

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PSICOLOGIA

FLÁVIO AUGUSTO FERREIRA DE OLIVEIRA

**O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO EM ADOLESCENTES
COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Maringá
2012

FLÁVIO AUGUSTO FERREIRA DE OLIVEIRA

**O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO EM ADOLESCENTES
COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte autoral: (OLIVEIRA, 2012).

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

O48s Oliveira, Flávio Augusto Ferreira de
O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização / Flávio Augusto Ferreira de Oliveira. -- Maringá, 2012.
223 f. : il., retrs.

Orientador : Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci.
Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

1. Psicologia Histórico-Cultural - Adolescência. 2. Adolescentes - Psicologia Histórico-Cultural - Aprendizagem. 3. Adolescentes - Sentido pessoal da escola - Sofrimento. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.152.4

ZSS-00871

FLÁVIO AUGUSTO FERREIRA DE OLIVEIRA

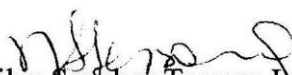
O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com
dificuldades no processo de escolarização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci
DPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo
DPI/Universidade Estadual de Maringá



Prof.^a Dr.^a Marli Lucia Tonatto Zibetti
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Aprovada em: 19 de dezembro de 2012.

Local da defesa: Bloco 118, sala 06, campus da Universidade Estadual de Maringá.

DEDICATÓRIA

Àquele que mesmo em tempos de profundo ceticismo e desesperança permanece vivo no coração dos que creem.

Soli Deo gloria

AGRADECIMENTOS

Faltaria espaço para citar todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para a elaboração dessa Dissertação. Entretanto alguns nomes são indispensáveis.

Primeiramente, gostaria de agradecer o nome sobre todo o nome, aquele que era, que é e que há de vir. A Jesus Cristo, meu caminho, minha verdade e minha vida.

A minha tão amada esposa, Thalita Dela Torre Calado de Oliveira, que tomou de mim não apenas o sobrenome, mas também o coração; que me auxiliou nos momentos mais críticos e foi compreensiva nos vários momentos em que me concentrei quase que exclusivamente na pesquisa, ao longo desses dois anos.

A toda a minha família, minha inspiração, que desde cedo me encaminhou aos estudos e me ensinou os princípios fundamentais de uma autodisciplina saudável, essencial para a conclusão de um trabalho como este.

A Minha mãe, Clenilda Aguiar Ferreira de Oliveira, que em suas orações sempre se lembrou de mim e jamais deixou de me apoiar quanto à minha trajetória escolar e acadêmica; a pessoa que há cerca de vinte e cinco anos preparava a minha primeira lancheira e que, agora, colhe os frutos do seu trabalho.

A Minha irmã, Telma Ferreira de Oliveira Souza, professora universitária, principal referência que me levou a uma vida efetiva de estudos desde os primórdios da minha carreira educacional.

Ao meu pai, em especial, José Alves de Oliveira, sem o qual nem mesmo o sonho da graduação em Psicologia seria possível. Um homem de origens humildes, que semelhante à minha mãe, não alcançou um alto nível de escolarização, mas proporcionou com excelência esse bem aos filhos, fazendo com que a palavra *pai*, para mim, seja vista com a mais profunda ternura.

A minha orientadora, Marilda Gonçalves Dias Facci, que me apresentou e me inseriu no universo da Psicologia Histórico-Cultural, pessoa a quem eu nutro o mais profundo respeito e admiração e que, com seu jeito sereno e objetivo, facilitou em muito a difícil e exigente tarefa de escrever cientificamente.

A Fundação Araucária, que financiou parte da elaboração dessa pesquisa.

Ao colégio estadual no qual realizamos a pesquisa de campo e a todos aqueles que se dispuseram a contribuir, sejam eles alunos, pais ou professores.

Aos professores do Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e da Banca Examinadora, os quais somaram direta ou indiretamente na composição deste trabalho.

A todos esses, com muito carinho!

RESUMO

O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO EM ADOLESCENTES COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Tendo em vista que a fase da adolescência se constitui no período mais turbulento da vida humana, esta pesquisa tem o objetivo de esclarecer o sentido pessoal da escola e o sofrimento em alunos adolescentes que apresentam dificuldades no processo de escolarização, histórico de reprovação, diagnóstico de distúrbios de aprendizagem e/ou envolvimento em situações de violência escolar. Busca compreender, por meio da perspectiva do aluno e do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético, as características e de que maneira se manifestam as diferentes formas de sofrer nesses alunos a caminho do insucesso na vida estudantil, tendo em vista a hipótese de que o não aprendizado, por si só, já é um potencial gerador de sofrimento para os estudantes. Sendo assim, a primeira Seção desta pesquisa discute a educação e o processo de produção do fracasso escolar, visando à compreensão das queixas elaboradas pelas escolas, das dificuldades de escolarização dos alunos e suas correlações com o processo de sofrimento. Também se atenta, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, para a proposta de uma educação que realmente contemple a transmissão-assimilação do saber sistematizado e a emancipação humana, visando o enfrentamento da atual forma de organização social que produz o fracasso escolar. A segunda Seção, por sua vez, analisa como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o processo de constituição do indivíduo, da personalidade humana e do homem enquanto ser genérico e social. Para tanto, são investigados alguns conceitos fundamentais para a compreensão do sofrimento e do próprio desenvolvimento humano, tais como o de vivências, afetos, emoções, sentimentos, sentido pessoal e alienação. Já a terceira Seção adentra a realidade escolar mediante uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública estadual paranaense. Busca captar *in loco*, através de estudos de caso com quatro alunos adolescentes de sexto ano, o que pensam esses estudantes, bem como suas mães e professoras, a respeito das dificuldades no processo de escolarização. Por fim, a última Seção destaca a análise dos dados colhidos por meio da pesquisa de campo, no sentido de discutir, à luz do aporte teórico apresentado, os principais resultados obtidos nos estudos de caso. Dessa maneira, conclui que o sofrimento entre os adolescentes com dificuldades no processo de escolarização é real, motivado por questões históricas e sociais que não apenas contribuem para o fracasso escolar, mas que o produzem, gerando problemas quanto à atribuição de sentido pessoal à escola, o desinteresse pela atividade de estudo e a alienação desses estudantes, convergindo para a não apropriação do conhecimento historicamente elaborado e para uma humanização que não se realiza plenamente.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Adolescência; Sentido pessoal da escola; Sofrimento.

ABSTRACT

THE PERSONAL SENSE OF SCHOOL AND THE SUFFERING IN ADOLESCENTS WITH DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF SCHOOLING

Considering that the stage of adolescence is the most turbulent period of human life, this research aims to clarify the personal sense of the school and suffering in students who have difficulties in the process of schooling, history of disapproval, diagnosing learning disorders and/or involvement in situations of school violence. It seeks understanding, through the perspective of the student and of the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology, which is based on Dialectical and Historical Materialism, the features and the way in which these various forms of suffering appear in these students on the way to failure in their student life, with a view on the hypothesis that not learning, by itself, is already a suffering generator in potential to the students. So, the first section of this research discusses education and the production process of school failure, seeking the understanding of the complaints made by schools, the difficulties in educating these students and their correlations with the grief process. It also focuses, based on Historical-critical Pedagogy, on the proposal of an education that really admires the transmission-assimilation of knowledge systematized and human emancipation, aimed at tackling the current form of social organization that produces the scholastic failure. The second section, in turn, looks at how Cultural-Historical Psychology comprises the process of constitution of the individual, the human personality and of man as a social and generic. To do so, some fundamental concepts for understanding the suffering and human development, such as the experiences, emotions, feelings, personal meaning and alienation are investigated. The third section enters the school reality through a field research conducted in a Parana State public school. It seeks a pick up spot, through case studies with four teenage students on the sixth grade, what these students, as well as their mothers and teachers, think about the difficulties in the process of schooling. Finally, the last section emphasizes the analysis of data collected through field research, to discuss, in the light of the theoretical contribution presented, the main results obtained in the case studies. In this manner, it is concluded that the suffering among teens with difficulties in the schooling process is real, caused by historical and social issues that not only contribute to school failure, but also produce it, causing problems with regard to the assignment of personal direction to school, the lack of interest by the study activity and the alienation of these students, converging to the non-acquiring of knowledge that is historically developed and for a humanization which doesn't fully happen.

Keywords: Cultural-Historical Psychology; Adolescence; Personal sense of school; Suffering.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DO SOFRIMENTO	21
1.1 As principais queixas escolares da atualidade	22
1.2 O processo de produção do fracasso escolar	27
1.3 As manifestações do sofrer na escola	34
1.4 Sofrimento fracasso ou trajetórias “acidentadas”?	42
1.5 A função da escola na emancipação humana	46
1.6 Tecendo algumas considerações	56
2. A CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	58
2.1 Os aspectos históricos e sociais da constituição humana	59
2.2 Vivências, emoções, afetividade e sofrimento	67
2.2.1 Vivências	69
2.2.2 Emoções	73
2.2.3 Afetividade	76
2.2.4 Sofrimento	80
2.3 A periodização do desenvolvimento e a adolescência	83
2.4 O processo de atribuição de sentido pessoal	93
2.5 O sentido pessoal da escola e o processo de alienação	101
2.6 A título de considerações gerais	109
3. O QUE PENSAM OS ALUNOS, MÃES E PROFESSORAS SOBRE AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	111
3.1 Os procedimentos de coleta de dados	111
3.2 Apresentando a escola e os alunos que participaram da pesquisa	115
3.3 A observação em sala de aula	118
3.4 As entrevistas com os alunos, mães e professoras	122
3.5 As dificuldades de escolarização na perspectiva dos alunos, mães e professoras	124

3.5.1	O caso de Marcos	124
3.5.2	O caso de Gabriel	129
3.5.3	O caso de Henrique	136
3.5.4	O caso de Valéria	145
3.6	Considerações acerca da pesquisa de campo	153
4.	DISCUSSÃO DOS DADOS: O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO	155
4.1	A questão do sentido pessoal nos casos analisados	155
4.1.1	O sentido pessoal e o fracasso escolar	156
4.1.2	O sentido pessoal e a violência no âmbito escolar	164
4.1.3	O sentido pessoal, o desinteresse e a evasão escolar	168
4.1.4	O sentido pessoal e o significado social da escola	172
4.1.5	O sentido pessoal e a alienação no âmbito educacional	178
4.2	O sentido pessoal e o processo de sofrimento	184
4.3	Retomando os principais aspectos discutidos	190
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
	REFERÊNCIAS	202
	APÊNDICES	208
1.	Modelos das cartas de autorização	208
	Termo de consentimento livre e esclarecido – Alunos	209
	Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais e Professores	211
2.	Protocolos de observação	213
	Protocolo de observação n.º 1	214
	Protocolo de observação n.º 2	216
	Protocolo de observação n.º 3	218
	Protocolo de observação n.º 4	219
3.	Roteiro das entrevistas	221
	Entrevista com os alunos	222
	Entrevista com as mães ou responsáveis	222
	Entrevista com as professoras	223

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a estudar o sentido pessoal da escola e o sofrimento para adolescentes com dificuldades no processo de escolarização. No entanto, tal temática não nos ocorreu por acaso. Ela é fruto de um envolvimento mais aprofundado com a Psicologia da Educação desde a época da graduação, a qual finalizamos em 2006, e instigada pelo trabalho desenvolvido como psicólogo junto à Secretaria Municipal da Educação da cidade de Campo Mourão-PR, entre os anos de 2007 e 2008. Além disso, o tema foi ganhando forma diante das reiteradas discussões ocorridas no Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, entre os anos de 2011 e 2012, na área de concentração “Processos Educativos e Práticas Sociais”, onde, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, pudemos enriquecer nosso conhecimento e, sobretudo, nos propor a discutir alguns assuntos coerentes com os dias atuais, como o sentido pessoal da escola, a idade de transição (ou período da adolescência), além dos problemas de escolarização e todas as suas consequências sobre os alunos, dentre as quais destacamos o processo de sofrimento.

Desse modo, para compreendermos o sentido pessoal da escola e o possível sofrimento do aluno no ambiente escolar é necessário que investiguemos não apenas as diferentes formas nas quais ele se manifesta, mas, sobretudo, os fatores responsáveis por tal fenômeno, as causas ou as razões que incitam a manifestação do sofrimento em adolescentes que percorrem o caminho do fracasso escolar. Isso porque, conforme nos explica Konder (2003, p. 37):

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade.

Portanto, partindo desta concepção presente na dialética marxista, de onde se depreende que o conhecimento é totalizante ou que é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada um dos elementos que compõem o quadro observado, temos a oportunidade de descortinar o tema proposto e nos aproximar ao máximo da elucidação do fenômeno estudado, fazendo desta síntese, algo que contemple a realidade em

sua dimensão de verdade totalizante. Nesta perspectiva, nos apoiaremos nos pressupostos advindos da Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no marxismo, para compreendermos nosso objeto de estudo.

No entanto, como sabemos, as respostas para a investigação de um fenômeno tão complexo quanto o sofrimento não são tão simples de se obter, ainda mais quando o tomamos no bojo da educação escolar e inserido no período mais turbulento do desenvolvimento humano – a adolescência. Para que nos aproximemos de quaisquer respostas, é necessário buscarmos a compreensão dos fenômenos sociais, construídos historicamente, que atuam sobre os indivíduos e sobre a escola na atualidade, quais os impactos desses fenômenos e de que maneira eles incidem sobre a educação escolar e sobre os alunos. De semelhante modo, é necessário compreendermos os processos educacionais vigentes e os seus desdobramentos, ou seja, que tipo de indivíduos estão sendo formados por tais processos educativos e quais as contradições existentes na relação escola-aluno.

Para isso, torna-se indispensável nos referirmos a Maria Helena de Souza Patto, autora da importante obra intitulada “*Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, publicada pela primeira vez em 1990, onde vemos destacadas as questões que cercam as dificuldades de escolarização dos alunos que frequentam o ensino público. Sua análise, iniciada no final da década de 1980, fez com que muitos mitos acerca da escola pública e das crianças das camadas mais pobres da sociedade, que trilhavam o caminho do insucesso na vida escolar, viessem por terra.

A autora desmistificou modos de pensar naturalizantes, como o da inferioridade intelectual e moral das crianças das camadas populares, e refutou ideias estigmatizantes, como a das diferenças individuais e culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Além disso, expôs os preconceitos travestidos em forma de teorias, como naquela em que se justificava o fracasso escolar de tais crianças devido a uma espécie de “carência cultural”, mostrando que “as noções de ciência são, também, filhas da história”, conforme escreve Sylvia Lesser de Mello (1996, p. IX) na apresentação da referida obra.

Tais fatores, por si só, já poderiam ser apontados como possíveis geradores de sofrimento nos alunos, visto que a falta de investimento em seu processo de aprendizagem, os preconceitos, os estigmas e, enfim, o fracasso escolar a que estão sujeitos, são dificuldades potencialmente prejudiciais ao seu processo de escolarização. No entanto, a autora também revela que apesar das muitas pesquisas que se faziam à época se dedicarem à compreensão das questões que envolvem a escola e o fracasso escolar, o sujeito principal desse processo não era ouvido. A criança nunca ou quase nunca fazia parte dessas pesquisas. Segundo ela:

Nas publicações sobre evasão e repetência, as crianças são invariavelmente reduzidas a números frios e impessoais, que acabam por insensibilizar a todos para o drama humano que estes números escondem, acostumando-nos à existência de um contingente crônico de repetentes e excluídos na rede pública de ensino fundamental. (Patto, 1996, p. 3).

Até meados da década de 1980, conforme relata a autora, inexistia na pesquisa educacional brasileira o discurso das crianças que frequentavam esta rede, sendo em geral substituído por um discurso retórico e questionável sobre elas. A situação de ausência era tão grande que a autora chega ao ponto de questionar: quem são estas crianças? Como vivem na escola e fora dela? Como vivem a escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de escolarizarem-se?

Embora os esforços de Maria Helena de Souza Patto e de tantos outros autores tenham sido de grande relevância para a pesquisa educacional no país, muitas das suas críticas permanecem vivas até hoje, mais de vinte anos após as primeiras publicações de seus escritos. Os alunos passaram a ter mais voz nas pesquisas sobre educação, algo perceptível, por exemplo, quando vemos estudos de caso e entrevistas com alunos em artigos de revistas científicas, dissertações de mestrado, teses de doutorado ou outros trabalhos relacionados com a área em questão. Todavia, isso ainda é muito pouco para podermos afirmar que as pesquisas realmente contemplam a voz do aluno em suas análises. Conforme destaca Cruz¹ (2010, p.12):

De fato, enquanto até o final da década de 1990 a utilização de instrumentos diretamente com as crianças restringia-se quase exclusivamente a medidas de desempenho em habilidades específicas ou a investigações acerca de aspectos da sua personalidade, atualmente muitos pesquisadores estão empenhados em apreender, em primeira mão, o ponto de vista das crianças sobre variados temas relativos às suas experiências.

No entanto, a própria autora ressalta que a compreensão de que o conhecimento da perspectiva das crianças traz ganhos aos adultos, se coloca na contramão do desdém dominante acerca da opinião das crianças na nossa sociedade, o que reforça o entendimento de que as pesquisas sobre educação, apesar dos avanços sublinhados, continuam a negligenciar os alunos em seus estudos.

¹ In: Souza, M. P. R (Org.) (2010). *Ouvindo crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Para Trautwein² (2010, p. 274), com base em sua pesquisa de campo, realizada em Unidades Básicas de Saúde do Município de São Paulo (junto aos alunos encaminhados pelas escolas aos serviços de Psicologia), “é fato que essas crianças estão denunciando a necessidade de serem ouvidas, que são vítimas dos mais variados tipos de violência por parte do professor, da escola e da sociedade”. Tal constatação, segundo entendemos, pode ser traduzida como uma forma de manifestação do sofrimento, pois, de acordo com a autora, a maioria dos alunos entrevistados considerava a escola como um lugar chato e de várias agressões, punições e injustiças, o que os levava a sentirem-se desrespeitados ou mesmo “violentados” nessa instituição.

Aliás, a respeito da violência no âmbito escolar, prática potencialmente geradora de sofrimento, um dado curioso é que, a partir do ano de 2003, foi implantado em todo o estado do Paraná um novo sistema de segurança para as escolas públicas. Tal sistema não tinha relação com alarmes, câmeras de segurança ou construção de altos muros, mas sim com a presença da Polícia Militar na realidade das escolas. A chamada “Patrulha Escolar”, que em 1994, ano de sua criação na capital Curitiba, contava apenas com policiais do sexo feminino, surgiu com o intuito de gerar mais “segurança” no ambiente escolar, através da presença de policiais em locais considerados como de maior potencial de risco, serviços de assessoria e visitas programadas às escolas.

Entretanto, com a aprovação da Diretriz n.º 004/2003³ – parceria entre a Polícia Militar do Paraná (PMPR) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED) – houve a admissão de policiais do sexo masculino na corporação. Mais tarde, em 2007, com a reunião do policiamento escolar de todo o estado sob um comando único, o grupo passou a se chamar Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) e pôde contar com um efetivo de cerca de 390 policiais e 68 viaturas.

Através da Diretriz n.º 004/2003, essa Organização Policial Militar (OPM) ampliou seu raio de ação para todo o estado do Paraná, principalmente entre as cidades maiores. Sua função, além das já citadas, passou a ser o atendimento de ocorrências policiais (armas, drogas, gangues, entre outras), realização de palestras educativas e avaliação das instalações escolares, tendo em vista a “segurança” proporcionada por estas. Resumindo, a situação da escola pública no Paraná se transformou em “caso de polícia”, literalmente!

² In: Souza, M. P. R. (Org.) (2010). *Ouvindo crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

³ Diretriz da Polícia Militar do Paraná (PMPR) n.º 004/2003 – Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/patrolhaescolar/pdf/diretriz_004_2003.pdf Acesso em: 27/03/2012.

Todavia, apesar de tentativas como esta, posta em prática por um estado específico do país, a violência no âmbito escolar não tem dado sinais de diminuição. Pelo contrário, ultimamente, a educação escolar brasileira tem experimentado situações novas, trágicas e com contornos tão profundos de insatisfação, que tem levado alguns alunos a cometerem atos extremos de ódio e crueldade.

O ano de 2011 é um exemplo claro dessa questão, visto que ficará marcado na história como o ano em que o Brasil vivenciou as piores tragédias já ocorridas no que se refere à área da educação escolar. Dois casos, até então inéditos no país, chocaram a população e foram notícia nos mais diversos veículos de comunicação por toda a parte do mundo, o que gerou sucessivos debates, questionamentos e fez emergir o tema “sofrimento” como uma das possíveis causas para tamanho drama.

O primeiro caso, marcado pela dor e pela violência extrema, foi o chamado “massacre de Realengo”, ocorrido no Rio de Janeiro no dia 07 de Abril de 2011, noticiado pelo Jornal *O Globo*, na data posterior, como a “maior tragédia ocorrida dentro de uma unidade escolar” no país. Nela, um rapaz de 23 anos, chamado Wellington Menezes de Oliveira, invadiu uma escola pública de Ensino Fundamental, onde também foi aluno, e tirou a vida de 11 estudantes por meio de duas armas de fogo, ferindo outros 13, algo já visto em outros países, como Estados Unidos, Rússia, Alemanha e Argentina, mas jamais no Brasil.

De acordo com o Jornal *O Globo*, do dia 08 de Abril de 2011, o qual trazia uma sequência cronológica da chacina:

Wellington chegou à escola por volta das 8h30m e toda ação durou apenas 15 minutos. Aluno do colégio de 1999 a 2002, ele se aproveitou do fato de, esta semana, a escola estar completando 40 anos e recebendo antigos estudantes para dar palestras sobre suas experiências de vida. Reconhecido por funcionários, ele ingressou pela porta da frente, vestido de calça escura e camisa verde, com dois revólveres escondidos numa bolsa - um de calibre 38 e o outro, de 32. (Caderno Especial, p. 2).

Após isso, o ex-estudante iniciou a barbárie. Atirou contra os alunos de duas salas de aula de 8º ano que estavam lotadas. Sua ação se deu principalmente contra as meninas, das quais nove vieram a falecer, adolescentes entre 13 e 15 anos de idade. Um policial militar, que se encontrava nos arredores, foi avisado por alunos que fugiam da escola e adentrou no local. Logo em seguida, ao se deparar com o atirador, disparou contra o mesmo que, depois de baleado, acabou se suicidando com um tiro na cabeça.

Conforme descreve o Jornal *O Globo* (Caderno Especial, p. 7), uma mensagem na Internet, associada a Wellington, postada sete dias antes em um perfil anônimo da rede social *Orkut*, sugeria que o rapaz ainda carregava profundas marcas de sofrimento em relação à violência da qual possivelmente foi vítima naquele mesmo colégio. A mensagem dizia: “Nem estou chorando, apenas me preparando para uma chacina que irei fazer no colégio que fui bulinado (*sic*). Em breve teremos um documentário estilo Columbine nas telinhas nacionais. Aguardem...”, se referindo ao massacre na escola norte-americana em Littleton, Colorado, que terminou com 13 mortos e 25 feridos.

Além disso, vídeos feitos pelo próprio assassino e postados na Internet dias antes, uma carta de despedida que ele levava consigo e que foi encontrada após a chacina, bem como diversos relatos feitos pelos seus antigos colegas de classe, davam conta de que o rapaz sofria constantemente *bullying*⁴ quando era estudante daquele colégio, o que foi amplamente divulgado pela mídia e apontado como uma das principais causas do massacre, juntamente com suspeitas de desordens psíquicas e fanatismo religioso.

Por fim, após acalmarem-se as especulações sobre este triste episódio, um novo fato chamou a atenção do país. Cerca de cinco meses mais tarde, o Brasil pôde testemunhar uma nova tragédia ocorrida no interior de uma de suas unidades escolares. Desta vez, protagonizada por uma criança aparentemente dócil e tranquila, estudante da quarta série de uma escola pública municipal da cidade de São Caetano do Sul-SP. O garoto, chamado David Mota Nogueira, pegou o revólver de seu pai, um guarda civil municipal, guardou-o em sua bolsa e se dirigiu à escola, onde, no meio de uma aula de Português, sacou a arma e atirou contra sua professora. Logo em seguida, saiu da sala de aula e efetuou dois disparos contra a sua própria cabeça. A professora, apesar do ferimento, sobreviveu à tragédia, mas o menino, com dez anos de idade, portanto já muito próximo do período da adolescência, o qual enfatizaremos no decorrer desta pesquisa, acabou falecendo.

Um amigo de David, em entrevista ao Jornal *Folha de São Paulo*, do dia 23 de setembro de 2011, data posterior ao ocorrido, e que pediu para não ter o nome divulgado, relatou seu estranhamento diante daquela situação: “Não sei por que ele fez isso, não sofria bullying, nunca agrediu ninguém e não tinha problemas familiares. Estou confuso” (p. C1).

⁴ *Bullying* é um termo proveniente da Língua inglesa (Bully = intimidar, provocar) e ainda demanda esclarecimentos, havendo diversas definições correntes na atualidade, algumas dissonantes entre si. Entretanto, a maioria delas concorda que são todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, relacionadas ao ambiente escolar, adotadas por uma pessoa ou um grupo contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. A esse respeito, ver: Martins, M. J. (2005) O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho, p. 93-105.

Tal afirmação, estampada na capa do caderno “Cotidiano” da *Folha de São Paulo*, ao descartar o *bullying* como uma suposta causa, revela que a questão parece estar para muito além do que se imaginava naquele momento. Em outras palavras, as explicações para essa tragédia podem ser muito mais complexas do que o senso comum e o imediatismo por respostas, inerentes a episódios como esses, esperavam.

De acordo com a psicóloga Ângela Soligo, da Faculdade de Educação da Unicamp, também entrevistada pelo Jornal, “casos extremos estão se repetindo”, de maneira que:

As escolas precisam se perguntar: por que somos palco dessas situações? Já deveria ter acendido a luz amarela para escolas, gestores e pesquisadores. Tanto essas situações quantos as avaliações educacionais mostram que *as escolas têm sido palco de frustrações*, principalmente as públicas. Muitas vezes, a vítima se sente desprotegida, como se ninguém se importasse com ela. A escola tende a silenciar diante de casos de conflito. (Caderno Cotidiano, p. C1, grifos nossos).

Semelhante fato chama nossa atenção, primeiramente, pelo seu conteúdo trágico. Depois, por se tratar de uma criança, já quase na adolescência, que não só desenvolveu a intenção de matar a outrem e a si mesmo, mas que a pôs em prática. Finalmente, por trazer à tona um conflito gerador de um sofrimento tal que leva o indivíduo ao último estágio da dor – a destruir e se autodestruir.

Com base nisso, as tragédias relatadas acima, ambas ocorridas no ano de 2011, remetem-nos às seguintes questões: por que a escola? Quais os motivos de jovens e até crianças se voltarem tão agressivamente contra esta instituição, em especial? O que a escola estaria produzindo nos alunos? Estariam muitos deles nos mais diversos níveis do processo de sofrimento?

É importante sublinhar que tais fatores também têm preocupado pais, educadores e demais envolvidos, bem como, gerado diversas interrogações e questionamentos: estariam nossos alunos mais propensos às diferentes formas de violência? Quais seriam os reais motivos da violência escolar? Estaria nosso sistema educacional despreparado ou ultrapassado? De quem seria a culpa por tantos episódios de agressões, ameaças e até de mortes nas escolas?

Ao invés de se apontar ou procurar culpados é necessário que se faça uma análise ampla e profunda de tais acontecimentos para, só então, buscarmos compreender os reais motivos desses fatos, suas raízes históricas e sociais, suas causas e seus desdobramentos.

Além disso, apesar de se ter indícios de que o sofrimento do aluno é manifestado na forma de indisciplina ou de violência escolar, como nos casos citados a pouco, ele não se resume a isso, podendo ser resultado, dentre outros, do próprio processo de fracasso escolar no qual muitos alunos se encontram, tendo em vista que estão sujeitos a reprovações, não aprendizagem e estigmas de “incompetência” ou “incapacidade”.

Isso nos remete a pensar que os alunos com dificuldades no processo de escolarização estão, de fato, inseridos em um universo propício ao desenvolvimento das mais variadas formas de sofrer, segundo os moldes sobre os quais se assenta a educação escolar na atualidade, o que torna relevante a elaboração de pesquisas que realmente contemplem essa temática. Entretanto, ao observarmos o quadro atual, vemos que ele é drástico no que se refere à produção científica dedicada à escuta dos alunos acerca de suas próprias angústias no ambiente escolar, independentemente do motivo causador desse sofrimento.

Para se ter uma ideia, ao pesquisarmos a palavra “sofrimento” (ou seus sinônimos: “mal-estar” e “adoecimento”), em todas as suas variáveis, como “sofrer” ou “adoecer”, sozinhas ou atreladas a palavras como “educação”, “aluno(s)” ou “escola(r)”, nas grandes bibliotecas científicas eletrônicas do Brasil na Internet⁵, encontramos somente onze trabalhos que contemplam a perspectiva do aluno quanto à temática do sofrimento na escola, sendo que a maioria deles, sete no total, referem-se ao sofrimento, mal-estar ou adoecimento do aluno apenas como resultado da violência escolar. Os outros quatro trabalhos restantes dão voz aos alunos na abordagem de temas subjacentes ao processo de sofrimento, como evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e condições de saúde dos estudantes.

Vale ressaltar, que nenhum dos artigos pesquisados aborda o sofrimento como resultado direto do processo de fracasso escolar e apenas uma, das onze produções encontradas, se propõe a discutir, de um ponto de vista histórico e social, o seu objeto de pesquisa, resignando-se as demais a uma análise causal, deslocada da história e da prática social que orienta o fenômeno estudado. Tal situação nos conduz à apresentação de alguns trechos deste trabalho na forma de ensaio, tendo em vista que a escassez de material acerca do processo de sofrimento do aluno diante das dificuldades de escolarização nos obriga a refletir a questão assumindo tais características.

Diante disso, pelo fato dos estudantes ainda permanecerem ausentes nas pesquisas que versam sobre muitos aspectos da educação, este trabalho se dedica a investigar o sentido

⁵ Disponível na Biblioteca Científica Eletrônica Online Scielo: www.scielo.org Acesso em: 22/03/2012. E também no Portal de Periódicos da Capes: www.periodicos.capes.gov.br Acesso em: 23/03/2012.

pessoal da escola e o sofrimento não apenas debruçado em concepções teóricas sobre o tema, mas inserindo-se, também, na própria realidade escolar, no sentido de capturar as informações e contribuições que mães, professoras e, acima de tudo, alunos, têm a oferecer no que diz respeito à trajetória de fracasso escolar à qual muitos estudantes se encaminham. Isso porque, apesar dos problemas da educação escolar no Brasil serem concretos, ficamos com a impressão de que eles não exercem influência alguma na vida dos alunos, dado que estes não são ouvidos, o que pode ser responsável por uma falsa ideia de satisfação por parte dos estudantes ou pela omissão do tema sofrimento das pesquisas científicas nesta área. Por outro lado, se essa repercussão existe, mostra-se apenas em números frios e impessoais, exatamente como a pesquisa de Patto (1990/1996) já denunciava.

Obviamente, um aluno pode sofrer no ambiente escolar por uma multiplicidade de fatores. Contudo, precisamos desvendar e entender melhor cada um desses pontos para termos condições de propor quaisquer formas de encaminhamentos ou, simplesmente, avançarmos na compreensão dessa temática. Da mesma maneira, é preciso se entender as manifestações do sofrimento no aluno e as consequências desse processo para todos os seus envolvidos, estudantes e a educação em geral.

Não perder de vista as pessoas pode significar, segundo Patto (1996), uma aparente adesão ao psicologismo, ou seja, à tendência de se tomar a dimensão psíquica como algo que antecede o social e a ele se sobrepõe. Porém, semelhantemente à autora, nossa intenção não é essa. Buscamos, pelo contrário, tomar tal enquadramento teórico com base no pressuposto de que toda a ação humana é determinada histórica e socialmente e, portanto, está condicionada ao movimento histórico e social dos homens na produção de suas vidas.

Vale ressaltar que, para compreendermos o sentido pessoal da escola e o sofrimento para adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, adotaremos a perspectiva teórica advinda da Psicologia Histórico-Cultural, iniciada na ex-União Soviética, a partir do final da década de 1920, por Lev Semyonovich Vigotski⁶ (1896-1934), seu maior expoente, Alexis Leontiev e Alexander Romanovich Luria, integrantes da chamada “troika”, que em russo significa trio. Estes autores, de acordo com Martins (2008), “[...] encabeçaram a elaboração da *Psicologia Científica*; que não obstante os árduos esforços de seus proponentes na recusa de que se firmasse como *mais uma* matriz do pensamento psicológico; consagrou-se como Psicologia Histórico-Cultural [...]” (p. 38, grifos da autora).

⁶ Em Português, aparecem várias grafias para Vigotsky: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, entre outras. Nesta pesquisa, utilizaremos “Vigotski”, mas, nas referências, consta a grafia original usada em cada obra.

Tal teoria tem como base o método de investigação científica do materialismo histórico e dialético, que busca analisar os fenômenos em sua objetividade material e no interior da sociedade e do modo de produção em que foram gestados, atentando para os aspectos de sua historicidade, de seu movimento histórico e das suas próprias contradições.

Ressalta-se, ainda, que para falarmos sobre o sentido pessoal da escola no início da adolescência e o sofrimento frente ao não aprender, tomaremos por base os estudos acerca da *periodização do desenvolvimento humano* na abordagem histórico-cultural, apontada por Vygotski (1993) como *idades* ou períodos do desenvolvimento infantil, de modo que, embasados em tais concepções teóricas e nos diversos conceitos presentes nesta abordagem, buscaremos descortinar os pontos mais relevantes da temática proposta.

Dessa maneira, na primeira Seção deste trabalho nosso objetivo é investigar a educação e o processo de produção do fracasso escolar, visando à compreensão das queixas elaboradas pelas escolas, das dificuldades de escolarização dos alunos e do seu anunciado caminho de insucesso na vida estudantil. Dito de outra forma, trataremos dos fatores que podem desencadear as manifestações de sofrimento no aluno, traçando um paralelo entre os temas *educação, fracasso escolar e sofrimento* e privilegiando os aspectos que consideramos importantes em cada um desses pontos, além de suas correlações e influências mútuas.

No entanto, não se restringindo às críticas, mas atentando-se para a proposta de uma educação que realmente contemple a transmissão-assimilação do saber sistematizado, nos pautaremos nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para o enfrentamento da atual forma de organização social que produz o fracasso escolar. Tais pressupostos defendem uma educação preocupada com a emancipação humana, com o desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo através da apropriação do conhecimento científico, erudito, produzido pelo homem no decorrer de seu processo histórico e social, possibilitando a sua completa humanização e limitando, conseqüentemente, as possibilidades de manifestação do sofrimento em quaisquer âmbitos, inclusive no escolar.

Na segunda Seção, por sua vez, analisaremos como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o processo de constituição do indivíduo, da personalidade humana e do homem enquanto ser genérico e social. Para tanto, investigaremos alguns conceitos fundamentais para a compreensão do sofrimento humano e do próprio desenvolvimento do homem, tais como o de *vivências, afetos, emoções e sentimentos*, os quais compõem, em conjunto com as demais funções psicológicas superiores, a *afetividade humana*, onde se verifica, se manifesta e se instala o processo qualificado como *sofrer*.

Além disso, também serão discutidos os aspectos relacionados ao *sentido pessoal* que a escola exerce na vida dos alunos que trilham o caminho do fracasso ou da evasão escolar, isto é, suas noções e representações internas acerca da instituição escolar e da prática estudantil enquanto atividade fundamental do período da adolescência em nossa sociedade. A importância de se investigar tal fenômeno se dá à medida que qualquer ruptura nesse processo de significação interior, entre o sentido pessoal atribuído à escola e seu significado social, pode resultar em outro processo, chamado *alienação*, e, como consequência, nas diversas formas de manifestação do sofrimento no âmbito escolar.

Logo depois, já na terceira Seção, adentraremos a realidade escolar mediante uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública estadual da cidade de Maringá-PR. Buscaremos captar *in loco* as questões que fundamentam nossa temática, tendo como base quatro estudos de caso com alunos adolescentes do referido colégio, os quais possuem histórico de reprovação e dificuldades de escolarização. Também ouviremos as mães e algumas professoras desses estudantes, no sentido de ampliar e subsidiar o entendimento a respeito dos problemas de aprendizagem dos alunos, do possível sofrimento e do sentido pessoal atribuído à escola. Pretendemos, assim, apresentar dados da realidade para, no capítulo subsequente, analisá-los à luz do aporte teórico discutido nas duas primeiras Seções.

Portanto, na quarta e última Seção nos ateremos à discussão dos resultados obtidos pela pesquisa de campo procurando esclarecer como os adolescentes com dificuldades no processo de escolarização vivenciam o processo educacional, marcado por dificuldades no processo de atribuição de sentido pessoal à escola, bem como pelo sofrimento. Examinaremos os dados coletados junto aos alunos, mães e professoras, buscando correlacioná-los aos dados referentes à revisão bibliográfica. Para isso, nos debruçaremos em cinco categorias de análise elaboradas especialmente para a uma melhor compreensão de nossa temática: *o sentido pessoal e o fracasso escolar; o sentido pessoal e a violência no âmbito escolar; o sentido pessoal, o desinteresse e a evasão escolar; o sentido pessoal e o significado social da escola; e o sentido pessoal e a alienação no âmbito educacional*. Todos esses aspectos convergirão para uma última análise, *o sentido pessoal e o processo de sofrimento*, onde procuraremos as evidências de tal fenômeno com base nos dados da realidade.

Com efeito, é sobre estes alicerces que buscaremos contribuir para o entendimento de um assunto tão relevante e emergente nos dias atuais e que se faz cada vez mais presente no seio da educação escolar no país – o sofrimento do aluno. Focando-se no adolescente repetente e com dificuldades de aprendizagem, bem como em suas representações acerca da escola e da atividade de estudo, procuraremos compreender, embasados nos pressupostos

teóricos advindos da Psicologia Histórico-Cultural e nos dados práticos obtidos pela pesquisa de campo, como se manifestam o processo de atribuição de sentido pessoal à escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.

Entendemos que a compreensão desses aspectos pode colaborar na conscientização acerca do atual quadro da educação no Brasil e, ainda, na elaboração de medidas que contribuam para o enfrentamento de uma realidade escolar marcada por expressões e palavras negativas, tais como *problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, reprovação, fracasso, evasão, queixas, distúrbios, transtornos, déficits, sofrimento* e tantas outras. Semelhantes termos nos lembram de que ainda há muito que fazer para que tenhamos uma educação escolar qualificada como *humanizadora, libertadora, transmissora do conhecimento sistematizado, geradora de desenvolvimento da personalidade e potencializadora das habilidades tipicamente humanas*.

Portanto, tendo em mente os objetivos apresentados, mãos à obra!

1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DO SOFRIMENTO

Quando nos propomos a trabalhar o sentido pessoal da escola e o sofrimento para adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, não podemos deixar de lado o fato de que o fracasso escolar é real, e mais que isso, não podemos nos esquecer de que ele é produzido pelo próprio sistema educacional, segundo os moldes sobre os quais está montado.

Frente a isso, torna-se indispensável estudarmos, nesta primeira parte, a produção do fracasso escolar, suas causas, seus pormenores e os resultados materializados na vida dos alunos, pois, se o fracasso escolar é realmente produzido, então, é necessário se atentar para o possível sofrimento gerado juntamente com ele, ou seja, para a ocorrência de certo nível de sofrimento nos alunos que vivenciam esse processo.

Tal sofrimento, sem dúvida, figura como uma das possíveis consequências diante do processo de produção do fracasso escolar, podendo ter um papel decisivo e potencialmente negativo para a apropriação do conhecimento por parte desses alunos. Obviamente, nenhum aluno se sente feliz ao fracassar em sua trajetória estudantil e, quando pensamos que tal fracasso é produzido, sendo o aluno apenas o seu “produto final”, temos um cenário desafiador quanto à temática fracasso escolar-sofrimento, na qual pretendemos nos aprofundar no decorrer dessa pesquisa.

As tragédias no interior de escolas brasileiras, as recorrentes queixas escolares de indisciplina dos alunos, mau comportamento, dificuldades de aprendizagem, falta de atenção, hiperatividade, além da crescente insatisfação desses estudantes com uma educação escolar encarada cada vez mais como desinteressante e sem sentido, são indicativos de que o processo de sofrimento pode estar acontecendo em vários níveis, desde o corpo docente até em relação aos próprios alunos.

A seguir, veremos mais detalhadamente todo este cenário, procurando compreender como a educação, ao invés de privilegiar a transmissão-assimilação do saber sistematizado pela humanidade no decorrer da história, tem acirrado a produção do fracasso escolar entre os alunos, situando no indivíduo problemáticas de caráter social e potencializando o adoecimento e o sofrimento na escola.

1.1 As principais queixas escolares da atualidade

Antes de abordarmos o sofrimento do aluno e o sentido pessoal da escola para o adolescente em processo de escolarização, é necessário analisarmos a escola na qual está inserido este estudante e quais as suas principais queixas.

Não é incomum encontrarmos professores, pais, diretores e, até mesmo, pedagogos e psicólogos com questionamentos como: o que fazer com o aluno que não aprende, com o que não se concentra, com o hiperativo, ou ainda, com aquele que é indisciplinado? Como se tem constatado atualmente, tal interrogação está longe de ser uma pergunta sem resposta no âmbito escolar, visto que se tem acreditado indiscriminadamente e sem reflexões mais acuradas nas respostas advindas da medicina e da farmacologia.

A indústria médico-farmacológica tem sido a “tábua de salvação” dos professores, dos pais e das escolas que se queixam frequentemente de alunos distraídos e com comportamentos destoantes da norma, acelerados, fazendo de tudo, menos aquilo que o professor pede. Chegamos ao ponto de algumas pessoas levantarem a questão: existe uma epidemia de hiperatividade?⁷

Sucupira (1986, p. 34), já na década de 1980, fazia uma importante e polêmica indagação a respeito da então chamada DCM ou Disfunção Cerebral Mínima, hoje conhecida como TDAH (*Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*): “como pode um conceito nosológico tão impreciso tornar-se academicamente aceitável e mesmo popular?” A própria autora responde dizendo que tal questão “parece ter na sua raiz a necessidade de medicalização de uma problemática social – o mau rendimento escolar”. Para ela, a hiperatividade parece ser “uma expressão da inadequação do sistema de ensino às nossas crianças, refletindo a concretização a nível da escola dos graves problemas sociais que vivenciamos.” (Sucupira, 1986, p. 38).

Além disso, conforme sugere Boarini (1998, p.14), “a indisciplina, juntamente com o insucesso escolar, constituem o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados”. No entanto, a autora também destaca que “o comportamento indisciplinado pode estar revelando os conflitos velados da instituição e, mais que isso, pode estar indicando a insatisfação com uma escola, que dia-a-dia torna-se cada vez mais anacrônica e incompetente”. Isso nos permite considerar que essa insatisfação pode ser, na verdade, uma forma “maquiada” de manifestação do sofrimento.

⁷ Comentário postado por Daniela Klebis no Blog ComCiência da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em http://sadato.hypermart.net/weblog/existe_uma_epidemia_de_hiperat.html/04/2006 Acesso em: 20/11/2011.

Por outro lado, o modelo de aluno clássico, bem comportado, quieto e obediente, também não é um sinal de avanço para o professor e muito menos para a educação. Esse modelo, que coloca o professor como autoridade máxima e grande detentor do saber, típico da Escola Tradicional de Educação ou Pedagogia Tradicional⁸, pode ser tão ineficaz quanto qualquer outro, pois conforme sugere Caldas (2005):

Esta criança, como tantas outras, já aprendeu que o comportamento escolar deve ser contido, abafado, silenciado. *Muitas são quietas na escola, e somente na escola*. Esta, aliás, é tida como característica positiva por grande parte dos educadores para os quais conversar é sinal de indisciplina. (p. 21, grifos nossos).

Em suma, sem qualquer apologia à tendência construtivista de ensino, que na ânsia de se opor à tendência tradicional acaba desvalorizando o papel do professor e do conhecimento, o fato de a criança calar-se perante a crítica do professor ou no dia-a-dia da sala de aula não é sinônimo de bom comportamento e pode não resultar em um aprendizado real. A queixa da falta de silêncio e a busca desesperada por uma sala de aula quieta se revelam, portanto, como um equívoco, pois, nem o silêncio e muito menos a falta dele, garantem a transmissão-assimilação do saber historicamente produzido pelo homem.

Para Saviani (2005, p. 259-260), as tendências pedagógicas vigentes na atualidade, tanto a tradicional, que reforça o papel do professor entendido como detentor do conhecimento teórico a ser transmitido, quanto a construtivista, que ressalta o papel do aluno como aquele que só pode aprender mediante a atividade prática, construindo o seu próprio conhecimento, “resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico”. Conforme destaca, teoria e prática são aspectos distintos, porém, inseparáveis e fundamentais da experiência humana e, sob essa condição, devem ser tratados de modo a não se excluírem mutuamente, mas em unidade.

Dessa maneira, a indisciplina escolar e o déficit de atenção, traços frequentemente observados nas queixas escolares contra os estudantes classificados como “portadores” de dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento, nem sempre estão relacionadas com um problema específico de um ou outro aluno (visão singularizada), mas com um problema institucional, histórico e, fundamentalmente, social.

⁸ Libâneo, J. C. (1985) *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico Social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola. O autor mostra que a Pedagogia Tradicional é aquela que não respeita as individualidades do aluno e que faz o ensino permanecer distante da realidade deste, já que o conhecimento absoluto vem dos professores.

Segundo aponta a psicóloga Sylvia Maria Ciasca, pesquisadora do Departamento de Neurologia da Unicamp, “as cifras de dificuldade escolar em nosso país são assustadoras [...], continuamos a ter cerca de 30 a 40% da população que freqüentam as primeiras séries escolares com algum tipo de dificuldade.” (Ciasca, 2003, p.28). Apesar de a autora compreender as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem por um viés mais individualizante do fracasso escolar, tais números nos alertam para a realidade concreta em que se encontra a escola pública no Brasil.

O fato de muitos alunos não aprenderem os conteúdos escolares, não significa, portanto, que o problema é somente de ordem individual, mas pode estar revelando as contradições do próprio sistema de educação que, por sua vez, reflete os problemas sociais e históricos vivenciados. Para Collares e Moysés (1994), este processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral, que vivemos hoje em nossa sociedade e que naturaliza problemáticas sociais, pode ser denominado de “patologização da aprendizagem”. Segundo as autoras:

Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades – “Eu faço o que posso, mas eles não aprendem”. A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois *o problema decorreria de doenças* que impedem a criança de aprender [...] Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque *desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular*. (p.29, grifos nossos).

Sendo assim, conforme elas explicam, o que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o “mal” está sempre localizado no aluno. Deste modo, o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica.

Para as autoras, a difusão acrítica e crescente de “patologias” mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas “patologias” e “distúrbios”. Elas ainda destacam que:

A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. *Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com conseqüências previsíveis sobre sua auto-estima, sobre o seu*

autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos. Uma outra agravante decorre do fato de que parece que a única preocupação consiste em encontrar “diagnósticos” que expliquem, justifiquem o não-aprender. Não se trata de buscar um diagnóstico real para uma ação efetiva, no sentido de minimizá-lo, ou mesmo anulá-lo. Uma vez feito o “diagnóstico”, cessam as preocupações e angústias... (Collares e Moysés, 1994, p.29, grifos nossos).

É importante ressaltar que, de acordo com Souza (2000), a própria área da Psicologia também tem contribuído historicamente para que as escolas encontrem um respaldo supostamente científico em suas queixas, mediante a emissão de laudos e diagnósticos que corroboram com o discurso “patologizante” em relação aos alunos que não aprendem. Conforme explica a autora:

Desde a sua origem, na metade do século XIX, no bojo da sociedade capitalista, predomina na Psicologia uma concepção técnica. Os psicólogos são mais psicometristas do que intelectuais voltados para a produção do conhecimento sobre o humano. Isso se deve ao fato de a Psicologia, ao se constituir enquanto ciência, nos moldes positivistas, ter renegado a Filosofia. A fragmentação do conhecimento e, portanto, a especialização na área das Ciências Humanas e Sociais criaram a divisão de disciplinas, perdendo contato umas com as outras. (Souza, 2000, p. 121).

Nessa mesma perspectiva, Patto (1997) revela que, muitas vezes, um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia. Poucas vezes, a bateria de testes é mais completa, o que não melhora em nada a situação dos alunos, que continuam sem aprender, e das escolas, que continuam a se queixar. Conforme analisa a autora:

A revelação desse estado de coisas reacendeu recentemente uma discussão cheia de percalços a respeito dos testes psicológicos. O assunto é difícil, por vários motivos: porque chama a atenção para a má formação dos psicólogos; porque o uso de testes para fins psicodiagnósticos é, por lei, privativo dos psicólogos e está no centro de sua identidade profissional, o que faz com que a crítica provoque medo de perda dos pontos de referência; porque a crítica se faz a partir de um referencial teórico materialista histórico, objeto ainda de grande preconceito e pouco conhecido entre psicólogos; porque a inércia também está presente no corpo docente da escola de 3º grau. Mas a dificuldade maior de realizar esse debate certamente vem da

formação predominantemente técnica dos psicólogos, em geral, e dos que se dedicam aos testes, em particular. (Patto, 1997, p. 51).

Outra constatação é relatada por Souza (2000) que, baseando-se em várias pesquisas realizadas nas décadas de 1980 e 1990 em escolas públicas, unidades básicas de saúde e clínicas-escola dos cursos de Psicologia da cidade São Paulo-SP, concluiu que pelo menos dois terços dos alunos, entre 6 e 14 anos, encaminhados para tais serviços públicos de Psicologia, tinham como origem uma queixa escolar. Tal fato leva a autora a questionar a própria formação de psicólogos e a propor uma formação que efetivamente atenda a infância e a adolescência, fundamentada, na teoria e na prática, pelo trabalho com os chamados "problemas escolares".

Ela também ressalta que, embora a Psicologia tenha ampliado o seu ângulo de visão da intra e da intersubjetividade pela consideração de seus determinantes sócio-históricos, a presença das novas concepções da queixa escolar ainda é engolida por uma leitura "psicologizante" e em muitos casos "patologizante" do processo de escolarização. Para ela, é necessário que as pesquisas recentes sobre o processo de escolarização e o questionamento dos problemas de aprendizagem se façam presentes na formação do psicólogo, evitando-se, assim, que as concepções psicológicas a respeito das diferentes queixas escolares permaneçam calcadas em mitos.

Acerca do processo de avaliação psicoeducacional, realizado pelos psicólogos em função das queixas escolares, Facci *et al* (2006) consideram que a perspectiva psicométrica ou psicanalítica dos problemas de aprendizagem tem contribuído para a manutenção da visão "medicalizante" e/ou "psicologizante" do processo de aprendizagem. As autoras sustentam que a avaliação psicológica necessita superar a sua configuração estática, que credita aos testes psicométricos, quase que magicamente, as respostas para os problemas de aprendizagem dos alunos. Isso porque, segundo elas, esses instrumentos promovem uma falsa impressão de rigor conceitual, tendo em vista que, na verdade, reduzem os indivíduos testados a padrões quantitativos e mensuráveis de inteligência, como é o caso do Quociente de Inteligência (QI), fazendo com que as pessoas que atingem um baixo desempenho em tais provas sejam frequentemente consideradas como possuidoras de uma herança biológica fatal, fixa e imutável.

Para as autoras, a avaliação psicoeducacional deve, sobretudo, contemplar uma visão dinâmica do processo avaliativo através da participação ativa do psicólogo em tal procedimento, e não uma atuação como mero espectador de um instrumento de quantificação

que encerra e padroniza o indivíduo em números e níveis de inteligência. Deve-se analisar de modo prospectivo o potencial de desenvolvimento do estudante com a mediação do adulto, isto é, “indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo.” (Facci *et al*, 2006, p. 118). Desse modo, os próprios testes psicométricos podem servir de apoio à chamada “avaliação mediada e assistida⁹”, não como ferramenta única, mas contribuindo para investigar os progressos do aluno avaliado com (e sem) a mediação do psicólogo:

Neste sentido, a avaliação psicoeducacional precisa ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações. Em suma, constitui-se numa avaliação que extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito sócioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta por Vigotski e seus continuadores. (Facci *et al*, 2006, p. 120).

Por fim, pode-se verificar que o ponto em comum entre as principais queixas escolares da atualidade, sejam elas a respeito de problemas de comportamento dos alunos, dificuldades de aprendizagem ou déficit de atenção, é que maioria exclui os fatores políticos, socioeconômicos e históricos acerca da educação, e concentram-se somente no indivíduo, no aluno com dificuldades de escolarização. Tornam-se, dessa maneira, “a-teóricas”, visto que se limitam ao senso comum ou a diagnósticos vagos para explicarem sua problemática; “a-históricas”, pois tomam o indivíduo deslocado da sociedade em que está inserido e da história humana da qual faz parte; e “a-críticas”, tendo em vista que carecem de criticidade, embasamento teórico e critérios sólidos em suas proposições.

1.2 O processo de produção do fracasso escolar

Segundo um estudo feito por Angelucci *et al* (2004), a respeito do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de Ensino Fundamental no Brasil (de 1991 a 2002), o qual contou com um total de 71 obras, das quais 13 foram analisadas mais

⁹ A esse respeito, ver: Linhares, M. B. M.; Escolano, A. C. M.; e Enumo, S. R. F. (2006) *Avaliação assistida: Fundamentos, procedimentos e aplicabilidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

profundamente, foi possível verificar a existência de diferentes vertentes de abordagem dessa questão na pesquisa científica brasileira. Tais vertentes compreendem o fracasso escolar das seguintes maneiras: a) Como problema essencialmente psíquico; b) Como problema meramente técnico; c) Como questão institucional; e d) Como questão fundamentalmente política.

De acordo com o estudo, um dos aspectos mais evidentes da produção examinada é que muitas pesquisas continuam a conceber o fracasso escolar por um viés psicologizante e tecnicista. Semelhantemente, existem aquelas nas quais se percebe a coexistência de concepções inconciliáveis, o que resulta em um discurso fraturado, mas que, mesmo assim, caminha em paralelo, de maneira nem sempre bem-sucedida. Por outro lado, e em número bem mais reduzido, existem as teses que dialogam e avançam no que se refere à pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes. Conforme destacam as autoras do estudo:

Teorias críticas passaram a fazer parte das referências bibliográficas de ensaios e pesquisas sobre a escolarização e seus tropeços, principalmente as de Althusser, Bourdieu e Gramsci. O "fracasso escolar" foi ressignificado: de fracasso dos alunos *na* escola ele passa à produção *da* escola. No marco teórico do funcionalismo, como produto reversível, já que [se configura como] resultado de desacertos operacionais do sistema educacional. No marco materialista histórico ou de outras teorias críticas de sociedade, como produto inevitável da escola numa sociedade dividida. (Angelucci *et al*, 2004, p. 58, grifos das autoras).

Patto (1996), uma das preconizadoras de um entendimento crítico a respeito do fracasso escolar, demonstra que tal fracasso deve ser entendido como o resultado de problemas sociais e históricos que se refletem na educação escolar como um todo, por meio de práticas que se repetem dia-a-dia nas salas de aula e que, portanto, produzem o não aprendizado, daí sua qualificação como *processo*. Tal entendimento descarta a possibilidade de se responsabilizar exclusivamente o aluno pelo insucesso escolar, deslocando o eixo de análise singularizado, focado apenas no indivíduo, para uma análise dos fatores históricos e sociais que interferem diretamente na organização do nosso sistema educacional.

No entanto, algumas perguntas precisam ser feitas para que se possa compreender mais detalhadamente tal questão: 1) Possuiriam estes alunos uma inteligência normal, comparável à dos demais, ou estariam aquém, sendo este o motivo do mau desempenho

escolar? 2) Não estariam tais estudantes sendo mal trabalhados pela escola? 3) Em que medida os problemas históricos e sociais afetam a educação escolar?

Segundo Tuleski e Eidt (2007), ao se levar em consideração o pressuposto assumido pela Psicologia Histórico-Cultural, no que diz respeito à constituição biológica e social do indivíduo, podemos nos aproximar de algumas respostas. Tal pressuposto, como se vê em Vigotski (2001), afirma que o fator biológico determina a base das reações inatas dos indivíduos. No entanto, sobre esta base, se constitui todo o sistema de reações adquiridas, isto é, todo o processo de apropriação da cultura, o qual é determinado muito mais pela estrutura do meio social onde a criança cresce e se desenvolve do que pelas disposições biológicas. Diante disso, torna-se evidente que:

[...] mediações adequadas e consistentes podem ter caráter revolucionário para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos [...] aquilo que as funções primitivas ou biológicas não conseguem realizar, as funções superiores ou culturais o conseguem, através da ampliação ilimitada das capacidades humanas, como é o caso da memória cultural (mnemotécnica), percepção, atenção voluntária, entre outras que se reestruturam sobre a base dos mediadores culturais. A discussão, portanto, deve deslocar-se para o que a sociedade atual vem ou não fazendo para que os sistemas funcionais de origem cultural não se constituam a contento em muitas crianças. (Tuleski e Eidt, 2007, p. 539).

Conforme sugere Machado (2000), as ideias de "falta", "anormalidade", "doença" e "carência", que dominam a formulação das queixas a respeito das crianças encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica, acabaram ganhando vida própria, transformando-se em mitos. Segundo a autora, isso pode ser constatado nas cenas do dia-a-dia escolar, nas quais ouvimos que as crianças têm "distúrbio de aprendizagem", "desnutrição", "família muito pobre", como se essas ideias não tivessem sido produzidas historicamente. Dessa maneira, romper com tais mitos constitui-se no grande desafio da Psicologia no trabalho com os educadores.

Quanto a isso, Patto (1983) já nos revelava que apesar de muitos alunos das escolas públicas serem considerados diferentes, atrasados e, até mesmo, deficientes, eram, na verdade, mal trabalhados pelas escolas. A autora mostra que uma série de mitos foram criados na tentativa de se explicar a produção do fracasso escolar no Brasil. Dentre eles, o mito da deficiência da linguagem, o da desnutrição, o da carência afetiva, além de outros como o da evasão escolar, que mais tarde veio a se comprovar que se tratava mais de uma forma de

“expulsão” do que propriamente de “evasão”, e o mito da gratuidade do ensino público, desmascarado pelas pesquisas que revelaram a falta de condição dos pais frente ao excesso de despesas com materiais, documentos, taxas, fotografias, uniformes, dentre outras, que impediam muitas crianças de ingressarem no ensino público.

Patto (1996), também faz uma pertinente investigação acerca do modo de produção capitalista e das ideologias construídas para hegemonia e manutenção desse sistema econômico, os quais exercem influência não somente sobre a educação escolar, mas, desde sua consolidação, modificam drasticamente as relações humanas. Tais ideias, advindas das concepções marxistas, mostram que, ao se modificar as relações de produção, isto é, o modo pelo qual os homens produzem suas vidas, dentro do qual o trabalho exerce um papel primordial, modificam-se juntamente todas as relações entre os homens, transformando também a história.

Com isso, a autora demonstra que o estabelecimento do capital é, na verdade, o estabelecimento de uma classe sobre as demais. A burguesia, isto é, os mercadores, industriais e comerciantes de outrora, consolidaram seus ideais e os sobrepujaram sobre a aristocracia (o clero e a nobreza real), o proletariado (a classe trabalhadora) e os camponeses, mediante os dois eventos que, conforme a história revela, mais enfaticamente transformaram as relações entre os homens – a Revolução Francesa (de 1789) e a Revolução Industrial (dos séculos XVIII e XIX).

Apesar de não ser objetivo do presente trabalho se aprofundar em tais questões, é importante sublinhar que a Revolução Francesa marca a instauração do Estado tal como o conhecemos, mantenedor da ordem social, da liberdade de ir e vir e protetor do principal interesse da classe burguesa, a propriedade privada. Destaca-se, ainda, que é a partir da Revolução Francesa que se cria a escola pública, no sentido de liberar os pais para o trabalho e manter a classe operária “sob rédeas curtas”, ou seja, transmitindo aos futuros trabalhadores as ideias e os princípios da classe dominante.

Já a Revolução Industrial marca o surgimento de uma nova relação – a de dominação e exploração. Algumas pessoas passaram a ser as “donas”, “proprietárias” do capital (máquinas e fábricas), enquanto que, outras, tiveram que oferecer a única coisa que possuíam, o trabalho. A partir desse momento, conforme explica Guareschi (2002, p.143), foi proclamada a “liberdade” do trabalhador: o proprietário não contratava mais as pessoas, como na escravidão e no feudalismo, mas sim o trabalho das pessoas, a mão de obra do trabalhador, pois, supostamente, só trabalhava quem quisesse. Todavia, não se perguntava para as pessoas que não fossem trabalhar do que elas sobreviveriam. Trabalho e emprego tornaram-se coisas

distintas e o homem separou-se daquilo que o humanizou. O trabalho, segundo Marx (2002), deixou de ser a satisfação de uma necessidade para ser um meio de satisfazer outras necessidades.

Essa grande cisão entre o homem e o próprio gênero humano, marcada pelo profundo cinismo da “liberdade”, onde se proclamou a liberdade das pessoas, mas se impediu a possibilidade delas terem uma terra ou algum meio de produção com o qual pudessem sobreviver, fez com que essa “liberdade” passasse a ser:

[...] uma qualidade absolutamente individual e “espiritual”, [que] não tem mais nada a ver com o dia-a-dia das pessoas, ou com seus *direitos humanos básicos* ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde etc. É quase uma espécie de “liberdade de espírito”. (Guareschi, 2002, p.144, grifos nossos).

Tais tendências compõem o cerne do que chamamos “Liberalismo”, tanto econômico quanto filosófico, presentes nas ideologias do modo de produção capitalista. Entretanto, com o surgimento do fenômeno da automação, o qual substituiu grande parte da mão de obra nas indústrias, o emprego foi se tornando cada vez mais escasso, o que aumentou drasticamente a competitividade por um local de trabalho e entre as próprias indústrias que quisessem se manter de pé.

Desse modo, um novo liberalismo se apresentou como moderno e imprescindível aos dias atuais – proclamou-se a liberdade de mercado. De acordo com Guareschi (2002, p. 146), um novo mandamento foi instaurado e a palavra de ordem passou a ser “competitividade”. Para o autor:

O pressuposto do liberalismo, ou neoliberalismo, hegemônico em nossos dias, tanto no plano econômico, como no filosófico e social, é o de que o progresso e o desenvolvimento só são possíveis através da competitividade. É o confronto, o choque entre interesses diferentes ou contrários, que vai fazer com que as pessoas lutem, trabalhem, se esforcem para conseguir melhorar seu bem-estar, sua qualidade de vida, sua ascensão econômica.

Todavia, o que não se levou em conta é que a competitividade exige a exclusão, de modo que, segundo o autor, as consequências palpáveis do estabelecimento dessa relação de competitividade é a exclusão não apenas de alguns, mas de milhões ou bilhões de seres humanos. Sendo assim, para se combater tal tragédia, outra forma de cinismo foi incorporada à ideologia neoliberal - a estratégia da culpabilização. Todo o sucesso obtido pelo indivíduo

passou a ser encarado como mérito unicamente dele próprio, isto é, houve o “endeusamento” do individual. Da mesma maneira, todo fracasso passou a ser visto como responsabilidade exclusiva do sujeito que não obteve êxito, ou seja, houve a “individualização” das problemáticas sociais. A culpabilização psicológica e individual passou a ser a saída mais prática diante das situações econômicas adversas e injustas que o capital produz.

Frente a isso, podemos dizer que os alunos em processo de fracasso escolar são, na verdade, desamparados até mesmo pela instituição que deveria lhes garantir o acesso ao saber sistematizado pela humanidade no decorrer da história – a escola. Porém, cabe ressaltar que tal desamparo acontece principalmente nas escolas públicas, entre os estudantes das camadas mais pobres da sociedade, visto que a educação elitista, da classe burguesa, possui recursos, sobretudo econômicos, para investir na educação de seus filhos e afastá-los dos índices de fracasso escolar.

Dessa maneira, torna-se possível classificar os alunos das camadas populares não apenas como “excluídos”, mas também como “expropriados”, pois foi-lhes tirado um bem, algo que deveriam receber por direito. Além de arcarem com o ônus da falta de investimento em seu processo educativo, muito provavelmente terão de conviver com o estigma de anormalidade e estarão expostos à possibilidade de encararem a si mesmos como pessoas doentes.

Nessa vertente, Collares e Moysés (1994) argumentam que “a inteligência não é um fenômeno natural, implícito, genético, pertencente unicamente à criança, mas sim é construída histórica e socialmente”. Dessa forma, não existe uma criança “geneticamente atrasada” ou “naturalmente indisciplinada”. Tudo acontece no decorrer de um processo histórico e social, sendo, portanto, passível de desconstrução ou de restauração. De acordo com as autoras:

O espaço eminentemente pedagógico da instituição escolar tem-se esvaziado, tem-se tornado vago. [...] O trabalho pedagógico, desqualificado, cede terreno para o trabalho de outros profissionais, estimulados pela necessidade de mercado de trabalho. *O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios, sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar.* Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... *uma doença inexistente...* (Collares e Moysés, 1994, p.31, grifos nossos).

Para Rodrigues (2003, p.15), “a cada dia, o que anteriormente se considerava característica de personalidade, hoje é convertido em doença”. Segundo o autor, atualmente a Psiquiatria “pretende a simplificação e o menor esforço” e, dentro de um molde positivista, segue a tendência de prometer rapidez e eficácia, conforme reza a cartilha neoliberal, de modo que, “a medicação, que tivera até então um papel de certa forma coadjuvante, sendo entendida como um potencializador do tratamento considerado principal – a psicoterapia –, é colocada em primeiro plano, sendo, em muitos casos, o único tratamento proposto”.

O autor ainda complementa dizendo que, dentro desta lógica, a ação médica passa a ser mais um coadjuvante do sistema capitalista, e o remédio seu instrumento principal. A indústria farmacológica, ávida por vender e com propagandas cada vez mais sedutoras, que se aproximam de promessas milagrosas, acena com a possibilidade de abolição dos sintomas dos mais diversos transtornos em poucas semanas, o que aquece ainda mais a tendência crescente do discurso biológico em detrimento ao psicossocial, não descartando, obviamente, o uso consciente e responsável dos fármacos para fins realmente legítimos.

Diante disso, sabedoras de que os “hiperativos” são diagnosticados e medicalizados muito facilmente pela Psiquiatria, as escolas têm negligenciado sua função de educar e considerado tais alunos como “doentes” ou incapazes de aprender normalmente. Tratam-nos como hiperativos antes mesmo de uma consulta profissional, diminuindo desde então seu investimento educativo e fazendo com que a “profecia” do não aprendizado realmente se cumpra na vida deles. Dão-lhes um “pré-diagnóstico” e, se porventura, o profissional discordar dessa opinião, passa a ser alvo de duras críticas por parte da escola que, não raramente, procura um novo profissional para justificar seu “pré-diagnóstico”. De acordo com Patto (1983, p.17):

Existem pesquisas que mostram acabar se concretizando o que se espera de uma pessoa, especialmente quando quem faz a previsão tem poder sobre a pessoa-objeto da profecia. Se o professor profetiza que uma criança não vai ser bem-sucedida, isso pode acabar acontecendo, porque o professor tende a trabalhar e a lidar com a criança (que julga incapaz de aprender) de formas que não permitem que ela aprenda ou que dificultam a aprendizagem.

Dessa maneira, os “mandos e desmandos” das escolas vão se avolumando, a ponto de se tornar comum ouvirmos absurdos, como os que nos informam que determinadas escolas criaram “salas de hiperativos”, o que nada mais é do que uma “classe especial para alunos hiperativos”. Boatos ou não, o fato é que “a sociedade exclui para incluir, de modo que esta

transmutação é condição para a ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. [...] Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão.’” (Sawaia, 2002, p. 10).

Na realidade, como visto acima, os alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção e problemas de comportamento, em sua grande maioria, são muito mais vítimas de um processo de exclusão, seja ele social e/ou escolar, com raízes históricas e sociais, do que propriamente os responsáveis por apresentarem tais dificuldades pedagógicas. São, muitas vezes, encarados como “portadores de uma doença”, e não como estudantes que, apenas no momento, passam por dificuldades específicas, necessitando ser trabalhados pela escola. Acabam sendo rotulados, estigmatizados, culpabilizados, enfim, excluídos da possibilidade de serem pessoas normais:

Na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado de marginalização [...] Essa vítima é o próprio excluído. O culpado não é um sistema, baseado em relações excludentes [...] Não existe, dentro da ideologia liberal, espaço para o social. Por isso o ser humano é definido como um indivíduo, isto é, alguém que é um, mas não tem nada a ver com os outros. O ser humano, pensado sempre fora da relação, é o único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído. (Guareschi 2002, p. 154).

Dessa forma, podemos dizer que a escola, nos moldes sobre os quais está posta, em geral, olha para o aluno com dificuldades no processo de escolarização não como um desafio a se trabalhar, mas como um problema a ser combatido. Os mitos da inteligência inferior, da falta de vontade de estudar, da falta de incentivo da família, dos distúrbios e transtornos de toda espécie, da falta de estrutura para o ensino, mascaram os verdadeiros problemas pelos quais a educação escolar atravessa, gestados no interior das relações presentes no modo de produção capitalista.

1.3 As manifestações do sofrer na escola

Como relatado introdutoriamente, duas grandes tragédias chamaram a atenção do mundo para a educação escolar do Brasil no ano de 2011. Pela primeira vez na história, este

país experimentou a dura realidade de alunos e ex-alunos tirarem a vida de outros estudantes e de se suicidarem no interior de duas de suas unidades escolares.

Tais fatos, marcados pela violência e crueldade, despertaram o interesse de profissionais e estudiosos das mais diversas áreas, não apenas devido ao seu conteúdo trágico, mas também por revelar que os autores de tais atos estavam possivelmente acometidos por um sofrimento tão intenso, frente à instituição escolar, que os levou a agirem de maneira extrema.

Dentre as explicações que surgiram diante dessas tragédias, o *bullying* apareceu como o grande responsável por, pelo menos, uma delas, algo que não fugiu à regra, visto que geralmente é tido como o principal motivo que incita os alunos a cometerem atos hostis contra professores, colegas e até contra si mesmos, como nos casos onde há suicídio.

De acordo com Martins (2005), aparentemente, a palavra da Língua inglesa “*bullying*”, advinda do termo “*bully*”, que significa “intimidar” ou “provocar”, ganhou o sentido em que hoje é usada a partir das pesquisas do Professor Dan Olweus, na Universidade de Bergen, na Noruega, iniciadas no fim da década de 1970. Esse pesquisador desenvolveu a primeira grande investigação sistemática sobre o tema, tendo publicado seus resultados na obra *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*¹⁰.

Segundo a autora, o *bullying* pode ser classificado em três grandes grupos: o primeiro envolve comportamentos “diretos e físicos”, o que inclui atos como agredir fisicamente, roubar ou estragar objetos alheios, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens. O segundo abarca os comportamentos “diretos e verbais”, como insultar, apelidar, “tirar sarro”, fazer comentários racistas, homofóbicos ou que desprestigiem diferenças no outro. Por fim, há o grupo dos comportamentos “indiretos” de *bullying*, como excluir sistematicamente uma pessoa, “fazer fofocas”, espalhar boatos, ameaçar excluir alguém de um grupo para obter algum favorecimento ou, de maneira geral, manipular a vida social de outrem.

Independente da forma com que tais atos se expressam, sejam eles de violência moral ou física, são retratados como os principais motivos de sofrimento entre os alunos nas escolas. De acordo com uma pesquisa¹¹, realizada pela Fundação Instituto de Administração (FIA), do Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS), publicada no ano de 2010, cerca de 30% dos alunos pesquisados haviam sido vítimas de maus tratos na escola pelo menos uma vez no ano anterior (2009), sendo que mais de 10% deles haviam sofrido maus tratos ou agressões por mais de três vezes naquele ano letivo.

¹⁰ Olweus, D. (1978) *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. New York: Halsted Press.

¹¹ Fisher, R. M. (Coord.) (2010) *Bullying escolar no Brasil: Relatório Final*. São Paulo: CEATS/FIA.

Além disso, a pesquisa ainda trouxe alguns dados curiosos e importantes no que diz respeito ao tema sofrimento. Conforme os relatos dos alunos, obtidos por meio de grupos focais, as principais causas do *bullying* e de outros comportamentos agressivos no ambiente escolar seriam: a) Dificuldade em se estabelecer limites entre brincadeiras e agressões – segundo os alunos, uma situação violenta poderia ocorrer em consequência de brincadeiras como a de colocar apelidos, fugindo ao controle dos seus envolvidos; b) Necessidade de pertencer a um grupo e se ajustar às suas demandas – para eles, a diferenciação de grupos dentro do ambiente escolar (conhecidos como “panelinhas”) facilitaria o aparecimento de conflitos e de comportamentos que expressam o desejo de conquistar popularidade e aceitação; e c) Dificuldades emocionais e de relacionamento interpessoal dos agressores – segundo disseram, as fragilidades emocionais e os problemas pessoais dos autores estariam mascarados por manifestações agressivas de poder.

Ainda sobre esse último ponto, os alunos relataram que, conforme acreditavam, mais do que a vítima, os agressores também estariam revelando problemas decorrentes de insegurança e exclusão, bem como praticando as agressões como forma de driblar os referidos problemas, a fim de se sentirem aceitos e respeitados pelo grupo (Fisher, 2010, p. 32).

Sem muito esforço analítico, percebe-se que, na opinião dos alunos, os agressores, de algum modo, também se constituem vítimas, seja devido ao processo de exclusão ou em decorrência de suas próprias fragilidades e inseguranças. Isso revela a possibilidade destes alunos também estarem, por assim dizer, dentro de algum nível de sofrimento, todavia, travestido na forma de intimidações, provocações ou agressões verbais e físicas.

Lembremos que, de acordo com vários dicionários, tais como o Aurélio (1986) e o Michaelis (1998), o termo “sofrer” tem o sentido de “suportar, tolerar, aguentar, padecer dor”, algo que apresenta uma correlação muito próxima com aquilo que é vivenciado pelas vítimas de *bullying* ou de outras formas de agressões nas escolas. Entretanto, quando observamos a definição do verbo “sofrer” no dicionário online Priberam da Língua Portuguesa¹², vemos que o termo também significa “dissimular o sofrimento”, o que nos remete a encarar os autores do *bullying* como indivíduos que também sofrem, pois, dissimular o sofrimento também é sofrer.

Dessa maneira, como visto nos relatos dos próprios alunos pesquisados, os agressores mascaram suas fragilidades, driblam seus problemas pessoais e transmutam suas necessidades de pertencimento em episódios de agressividade e intimidação. Isso nos permite inferir que, conforme a definição da palavra “sofrer” ultimamente citada, os autores do *bullying*

¹² Disponível em <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=sofrer> Acesso em: 13/04/2012.

dissimulam seu sofrimento como forma de amenizá-lo ou, talvez, o “compartilham” equivocadamente na ânsia de reduzi-lo, aplicando aos outros aquilo que lhes “pertence”.

A pesquisa a respeito do *bullying* no Brasil (Fisher, 2010), que contou com a participação de quase nove mil envolvidos, entre alunos, pais, professores e equipe técnica, investigou vinte e cinco escolas de todas as regiões do país, sendo cinco escolas por região, quatro públicas e uma particular em cada região. Ela mostrou que as principais vítimas de *bullying* são estudantes entre 11 e 15 anos de idade, dos quais a maioria é do sexo masculino. Conforme os dados obtidos com a amostra estudada, mais de 34,5% dos meninos pesquisados foram vítimas de maus tratos ao menos uma vez no ano letivo de 2009, sendo 12,5% vítimas de *bullying*, caracterizado por agressões com frequência superior a três vezes naquele ano. Já as meninas, que sofreram maus tratos ao menos uma vez durante o ano de 2009, somaram 23,9% da amostra, enquanto que 7,6 % relataram que foram vítimas de *bullying* (agressões com frequência superior a três vezes no ano).

Contudo, a pesquisa também revelou que a utilização do conceito “*bullying*” apresenta algumas fragilidades em seu uso. Para Fisher (2010), o termo causa estranhamento nos ambientes acadêmico e escolar, tendo em vista que se trata de uma importação pouco adaptada às questões próprias da violência no ambiente escolar brasileiro. Dessa forma, segundo a coordenadora da pesquisa:

Como resultado, o *bullying* ainda não se encontra diferenciado no fenômeno geral de violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva. Nesse sentido, sua operacionalização conceitual exigiria uma consistência ainda não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados. (Fisher, 2010, p. 5).

Para Nagel (2011), que faz uma análise crítica da violência na escola, com base no materialismo histórico e dialético, não basta apenas saber as características, as consequências, os fatores determinantes ou as pesquisas já realizadas no Brasil e em outros países acerca do *bullying*, tendo em vista que isso apenas confirma a existência de comportamentos comuns nesse mundo globalizado. É necessário, no entanto, uma atitude que vá além dos saberes imediatos ou especializados a respeito do tema, uma sensibilidade na qual “a noção de direito jamais se separa da noção de dever, tampouco, a noção de indivíduo se separa da noção do

outro, da noção de comunidade, percebida como indispensável para a sobrevivência de qualquer um.” (Nagel, 2011, p. 5).

Dessa forma, segundo a autora, a presença do *bullying* constitui-se em “atos típicos de incivilidade”, pois implica na “perda da habilidade do agressor em socializar-se”, o que redireciona completamente o foco de análise de tal fenômeno para as questões sociais e históricas que o perpassam. Sendo assim, a:

[...] sensibilidade apurada objetiva-se na ação que se indispõe contra o sofrimento infligido a uma pessoa, expressando um exercício anterior de percepção intencional das relações sociais, das relações humanas. *Pressupõe, esse desenvolvimento da sensibilidade, uma inserção profunda da consciência no mundo dos homens, fugindo da simplicidade e da aparência dos fatos que costumam chegar à razão depois de consumados ou informados pela mídia.* Abrir-se para perceber e rejeitar, efetivamente, a indisciplina e a violência significa tomar consciência de como os indivíduos estão se construindo, se realizando. Apreender como os indivíduos estão compartilhando a vida, os momentos da sua existência, exige, na verdade, *coragem e paciência para examinar em profundidade a forma como cada um está a se fazer humano.* (Nagel, 2011, p. 6, grifos da autora).

A autora conclui dizendo que a educação deve ser um procedimento interessado no homem e em sua humanização, extrapolando o tempo de escolarização e interessada não somente na formação de indivíduos, mas no desenvolvimento da consciência desses. Entretanto, o *bullying* ou quaisquer outras formas de violência escolar constituem-se em fenômenos típicos do ideário neoliberal, visto que preservam a individualidade em detrimento das concepções de homem enquanto ser social, gerando indivíduos completamente descompromissados com a figura do outro e para os quais os atos de ameaçar, agredir ou humilhar não são sinônimos de desumanidade.

Além da questão do sofrimento gerado pelo *bullying*, outro fator que pode ter grande responsabilidade no que diz respeito à manifestação do sofrer no aluno em processo de escolarização é o fenômeno da medicalização. Quando observamos a crescente demanda por medicamentos em alunos considerados hiperativos ou com déficit de atenção diante das atividades escolares, somos conduzidos a pensar que o sofrimento se faz mais presente na escola do que se poderia supor.

Segundo o dicionário Aurélio (1986), a palavra “medicamento” tem o significado de uma substância empregada para combater uma doença ou preveni-la. Já a palavra “remédio” pode ser entendida como “substância ou recurso de que se usa para combater uma *moléstia*; o

que serve para aplacar os *sufrimentos* morais, para atenuar os males da vida; tudo que elimina uma *inconveniência*, um *mal*.” (grifos nossos).

Isso mostra que o uso de medicamentos para controlar o comportamento dos alunos em sala de aula, pode estar revelando não apenas o despreparo do sistema educacional para atender os estudantes em suas especificidades, mas, sobretudo, uma tentativa de se “aplar os sufrimentos morais”, de se “atenuar os males da vida” e, principalmente, de se “eliminar uma inconveniência, um mal”, que, neste caso, é o próprio aluno destoante da norma instituída.

Além disso, os conceitos de “remédio” e de “medicamento”, vistos acima, revelam que, diluído na explicação do uso dos fármacos para a melhora da concentração ou da conduta do aluno, pode-se encontrar o processo de sofrimento vivenciado por este. A partir do momento em que o aluno passa a ser medicado regularmente, todos ao seu redor, professores, diretores, colegas, pais e, por fim, o próprio aluno, passam a encarar a situação como se houvesse uma “doença” sendo combatida. O “remédio” vai de herói a vilão. Torna-se o responsável pelos estigmas de “aluno doente”, que não aprende porque tem um “distúrbio” ou que reprova devido ao “transtorno”.

Semelhantemente, ao fazer uso de fármacos para este fim, a escola, implicitamente, demonstra que o sofrimento, descrito na definição da palavra “remédio”, de fato existe. No entanto, cabe ressaltar que, quando se aborda a questão como advinda de uma doença, de uma moléstia ou de um mal, também presentes na definição do termo, temos aí algo essencialmente contraditório, pois, com base no que já nos revelava Ana Cecília Sucupira (1986, p. 31), mas que ainda permanece muito atual:

Apesar dos inúmeros estudos sobre hiperatividade e de todo o avanço tecnológico da medicina, não se conseguiu detectar nenhuma alteração orgânica, seja no eletroencefalograma, nos raios X de crânio, na ultrassonografia ou mesmo na tomografia computadorizada, que possa ser considerada causa de hiperatividade.

Além disso, segundo a autora, existe no interior do modelo médico uma inconsistência dos fundamentos que estabelecem o conceito nosológico da hiperatividade, o que nos permite afirmar que é um risco classificar, diagnosticar ou medicalizar uma criança supostamente hiperativa ou com déficit de atenção, ainda que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-IV (APA, 1994) discorra sobre o TDAH.

Leite (2010), analisando o desenvolvimento da atenção voluntária e as questões relativas à desatenção na escola e aos comportamentos hiperativos, explica, com base na

Psicologia Histórico-Cultural, que a compreensão hegemônica acerca do TDAH mostra-se coerente com o pensamento neoliberal ao propor que o fenômeno seja tomado como natural, como decorrente de diferenças individuais “naturais” existente no organismo das pessoas. Do mesmo modo, a autora destaca que coerentemente com a racionalidade científica moderna, a medicina assume concepções individualistas de homem e de mundo, a mecanicista e a organicista, o que reforça o papel culpabilizador em relação ao aluno que não aprende e abre margem para que este tenha como única via de tratamento o uso de fármacos.

Outro ponto discutido pela autora é que apesar da variedade de causas morfológicas e funcionais apontadas por alguns profissionais e dos atuais exames por neuroimagem para a realização do diagnóstico de TDAH, ainda persiste a falta de comprovação da relação entre causa e efeito, isto é entre as alterações observadas nos exames de neuroimagem e a manifestação do que se considera ser o transtorno. Para ela, o fato de o diagnóstico do TDAH ser eminentemente clínico, sem que medidas objetivas possam confirmá-lo, traz problemas na caracterização do transtorno, podendo haver diagnósticos superestimados. A consequência disso são as excessivas prescrições de medicação para o tratamento do transtorno.

Diante desses aspectos, Leite (2010, p. 111) propõe algumas questões a respeito do TDAH, no sentido de se refletir acerca das contradições existentes no interior das atuais formas de abordagem do assunto: a) Como um transtorno que propõe um diagnóstico eminentemente clínico pode sugerir que sua etiologia seja genética? b) Será que um indivíduo não diagnosticado com TDAH também não apresentaria melhoras muito semelhantes ao “portador” de TDAH, que é medicado? c) Entender o transtorno como sendo de origem genética não estaria contribuindo com as ambições da indústria farmacêutica no estágio atual do capitalismo?

Essas e outras questões revelam que a controvérsia, inerente ao chamado *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*, faz com que tal temática seja uma das potenciais responsáveis pela geração de sofrimento nos alunos, tendo em vista que são eles que arcarão com o ônus de diagnósticos mal feitos e de tratamentos medicamentosos arbitrários.

Por último, uma terceira possível fonte de sofrimento verificada nas escolas pode acontecer em decorrência do próprio fracasso escolar. Partindo do pressuposto de que o sofrimento pode se tratar de uma reação frente o não aprendizado e todas as suas consequências – como reprovações, diagnósticos de distúrbios de aprendizagem e os estigmas de “aluno atrasado” ou “doente” – podemos perceber que o fracasso escolar pode ter muito mais desdobramentos do que a frieza dos números e estatísticas apontam. Estes alunos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, geralmente trilham o caminho do insucesso na

vida estudantil, o que pode desencadear o processo de sofrimento e, com isso, a intensificação de suas dificuldades no processo de escolarização.

Dessa forma, com base em pesquisas que apontam a permanência de altos índices de reprovação e fracasso escolar na realidade brasileira, é possível supor que tais dados se configuram em um fator determinante para o processo de sofrimento dos alunos. De acordo com Helene, citado por Machado (1997), no Brasil, de meados da década de 1990, somente cerca de 27% das crianças que ingressavam na primeira série terminavam o primeiro grau. Já alguns dados mais recentes revelam que, apesar de algumas melhoras em tais índices, as taxas de evasão escolar e repetência ainda continuam altas.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação¹³ (Inep/MEC, 2010), as taxas de reprovação do Ensino Fundamental no Brasil encontram-se em 8,3 % nos anos iniciais e em 12,6 % nos anos finais. Em relação às taxas de evasão escolar no Ensino Fundamental, os números mostram que 1,8 % dos estudantes abandonam a escola nos anos iniciais e um total de 4,7 % nos anos finais. Já no que se refere ao Ensino Médio, os índices são um pouco mais preocupantes. Conforme os dados da pesquisa, as taxas de reprovação e evasão neste nível de ensino encontram-se em 12,5 e 10,3 %, respectivamente, o que se traduz em mais de um milhão de estudantes dessa faixa etária reprovando ou evadindo das escolas brasileiras.

Além disso, quando se analisam os números relativos à defasagem escolar média, vemos que o Ensino Fundamental apresenta uma distorção entre idade e série de 18,5 % nos anos iniciais e de 29,6 % nos anos finais, enquanto que o Ensino Médio detém uma margem de 34,5 % de defasagem, comprovando que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar ainda se fazem muito presentes em nossa realidade. Segundo Tuleski e Eidt (2007):

A história da Educação no Brasil tem registrado a democratização do acesso à escola - traduzida no aumento do número de vagas - mas não da escolarização. Isto pode ser verificado em pesquisa recente [...] cujos dados demonstram que, em língua portuguesa, somente 5% da amostra podem ser considerados leitores competentes (com habilidades de leitura compatíveis com a série cursada e dominam alguns recursos lingüísticos), e em matemática, apenas 7% conseguem resolver problemas de forma coerente.

Frente a isso, utilizando-se de Leontiev (1978), onde vemos que a aprendizagem é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos e que

¹³ Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/> Acesso em: 16/05/2012.

permite a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões e funções psíquicas, podemos dizer que o fracasso escolar se constitui numa forma de negação ou impedimento a esses estudantes da plena humanização.

Portanto, torna-se evidente que tais fatores carregam em si mesmos um grande potencial para desencadear o processo de sofrimento no aluno com dificuldades de escolarização, tendo em vista que ao serem-lhe negados os bens culturais produzidos pelo homem no decorrer da história, dá-se a ele provas contundentes de seu fracasso, isto é, notas “vermelhas”, estigmas de aluno “atrasado”, “burro” ou “incompetente”, além de reprovações, tendo como consequência as implicações óbvias para a sua formação, desenvolvimento e autoestima.

1.4 Sofrimento, fracasso ou trajetórias “acidentadas”?

É importante destacar que, embora haja indícios de que por meio de uma série de fatores o processo de sofrimento realmente ocorra com muitos alunos no interior das escolas, existe ainda outra possibilidade, também muito pouco estudada, mas igualmente digna de análise – o não sofrimento.

De acordo com uma pesquisa recente realizada por Sartoro (2011) com adolescentes do Ensino Fundamental, o sofrimento, tal como o concebemos, pode não ter a mesma expressão nas representações dos alunos. Imbuído no desejo de estudar e compreender de modo crítico o fenômeno da escolarização, mais precisamente o sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes ao processo de fracasso escolar, o autor se surpreendeu com o fato de os alunos investigados não considerarem suas trajetórias como de “fracasso”, mesmo tendo histórico de desistências e reprovações, mas sim como um “tropeço” na caminhada estudantil:

Nossa intenção inicial, ao delimitarmos o foco de pesquisa, era de recorrermos ao conceito de fracasso escolar que comparecia no título de nosso projeto [...] Entretanto, com nossa ida a campo esse termo mostrou-se polissêmico, sendo, pois, apreendido pelos estudantes como um fenômeno de natureza singular que se expressava apenas como fracasso do aluno. Uma das alunas entrevistadas questionou o emprego de tal termo afirmando: “essa é uma palavra muito forte [...] você gostaria que eu te chamasse de fracassado? [...] Ah, coloca tropeços na adolescência, alguma coisa assim. Mas fracasso, nossa!” (p.14).

Segundo a constatação do autor, tal fala parecia se estender aos demais alunos investigados, de modo que isso era exatamente o que possibilitava a compreensão do sentido pessoal atribuído pelos adolescentes às dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Em outras palavras, o sentido pessoal das experiências de desistência e reprovação, as quais convencionamos chamar de “fracasso escolar”, assumiam para os alunos a forma de “tropeços” ou “acidentes” no processo de escolarização, o que levou, inclusive, à mudança do título da dissertação de mestrado do autor, que teve o incremento da expressão “trajetórias escolares ‘acidentadas’¹⁴”.

Isso revela que, ao investigarmos o sofrimento e o sentido pessoal da escola para adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, temos de estar cientes da possibilidade do não sofrimento, ou do fato deste estar diluído nas vivências¹⁵ de tais alunos. Todavia, é preciso destacar que, durante esse período, muitas das funções psicológicas superiores estão em franco processo de desenvolvimento e, talvez, ainda não haja recursos suficientes para que o adolescente faça uma leitura crítica acerca do caminho de insucesso escolar o qual está trilhando, o que explicaria a ausência da angústia e do mal-estar diante das dificuldades enfrentadas na escola.

Omuro (2006) dá margens a esta possibilidade quando analisa a adolescência e o fracasso escolar mediante a visão do próprio aluno, alojado entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo a autora, que realizou sua pesquisa numa escola pública estadual da cidade de São Paulo-SP, os alunos tendem a assumir o fracasso escolar como um fenômeno isolado, sendo suas causas geralmente explicadas por questões de ordem pessoal ou extraescolar, isentando completamente a escola, o professor ou sua metodologia de quaisquer responsabilidades, o que transfere o foco de análise do social para o individual.

Dito de outra forma, para a Psicologia Histórico-Cultural, pautada no método de investigação do materialismo histórico e dialético, tal fenômeno estaria em consonância com o processo de culpabilização do indivíduo presente na ideologia neoliberal, a qual tende a singularizar problemáticas sociais construídas historicamente. Isso se torna ainda mais claro quando analisamos uma pesquisa publicada em 2003 pela Fundação Victor Civita, responsável por duas das maiores revistas sobre educação do Brasil – Nova Escola e Gestão Escolar.

¹⁴ Sartoro, E. R. L. (2011) *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia–UNIR.

¹⁵ Toassa (2009, p. 57), no entanto, revela que o próprio termo “vivência”, proposto por Vigotski em textos escritos originalmente na Língua russa, que vão de 1916 até 1934, carrega em si mesmo uma relação com a palavra “sofrimento”, algo que estudaremos mais profundamente na segunda Seção.

Segundo Guiomar Namó de Mello¹⁶ (2003), coordenadora da pesquisa, os dez maiores problemas da educação básica no Brasil são: 1) Cultura escolar elitista: herança imperial; 2) Falta de visão estratégica; 3) Gestão sem eficiência e sem equidade; 4) Desinformação da sociedade; 5) Interesses corporativistas; 6) Perigo das “causas nobres”; 7) Fracasso escolar: reprovação, repetência e evasão; 8) Qualidade da educação: ainda em discussão; 9) Despreparo dos professores; e 10) Defasagem: educação ainda longe das demandas do século XXI.

Vale ressaltar que o item sete (fracasso escolar), de acordo com a pesquisa, tem uma relação direta com a utilização de critérios de avaliação inadequados pelas escolas, causadores de reprovação e evasão, bem como com os péssimos indicadores de escolarização no Brasil, que até o final dos anos de 1990 estavam entre os piores do mundo, e ainda, com o fato da escola preparar o aluno para a própria escola, e não para a vida, como se percebe, por exemplo, no Ensino Médio, cuja principal função é preparar o aluno adolescente para o vestibular.

Desse modo, o motivo de citarmos tal pesquisa, sem considerações mais aprofundadas acerca do viés adotado pela mesma, é que ela, em momento algum, coloca a responsabilidade dos problemas educacionais sobre os alunos com dificuldades no processo de escolarização. Em nenhum, dos dez itens propostos, vemos a culpabilização do indivíduo ou a naturalização do social. O que dizer, então? Sem dúvida, os problemas históricos vivenciados pela educação brasileira, herança dos tempos do Brasil-Império, além dos de ordem econômica, política e social, acabam por produzir o baixo desempenho escolar dos alunos das camadas mais pobres da sociedade.

Isso demonstra, a nosso ver, que tais fatores impõem aos estudantes uma limitação que os impede de compreenderem que a transmissão do saber sistematizado reflete exatamente as contradições do modo de produção capitalista e da ideologia neoliberal, pois, conforme explica Facci (2007, p. 326) “se a escola não vai bem é porque a sociedade não vai bem”, de modo que o “fracasso escolar é apenas um dos aspectos desta crise geral”. Com isso, se rechaça a possibilidade da conscientização de tal realidade por parte desses alunos e, conseqüentemente, sua subversão. Para Sartoro (2011, p. 60):

¹⁶ É diretora-executiva da Fundação Victor Civita. Foi professora da rede estadual de ensino de São Paulo-SP, professora de Ensino Superior na PUC/SP, professora visitante na Unicamp e na Universidade Federal de São Carlos. Trabalhou como pesquisadora na Fundação Carlos Chagas e foi Secretária de Educação da Prefeitura de São Paulo-SP, de 1982 a 1985, durante a gestão de Mário Covas.

Os problemas de escolarização, traduzidos na rubrica do fracasso escolar, bem como dos problemas sociais, políticos e econômicos que atingem as instituições públicas de ensino, revelam que a educação escolar é um complexo que expressa as sínteses de muitas relações.

Contudo, é importante salientar que, ainda que as dificuldades impostas aos adolescentes em sua carreira estudantil sejam vivenciadas como trajetórias escolares “acidentadas”, e não com a amplitude verificada na expressão “fracasso escolar”, o sofrimento, mesmo assim, é passível de ocorrer. Ainda que não haja o sofrer pela conscientização de que se é vítima da exclusão ou do fracasso na escola, pode haver a dor pela culpabilização, isto é, o desconforto por se compreender que tais “tropeços” ou “acidentes de percurso” são frutos exclusivamente de suas próprias limitações individuais.

No que tange à pesquisa de Omuro (2006), além dos aspectos já contemplados, ela também assinala que, para os adolescentes, o fracasso escolar não se trata de um fenômeno imutável, mas sim de uma situação alterável, uma opção relacionada a um fator motivacional ou a uma mobilização pessoal para o estudo. Tais ideias, segundo Sartoro (2011, p. 21-22), ao evidenciarem que os alunos percebem o fracasso como uma situação não estanque, passível de mudança ou superável, “reproduzem os princípios da sociedade capitalista, qual seja: a ideologia do esforço e motivação pessoal para superar obstáculos impostos pela natureza de sua ordem”.

Dessa maneira, podemos dizer que os problemas que acometem a educação escolar são responsáveis pela geração de sofrimento ou de conceituações distorcidas dos alunos acerca da realidade a qual estão submetidos, interferindo diretamente no processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado pelo homem no decorrer da história. Todavia, ao apreendermos que semelhantes situações são passíveis de serem revertidas, afinal de contas foram construídas historicamente e, portanto, podem ser desconstruídas ou superadas, somos motivados a continuar desvelando tal temática.

Para tanto, não basta apenas se levantar críticas contra a educação ou contra a base sobre a qual ela está constituída atualmente. É necessário que se vislumbre, ao menos, uma educação erguida sobre os pilares os quais cremos ser a chave para a transformação da realidade atual.

1.5 A função da escola na emancipação humana

Antes de falarmos a respeito da função da escola em relação àquilo que entendemos como emancipação humana, ou seja, a plena humanização através do domínio dos bens culturais produzidos pelo homem historicamente, temos de situá-la no único contexto onde supomos ser possível a sua completa realização, isto é, numa sociedade socialista.

Tal concepção, defendida pela pedagogia histórico-crítica, tem como premissa fundamental a afirmação de que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (Saviani, 2003, p. 14). Todavia, é necessário questionarmos: será que este conhecimento realmente está sendo socializado para aqueles que fracassam na escola?

Diante de tudo o que foi exposto até o presente momento, temos argumentos suficientes para respondermos de maneira negativa. No entanto, não pela simples defesa de uma teoria ou de um ponto de vista, mas pela necessidade de se buscar formas ou meios de superação da atual realidade que produz o fracasso escolar, propomos, nesta última parte da primeira Seção, uma educação que realmente socialize o saber sistematizado e que contribua para a reversão de tal quadro. Nesse sentido, somente uma teoria pautada no materialismo histórico e dialético, que compreende o homem em sua constituição histórica e social, como a defendida pela pedagogia histórico-crítica, pode nos fornecer os elementos necessários para a concretização dessa proposta.

Segundo Saviani (2003), pelo fato de a educação ser um fenômeno próprio dos seres humanos, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Diferentemente dos animais, que se adaptam à realidade natural, o homem necessita produzir a sua própria existência adaptando a natureza para si, e isso não se faz por outra via a não ser pelo trabalho. De acordo com o autor, o trabalho não consiste em uma atividade qualquer, desprovida de um propósito, mas em uma ação adequada a finalidades, que antecipa mentalmente o resultado da ação devido ao seu caráter racional e intencional. Sendo assim:

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (Saviani, 2003, p. 11).

A partir disso, o autor desvenda a natureza e a especificidade da educação, mostrando que é com base no processo de produção da existência humana que se instalam dois tipos de trabalho, o material e o não material. O primeiro, diz respeito à produção dos bens materiais, ao trabalho concreto, à subsistência material. Já o segundo, o qual inclui o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), pode ser traduzido na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades ou, simplesmente, na produção do saber sobre o conjunto da produção humana (natureza e cultura).

A natureza da educação, portanto, situa-se nesta categoria de trabalho não material, todavia, marcada pela peculiaridade de que o seu produto (o saber e sua assimilação) não se separa do ato de produção (a transmissão do saber). Em outras palavras, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo – produzida pelo professor e consumida pelos alunos.” (Saviani, 2003, p. 12-13).

No que se refere aos aspectos da especificidade, o autor revela que o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, para que eles se tornem humanos, e, de outro, mas concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo. Dessa maneira, acerca do primeiro aspecto (identificação dos elementos culturais) é tarefa da educação fazer distinção entre os saberes, perceber o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Com isso, a noção de “clássico” ganha relevância, pois representa aquilo que resistiu ao tempo, que se firmou como fundamental, o que se constitui em um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Já em relação ao segundo aspecto (descoberta de formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), Saviani (2003, p. 14) ressalta que é necessária a organização dos conteúdos, dos meios e dos processos educativos, tais como temas, espaço, tempo e procedimentos, através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza (*habitus*), a humanidade produzida historicamente. Todavia, o autor alerta que não se trata da organização de qualquer tipo de saber, mas sim do saber sistematizado, do conhecimento elaborado, erudito, e não do conhecimento espontâneo, fragmentado, popular. Para ele:

[...] a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam

essa questão. [...] *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (Saviani, 2003, p. 14-15).

Levando-se em consideração tais aspectos, o autor explica que o que torna necessária a existência da escola é, pois, a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado (*episteme*) por parte das novas gerações. Frente a isso, é função própria da escola transmitir aos alunos os instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Assim, de acordo com Saviani (2003, p. 15):

Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais – história e geografia humanas.

Ainda no que se refere à especificidade da educação, o autor relata que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, dosando-o e sequenciando-o persistentemente de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (*habitus*). Semelhantemente ao ato de aprender a dirigir um automóvel, onde os movimentos começam como mecânicos e depois se tornam automáticos (o indivíduo não pensa mais em quais movimentos deverá fazer, mas os realiza automaticamente), o conhecimento pode chegar ao ponto de se tornar uma situação irreversível. Dito de outra forma, mesmo que interrompida a atividade por um longo período de tempo, não há mais reversão, torna-se a segunda natureza do indivíduo, um conhecimento praticamente automático que o liberta por meio da incorporação dos elementos externos afirmados como elementos internos.

Portanto, entendida a natureza e a especificidade dos processos educativos, torna-se necessário compreendermos as questões sociais e históricas que impedem a real concretização de uma concepção socialista de educação. Entretanto, antes de nos aprofundar na temática, é preciso considerar que tais pensamentos aparecem em direta contraposição à concepção educacional burguesa, tendo em vista que a perspectiva socialista se revela como a própria negação do modo pelo qual está organizado o sistema burguês de ensino, presente na sociedade regida pelo modo capitalista de produção.

O simples fato de se apregoar a relação entre educação e socialismo, já assinala que a concepção marxista de homem deve se fazer presente. E mais que isso, já demonstra que tal educação só é possível através de outra forma de organização social, que supere a sociedade capitalista na qual estamos inseridos, orientada em função da classe burguesa.

No entanto, isso não seria possível nem mesmo de ser mensurado sem que, antes, o modo de produção capitalista fosse desvendado em suas principais características, nas linhas gerais de sua constituição e nos meandros de suas contradições internas e necessidades históricas. Coube a Marx essa tarefa de captar o que ainda permanecia obscuro e nos oferecer o que há de melhor em termos de análise deste modo de produção e de todos os seus desdobramentos. Conforme explica Saviani (2005, p. 224):

[...] com a “teoria da mais-valia”, [Marx] desvendou o segredo da produção capitalista. Por esse caminho foi possível ao socialismo tornar-se científico. Nessa acepção o socialismo, em lugar de ser considerado um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade, pondo em prática planos atraentes, era encarado como produto das leis de desenvolvimento do capitalismo, emergindo como sua negação no processo revolucionário de transição para o comunismo conduzido pelo proletariado.

Frente a isso, o autor ressalta que a obra de Marx constitui-se num instrumento para se analisar e compreender a sociedade capitalista, de modo que, em seus trabalhos, é possível se perceber as leis que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento e a substituição do capitalismo por outra forma social de mais alto nível – o socialismo – gestado no interior do próprio sistema capitalista por meio das contradições que lhes são próprias. Com base nisso, Saviani (2005, p. 240) destaca que:

Marx não estudou a sociedade socialista e, como cientista, nem poderia fazê-lo pelo simples fato de que essa forma social ainda não estava e nem está, hoje construída. Para Marx essa nova forma de sociedade só se constituiria após o esgotamento pleno de todas as

possibilidades contidas no próprio capitalismo. Impõe-se, pois, a conclusão: Marx foi um teórico do capitalismo e não do socialismo. [...] o desmoronamento dos regimes do Leste europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade.

Nesse mesmo raciocínio, baseado nas proposições marxistas, Vigotski (2004), ao escrever em 1930 “*A Transformação Socialista do Homem*”, demonstra que o avanço do modo de produção capitalista trouxe como consequência a degeneração da personalidade humana. Apropriando-se das considerações de Engels, o autor afirma que “com a divisão de trabalho, o próprio homem foi seccionado”, visto que:

[...] a divisão entre a cidade e o campo, condenou a população rural a um milenar embotamento mental; [condenou] a população urbana à escravização, cada qual segundo seu ofício particular. Tal separação aniquilou a base para o desenvolvimento espiritual do primeiro, e a do físico, para o último. [...] Essa degeneração do homem avança à medida mesma em que a divisão do trabalho alcança seu nível mais alto, na manufatura. A manufatura ‘quebra’ o ofício do artesão em operações fracionadas, e atribui, na qualidade de vocação, cada uma delas a um trabalhador distinto e os acorrenta a uma operação fracionária específica, a uma ferramenta específica de trabalho para o resto da vida. (Vigotski, 2004, p. 4).

Entretanto, como sabemos, o capitalismo não parou por aí. Em sua marcha desenfreada pela mais-valia, pelo acúmulo, pelo lucro e pelo enriquecimento a todo custo, tal sistema avançou para a criação das máquinas utilizadas pela grande indústria, acirrando ainda mais a cisão entre o homem e o trabalho. Isso conduziu a uma degradação ainda maior da personalidade humana e de seu potencial de desenvolvimento e apropriação dos bens culturais produzidos historicamente, pois, sob o pretexto de modernização e desenvolvimento, o homem foi substituído pelo trabalho mecânico. Nas palavras de Vigotski (2004, p. 5):

Como resultado do avanço do capitalismo, o desenvolvimento da produção material trouxe simultaneamente consigo a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano. Se “na manufatura e no trabalho artesanal o trabalhador faz uso de suas ferramentas, então na fábrica ele se torna o criado da máquina”. Marx diz que na situação anterior ele inicia o movimento da ferramenta mas, posteriormente, ele é forçado a seguir seu movimento [da máquina]. Os trabalhadores transformam-se em extensões vivas das máquinas, e o resultado é a “tenebrosa monotonia, o infinito tormento do trabalho” [...].

O trabalho do homem, que outrora fora fonte de humanização e desenvolvimento intelectual, afinal o trabalhador agia sobre a natureza no sentido de adaptá-la para si, o que o levava a conhecer, desenvolver e participar de todo o processo de produção, do início ao fim, sendo também o detentor do resultado do seu trabalho, acabou sendo fracionado (na manufatura) e substituído (na indústria). Tal fato, segundo Marx, citado por Vigotski (2004), condenou o trabalhador ao desenvolvimento de uma habilidade apenas parcial e suprimiu toda a riqueza restante de seus talentos e inclinações produtivas, fazendo com que o trabalhador passasse a existir em função da saúde do processo de produção, e não o processo de produção em função da saúde do trabalhador. O trabalho, fonte de humanização e desenvolvimento pleno do homem, transformou-se no motivo de sua escravização e exploração.

Não bastassem esses problemas, Saviani (2005, p. 242) explica que as transformações na sociedade capitalista levaram à “Segunda Revolução Industrial”, marcada pela associação entre o fordismo e o taylorismo e o surgimento do conceito de “qualidade total”. Agora, o trabalhador deveria “vestir a camisa” da empresa, convencido de que o seu sucesso pessoal seria o sucesso da empresa. Todavia, o autor demonstra que a busca pelo “máximo de qualidade” era, na verdade, um eufemismo para a máxima produtividade e a tendência de se elevar ao máximo possível a extração de mais-valia, exacerbando a exploração da força de trabalho.

Por fim, Saviani (2005) aborda a recente e comumente denominada “Terceira Revolução Industrial”, a qual diz respeito à revolução da informática e da microeletrônica. Também conhecida como “Revolução da Automação”, essas transformações na base material da sociedade capitalista, iniciadas desde a década de 1970, vêm promovendo, de acordo com o autor, a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, como ocorreu na primeira Revolução Industrial, mas transferindo as próprias funções intelectuais para as máquinas.

Sendo assim, a divisão do trabalho, que separou o trabalho manual do trabalho intelectual, encontra aqui a sua expressão máxima. A partir de agora, até as operações intelectuais ficam a critério das máquinas – o trabalhador é cada vez mais afastado da atividade de pensar. A isto se agrega o fato de que:

[...] sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua força de trabalho. (Saviani, 2005, p.244).

É importante ressaltar que todas essas “conquistas” do capitalismo foram conseguidas por meio de ideologias que pregavam a liberdade do homem e a modernização, seja pela possibilidade de se “escolher” o que fazer, no que trabalhar e, de acordo com o esforço individual de cada um, o quanto acumular, tendo como coroa a possibilidade de também fazer parte da classe dominante; seja pela “facilitação” do trabalho e da vida humana frente ao incremento das máquinas, das novas tecnologias e da suposta liberação do homem para o não trabalho.

Para Saviani (2005, p. 230), “a função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”. No entanto, como vimos, tal cinismo se expressa no fato de que enquanto alguns poucos acumulam, outros perecem, enquanto alguns chegam ao topo, milhões e até bilhões são excluídos. Daí o motivo de se discutir as contradições e as ideologias desenvolvidas no bojo do modo de produção capitalista.

Mas por que falar em trabalho, modos de produção ou classes econômicas para, somente então, se analisar os processos educativos? Exatamente porque tais fatores ditam os modos de pensar, as ideologias reinantes e a forma de se transmitir o conhecimento em um determinado período histórico. Vigotski (2004) explica que a produção intelectual é determinada pela forma de produção material. Desse modo, a produção intelectual ou espiritual encontrada no capitalismo possui diferenças fundamentais em relação, por exemplo, à produção verificada na Idade Média. Isso significa, conforme descreve o autor, que cada forma historicamente definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual.

Portanto, mediante a tudo o que foi exposto, cabe neste momento a afirmação de que para a construção de uma educação de cunho realmente socialista, a própria sociedade necessita estar estabelecida sobre as bases do verdadeiro socialismo. Em outras palavras, o modo de produção capitalista e sua organização social de classes têm de estar superados. Do contrário, os interesses da classe dominante, as ideologias postas, a divisão do trabalho (social, manual e intelectual), os processos de competição, a busca pela mais-valia e o processo de exclusão, continuarão moldando as formas de se pensar, agir e transmitir o conhecimento, fazendo com que o processo de degeneração da personalidade humana se mantenha em atuação.

O próprio Vigotski (2004, p. 9), postula que tais contradições só podem ser resolvidas “através da revolução socialista e da transição para uma nova ordem social, em uma nova

forma de organização das relações sociais”. Segundo ele, ao longo desse processo, “uma mudança na personalidade humana e uma transformação do próprio homem devem, inevitavelmente, tomar lugar”, tendo como base três fontes fundamentais: 1) A própria destruição das formas capitalistas de organização e produção, bem como das formas de vida social e espiritual que estão postas sobre esta base, o que libertará o homem da opressão e a personalidade humana dos grilhões que restringem seu desenvolvimento; 2) A utilização do enorme potencial positivo existente na grande indústria aliado ao já crescente poder dos homens sobre a natureza (que será libertado e tornado operativo), o que fará com que a combinação entre trabalho físico e intelectual perca o seu caráter dual e passe a promover o desenvolvimento, ao invés da degradação, da personalidade humana. 3) A mudança nas próprias relações sociais entre as pessoas [fruto da distribuição socialista das riquezas], o que promoverá uma mudança totalizante na consciência e no comportamento humano.

A partir disso, temos o cenário no qual a educação escolar estará alojada, nos permitindo analisar que a função da escola, na emancipação humana, de acordo com Saviani (2005), deverá se estabelecer nos três principais níveis de ensino – fundamental, médio e superior – todavia, em contraposição às concepções liberais.

Segundo o autor, o fato de o homem encontrar a liberdade somente em si mesmo (liberdade individual) na sociedade burguesa, visto que todo o resto é propriedade privada, e ver nos outros (e na sociedade) não a realização de sua liberdade, mas a limitação desta, nos faz compreender o porquê da escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não ter passado de um instrumento a serviço da emancipação política do indivíduo, pois, historicamente, não conseguiu fazer nada além do que formar o indivíduo egoísta, independente, adequado a sociedade burguesa, de um lado, e a pessoa moral, adequada aos moldes do Estado burguês, de outro, mantendo intocados os ideais da classe dominante.

Desse modo, em primeiro lugar, o autor preconiza um ensino fundamental que supere a contradição entre o homem e a sociedade, garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão, entre o homem individual real e o cidadão abstrato. Na verdade, o homem individual real deve recuperar em si o cidadão abstrato, convertendo-se, como homem individual, em ser genérico, pertencente ao gênero humano, que se desenvolve no contato com o outro e nas relações sociais. Conforme relata, tal contradição do modo de produção capitalista se dá à medida que se contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta (real) ao homem enquanto pessoa moral (cidadão abstrato).

Posteriormente, Saviani (2005, p. 234) defende uma educação socialista de nível médio “centrada na idéia de politecnia, isto é, envolvendo o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulariam os processos práticos básicos da produção, propiciando o domínio dos fundamentos das diversas técnicas produtivas. Tal ensino visaria à superação da contradição entre o homem e o trabalho, através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana, individual e social. Isso superaria a escola burguesa que, nas suas formas mais avançadas, serviu apenas para encaminhar os homens para o grupo das profissões manuais, de formação prática, ou para aquele das profissões intelectuais, onde se requeria um domínio teórico amplo, a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

É importante destacar, conforme esclarece o autor, que o ensino politécnico é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, onde a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade, sem que se conheçam seus fundamentos e muito menos a articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. A politecnia não significa a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Por último, Saviani (2005, p. 236), propõe um ensino superior onde haja a reconciliação entre o homem e a cultura, visto que esta contradição contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse sentido, a educação socialista de ensino superior teria a função de organizar a cultura mais elaborada como forma de possibilitar a todos os membros da sociedade a participação plena da vida cultural, independentemente do tipo de atividade profissional exercida, o que superaria a escola burguesa que teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos.

Segundo o autor, após concluírem o ensino médio os jovens teriam duas opções: a) Vincularem-se permanentemente ao processo produtivo por meio da ocupação profissional; ou b) A especialização universitária. Tais caminhos seriam trilhados sem prejuízo para nenhuma das partes devido à articulação indissociável entre os trabalhadores e os estudantes universitários ou, mais especificamente, entre o trabalho material e o trabalho intelectual.

Já para Vigotski (2004), a educação deveria desempenhar um papel central na transformação socialista do homem. Ela deveria ser o percurso de formação social consciente de novas gerações e a forma básica para transformar o tipo humano histórico concreto. De acordo com o autor:

As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. [...] E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta de liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: ‘Somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade individual’. (Vigotski, 2004, p.10-11).

Em suma, podemos dizer que apesar do capitalismo manifestar sinais de que ainda sobreviverá por um longo tempo, as transformações propostas pelo socialismo são urgentes, tendo em vista que, conforme revela Guareschi (2002, p.148):

Hoje nenhuma pessoa em sã consciência pode falar apenas em “bolsões” de pobreza, quando os bolsões se referem a cerca de 3,2 bilhões de pessoas, 60 % da humanidade, que sobrevivem com uma média de 350 dólares por ano. Isto quando o mundo produz 4.200 dólares por pessoa e por ano, portanto, amplamente suficiente para todos viverem com conforto e dignidade.

Apesar de 4.200 dólares por ano parecer uma quantia pequena, tendo em vista que representa somente 350 dólares mensais por pessoa, temos que lembrar que vivemos numa sociedade capitalista onde o acúmulo das riquezas já está posto e onde a mais-valia está embutida em praticamente tudo ao nosso redor. Portanto, levando-se em consideração a distribuição por igual das riquezas já produzidas pela humanidade e o fim da mais-valia na sociedade socialista, onde tudo é organizado para o bem comum, a produção de uma riqueza média de 4.200 dólares por pessoa/ano (segundo os padrões de análise próprios do sistema capitalista, cuja conta é o Produto Interno Bruto dos países, dividido pela população mundial – PIB *per capita*) seria mais que o suficiente para garantir o bem-estar de todos.

Todavia, com a atual forma de produção e de organização social de que dispomos, todos os setores da sociedade acabam sofrendo com as contradições e com os “subprodutos” gerados pelo capitalismo, inclusive a educação, o que nos leva a concordar sem reservas com o que afirma Mészáros (1981, p. 270), onde temos que a persistente e crescente intensidade da crise da educação nos principais países capitalistas, sem uma única exceção, sugere que a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da “interiorização” capitalista.

1.6 Tecendo algumas considerações

Para finalizar essa Seção, é importante destacarmos os principais aspectos discutidos nesta primeira etapa da pesquisa e a correlação entre eles, tendo em vista que são cruciais para o desenvolvimento das seções posteriores e para o entendimento acerca do sofrimento e o sentido pessoal da escola para adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.

Inicialmente, nosso objetivo foi levantar os principais fatores os quais produzem e interferem na atual forma de organização da educação escolar, bem como suas implicações sobre o desempenho e o aspecto emocional dos alunos, principalmente no que se refere à possibilidade de sofrimento.

Para tanto, discutimos as principais queixas escolares da atualidade e o caráter contraditório desses conflitos, ou seja, procuramos trazer os principais problemas observados na escola responsáveis pela geração de tais queixas, que vão desde o comportamento destoante da norma estabelecida até as dificuldades ou distúrbios de aprendizagem dos alunos. Além disso, analisamos o caráter amplo dessas questões, resultado de problemas sociais e históricos que não somente atingem, mas que ditam a educação escolar no Brasil.

Vimos, ainda, que os problemas educacionais do país, tais como o fracasso escolar, não dizem respeito apenas às habilidades individuais ou inaptidões de cada estudante, mas são gestados na própria estrutura social da qual fazemos parte, ou seja, no seio de uma sociedade de classes cada vez mais excludente e culpabilizadora. Constitui-se, portanto, não apenas em um problema de ordem educacional, mas fundamentalmente político e social, que não somente observa o fracasso escolar, mas que o produz, garantindo a hegemonia da classe dominante.

A partir disso, buscamos correlacionar os problemas da educação com as manifestações do sofrer na escola, tendo em vista que as dificuldades de aprendizagem, o déficit de atenção, o processo de medicalização, os problemas de comportamento (tais como a hiperatividade e o *bullying*) e, enfim, o fracasso escolar (evasão, repetência e a não assimilação do saber sistematizado), podem estar revelando, no plano individual (do aluno), sentimentos como os de incapacidade, baixa autoestima, dissimulação, impotência, além de outros, como o de encarar a si mesmo com um aluno “doente” ou “naturalmente” incapaz de aprender, o que, numa palavra, pode ser traduzido como sofrimento.

Mais adiante, também levantamos a possibilidade de não haver sofrimento nos alunos com dificuldades no processo de escolarização, tendo em vista que muitos deles percebem seus insucessos apenas como trajetórias escolares “acidentadas”, referindo-se a eles como

simples “tropeços” ou “acidentes de percurso” e enxergando a si mesmos como capazes de superar tais “desvios” na vida estudantil. No entanto, destacamos que, ainda assim, o sofrimento pode se fazer presente, todavia, mascarado na forma de uma “autoculpabilização”, ou seja, no fato do aluno encarar a si mesmo como o único responsável pelo seu insucesso, esquivando os professores, a escola e todas as questões históricas e sociais envolvidas de qualquer participação nesse processo.

Por fim, com base em tudo o que foi discutido, em todos os problemas inerentes à educação na atual forma de organização social e ao sistema de produção capitalista, entendemos ser necessária a proposta de uma educação que realmente contemple a transmissão do saber sistematizado historicamente pelo homem, tendo por objetivo a socialização do saber e a completa humanização dos indivíduos. Frente a isso, analisamos a função da escola na emancipação humana por meio da pedagogia histórico-crítica, algo que só é possível de realizar-se plenamente no interior de uma sociedade socialista, que supere o modo de produção vigente e todas as suas ideologias e contradições.

Encerrando esta etapa, é importante lembrar que, para que tenhamos uma visão mais nítida do fenômeno do sofrimento e do sentido pessoal da escola para adolescentes que trilham o caminho do insucesso escolar, é necessário que compreendamos as questões que envolvem o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a constituição do indivíduo. Devido a isso, a próxima Seção se dedica exatamente a analisar a constituição humana a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Nela, buscaremos apresentar os aspectos históricos e sociais da constituição humana e as características que fazem do homem um ser único, sujeito não somente às leis biológicas para sobreviver e produzir sua vida (como os animais), mas sujeito, sobretudo, às leis sócio-históricas, que não apenas conduzem sua humanização, mas que a produzem. Além disso, teremos uma análise de alguns dos principais aspectos da dimensão afetiva do homem, tais como os conceitos de *vivências*, *emoções*, *afetividade* e o próprio *sofrimento*, abordado enfaticamente por esta pesquisa.

Também investigaremos, na segunda Seção, os pontos fundamentais sublinhados por Vigotski e seus colaboradores no que se refere à *periodização do desenvolvimento humano* e ao processo de atribuição de *sentido pessoal*, além do fenômeno da *alienação*, matérias fundamentais para compreendermos mais claramente a questão da adolescência e as dificuldades no processo de escolarização.

Caminhemos, portanto, para essa nova etapa!

2. A CONSTITUIÇÃO DO INDIVÍDUO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como sabido, a Psicologia Histórico-Cultural, na análise de quaisquer fenômenos humanos, tem como critério metodológico o materialismo histórico e dialético. Dessa maneira, busca ir além das aparências, do mundo das idéias ou das características meramente imediatas para compreender cientificamente os fenômenos observados, procurando nos mesmos a essência, o objetivo, o concreto.

Em nosso caso, estudando o sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, parte dessa análise *totalizante* já foi percorrida, isto é, da busca em apreender o objeto de estudo não somente em si mesmo, mas em movimento, inserido em uma sociedade e em um determinado momento histórico. No entanto, não poderíamos avançar nas discussões propostas sem antes nos ater à constituição do indivíduo, tendo como referência a teoria a qual cremos explicar a realidade humana com maior rigor, profundidade e exatidão, a Psicologia Histórico-Cultural.

Nesse sentido, para desvelarmos a constituição humana com base nessa perspectiva teórica, temos de levar em conta não somente o que está posto à primeira vista, mas investigar a historicidade do ser, sua realidade concreta, suas condições reais, materiais e objetivas de existência, afinal, conforme explica Marx (1983, p. 271), toda ciência seria supérflua se a aparência exterior e a essência das coisas coincidisse diretamente.

Dessa forma, visando captar as categorias fundantes do gênero humano, as características que constituem o homem enquanto ser social, suas particularidades, seu processo de desenvolvimento histórico, enfim, os principais aspectos da essência humana, buscaremos entender as bases da constituição do indivíduo, sua relação e sua influência sobre o período da adolescência, o processo de escolarização e, ainda, sobre a afetividade humana, na qual se encontra o processo de sofrimento.

2.1 Os aspectos históricos e sociais da constituição humana

“[...] há fortes razões para supor que o tipo biológico humano mudou, fundamentalmente muito pouco durante o decurso do desenvolvimento do homem. Não se trata, evidentemente, de que a evolução biológica tenha já chegado ao seu fim, ou de que a espécie ‘homem’ seja fixa, inalterável, imutável; mas, preferencialmente, que as leis elementares e os fatores essenciais que dirigem o processo mesmo da evolução biológica retrocederam agora ao segundo plano [...] em relação às mais novas e complexas leis sociais que regem o desenvolvimento humano.”

(Lev Semyonovich Vigotski)

Afirmações como essas, reconhecidas até mesmo via senso-comum e comprovadas muito facilmente pelas ciências naturais ou sociais, percebidas em *A Transformação Socialista do Homem*, escrita por Vigotski em 1930, descortinam e desmascaram quaisquer possibilidades de se compreender a constituição e o desenvolvimento humano por outra perspectiva que não seja aquela que se atenha à historicidade do ser, às suas condições materiais de existência e às relações e determinações históricas que produzem o ser social. Não se trata aqui da simples escolha de uma concepção teórica para se compreender a constituição humana, mas de uma necessidade insubstituível para que se alcance uma compreensão mais acurada possível desse processo.

Todavia, antes de quaisquer considerações a esse respeito, é necessário esclarecermos que o fato de se compreender as condições históricas, sociais e materiais que produzem determinados fenômenos, tais como o fracasso escolar, as queixas das escolas ou sofrimento dos alunos, discutidos na primeira Seção deste trabalho, apesar de fundamentais, não garantem o entendimento pleno da constituição do indivíduo enquanto ser social. Ainda que desvendemos os aspectos históricos do desenvolvimento humano “o ser social é uma totalidade complexa, histórica, que articula de modo dinâmico as suas mais diversas determinações” (Lessa, 1999, p. 165), impedindo-nos de apreendê-lo de modo completo ou de apregoarmos quaisquer sínteses nesse sentido como algo pronto, acabado.

Isso nos permite afirmar, com base em Sartoro (2011, p. 48), que “não há determinismos na constituição dos indivíduos”, tendo em vista que um dos aspectos centrais da dialética marxista, conforme explica Konder (2003), é a própria noção de movimento histórico, pois supõe que cada nova *tese* acerca de um dado fenômeno é, em geral, seguida de sua *antítese*, isto é, de um argumento contrário, de uma afirmação que supera e substitui a tese

inicial, criando uma explicação mais elaborada, de grau mais elevado, ou seja, de natureza diferente em relação ao fenômeno abordado. Tal explicação se constitui na *síntese* da problemática em questão, que, por sua vez, dá origem a uma nova tese, iniciando novamente o processo dialético, o que impede qualquer ciência de estabelecer suas respostas (teses) como algo petrificado, finalizado, tendo em vista que há sempre o risco de que conhecimentos mais elaborados (antíteses) venham superar a compreensão vigente.

Dessa forma, no que se refere a esse olhar dialético sobre a constituição dos indivíduos, podemos dizer que, decompondo a sociedade em partes cada vez menores, chegaremos ao homem como a última delas, ou seja, como a menor unidade social. No entanto, ainda assim, está marcado por um elevado grau de complexidade, o que torna a análise do fenômeno humano algo nada rudimentar. Konder (2003) ressalta que:

Para Marx, o homem tinha um corpo, uma dimensão concretamente "natural", e por isso a natureza humana se modificava materialmente, na sua atividade física sobre o mundo [...] O movimento autotransformador da natureza humana, para Marx, não é um movimento espiritual (como em Hegel) e sim um movimento material, que abrange a modificação não só das formas de trabalho e organização prática de vida, mas também dos próprios órgãos dos sentidos: o olho humano passou a ver coisas que não enxergava antes, o ouvido humano foi educado pela música para ouvir coisas que não escutava antes, etc. (p. 52).

Apesar de essa complexidade dificultar a compreensão efetiva da natureza humana, apreender tal fenômeno parte do entendimento de como os homens produzem sua vida material, ou seja, através do trabalho, pois, ainda que o homem não se reduza unicamente a essa categoria, é mediante a ela que podemos detalhar seu processo constitutivo, seu desenvolvimento e suas características peculiares:

Foi com o trabalho que o ser humano "desgrudou" um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. O trabalho criou para o homem a possibilidade de ir além da pura natureza [...] O homem não deixa de ser um animal, de pertencer à natureza; porém já não pertence inteiramente a ela. Os animais agem apenas em função das necessidades imediatas e se guiam pelos instintos (que são forças naturais); o ser humano, contudo, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades. (Konder, 2003, p. 24)

De acordo com Marx e Engels (1984, p.15), em *A Ideologia Alemã*, escrita em 1846:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

Tal circunstância, conforme revelam os autores, nos leva a compreender que é no processo de trabalho, na exploração e transformação da natureza para seu próprio benefício, visando à satisfação de suas necessidades materiais, que o homem adquire as características particularmente humanas. Em outras palavras, segundo Barroco (2007, p. 3), “a diferença entre homens e animais está na *atividade vital*, que permite a cada membro de uma espécie reproduzir-se como tal”.

É fato que, de acordo com o pensamento marxista, os animais também possuem atividade vital, afinal, precisam atuar de algum modo para sobreviver. Entretanto, sua produção diz respeito apenas à satisfação de necessidades instintivas, imediatas, biológicas, inerentes à sobrevivência e à reprodução da espécie, utilizando-se, na melhor das hipóteses, de instrumentos simples para esse fim. Além disso, animal e natureza não se diferenciam entre si, tendo em vista que fazem parte de um mesmo complexo, funcionando de maneira integrada, em um mesmo curso, de modo que o animal apenas se adapta a ela para sobreviver.

Nesse sentido, o animal não é livre em relação à natureza externa e, muito menos, em relação à sua própria natureza, visto que é guiado pelos instintos, o que descaracteriza sua atividade como trabalho propriamente dito. O simples fato de considerarmos os animais como seres irracionais, já denuncia que sua atividade vital se constitui apenas em uma reação natural, movida pela força instintiva, e não em algo consciente, dotado de razão, planejado antecipadamente para um fim específico, como é o caso da atividade humana.

Com isso, pode-se dizer que, ao contrário dos animais, o homem se diferencia da natureza exatamente pelo fato de que, ao atuar sobre ela, a transforma para si, o que, por sua vez, é responsável pela transformação do próprio homem:

O trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem por sua atividade realiza, regula e controla suas trocas com a natureza. Ele põe em movimento as forças naturais que pertencem à sua natureza corporal, braços e pernas, cabeça e mãos, para se apropriar das substâncias naturais sob uma forma utilizável para sua própria

vida. Agindo assim, por seus movimentos sobre a natureza exterior e transformando-a, o homem transforma ao mesmo tempo a sua própria natureza. (Marx, 2000, p. 211).

Como já destacado no decorrer dessa pesquisa, o trabalho, segundo Saviani (2003, p. 11), não consiste em uma atividade qualquer, desprovida de um propósito, mas em uma ação teleológica, isto é, adequada a finalidades, que antecipa mentalmente o resultado da ação devido ao seu caráter racional e intencional. Diferentemente dos animais, o homem faz de sua *atividade vital* algo não apenas para satisfação dos seus instintos imediatos, mas um meio de desenvolvimento de suas potencialidades e, conseqüentemente, da própria cultura.

Em outros termos, o próprio processo de trabalho é o grande responsável pelo desenvolvimento do pensamento humano, da linguagem, da vida social, enfim, da cultura e de tudo o que diz respeito ao homem enquanto ser social. Para Barroco (2007, p. 3), “no caso humano, além de permitir a reprodução da espécie, [a atividade vital] possibilita a reprodução da própria sociedade e, por esta, do gênero humano”.

A partir da necessidade de se explorar a natureza com finalidades práticas, o homem pôs em movimento não apenas os instrumentos, as ferramentas e o próprio processo de trabalho em si, que, aliás, foi se tornando cada vez mais complexo e gerando uma gama cada vez maior de novas necessidades, mas também desenvolveu o seu próprio corpo, suas habilidades, as funções psicológicas superiores, a necessidade de viver em sociedade e a cultura. Isso nos permite afirmar, com base em Lukacs (2010), que o trabalho, ou *atividade vital* humana, se constitui no fundamento ontológico do ser social, isto é, no meio pelo qual foi possível ao homem a transição do ser biológico ao ser social.

Apesar disso, o homem não deixou de existir como um *ser natural* após o seu processo de evolução social, tendo em vista que não se tornou autônomo, permanecendo organicamente dependente da natureza exterior. Todavia, conforme explica Barroco (2007), o homem passou a produzir verdadeiramente, de modo *universal*, para o gênero humano, quando se encontrou livre da necessidade física. E foi exatamente isso que constituiu o seu avanço fundamental, pois se viu liberado para produzir não apenas bens de subsistência, mas também bens culturais ou, na linguagem marxista, bens espirituais, segundo suas próprias leis da beleza, de modo criador e criativo, embora, de acordo com a autora, isso também pode se apresentar de modo alienado, embotado.

Cabe ressaltar, que ainda que o homem seja um ser natural, dependente da natureza, ele, “dialeticamente, luta para superá-la a fim de produzir e reproduzir continuamente, numa ação conjunta com outros homens, sua própria humanização.” (Sartoro, 2011, p. 38). Isso lhe

confere uma diferença básica em relação aos animais, que são passíveis à natureza, pois o homem, segundo a visão marxiana, deixa de ser regido pelas leis biológicas e passa a ser guiado pelas leis sócio-históricas. Nas palavras de Vigotski:

[...] a luta pela existência e a seleção natural – forças motrizes da evolução biológica, no interior do mundo animal – perderam a sua importância decisiva assim que passamos a considerar o reino do desenvolvimento histórico do homem. As novas leis que regulam o decurso da história humana – e que regem a totalidade do processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana –, agora tomaram de vez o seu lugar. (2004, p. 2).

Frente a isso, o homem não se constitui mais apenas em um ser natural “hominizado”, mas em um ser “natural humano”, ou em um ser natural “humanizado”, através da mediação da cultura. Sua constituição deixa de ser meramente biológica para se tornar social, genérica, pertencente não somente à espécie, mas ao gênero humano. Nesse sentido, com base no pensamento marxista, pode-se dizer que a humanidade no homem não é produto da natureza, mas produto histórico, gestado no próprio processo de produção da existência humana.

Diante de tais aspectos arrolados, podemos questionar: O que aconteceria à humanidade se, de repente, houvesse uma amnésia total e coletiva? A resposta para essa capciosa pergunta é que, certamente, a raça humana se extingiria, tendo em vista que seu aparato biológico, instintivo, pura e simplesmente, não lhe permite se adaptar imediatamente à natureza. Desprovidos da história, pereceríamos! Em outras palavras, o homem, como ser social, não consegue sobreviver sozinho sem que lhe seja transmitida a própria cultura dos homens, isto é, a totalidade dos produtos da atividade humana. Apesar de sermos natureza, devido à nossa constituição enquanto organismos vivos, diferenciamos-nos dela devido ao nosso “aparato cultural”, e são, necessariamente, os recursos histórico-culturais que nos permitem a sobrevivência.

Segundo Leontiev (1978), desde o nascimento, o indivíduo possui uma relação de pertencimento à espécie humana devido a sua própria constituição genética. No entanto, somente isso não é suficiente para a sua sobrevivência e, muito menos, para o seu desenvolvimento. É necessário, contudo, que se estabeleça um longo e sucessivo processo de apropriação das características que compõem o gênero humano, as quais foram formadas no

decorrer do processo histórico, para que o indivíduo se torne tipicamente humano¹⁷. Para Martins (2004):

[...] os homens se realizam por intermédio da história que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Essas condições representam as bases a partir das quais, ao longo de uma histórica evolução, desenvolve-se, por meio da atividade, o psiquismo humano. A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc., enfim engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. (p. 83).

Nesse sentido, Duarte (1993, p. 18), explica que “a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação de características humanas já objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado”. Dito de outra forma, com base em Bissoli (2007):

Partimos da tese, já elucidada por Marx [...], de que o homem não nasce humano, mas consolida a sua humanidade por intermédio da sua incorporação como membro de uma sociedade determinada espaço-temporalmente. Assim, sendo membro de um grupo social, cada indivíduo *aprende a ser homem* mediante a *apropriação* dos construtos histórico-culturais e a *objetivação*, que é a sua expressão pessoal, a manifestação de suas capacidades, o meio de sua integração ao grupo social mais próximo e à humanidade – representada pela categoria *gênero humano*, que sintetiza as conquistas materiais e não materiais do homem, em sua evolução histórico-social, até o momento presente. (p. 346, grifos nossos).

Dessa forma, mediante os processos de *apropriação* e *objetivação*, adquirimos e aprendemos as características do gênero humano. Todas as conquistas advindas da *atividade vital* humana no decorrer da história nos são repassadas por outrem, transformando-nos em seres humanizados. Devido a isso, não por acaso, autores marxistas como Lev Vigotski, Alexander Luria e Alexis Leontiev, pais do que chamamos Psicologia Histórico-Cultural, se prestam tão veementemente a esclarecer a conduta e o psiquismo humano com base nos princípios da materialidade e da historicidade do ser.

¹⁷ O enigma de Kaspar Hauser, um personagem real, encontrado na cidade alemã de Nuremberg em 1828, nos fornece a importante constatação de que um indivíduo só se torna humano em contato com outros seres humanos. O rapaz, com cerca de 15 anos, foi criado em um porão, sem contato com humanos, recebendo água e comida de alguém desconhecido, enquanto dormia. Desse modo, não sabia falar nem andar, e não se comportava como um humano. A esse respeito, ver: Saboya, M. C. L. (2001) O enigma de Kaspar Hauser (1812?-1833): Uma abordagem psicossocial. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 105-117.

De acordo com Vygotski (1993), todas as funções psicológicas superiores são um produto das formas sociais e coletivas de comportamento, portanto, sócio-históricas em sua gênese. Tais funções, como atenção voluntária, memória, abstração, aquisição de instrumentos, comportamento intencional, fala, pensamento, dentre outros, só ocorrem por meio da interação social e do uso de signos¹⁸, dentre os quais a linguagem aparece como o mais importante. Vygotski (2001) também ressalta que, embora o fator biológico determine a base das reações inatas dos indivíduos, todo um sistema de reações adquiridas se constitui sobre esta base biológica, o qual é determinado muito mais pela estrutura do meio social onde o indivíduo cresce e se desenvolve, do que pelas suas disposições biológicas.

Já Luria (1991, p.77), postula que a própria consciência também é produto histórico, desenvolvido a partir da *atividade vital* humana. Segundo o autor, “a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes [herdadas] no organismo, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho”.

No que se refere ao signo da linguagem, base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o autor também argumenta que:

[...] a solução científica do problema da origem da linguagem só se tornou possível quando a filosofia e a ciência abandonaram as tentativas de procurar as raízes da linguagem no âmago do organismo e de deduzi-la diretamente das peculiaridades do "espírito" ou do cérebro, concluindo que as condições que originaram o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana. (Luria, 1991, p. 79).

Nessa mesma perspectiva, Leontiev (1978b), discutindo acerca da atividade, da consciência e da personalidade humana, destaca que tais fenômenos são também determinados pela existência real, pela vida e pelo sistema de relações objetivas dos homens. Com efeito, afirma que através da prática humana (atividade), o homem modifica não somente a realidade ao seu redor, mas também o seu pensamento e os produtos deste. A partir disso, o autor avança em sua discussão e conclui, com base nas concepções marxistas, que a consciência, entendida como um reflexo psíquico da realidade ou do conjunto de fenômenos internos e externos que circundam o homem, nada mais é do que um produto social, uma

¹⁸ Os signos são entendidos aqui como instrumentos psicológicos, cabendo-lhes a função de atuar sobre o psiquismo humano, modificando-o. São empregados “na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica proposta ao homem (memorizar, comparar algo, informar, escolher, etc.) [...]”. (Vygotski, 1995, p. 91, tradução nossa).

resposta frente à necessidade criada pelas condições e pelos modos sociais da atividade laboral do homem no mundo objetivo.

Isso permite ao autor classificar os aspectos cognitivos, como a percepção, os sentidos, o pensamento, enfim, tudo o que diz respeito ao “homem social”, ao homem enquanto *ser genérico* e sua *atividade genérica* (que compõe o cerne de sua personalidade, de sua singularidade), como resultado do processo histórico e social, ou seja, do processo pelo qual o indivíduo se apropria da realidade humana para também se converter em homem (Leontiev, 1978b, p.32). Desse modo, concordando com tais premissas, Facci (2004, p. 66) destaca que:

As formas superiores de comportamento formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade [de modo que] [...] no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico.

Semelhantes aspectos nos permitem dizer que a constituição do indivíduo humano passa, necessariamente, pelo processo de *apropriação* e *objetivação* dos bens culturais, produzidos e objetivados pelo homem histórica e coletivamente. Sem esse processo, não haveria humanização e estaríamos, como os animais, à mercê das leis biológicas, tais como a de seleção natural.

Desse modo, para finalizar este item, a suma do que temos dito é: tudo o que o homem manifesta, em termos de características especificamente humanas (sua cultura), é produto histórico e social. Para além dos fatores biológicos, o homem se constitui como um ser diferenciado, que é não apenas natural, mas “natural humano”, pertencente não somente a uma espécie, mas a um gênero – o gênero humano – o qual não é transmitido geneticamente, mas socialmente, no contato com o outro.

Sendo assim, tendo entendido os aspectos históricos e sociais da constituição humana, o próximo item busca analisar como as relações objetivas, materiais e sociais do homem atuam em seu universo individual, singular, ou seja, como o indivíduo, no processo de produção de sua vida material e na relação com o outro, produz suas vivências, sua vida emocional, sua afetividade e, nesse contexto, também o sofrimento.

2.2 Vivências, emoções, afetividade e sofrimento

[...] Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos [vontade, amor, etc.], em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias.

(Karl Marx)

Este pequeno trecho, retirado dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, escrito por Marx em 1844, sintetiza a base sobre a qual Vigotski, anos mais tarde, viria a propor uma psicologia diferente de tudo o que se tinha visto até então, uma Psicologia Geral, voltada para “a proposição de princípios gerais fundamentais e, sobretudo, a construção de coerência teórico-metodológica na ciência psicológica.” (Martins, 2008, p. 34).

De acordo com Tuleski (2008, p. 110), “para Vigotski, a única maneira possível de se construir a nova psicologia, seria atá-la à realidade objetiva.” Nesse sentido, apropriar-se do método materialista histórico como base para a nova psicologia tornou-se indispensável, tendo em vista que, naquele momento, a Psicologia encontrava-se fortemente marcada pelo determinismo biológico, pelo reducionismo e por concepções naturalizantes de homem. Diante disso:

Construir uma psicologia compatível com as transformações históricas implicava em abandonar o determinismo biológico e fazer do homem o sujeito dessas transformações. A idéia que nasce e se desenvolve com a sociedade burguesa, de que o comportamento humano é determinado biologicamente, deveria ser superada juntamente com as estruturas desta sociedade [...] Tal concepção determinista não mostra a possibilidade de transformação da natureza humana, pois esta já está dada a priori desde o nascimento. (Tuleski, 2008, p. 119).

Isso sugere que libertar-se das “amarras” do determinismo biológico e focar-se na análise sócio-histórica do indivíduo e de seu psiquismo, era o único modo de compreendê-lo ou de tomá-lo em sua totalidade, em sua complexidade, e não apenas parcialmente, subdividido ou “retalhado”, como fazia a Psicologia Tradicional à época de Vigotski (e até aos dias de hoje).

Sendo assim, no que se refere aos processos psíquicos, às funções psicológicas superiores, enfim, à vida psíquica tipicamente humana, Vigotski tratou de compreendê-la

coerentemente com sua perspectiva teórica, ou seja, baseado na historicidade do ser e no processo de apropriação da cultura pelo homem. Isso o colocou em confronto direto com as concepções vigentes das primeiras décadas do século XX, que como visto, naturalizavam os fenômenos humanos e o deslocavam da história. Fazendo frente a essas tendências, o autor argumenta que:

[...] a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico [...] (Vigotski, 1995, p.12, tradução nossa).

Tais fatores levaram Vigotski a não somente tecer críticas quanto a esses modelos de Psicologia, mas a propor uma análise que realmente contemplasse as funções psíquicas superiores para além da visão mecanicista (explicativa, causal) ou meramente descritiva (estática), nas quais se encontrava o dualismo mente-corpo, afetivo-cognitivo, interno-externo, como herança cartesiana.

As vivências, as emoções, os sentimentos, enfim, tudo o que se referia ou tivesse relação com os aspectos da afetividade humana, era tratado pela Psicologia, em geral, com base em questões biológicas e até metafísicas, encerrando-se nestas e carecendo de objetividade em suas explicações.

Segundo Vigotsky (2004b), havia também o fato de algumas dessas teorias desconectarem tais fenômenos psíquicos das demais funções psicológicas (como o pensamento), analisando-os distintamente e sem quaisquer relações uns com os outros. Até mesmo o cérebro era “desconectado” diante do pequeno conhecimento anatômico e fisiológico que se tinha à época, renegando aos órgãos internos ou à periferia do corpo os aspectos da afetividade humana. Além disso, havia teorias que compreendiam alguns fenômenos psicológicos, tais como as emoções, somente como epifenômenos do psiquismo, isto é, como fenômenos secundários, menos importantes, o que fez dessa função um objeto pouco estudado.

Todavia, conforme explicam Machado, Facci e Barroco (2011), Vigotski também evitou cair em um determinismo ou reducionismo social, o que o levou a uma análise minuciosa das teorias neurobiológicas das emoções. Isso, além de enriquecer ainda mais suas discussões, fez com que o autor se apropriasse dos conhecimentos disponíveis e os superasse,

trazendo para o interior da Psicologia a historicidade e os aspectos da culturização da constituição e do funcionamento das funções psicológicas superiores.

Com efeito, falar sobre vivências, emoções e afetividade, apesar de fundamentais para o entendimento da constituição do indivíduo e do seu processo de sofrimento, não é algo tão simples. Em primeiro lugar, porque, a respeito das *vivências*, Toassa (2009, p. 280) nos explica que esse “importantíssimo conceito aguarda futuras implicações, pesquisas práticas e novos campos de problematização”, tendo em vista que não está totalmente elucidado. Em segundo, porque não há na Psicologia, de acordo com Machado, Facci e Barroco (2011), um marco teórico sólido para a construção de um conhecimento científico sobre temas como as *emoções*, por exemplo, o que é responsável por uma reduzida produção científica sobre o assunto, dificultando a sua real apreensão. E, em terceiro, porque, como relata Silva (2011, p. 130) “as emoções, os sentimentos e os afetos que envolvem o ser humano são temas [...] tratados das mais diversas formas”, tanto pela Psicologia quanto por outras áreas do conhecimento, o que atrapalha a elaboração de uma concepção geral, global, sobre essas temáticas.

Vale ressaltar, que a própria Psicologia Histórico-Cultural encontra alguns empecilhos ao estudar a afetividade humana. O principal deles é o fato de Vigotski, seu maior expoente, ter deixado incompleta, por ocasião de seu falecimento, a obra *Teoria das Emoções* (2004), escrita entre 1931 e 1933, o que, segundo Machado, Facci e Barroco (2011), amplia a possibilidade de interpretações ambíguas ou errôneas do conteúdo ilustrado pelo autor. Do mesmo modo, Toassa (2009, p. 168-169) chega a argumentar que as *emoções* em Vigotski não caracterizam propriamente uma teoria, como pretendia o autor, mas apenas uma concepção teórica.

Apesar disso, Machado, Facci e Barroco (2011) demonstram que, mesmo diante dos problemas citados, os estudos de Vigotski deixaram grandes contribuições acerca dos aspectos relacionados à afetividade humana. Nos próximos subitens, portanto, apresentaremos algumas dessas contribuições, trazendo temas que consideramos relevantes para a compreensão do processo de sofrimento, tais como *vivências*, *emoções* e *afetividade*.

2.2.1 Vivências

De acordo com o Dicionário Aurélio (1986), o termo *vivência* significa “processo ou manifestação de estar vivo”, ou ainda, “experiência ou modo de vida”. Estes significados, principalmente o de “experiência”, remetem a uma compreensão das vivências na qual se

percebe um indivíduo ativo, que atua no mundo ao seu redor e é afetado ou transformado por ele, “experenciando”, vivendo e manifestando seu ser, tanto exterior e quanto interiormente.

Já em Vigotski, conforme aponta Toassa (2009), o termo é incorporado pela primeira vez em um estudo a respeito da arte, na obra *Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, de 1916, onde aparece permeando toda a obra, como elemento chave para a compreensão de como o homem percebe, experimenta e *vivencia* uma obra artística.

Desse modo, por se tratar do conceito principal encontrado na obra “Tragédia de Hamlet”, o termo russo *pereživânie*, utilizado por Vigotski para se referir às *vivências*, torna-se fundamental para entendermos as emoções e a afetividade humana, tendo em vista que tais aspectos mantêm uma estreita relação entre si.

Segundo menciona Toassa (2009), no original russo, a palavra imperfeita *pereživânie*, significa “estado espiritual suscitado por impressões e sensações fortes”. Entretanto, conforme ressalta a autora, para Vigotski, tal palavra não fica apenas em seu significado dicionaresco na língua e na arte russa do início do século XX. Ela expande-se gradativamente para outras dimensões do debate da vida psíquica, repleta de enriquecimentos e alterações, distanciando-se do significado inicial, mas ganhando contornos cada vez mais particulares à obra vigotskiana. A autora ainda acrescenta que, em Vigotski:

O vocábulo sempre se vincula estreitamente às emoções, embora tenda a mudar seu caráter de texto para texto, elucidando processos psicológicos a partir de três núcleos teóricos fundamentais: 1) a sua crítica e psicologia da arte; 2) a neuropsicologia clínica; e 2) [*sic*] os textos pedológicos dos anos 1930 (em especial, as conferências de psicologia infantil proferidas entre 1932 e 1934)¹⁹. (Toassa, 2009, p. 273).

Para a autora, de acordo com Vigotski, o termo *vivência* designa tanto a experiência do sujeito em relação ao mundo externo, quanto ao seu próprio mundo interno, sendo passível de tomada de consciência e simbolização, daí sua estreita relação com os aspectos afetivos. (Toassa, 2009, p 274). Ele também assume características singulares, positivas ou negativas, de acordo com a maneira como cada indivíduo *vivencia* sua experiência. Um exemplo prático para a questão das vivências está na própria obra *Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, no trecho que se segue:

¹⁹ Essas duas conferências são: *A imaginação e seu desenvolvimento na infância* (Vigotski, 1998) e *As emoções e seu desenvolvimento na criança* (Vigotski, 1997). A esse respeito ver: Vigotski, L. S. (1997) *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute / Vigotski, L. S. (1998) *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

A corte se retira. Hamlet está só. Ele já é um solitário. Já fala por *monólogos* [...] trata-se apenas de *signos da dor*. Todos os seus monólogos [...] são de natureza estranha: nada parece ligá-los ao desenrolar da ação, são *fragmentos* de suas vivências a sós consigo mesmo, que não constituem nem o princípio nem o fim de suas reflexões mas, no conjunto, destacam e oferecem um quadro aproximado de suas vivências e *estão situadas no devido lugar*. Não importa que não pareçam relacionados com a ação, que pareçam meras reflexões *genéricas* que desvelam os estados d'alma e os pontos de vista do príncipe: *interiormente* são vivências de Hamlet, que guardam uma relação *direta* com a *ação* da tragédia, que a explicam e a iluminam [...] Os monólogos são *fragmentos*; o véu que esconde sua dor, sua vida interior [...] (Vigotski, 1999, p.39-40, grifos do autor).

Contextualizando a obra shakespeariana analisada por Vigotski (1999), Hamlet não consegue superar o luto pela morte de seu pai (o rei) e encontra-se, nesse momento, em um profundo estado de sofrimento. O novo rei, Claudius, assume o trono ao se casar com a rainha Gertrude, mãe de Hamlet. Rei e rainha não concordam com o desejo do príncipe de se retirar para uma escola em outra localidade, o que o faria abdicar de seus direitos reais e da sua futura sucessão no trono. Esse sofrimento em relação ao pai leva Hamlet a começar a falar por “monólogos”, isto é, a lamentar e a lamuriar a sua condição, tendo em vista que ele sabe que foi Claudius quem matou seu pai e vive o impasse entre fugir ou vingar-se:

Oh, se esta carne, muito, muito poluída,
 Pudesse derreter-se, transformar-se em água,
 Ah, se pudesse resolver-se num orvalho!
 Ou não tivesse o Eterno posto a sua lei contra o suicídio!...
 Ó Deus, meu Deus, que fatigantes, insípidas, monótonas e sem proveito
 As práticas do mundo, todas, me parecem!
 Que nojo o mundo, este jardim de ervas daninhas. (Vigotski, 1999, p. 41).

Conforme destacado pelo autor bielorrusso, os “monólogos” do príncipe parecem estranhos à ação, ou seja, suas palavras, se analisadas literalmente, dão a impressão de não ter absolutamente nada em comum com aquela situação específica pela qual ele atravessa. Então, o que faz o leitor perceber que se trata de um problema que diz respeito à realeza e ao desejo de vingança de Hamlet? Como o leitor percebe que os lamentos e as reflexões genéricas do príncipe se relacionam a uma questão externa, porém, traduzida interiormente na forma de dor e sofrimento?

Não restam dúvidas de que são pelas *vivências*, pela identificação com o personagem, pelo “mergulhar” na vida interior de Hamlet e por *vivenciá-la* como se fosse a própria vida do leitor. Sintetizando, é como se o próprio leitor estivesse no lugar de Hamlet, vivendo aquilo que o personagem vive. Essa experiência exclusivamente humana só é possível através das *vivências*.

Portanto, como visto, as vivências são retratadas por Vigotski em diferentes momentos e de diferentes formas, todavia, coloridas por um mesmo tom, direcionadas para um mesmo caminho. Numa palavra, denotam um processo *humanizado*, que está para além da percepção animal, pura e simples, ou de reações emocionais instintivas. (Toassa, 2009, p. 276-277). Disso, depreende-se que não obstante o fato de tornar-se sinônimo da palavra “experiência”, o termo “vivência” não se refere a uma experiência qualquer, mas sim à experiência de algo produzido no seio da sociedade humana, no decorrer do processo histórico, seja de caráter interno ou externo.

Assim sendo, esteja o indivíduo *vivenciando* algo interno, de caráter emocional, como no sofrimento, ou esteja ele vivendo uma *experiência* externa, como em uma peça teatral, as vivências constituem-se em fenômenos dotados de sentido, culturizados, marcados pela constante troca entre interno e externo e vice-versa. A isso, Toassa (2009, p. 280), com base nos preceitos vigotskianos, classifica como *núcleos internos* e *núcleos externos das vivências*, algo bastante perceptível, por exemplo, no período da adolescência, onde ocorre a transição dos conflitos que se davam basicamente nas *vivências externas*, para conflitos no interior do próprio indivíduo, em suas *vivências internas*, transformando as bases da estrutura de sua personalidade.

Por fim, no que se refere às *vivências*, cumpre destacar que, pelo fato do termo ser muito genérico, ele ainda necessita de maiores esclarecimentos, pois, segundo Toassa (2009), não há uma psicologia que teça categorias de análise ou uma síntese do psiquismo que contribua para facilitar a sua apreensão. No entanto, não há como negar que todas as funções psicológicas superiores possuem uma face vivencial, afinal, todas elas se desenvolvem a partir da atuação humana na transformação da natureza para si, num processo experimental contínuo e cada vez mais complexo. Para a autora:

A face vivencial é muito acentuada, por exemplo, no caso da emoção artística e pode ser menos marcada na execução de um exercício físico. A vivência torna-se unidade dinâmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e idéias, ou ao mundo externo; com maior atividade desta ou daquela função psíquica. A lógica empregada é

dialética, pois observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural [...] (Toassa, 2009, p. 278).

É exatamente essa face vivencial das funções psíquicas superiores que torna fundamental o conceito de *vivência* para a nossa discussão, acerca do sentido pessoal da escola e do sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização. Isso porque, a manifestação ou não do sofrimento no aluno que trilha o caminho do fracasso escolar, se deve à forma como ele *vivencia* esse processo e como os problemas econômicos, políticos e sociais, que atingem a educação, contribuem para o aparecimento e a manutenção desse tipo de *vivência*.

2.2.2 Emoções

Como citado inicialmente, as tendências naturalizantes da Psicologia do início do século XX, fizeram com que Vigotski, em sua busca por uma psicologia marxista, propusesse uma explicação sócio-histórica para o psiquismo humano. Desse modo, não apenas os aspectos cognitivos (atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, por exemplo), mas também os aspectos afetivos (emoções, sentimentos, afetos), bem como as vivências, deveriam ser analisados segundo esta vertente.

No que tange às *emoções*, Vigotsky (2004b) mostra que o dualismo cartesiano, presente nas pesquisas sobre o assunto, se fazia evidente. Das ciências naturais vinham as principais respostas, as quais situavam as emoções no campo dos instintos, da natureza biológica, o que segmentava o corpo (onde se acreditava ser o âmago das emoções) da mente (onde se supunha ser a base do pensamento). Apesar dessas idéias não serem de todo errôneas, corpo e mente se colocavam como entidades separadas, distintas. Emoções e pensamento eram tidos como fenômenos distantes um do outro, que não “dialogavam” entre si, que não tinham relações. Essas noções, também colocavam as funções emocionais como epifenômenos do psiquismo, tendo em vista que eram apenas meras reações biológicas, de caráter instintivo, reduzindo assim sua importância.

Tal situação levou Vigotski a escrever, a partir de 1931, a obra *Teoria das emoções: estudo histórico-psicológico*, que como visto anteriormente, acabou ficando incompleta devido ao falecimento do autor, em 1934. Nela, Vigotsky (2004b) demonstra que, não obstante os problemas deixados pelo dualismo cartesiano, os estudos de René Descartes (1596-1650) trouxeram contribuições importantes para o entendimento acerca das emoções. O

filósofo francês, com o seu enfoque físico-mecanicista a respeito das paixões humanas, teve o mérito de compreender que as emoções não pertencem exclusivamente ao plano psicológico, mental, mas também ao plano biológico, corporal. Foi a partir de suas concepções que se começou a dar maior atenção às questões anatômicas e fisiológicas em relação às emoções, abrindo caminho para interpretação das paixões com base em sua dupla natureza, a espiritual (psicológica) e a corporal (biológica).

Todavia, o entendimento cindido da natureza das emoções não foi suficiente para explicá-la. Pelo contrário, Vigotsky (2004b) ressalta que Descartes reduziu as emoções às sensações das modificações viscerais, ficando ao lado de uma corrente científica naturalista e explicativa que viria, mais tarde, a permear as concepções engendradas no interior da ciência psicológica. Além disso, Descartes também é criticado por entender que o espírito seria capaz de controlar completamente as emoções e o conhecimento, algo considerado errôneo pelo autor bielorusso.

É importante destacar que, de acordo com Toassa (2009, p. 157), Vigotski não deixa de considerar a raiz instintiva das emoções. Na verdade, ele entende que, sobre a base biológica ou instintiva, as emoções se desenvolvem, se diferenciam e se complexificam, isolando-se progressivamente dos impulsos e transformando-os em pano de fundo de algo muito mais rico e amplo, culturizado.

Nessa perspectiva, sobre a base natural dos impulsos, das emoções elementares e das reações instintivas, criam-se estruturas sofisticadas, altamente especializadas e desenvolvidas. No processo de formação social da mente, formam-se também as emoções. Para Toassa (2009, p. 158):

“Afeto” e “instinto” são processos que se sobrepõem no início da vida. A princípio fusionados, separam-se e se culturizam. Enquanto as emoções diferenciam-se e ganham em complexidade, com a maior participação do córtex, os instintos, como comportamentos da espécie preparados para situações prototípicas, regridem. Os impulsos, sofisticando-se, tendem a ser enquadrados na vida emocional.

Isso nos permite afirmar que, mais do que uma simples contribuição para o estudo das emoções, o fato de Vigotsky (2004b) considerá-las no campo das *funções psicológicas superiores*, constitui-se na sua maior descoberta a esse respeito. Conforme aponta Gomes (2008):

Vigotski é pontual ao mencionar que as *emoções complexas* – sentimentos – só aparecem no transcurso da vida histórica, portanto são dependentes do desenvolvimento cultural do sujeito e, nesse caso, estariam situadas no campo das funções psicológicas superiores, dado que é reforçado pelo autor quando afirma que *guardam um certo radical biológico*. Portanto, a conversão de uma emoção, enquanto função psíquica elementar, em função psicológica superior altera qualitativamente a primeira, mas esta não deixa de existir, apenas sobrevive como dimensão oculta no funcionamento psicológico do sujeito. (p. 113, grifos da autora).

Tais aspectos mostram, segundo Machado, Facci e Barroco (2011), que por se tratarem de funções psicológicas superiores, as emoções são passíveis de desenvolvimento, transformações ou novas aparições. Além disso, de acordo com as autoras, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com os demais fenômenos do psiquismo humano, algo que, para Gomes (2008, p. 113), leva as emoções a se inserirem “numa complexa trama conceitual, o que faz com que elas sofram alterações qualitativas em função do desenvolvimento de outras funções psicológicas”.

Cabe ressaltar, que Vigotsky (2004b), constrói sua compreensão a respeito das emoções dialogando com inúmeros autores. Ele se utiliza de figuras célebres no campo do conhecimento, como Descartes, Espinoza e Freud, apontando suas contribuições, seus erros e suas limitações, no sentido de subsidiar e enriquecer a sua análise. Dessa maneira, se apropria do conhecimento produzido por estes autores e busca superá-los, apresentando uma concepção que leva em conta a historicidade das emoções e a objetividade do mundo real. Ele também procura trazer a vida emocional para um mecanismo cerebral (não exterior), além de tirar as emoções da periferia do psiquismo (epifenômeno) para colocá-la na categoria de função psicológica superior.

Com base nisso, Toassa (2009, p. 162) destaca que Vigotski “trata as emoções como processos do organismo humano tornados funções da personalidade, histórica e culturalmente contingentes.” Isso nos autoriza afirmar que somente o ser humano experimenta as *emoções complexas*, os sentimentos, de modo que os animais vivem apenas *emoções elementares*, instintivas, pois carecem de historicidade e de cultura.

Conforme explicam Machado, Facci e Barroco (2011), as emoções em Vigotski aparecem costurando outros fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, assumindo um papel ativo, que desencadeia ações nos indivíduos, e não somente tendo um caráter passivo, no qual as emoções só ocorrem devido às ações humanas. Tal entendimento elimina, segundo as autoras, as contradições entre interno e externo, entre cognição e afeto,

para criar vínculos entre essas duas realidades experimentadas, duas esferas não sobrepostas, mas interdependentes do psiquismo humano.

Finalmente, vale lembrar que os aspectos que envolvem as emoções, enquanto funções psicológicas superiores, ainda estão longe de respostas mais conclusivas, tanto da Psicologia quanto de qualquer outra ciência. Basta lembrar as diferentes vertentes de análise desse processo psíquico, as quais o tomam das mais diversas maneiras, e o fato de Vigotski não ter terminado sua principal obra sobre as emoções. Para Machado, Facci e Barroco (2011), a:

Teoria das emoções deixa a desejar no cumprimento de suas metas: [...] o projeto de construção da nova doutrina dos afetos a partir de outras bases não é levado a cabo, provavelmente em função da incompletude da obra, redigida nos três anos anteriores à morte do autor. (grifos das autoras).

No entanto, o que fica de mais importante acerca dos estudos vigotskianos das emoções, é que elas se tratam de funções psicológicas superiores, portanto, culturizadas, especificamente humanas e desenvolvidas pelo homem no decorrer do processo de produção de sua vida em sociedade. Nesse sentido, cumpre distingui-las das emoções primitivas, elementares, instintivas, presentes também no ser humano, mas superadas pelas emoções complexas, culturizadas, que, em conjunto com as demais funções psicológicas superiores, são capazes de se transformar, se sofisticar, levando o indivíduo a um desenvolvimento emocional.

Eis aí a luz que nos inspira a continuarmos investigando o processo emocional de sofrimento do aluno com dificuldades escolares, pois, na categoria de funções psíquicas superiores, nem além e nem aquém das demais, não como epifenômenos, mas no primeiro plano do psiquismo humano, as emoções têm a capacidade de se desenvolver, de mudar, de se transformar, conforme o homem altera a produção de sua vida e do mundo ao seu redor.

2.2.3 Afetividade

Primeiramente, antes de analisarmos os aspectos da afetividade humana e a questão do sofrimento, cuja manifestação se dá no interior do emaranhado das funções psicológicas superiores do indivíduo, temos de deixar claro que a multiplicidade de vocábulos utilizados para designar tais processos psíquicos culturizados acaba dificultando a sua caracterização e apreensão.

Dessa maneira, cabe aqui diferenciarmos o conceito de *afeto*, *emoções* e *sentimentos*, para que se evite a confusão de termos ou a subtração inútil de qualquer um deles. Retomemos, portanto, o Dicionário Aurélio (1986).

Segundo tal referência, o termo *afeto* pode ser definido como “impulso do ânimo” ou “manifestação do ânimo”. Isso denota um caráter muito próximo dos aspectos inatos, tendo em vista que é classificado através da palavra “impulso”.

Não muito diferente disso, Toassa (2009, p. 157-158) revela que, para Vigotski, o termo *afeto* “denomina um simples impulso sem qualquer qualidade especificamente emocional” e, ainda, que “afeto” e “instinto” são processos que se sobrepõem no início da vida”, o que dá aos *afetos*, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o sentido de impulso mediador entre o biológico e o psíquico. Não por acaso, a autora destaca que, nas palavras de Vigotski, os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada nova etapa do desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior, de modo que as funções afetivas estão em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os primeiros a se desenvolver e se encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas, os lobos frontais.

Já a palavra *emoção* é descrita como “comoção” ou “perturbação moral”. Ambos os significados sugerem que algo está atuando sobre o indivíduo no sentido de comovê-lo, isto é, de abalá-lo, de mexer com ele, ou de perturbá-lo moralmente. À primeira vista, ao se deparar com tais definições, tem-se a impressão de que se trata de algo negativo. Entretanto, o sujeito pode ser comovido ou perturbado moralmente por algo bom, como no caso de receber uma boa notícia de algo muito desejado ou muito esperado. Além disso, tais significados também transmitem a impressão de que se trata de algo vinculado à realidade objetiva, que parte do exterior para o interior. Dito de outra forma, subentende-se que o *motivo* que abala, que comove, que perturba o indivíduo, ainda que seja *sentido* internamente, tem completa relação com o mundo exterior e com o *sentido pessoal*²⁰ que este indivíduo atribui àquilo que está sendo *vivenciado*.

Semelhante compreensão também pode ser encontrada em Machado, Facci e Barroco (2011), segundo as quais as emoções são, ao mesmo tempo, subjetivas para aquele que sente e objetivas em sua gênese, tendo em vista que o homem age na realidade e também reage a ela. Para Smirnov (1969), teórico soviético que compactua muitas das idéias de Vigotski sobre o tema, as emoções se desenvolvem, se modificam e são constitutivas da personalidade humana, sendo permeadas pelas *vivências* e pela história. Dessa maneira, tal função psicológica

²⁰ Os conceitos de *motivo* e *sentido pessoal* são discutidos no item 2.4 desta mesma Seção.

superior é definida a partir uma atitude subjetiva de sentir do homem, a qual se origina a partir da realidade objetiva, das relações estabelecidas na realidade objetiva com outros homens.

Outro aspecto analisado pelas autoras refere-se ao fato de que nem tudo na realidade objetiva provoca uma reação no sujeito, mas somente aquilo que age sobre ele gerando uma necessidade ou *motivo* que o conduz à atividade. Nesse sentido, as emoções correspondem mais à satisfação de necessidades orgânicas, porém, seu caráter social não pode ser desprezado, pois as emoções, ainda que mais associadas a fenômenos orgânicos, são sempre e inevitavelmente reações de um ser social, ligadas às exigências sociais de cada período histórico da humanidade.

Por sua vez, o vocábulo *sentimento* é definido pelo Dicionário Aurélio (1986), dentre outros significados, como “aptidão para receber impressões; sensibilidade; consciência íntima; faculdade de compreender; paixão”. Nota-se que aqui, claramente, temos um grande salto qualitativo em relação às palavras “afeto” e “emoção”. Isso se evidencia na medida em que são trazidas expressões como “consciência íntima” e “faculdade de compreender”, onde se nota algo muito mais elaborado, complexo, no que se refere aos processos psíquicos.

Embora o termo “sentimentos” seja diferente de “emoções” ou “afetos”, em seu significado dicionarizado, é comum encontrarmos estudos que colocam o *afeto*, a *emoção* e o *sentimento* num mesmo patamar, usando ora um vocábulo ora outro, para caracterizar um mesmo fenômeno, sem quaisquer distinções. O próprio Vigotski, pesquisado por Toassa (2009, p. 281-283), fez isso. Conforme ela comenta: “Apesar do nosso desejo de determinar o emprego dos termos por Vigotski, esta pesquisa não nos ajudou: mostrou, ao invés disso, a multiplicidade deles, tal como é corrente em tantas outras psicologias”. Segundo a autora, que realizou uma ampla pesquisa na obra vigotskiana em busca da conceituação dos referidos termos:

[...] o substantivo feminino “emoção” (*emotsia*), muito utilizado na psicologia da época de Vigotski, é mais freqüente na obra do autor do que “sentimentos” e “afetos” e, fato muitíssimo significativo, é o que intitula a última versão do “*Teaching about emotions*” [“Teoria das Emoções”], seu grande projeto inacabado, prevalecendo no decorrer do mesmo. O substantivo neutro “sentimento” (*tchuvstvo*) e suas derivações é o menos utilizado em sua obra. Contudo, conforme constatamos, é amplamente empregado na importantíssima “Psicologia da Arte”. “Afeto” (substantivo masculino *affekt* – *аффе́кт*) e suas derivações aparecem mais freqüentemente no “Pensamento e Linguagem” (embora também aí surja *emotsia*) e nas conferências de psicologia infantil. (Toassa, 2009, p. 284).

Diante dessa dificuldade de aferição objetiva dos diferentes vocábulos presentes na obra de Vigotski, Toassa (2009, p. 285) propõe que, independentemente da escolha adotada, o fundamental é que se mantenha a distinção entre emoções/afetos inferiores (elementares) e superiores (culturizados). Ela ainda refuta a idéia dicotomista de se usar o termo “emoções” para designar emoções inferiores e “sentimentos” para denominar emoções especificamente humanas. Tal dicotomia, segundo a autora, é algo dualista, estranha ao processo de definição conceitual e semântica encontrado em Vigotski, que costumava denominar as diferentes funções psíquicas com a mesma palavra.

Não obstante essas considerações, Smirnov (1969) define os *sentimentos* como fenômenos que se vinculam basicamente às necessidades culturais e espirituais do indivíduo, desencadeadas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Para o autor, os sentimentos são manifestados de acordo com as condições nas quais o sujeito vive, bem como por suas relações sociais e por suas necessidades, o que coloca os sentimentos na posição de *reações* diante da realidade. Dessa maneira, diferenciam-se consideravelmente das *emoções*, pelo fato de que esta última, como visto, é uma reação mais vinculada à satisfação das necessidades orgânicas do sujeito, relacionada com as sensações, apesar de seu caráter social. (Machado, Facci e Barroco, 2001).

Com efeito, ante o exposto, podemos perceber que os *afetos* estão mais próximos às questões inatas, instintivas, aos impulsos afetivos que fazem a ponte entre o biológico e o psíquico, entre o natural e o social na mente humana. Já as *emoções*, parecem estar em um nível mais culturizado, se constituindo em reações emocionais diante das necessidades impostas por questões orgânicas, ou seja, visando, coerentemente com a realidade objetiva, a satisfação de desejos da realidade interna. Por último, os *sentimentos* se apresentam como reações diante das necessidades culturais e espirituais do indivíduo, sendo, portanto, os mais culturizados, complexos e sócio-históricamente desenvolvidos.

Ao que tudo indica, *afetos*, *emoções* e *sentimentos*, ainda que procuremos diferenciá-los, se manifestam de maneira integrada, consecutiva, sendo distinguidos unicamente pela questão da intensidade e do grau de complexificação, culturização. Fazem, assim, parte de um mesmo conjunto, de um todo indivisível, sendo codependentes e totalmente interligados, num processo de intercâmbio constante com as demais funções psicológicas superiores. Com base nisso, tomamos aqui a liberdade de classificá-los como fenômenos da *afetividade humana*, sendo esta definida pelos processos realizados conjuntamente por esses três fenômenos, em parceria com outras funções psíquicas e permeados pelas *vivências*.

No entanto, a *afetividade* não deve ser confundida com *afetos*, *emoções* ou *sentimentos*. Ela inclui esses três aspectos, mas não se limita a eles, pois engloba pensamento, linguagem, memória, atenção, enfim, outras funções psicológicas superiores que não apenas compõem a *afetividade humana*, mas que permitem sua existência. Além disso, possui uma face *vivencial* fundamental, não descartando, também, as funções primitivas, elementares, as quais se encontram incorporadas a ela. Acerca do *afetivo* para a Psicologia Histórico-Cultural, Gomes (2008, p. 107) nos alerta que:

Avançar na compreensão de que o desenvolvimento afetivo se coloca numa relação direta com o desenvolvimento do psiquismo humano implica pensar o reflexo psíquico [psiquismo] analisando-o como um sistema que funciona relacionando elementos biológicos, psicológicos e sociais e que tem nas categorias de consciência e atividade seu núcleo de sustentação e desenvolvimento.

Segundo a autora, a indissociabilidade entre as diferentes funções psicológicas, inseridas numa mesma e complexa trama conceitual, aponta para o fato de que a presença de elementos mediadores é fundamental na promoção de um funcionamento psicológico superior, o que remete a duas considerações essenciais no que tange à concepção de psiquismo humano para a Psicologia Histórico-Cultural: 1) Seu caráter sistêmico; e 2) A impossibilidade de dissociar afetivo e cognitivo nesse processo de constituição. (Gomes, 2008, p. 114).

Isso significa, de acordo com a autora, que tais processos não podem ser considerados “funções isoladas”, ou mesmo uma “faculdade específica” de uma porção determinada do cérebro, mas caracterizam-se, fundamentalmente, por uma estrutura denominada “*sistema interfuncional complexo*”.

Portanto, entendendo a *afetividade humana* nesse conjunto de funções biopsicossociais, que funcionam de modo integrado e indissociável, compondo um “*sistema interfuncional complexo*”, podemos avançar na compreensão de um dos aspectos afetivos fundamentais para a nossa temática – o sofrimento humano.

2.2.4 Sofrimento

Como já mencionado, as funções psicológicas superiores são culturizadas, passíveis de desenvolvimento, transformação ou de novas aparições. (Machado, Facci e Barroco, 2011).

Elas foram constituídas sócio-históricamente e conquistadas através da atividade humana na produção de sua própria vida. Nesse processo de evolução social, de ação sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre si mesmo, o homem também desenvolveu sua afetividade, bem como todas as manifestações desta, dentre as quais destacamos o *sofrimento*. O adoecimento, o mal-estar ou, simplesmente, o *sofrimento*, passa a ser então uma manifestação da vida emocional que, aliada a sentimentos como tristeza, rancor, medo, ódio e tantos outros, transforma-se em um fenômeno humano da mais alta complexidade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, de acordo com a teoria marxista e, portanto, com a Psicologia Histórico-Cultural, o sofrimento e qualquer outro fenômeno psíquico que põe em ação as funções psicológicas superiores ou os sentidos práticos (Marx, 2002), são de natureza sócio-histórica e, dessa maneira, possuem uma base na realidade objetiva, no mundo real. Conforme explica Vygotski (1995):

[...] toda função no desenvolvimento cultural [...] aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico [...] Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (p.150, tradução nossa).

Nessa mesma perspectiva, Silva (2011) destaca que a “biologização das emoções” e a medicalização em massa são fatos evidentes na contemporaneidade. Para a autora, a naturalização dos processos sociais e a fragmentação dos aspectos referentes à vida humana criam um terreno fértil para a proliferação do sofrimento psíquico nos indivíduos. Dessa forma, de modo condizente com a lógica de consumo percebida no estágio atual do capitalismo, as práticas que passam a diagnosticar psicopatologias e a prescrever medicamentos, tornam-se quase que a única via de tratamento, dando soluções paliativas e encobrendo a verdadeira raiz dos problemas.

Já no que se refere ao sofrimento do aluno na escola, sabemos que o processo de medicalização aliado a todas as suas conseqüências, como culpabilização do indivíduo, estigmatização e assimilação da doença, é uma prática que possibilita e potencializa a manifestação do sofrer no âmbito escolar. Além disso, fatores como o *bullying*, as diversas formas de violência na escola, o fracasso escolar, a autoculpabilização diante das dificuldades de aprendizagem, as reprovações, dentre outros, também podem desencadear o sofrimento no aluno.

De acordo com Smirnov (1969), a maneira de reagir do homem ante as coisas é definida por emoções e sentimentos, o que nos permite dizer que o sofrimento se constitui numa reação do aluno diante das mais diversas situações opressivas no ambiente escolar, sejam elas relacionadas à medicalização, aos estigmas, ao *bullying*, à autculpabilização ou ao próprio fracasso escolar.

Silva (2011, p. 130) sustenta que existem três caminhos possíveis para a consolidação da afetividade no indivíduo, onde, em dois deles, o sofrimento pode se dar de maneira mais intensa: 1) constituição das funções psicológicas superiores a contento; 2) desenvolvimento parcial das funções; e 3) desenvolvimento psicopatológico.

Particularmente nos dois últimos casos, o sofrimento pode se estabelecer de modo mais contundente devido à fragmentação da realidade objetiva para o indivíduo (desenvolvimento psicopatológico) ou mediante o acesso limitado às possibilidades de culturização (desenvolvimento parcial das funções psicológicas superiores). Em ambas as situações, o processo de sofrimento pode ser mais intenso, pelo fato de que o indivíduo não possui, ou possui parcialmente, os recursos para lidar com os fatores que promovem o seu sofrer. Isso leva a autora a afirmar que “quando o acesso do sujeito ao conhecimento e às possibilidades de humanização não ocorre ou é realizado de forma limitada, [...] [isso] pode fazer com que ele apresente formas de sofrimento psíquico.” (Silva, 2011, p.130). Para ela, as emoções humanas têm a capacidade de ser lapidadas através da cultura, o que concorda com a visão de Smirnov (1969), onde observamos que os sentimentos e as experiências emocionais podem ser enriquecidos através do meio social em que o indivíduo está inserido.

No que se refere ao desenvolvimento psicopatológico das funções psicológicas superiores, Zeigarnik (1972) demonstra que, na análise de tais fenômenos, é imprescindível, de acordo com a Psicologia Materialista (Histórico-Cultural), que se investiguem as desordens ou distúrbios de personalidade do paciente e as mudanças em suas atitudes, necessidades e interesses. A autora sugere que, mesmo nos casos onde há psicopatologia comprovada, é possível haver crescimento intelectual e avanços de níveis mentais, o que descarta qualquer possibilidade de não se investir no aprendizado do aluno, ainda que este seja classificado como “portador” de distúrbios, transtornos ou, até mesmo, de psicopatologias. Para ela:

Na verdade, o curso de uma doença segue leis biológicas as quais não podem ser duplicadas nas leis do desenvolvimento. Mesmo nesses exemplos [de psicopatologias], [...] seções do cérebro e do comportamento dos pacientes não assumem a estrutura daquela de uma criança doente em um nível de desenvolvimento mais pueril. O fato desses pacientes perderem a

habilidade para pensar e raciocinar em um nível mais avançado, quer dizer apenas que eles estão desprovidos das mais complexas formas de comportamento e cognição, porém, isso não significa um retorno ao nível infantil. (Zeigarnik, 1972, p. 143-144, tradução nossa).

Isso mostra que o desenvolvimento psicopatológico, mesmo sendo um caminho pelo qual o sofrimento toma lugar e se instala, também pode ser trabalhado no indivíduo através do esforço em levá-lo, ainda que minimamente, à apreensão dos bens culturais produzidos pela humanidade. Segundo a autora, a análise de problemas tão complexos, como as alterações de personalidade, deve ser tomada por diferentes pontos de vista e em diferentes direções. No entanto, ela conclui que a base fundamental para esses estudos deve ser os pressupostos verificados na Psicologia Materialista contemporânea.

Por fim, mediante a tudo o que foi dito, podemos destacar que o sofrimento do aluno com dificuldades no processo de escolarização possui aspectos positivos, no que se refere ao papel protetor e de alerta diante das situações que necessitam ser corrigidas, e também, aspectos amplamente negativos, que podem prejudicar inclusive o próprio desenvolvimento afetivo do aluno, tendo em vista que o mesmo não está se apropriando dos bens espirituais ou culturais produzidos pela humanidade. Basta lembrar, que o desenvolvimento de uma função psicológica superior exerce um impacto qualitativo em todas as demais, da mesma maneira que o seu não desenvolvimento ou o seu desenvolvimento parcial pode “engessar” as outras funções psíquicas, produzindo um indivíduo limitado em sua humanização.

De fato, a não apropriação da cultura por parte do aluno, do adolescente com dificuldades no processo de escolarização, prejudica ou inviabiliza a lapidação dos seus aspectos afetivos. No período da vida onde ocorre o maior número de transformações em relação à afetividade, bem como em relação às próprias funções psicológicas superiores (Vygotski, 1993), o indivíduo é cerceado ou impedido de se humanizar plenamente. Diante disso, torna-se necessário compreendermos melhor essa importante etapa do desenvolvimento humano. É o que faremos na sequência.

2.3 A periodização do desenvolvimento e a adolescência

Quando Vygotski (1993) se propôs a estudar a periodização do desenvolvimento humano, isto é, a pesquisar os diferentes períodos que compõem a vida do homem, ele se deparou com diversas teorias que abordavam essa temática. Todavia, nenhuma delas

conseguia compreender objetivamente como se configuravam as mudanças e as transformações no decorrer da vida, do nascimento à idade adulta.

O autor percebeu que havia teorias que iam desde uma concepção biogenética, que compreendia o desenvolvimento humano traçando um paralelo entre a ontogênese e a filogênese, até concepções dualistas, de caráter evolucionista, onde o desenvolvimento era tratado como algo natural, maturacional, de modo que não se viam transformações qualitativas, apenas um desenvolvimento linear que se processava naturalmente.

Frente a isso, Vygotski (1993) elaborou uma teoria do desenvolvimento completamente distinta, que tem como meta descortinar as mudanças qualitativas que ocorrem nas diferentes etapas da vida, de caráter interno, mas totalmente vinculadas às questões do meio social no qual a criança, o adolescente ou o indivíduo adulto estão inseridos.

Tal teoria também não descarta a importância dos fatores biológicos nesse processo, afinal, o corpo cresce e desenvolve, porém, o psiquismo, as funções psicológicas superiores, só se dão através da inserção do indivíduo na cultura. Com base nisso, Vygotsky (1993) afirma que as funções psíquicas superiores são um produto das formas sociais e coletivas de comportamento. Para ele, o desenvolvimento cultural do comportamento encontra-se estritamente vinculado com o desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Nesse sentido, conforme destaca Facci (2004), os limites de cada estágio do desenvolvimento dependem das condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento do indivíduo. Ela ainda ressalta que:

Os estágios de desenvolvimento, para esses autores [Vygotski e seus colaboradores], possuem uma certa seqüência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (Facci, 2004, p. 76).

Dessa maneira, evitando qualquer determinismo ou reducionismo, Vygotski (1993) traçou as linhas gerais da periodização do desenvolvimento humano a partir de *idades* ou *períodos críticos* do desenvolvimento, os quais podem ser determinados graças ao surgimento de *novas formações* ou pontos de viragem, isto é, mudanças bruscas, de caráter revolucionário, que possuem, às vezes, a forma de agudas *crises*, no transcorrer do desenvolvimento da personalidade.

Segundo o autor, as *idades* constituem-se em formações globais e dinâmicas, que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento. Isso porque, de acordo com Vygotski (1993), em cada estágio do desenvolvimento aparecem linhas centrais e linhas parciais que guiam o processo de desenvolvimento da personalidade. Conforme revela Asbahr (2011):

Vygotski denomina “linhas centrais de desenvolvimento” os processos que se relacionam com a nova formação principal e “linhas acessórias do desenvolvimento” aqueles processos parciais [relacionados com aspectos isolados da personalidade da criança]. O autor chama a atenção para o processo de conversão das linhas principais em linhas acessórias ou vice-versa no decorrer do processo de desenvolvimento, pois se modificam os significados e pesos específicos das linhas na estrutura geral do desenvolvimento. (p. 46).

Para Vygotski (1993), durante cada período ou *idade*, o desenvolvimento não modifica os aspectos isolados da personalidade em seu conjunto, para que esta venha se transformar como um todo. Pelo contrário, a personalidade modifica-se em sua estrutura interna, em suas linhas centrais, como um todo, fazendo com que as leis que regulam esse todo determinem a dinâmica de cada uma de suas partes.

Já em relação às *neoformações*, o autor explica que elas se configuram em um novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade da criança, responsáveis por mudanças psíquicas e sociais e marcadas por uma *atividade dominante*. Elas (as *neoformações*) se produzem pela primeira vez em cada *idade* de maneira revolucionária e determinam a consciência do indivíduo, sua relação com o meio, sua vida interna e externa e todo o curso de seu desenvolvimento no período dado.

A partir desses aspectos, Vygotski (1993) argumenta que existem pelo menos seis períodos críticos do desenvolvimento infantil, os quais são marcados pela alternância de momentos estáveis e críticos. São eles: 1) Crise pós-natal / primeiro ano de vida (dois meses a um ano); 2) Crise do primeiro ano / primeira infância (um a três anos); 3) Crise dos três anos / idade pré-escolar (três aos sete anos); 4) Crise dos sete anos / idade escolar (oito aos doze anos); 5) crise dos treze anos / puberdade (catorze a dezoito anos); e 6) Crise dos dezessete anos / Idade adulta.

Apesar de não serem estáticos, mas resultado de questões históricas e sociais que determinam a personalidade humana, não podemos negar a existência desses períodos. Menos ainda das crises que irrompem em cada uma dessas *idades*, afinal, são evidentes em nossa

sociedade, resguardadas as devidas diferenças produzidas por meios sociais, culturas ou épocas diferentes.

Outro ponto importante a ser considerado é o que Vygotski (1993) denominou de *situação social de desenvolvimento*. De acordo com Asbahr (2011):

Na concepção vigotskiana, o conceito de situação social de desenvolvimento é fundamental. Segundo o autor, para entendermos a relação da criança com o meio, não é suficiente considerar apenas seu entorno como algo externo à criança, a partir de uma concepção ambientalista de desenvolvimento. Deve-se ter em consideração que a relação da criança com o meio social é uma relação dinâmica e ativa e que a realidade social é muito mais complexa do que o entorno do sujeito. Vygotski postula, inclusive, que as mudanças produzidas no curso do desenvolvimento modificam sua própria situação social. (p. 47).

Para Vygotski (1995), ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente única, o que caracteriza sua *situação social de desenvolvimento* nesta idade. Conforme explica o autor, tal *situação* é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período específico. Dessa forma, essas relações permitem à criança adquirir novas propriedades em sua personalidade, possibilitando que o social se transforme em individual.

Cabe também destacar, que as linhas centrais que regem o desenvolvimento humano em cada etapa da constituição da personalidade do indivíduo, possuem características significativamente diferentes entre si. Essas linhas ou formações centrais encontram-se intimamente vinculadas à *atividade principal* ou *diretora* de cada *idade*. Tais atividades são guiadas basicamente pela formação dos *interesses* (que mudam radicalmente de um estágio a outro) e dos *motivos* (em função dos quais as atividades são praticadas).

Elkonin (1987), baseado nos pressupostos de Vygotski e Leontiev, estabelece uma periodização do desenvolvimento humano levando em consideração que, para cada estágio do desenvolvimento, corresponde uma *atividade principal* específica. Para o autor, os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

No entanto, lembra Asbahr (2011, p. 54) que tal periodização diz respeito ao caráter geral do desenvolvimento psicológico de crianças soviéticas, inseridas em uma situação de

socialismo desenvolvido. Do mesmo modo, Facci (2004) alerta que os autores russos, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, propuseram uma periodização do desenvolvimento fazendo referência a uma sociedade socialista e, portanto, algumas ponderações são necessárias:

Como exemplo, podemos citar a atividade principal do trabalho que, em cada época da sociedade, alonga-se ou não, de acordo com as exigências sociais. Mesmo no caso da atividade de jogo, em determinados lugares, mesmo no Brasil, onde já foi constatado o grande índice de crianças que trabalham, não podemos dizer que essa atividade seja a dominante no período pré-escolar, pois os limites de idade de cada estágio também dependem das condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Esses limites de idade se alteram com a mudança das condições histórico-sociais. (Facci, 2004, p. 76).

Como foge aos objetivos deste estudo se deter em quaisquer outras idades que não à relacionada ao período da adolescência, destacaremos aqui, principalmente, a chamada *crise dos treze anos*, que sucede o estágio denominado de *idade escolar* (entre os oito e os doze anos) e antecede o período da *puberdade* (entre os quatorze e os dezoito anos de idade).

Sobre a *crise dos treze anos*, é importante sublinhar a afirmação de Facci (2004, p. 71) de que “a adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico”, o que reforça ainda mais a possibilidade de haver certo grau de sofrimento nesta *idade*, tendo em vista que o adolescente já atravessa um momento instável de seu desenvolvimento, tanto físico quanto psicológico. Além disso, de acordo com Vygotski (1993), o problema dos *interesses* na idade de transição é a chave para se entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente, tendo em vista que as funções psicológicas superiores, em cada etapa de seu desenvolvimento, não são anárquicas, nem automáticas, nem causais, mas estão regidas por determinadas aspirações, atrações e interesses que se encontram sedimentados na própria personalidade do adolescente.

Segundo Elkonin (1987), embora haja grandes dificuldades em se identificar a *atividade diretora* (principal ou dominante) nesse período do desenvolvimento humano, é importante se destacar que:

[...] para o adolescente a atividade fundamental segue sendo o estudar na escola. Os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo os critérios fundamentais com que os adultos valorizam aos adolescentes. [...] Uma série de investigações assinalou o surgimento, no começo desse período, de uma nova esfera da vida. (p. 119, tradução nossa).

Tais afirmações mostram que o desempenho do adolescente na escola tem relação direta com a forma como ele é valorizado pelos adultos, o que sugere que sua aceitação, sua credibilidade e, a partir daí, sua autoestima, podem estar seriamente comprometidas quando este não consegue os resultados esperados na atividade de estudo, principalmente quando seu ambiente familiar e social valoriza tais aspectos. O fim desse processo, naturalmente, é o sofrimento, potencializado pelo insucesso escolar, o que pode exercer influências decisivas na conduta do adolescente, intra e extraclasse.

Para Davidov (1988), a atividade principal dos adolescentes, entre os dez e os quinze anos, é a *atividade socialmente útil*, que pode ser exemplificada como uma atividade na qual, por meio do trabalho criador (criativo), o jovem toma consciência de sua responsabilidade pessoal diante do coletivo. Todavia, de acordo com Asbahr (2011, p. 57), tanto Elkonin quanto Davidov demonstraram que há uma grande dificuldade em se estabelecer a *atividade principal* nesse período, tendo em vista que essa fase do desenvolvimento apresenta uma complexidade mais elevada do que as demais, bem como porque a prática de estudo, como citado anteriormente, continua sendo uma atividade fundamental na adolescência, o que a leva a ocupar um lugar muito próximo da atividade dominante.

Entretanto, apesar de a atividade de estudo desempenhar um papel fundamental na vida do adolescente, é importante ressaltar que, na verdade, Elkonin (1987) postula a *comunicação íntima e pessoal entre os jovens* como a *atividade diretora* desse período, fazendo com que o papel do grupo e dos amigos ganhe uma importância relevante nesse processo. Com efeito, no que se refere ao adolescente com dificuldades no processo de escolarização, sua *comunicação íntima e pessoal* com seus pares pode ficar seriamente prejudicada devido ao mau desempenho escolar. O fato de o aluno não aprender na escola, receber diagnósticos de distúrbios de aprendizagem ou reprovar de ano, além de motivar estigmas, preconceitos, sensação de fracasso e incapacidade, podem interferir diretamente na sua aceitação no grupo, dificultando o estabelecimento de uma das atividades consideradas principais deste período.

Conforme argumenta Facci (2004, p. 71) “por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida”. Dessa forma, o impedimento à realização ou à consolidação da atividade principal de *comunicação íntima e pessoal entre os jovens* pode ser um fator crucial para geração de sofrimento psíquico no aluno adolescente. A autora também ressalta que, durante o estágio da adolescência, os

aspectos cognitivos estão em franco processo de desenvolvimento. Baseada em Vigotski, ela afirma que:

[...] nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem o mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimilados. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. (Facci, 2004, p.71).

Vale dizer que, apesar desse desenvolvimento ter um aspecto amplamente positivo na vida do adolescente, ele também pode ser o caminho pelo qual o estudante venha a se conscientizar de sua real situação e chegar ao sofrimento, percebendo o processo de fracasso escolar do qual faz parte. Ainda mais pelo fato de que, segundo Vygotski (1993), o negativismo, o desinteresse e a rebeldia, gerados pelo abandono das inclinações anteriores e substituídos por novos *interesses*, são aspectos característicos desse período de crise e de transição vivido pelo adolescente.

Além disso, o autor também destaca que é na idade de transição (na adolescência), que se dá de modo mais contundente o desenvolvimento da autoconsciência e da personalidade do indivíduo. Baseado em autores como Busemann²¹, ele afirma que o adolescente começa a conhecer-se cada vez melhor e seu conhecimento adquire maior coerência e fundamento. No adolescente, entre os doze e os quinze anos, diferentemente das crianças, que conhecem basicamente apenas o próprio corpo, surge a consciência de que existe o mundo interior e que os demais também o possuem. A partir disso, o indivíduo começa a tomar consciência de si como um todo único, se percebe como um todo integral e considera cada manifestação isolada como parte desse todo.

Outra peculiaridade desse período, diz respeito à delimitação da personalidade do adolescente. Com o desenvolvimento de sua autoconsciência, surgem também as noções do mundo circundante, sendo que essa diferenciação, entre interno e externo, marca a delimitação de sua personalidade. De acordo com Vygotski (1993), o excessivo

²¹ Adolf Hermann Heinrich Busemann (1887-1967) – Psicólogo alemão dedicado ao estudo da adolescência. Elaborou estudos comparativos de adolescentes de diferentes classes sociais, em áreas urbanas e rurais.

desenvolvimento da autoconsciência dá origem a um caráter reservado e vivências de isolamento, que costumam ser típicas da idade de transição.

Nesse momento, o adolescente também começa a fazer juízos de acordo com critérios morais e internos presentes na cultura objetiva, tendo por meta a valorização de sua personalidade. Apoiado em Busemann, Vygotski (1993) afirma que antes dos onze anos, a criança julga a si mesma de acordo com a seguinte escala de valores: forte-fraco, são-enfermo, bonito-feio. Todavia, na idade de transição, esse estágio de autovalorização biológica é superado, de modo que o desenvolvimento dos conceitos morais e das habilidades individuais leva o adolescente a orgulhar-se de saber fazer isso ou aquilo, o que pode lhe gerar o respeito dos adultos.

Isso nos remete a três questões fundamentais, no que tange ao adolescente na escola:

- 1) Como o estudante, muitas vezes com um desenvolvimento um pouco mais tardio devido às reprovações, dificuldades de apropriação do saber, convívio constante com alunos de idade mais baixa (em virtude das reprovações) e medicalização (em função do não aprender), poderá se autovalorizar diante dos estigmas que recebe de “doente”, “incapaz de aprender”, “burro” ou coisas semelhantes?
- 2) Como poderá se autovalorizar diante das dificuldades que enfrenta na escola e, sobretudo, pelo fato de que os adultos o valorizam conforme as habilidades que ele demonstra, inclusive na atividade de estudo?
- 3) O que acontecerá ao orgulho desse adolescente e, principalmente, à adoção de critérios morais de julgamento de si mesmo, tendo em vista que muitas vezes apresenta problemas de comportamento na escola e é classificado como “bagunceiro”, “briguento”, “indisciplinado” e coisas do gênero?

É importante ressaltar que, conforme explica Vygotski (1993), é exatamente na idade de transição onde ocorre o processo maturacional culminante do organismo, bem como o desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores. A autoconsciência, a internalização dos valores morais, culturais, as relações com meio social, o pensamento, enfim, atingem um estágio nunca antes visto. Aliás, sobre esse último ponto, temos um salto qualitativo de ordem revolucionária no adolescente. Ocorre uma mudança em todo o seu repertório de interesses, motivada pelas exigências sociais, e seu pensamento passa a ser muito mais amplo e elaborado, através da formação dos verdadeiros conceitos.

Segundo Vygotski (1993), o pensamento por conceitos é uma forma nova e superior da atividade intelectual, sendo extremamente complexo e totalmente distinto da simples maturação das funções psicológicas elementares. Para o autor:

[...] a formação de conceitos constitui um processo [...] impossível de ser submetido a uma constatação externa à primeira vista. As mudanças que experimenta o pensamento do adolescente em seu processo de domínio dos conceitos são, em grande medida, mudanças de índole interna, estrutural e íntima que não costumam exteriorizar-se, nem ser visíveis para o observador. (p. 58, tradução nossa).

Sendo assim, Vygotski (1993) explica que a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente. Em uma palavra, é o processo de *intelectualização* do pensamento do adolescente e, como tal, só pode se dar através da apropriação do saber sistematizado pelo homem no decorrer da história. De um pensamento menos estruturado, mais simplificado ou cotidiano, o adolescente, mediante a apropriação da cultura, tem a possibilidade de pensar por conceitos, de um modo mais complexo, elaborado e abstrato, o que confere ao signo da linguagem um papel fundamental nesse processo:

Por exemplo, as matemáticas, as ciências naturais, sociais, podem ser expostas corretamente apenas na forma de pensamento verbal lógico. O conteúdo está unido estreitamente com a forma e quando dizemos que o adolescente em seu pensamento alcança um nível superior e domina os conceitos, estamos indicando as formas realmente novas de atividade intelectual e o conteúdo novo do pensamento, que se revelam ao adolescente nesta época. (Vygotski, 1993, p. 59, tradução nossa).

O pensamento por conceitos desempenha um papel tão importante no desenvolvimento da personalidade do indivíduo que Vygotski (1993) chega a afirmar que o intelecto passa a atuar sob um novo *modus operandi*, não existente antes, que se diferencia das funções anteriores tanto por sua composição e estrutura, como pelo modo de sua atividade. No entanto, ao ser negado ao adolescente o acesso aos bens espirituais ou culturais produzidos pelo homem historicamente, a ele também é impedida ou retardada a formação dos verdadeiros conceitos. Em outras palavras, o não desenvolvimento ou o desenvolvimento precário, parcial, limitado, do pensamento por conceitos, pode trazer implicações sérias para o indivíduo vítima desse desenvolvimento insatisfatório, dentre as quais destacamos o sofrimento. Além disso, é importante ressaltar que as consequências desse processo também

podem ir para muito além do que o nível meramente individual, mas atingir uma amplitude social, onde o pensamento intelectualizado fica relegado ao segundo plano²².

Dessa maneira, nos reportamos a Silva (2011, p. 178 e 180), que levanta algumas pertinentes questões: Os processos de ensino e aprendizagem oferecidos pelas escolas em nossa sociedade criam oportunidades de desenvolvimento cultural dos adolescentes? Seria necessária a promoção de mudanças no sistema educacional, com a criação de novas formas de ensino? A escolarização tem possibilitado aos indivíduos uma compreensão da realidade em que vivem, em sua totalidade? Tem criado condições para que, junto com a totalidade que o cerca, o indivíduo compreenda também seus sentimentos decorrentes da sua relação com a realidade concreta? Tem contribuído para que, junto com o desenvolvimento de sua consciência, desenvolvam-se também suas emoções, em um processo unificado?

Quando tomamos Saviani (2003 e 2005) e a proposta de uma escola que realmente contemple a emancipação humana, discutida ao final da primeira etapa desta pesquisa, vemos que ainda temos um longo caminho a percorrer. Contudo, consideramos que cabe à Psicologia fazer frente a essa divisão desigual do conhecimento, que tem provocado a exclusão e fracasso de muitos alunos na escola, culpabilizando-os por questões que são sociais. O investimento em políticas públicas que realmente socializem os conhecimentos deve ser uma das propostas de uma Psicologia que se compromete com um novo homem, um homem que pode se desenvolver cada vez mais quando se apropria dos conhecimentos científicos, conforme apregoa Vigotski (2000).

Para finalizar, diante de tudo o que foi exposto, podemos dizer que a periodização do desenvolvimento humano constitui-se em um instrumento teórico de grande valia no que diz respeito não só à compreensão do período da adolescência, mas de todas as fases da vida. Entretanto, novamente lembramos que essa configuração do desenvolvimento humano não é estática, mas dialética, passível de mudança conforme os homens alteram seus meios de vida. Periodizar o desenvolvimento não significa tratar cada fase como inalterável ou como resultado de uma simples maturação natural, mas tomá-las como resultado de mudanças revolucionárias, de rasgos significativos e de transformações necessárias à adaptação e

²² Um exemplo claro dessa questão é dado por Moraes (2001), onde se discute o recuo da teoria nas pesquisas de educação, algo característico da sociedade atual, de organização capitalista. Segundo a autora, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. Para ela, a celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. A esse respeito, ver: Moraes, M. C. M. (2001) Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho, v.14, n. 1, p. 7-25.

estabelecimento do indivíduo na sociedade culturizada. Não por acaso, Vygotski (1993, p. 228, tradução nossa) é contundente em afirmar que “a natureza da personalidade é social”.

Com base nisso, o próximo item visa discutir mais um aspecto fundamental da constituição da personalidade e da consciência humana: *o processo de atribuição de sentido pessoal*. Como os demais conceitos abordados até aqui, veremos que este também não foge à regra, pois, apesar de ser uma manifestação da vida psíquica individual, é forjado a partir da atividade humana, sendo, portanto, de caráter histórico e social. Vamos a ele!

2.4 O processo de atribuição de sentido pessoal

Ultimamente, muitos trabalhos têm abordado a questão do *sentido pessoal* da atividade humana, especialmente no que se refere à escola, sob as mais diferentes linhas teóricas, buscando entender como o indivíduo representa interiormente ou atribui sentido à prática da atividade analisada.

Nesse movimento, porém, muitas pesquisas fazem uso do conceito de uma maneira equivocada, tratando-o de forma desconexa da prática social que o orienta ou confundindo-o com o termo “*significado*”, como se designassem processos idênticos.

Diante disso, Asbahr (2011) assinala que tanto o conceito de *sentido* quanto o de *significado* têm adquirido uma compreensão bastante subjetivista, como se o sentido fosse atribuído pelo sujeito independentemente de sua atividade social. A autora também destaca que, em muitos escritos, falta consistência teórica acerca de tais conceitos, de modo que não se explicita qual o conceito que está sendo utilizado e a partir de qual referencial teórico.

Outro agravante é o fato de Vygotski, ainda que tenha tratado o processo de atribuição de sentido pessoal como relevante para o desenvolvimento da consciência humana, não ter dado tanta ênfase na discussão do conceito no conjunto de sua obra, algo que foi mais bem explorado por Leontiev, bem como pela temática ainda suscitar dúvidas e questionamentos, dada a sua complexidade.

Frente a isso, falar a respeito do processo de atribuição de sentido pessoal a qualquer atividade humana não é algo simples, tendo em vista a complexidade do assunto e a dispersão semântica do conceito nas mais diversas teorias do conhecimento. Por outro lado, apesar de sua difícil aferição objetiva, o tema se mostra crucial para a compreensão da formação e do desenvolvimento da consciência humana, o que o torna indispensável no bojo da Psicologia

Histórico-Cultural e, portanto, da nossa pesquisa acerca da provável existência de sofrimento nos alunos adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.

Para Asbahr (2011, p. 82), mesmo tendo pouca notoriedade no conjunto dos escritos de Vigotski, o conceito de sentido “pode ser considerado um ‘divisor de águas’ em sua obra, pois permite avançar na compreensão da constituição da consciência humana e superar a dicotomia razão e emoção na investigação da relação pensamento e linguagem.” Tal conceito, se evidencia basicamente no capítulo “*Pensamento e palavra*” da obra do autor, traduzido para o Português no livro “*A construção do pensamento e da linguagem*”, publicado pela primeira vez no Brasil no ano de 1996.

Nele, Vigotski (2001b) apresenta, através da análise da linguagem escrita, falada, *egocêntrica, interior e exterior*²³, de que modo a atribuição de sentido a um determinado conceito pode mudar completamente a forma como o termo é interpretado pelo indivíduo, destoando-se substancialmente, por exemplo, da proposta original do conceito. Um exemplo claro dessa questão pode ser visto no trecho abaixo:

Explicamos [...] como as mudanças da estrutura formal e gramatical acarretam uma mudança profundíssima de todo o sentido da linguagem. [...] Ao traduzir a fábula *A cigarra e a formiga*, Krilov [autor russo] substituiu a cigarra de La Fontaine por libélula, dando-lhe o epíteto [qualificação] de *saltadeira*, que não se aplicaria à cigarra. [...] em Krilov o gênero gramatical predominou sobre o significado real: a cigarra se tornou libélula, conservando, ainda assim, todos os traços da cigarra (saltava, cantava), embora a libélula não pule nem cante. À transmissão adequada de toda a plenitude do sentido exigiu a manutenção obrigatória também da categoria gramatical de gênero feminino para a heroína da fábula. (p. 416, grifos do autor).

Outro exemplo bastante esclarecedor da importância da temática do sentido na compreensão do desenvolvimento psíquico humano se encontra no poema “*o pinheiro e a palmeira*”, escrito pelo poeta alemão Heinrich Heine (1797-1856):

No alemão, pinheiro é masculino. Graças a isto toda a história ganha um sentido simbólico de amor pela mulher. Para conservar essa nuance semântica do texto alemão, Tiutchev [autor russo] substituiu pinheiro por cedro: o cedro aparece sozinho. Ao traduzir esse mesmo poema com exatidão, Liermontov [outro autor russo] o privou dessa nuance semântica e lhe deu um sentido essencialmente diferente: mais abstrato e genérico. Assim, a mudança de um detalhe

²³ A esse respeito, ver: Vigotski, L. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

que pareceria gramatical acarreta, nas respectivas condições, a mudança de todo o aspecto semântico do discurso. (Vigotski, 2001b, p. 416-417).

Fica claro que, em ambos os exemplos, uma pequena alteração em apenas uma palavra pode acarretar uma completa ou, pelo menos, significativa mudança no sentido geral de um conto ou de um determinado tema. Da mesma maneira, um mesmo termo pode adquirir sentidos diferentes para o sujeito, dependendo da forma, do local ou da cultura em que é empregado.

Sendo assim, nesse processo de esclarecimento dos sentidos que são atribuídos às palavras nos diferentes contextos, Vigotski (2001b) acaba por estabelecer a unidade entre os aspectos afetivos e cognitivos da consciência humana, entre os aspectos emocionais e intelectuais, superando qualquer espécie de concepção dualista. Além disso, o autor traz à tona a questão do social vinculado ao processo de atribuição de sentido, ou seja, mostra que o contexto e, portanto, a ação humana, não apenas influencia, mas molda os diferentes sentidos que são atribuídos às palavras, alterando, inclusive, seus significados.

Aliás, no que se refere à diferença entre *sentido* e *significado* da palavra, Vigotski (2001b, p. 465) nos explica que:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma forma dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Vigotski (2001b) ilustra a diferença entre *sentido* e *significado* da palavra analisando a própria fábula *a libélula e a formiga*, de Krilov:

A palavra *dance*, com que termina essa fábula, tem um sentido permanente absolutamente definido, único para qualquer contexto em que venha a ser encontrado. Contudo, no contexto da fábula adquire um sentido intelectual e afetivo bem mais amplo: aí ele já significa simultaneamente “divirta-se e morra”. [...] Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável.

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. (p. 465-466, grifo do autor).

Em face disso, torna-se evidente que o sentido, na concepção vigotskiana, tem uma importância e um papel decisivo na consciência humana – o de representar, de modo cognitivo-afetivo, o mundo interno e externo para o indivíduo. Com efeito, Vigotski (2001b) chega a afirmar que, em relação à linguagem interior, há o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado, o que confere ao sentido um caráter mais amplo frente ao significado.

Isto posto, cumpre destacar que Leontiev (1978) também aborda a questão do sentido e do significado e, mais que isso, avança na discussão de tais temáticas compreendendo-as no âmbito da atividade humana. Apropriando-se dos conceitos vigotskianos e aprofundando-se no assunto, o autor amplia o entendimento sobre o significado e o sentido e os estabelece como categorias, denominadas *significado social* e *sentido pessoal*.

De acordo com o autor, o significado (ou significação) social:

É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. [...] No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. (Leontiev, 1978, p. 95).

Isso demonstra que, no processo de transformação da natureza para si e de fixação de relações sociais para tal, os homens também foram estabelecendo atividades específicas, isto é, criando maneiras de pensar, agir, sentir e se comunicar, o que lhes proporcionou uma imensa gama de significações, decorrentes da prática social, transmitidas às gerações posteriores como aspectos fundamentais à continuidade, perpetuação e desenvolvimento da raça humana. Traduzindo em poucas palavras, o processo de significar os objetos e a si mesmos, permitiu aos homens realizar algo exclusivamente humano – a produção da história.

O conceito de *significado social* é, portanto, um dos mais importantes para entendermos não apenas o processo histórico da humanidade, mas também as relações estabelecidas e as diferentes práticas sociais desenvolvidas no decurso desse processo, dentre as quais nos focamos na educação. Compreender a *significação social* como a cristalização da experiência e da atividade humana, ou como a forma pela qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida, é, acima de tudo, compreender um dos principais mediadores entre o homem e a cultura, entre o homem natural e o ser genérico. Dito de outro modo, é compreender um meio indispensável no processo de humanização do homem, pois, desde o nascimento, o indivíduo já encontra um sistema de significações estabelecido e que será por ele apropriado.

Já em relação ao conceito de sentido, Leontiev (1978) explica que:

[...] é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. Esta relação específica estabelece-se no decurso do desenvolvimento da atividade. [...] De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (p. 98, grifos nossos).

Tal ponto de vista, também nos leva a encarar o conceito de sentido no âmbito da atividade humana e imprescindível dela, de modo associado com outros dois conceitos, o de *motivo* e o de *fim* (ou finalidade). Antes de avançarmos para o que autor chama de *sentido pessoal* é necessário que entendamos esses dois conceitos subjacentes.

Em relação ao *motivo* e ao *fim* (ou finalidade) da ação, Leontiev (1978) ressalta que não devemos utilizar termo “motivo” para designar o sentimento de uma necessidade, tendo em vista que ele designa a ocasião em que a necessidade se concretiza de objetivo. Na realidade, o *motivo* seria aquilo que estimula a atividade, uma necessidade acompanhada de metas para se chegar a um determinado *fim*. Segundo Leontiev (1978), é justamente essa relação entre *motivo* e *fim* que cria o *sentido* da atividade para o indivíduo.

Semelhantemente, Smirnov (1969) afirma que se denomina *motivo da atividade* aquilo que se reflete no cérebro do homem, de modo a incitá-lo a agir e dirigir sua ação à satisfação de uma necessidade determinada. Para o autor, é muito importante saber os motivos de uma atividade pelo fato de que o significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, ou seja, do *sentido* que tem para o sujeito.

Dessa maneira, percebe-se que falar sobre o *sentido pessoal* é falar sobre o resultado da relação ativa dos indivíduos com o mundo objetivo, isto é, do processo de apropriação das significações sociais elaboradas historicamente pelos homens e da atribuição de sentido às mesmas, um sentido particular, individual, pessoal, mas que reflete as formas sociais de pensar, agir e sentir.

É importante esclarecer que, segundo Leontiev (1978), *ação* e *atividade* também são conceitos diferentes. Para o autor, a *atividade humana* abarca um conjunto de *ações* voltadas para uma determinada *finalidade*. Já a *ação*, puramente, mesmo sendo impulsionada por uma *necessidade* objetiva ou por um *motivo*, não coincide com o *fim* ou com o resultado imediato de cada uma das *ações* constitutivas da *atividade*. É somente por meio das relações do indivíduo com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação, ou sua finalidade, passa a coincidir com o motivo da atividade. Basso (1998) ilustra a situação da seguinte maneira:

Não é, portanto, cada ação de *per se* que se justifica pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo. Por exemplo, a ação da professora de rearranjar as carteiras de modo a favorecer a interação das crianças, a troca de idéias entre elas, pode parecer uma ação contrária ao bom andamento dos trabalhos escolares, mas guardaria coerência com uma atividade tal como a produção de texto em pares, onde as crianças vão discutir o tema, a forma de escrever etc. No entanto, se as crianças não entenderem que estão se sentando mais próximas e sendo estimuladas a trocarem idéias para participar de uma atividade de produção de textos em grupo, isto é, se não captarem a relação entre essas ações e o motivo da atividade global, o mais provável é que se estabeleça uma confusão e o bom andamento dos trabalhos escolares seja comprometido.

Com efeito, Leontiev (1978) afirma que para encontrar o *sentido pessoal* de qualquer atividade devemos descobrir o motivo que lhe corresponde, tendo em vista que todo sentido é sentido de alguma coisa, ou seja, não há sentidos “puros”. Isso faz com que a atribuição de sentido seja uma parte integrante do conteúdo da consciência humana e, mesmo que tal fenômeno tenha o caráter subjetivo ou *pessoal*, apresenta uma relação direta com o mundo objetivo, exprimindo-se nas *significações sociais*, e não o contrário. Para tornar mais claro, podemos dizer que o processo de atribuição de *sentido pessoal* expressa a relação onde o indivíduo se apropria das *significações sociais*, isto é, dos resultados da prática social humana cristalizados na linguagem, na arte, na ciência etc., e as dota de *motivos* e *finalidades* que o interessam, ou seja, lhes atribui um *sentido* próprio, *pessoal*.

No entanto, Leontiev (1988), se referindo novamente à questão dos motivos, ressalta que eles podem ser divididos em dois tipos distintos: os *motivos apenas compreensíveis* e os *motivos realmente eficazes*. Os primeiros, também chamados de “motivos estímulos”, seriam aqueles advindos de exigências externas, como um aluno estudando uma determinada obra apenas mediante a cobrança de um professor, somente por obrigação. Já os segundos seriam aqueles que realmente adquirem um *sentido pessoal* para o estudante, que passam a ocupar um lugar de destaque em sua vida e que o levam, por exemplo, a ler um livro como um meio de enriquecer o seu conhecimento, tendo como resultado prático a obtenção de uma boa nota, desvinculando a atividade do seu caráter de imposição ou obrigatoriedade.

De semelhante modo, também é importante diferenciar o conceito de *necessidade* do de *interesse*, pois se referem a fenômenos distintos, porém, fundamentais, como visto, para a compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal.

De acordo com Smirnov (1969), todo organismo manifesta uma excitabilidade que aumenta segundo determinadas influências, as quais são capazes de mudar o estado do organismo na direção do estímulo. Tal fenômeno é o que o autor considera como *necessidades*, que também podem ser manifestadas de maneiras mais complicadas e derivadas, como, por exemplo, quando a excitabilidade é aumentada em função de influências que, por si mesmas, não podem mudar o estado do organismo, apesar de estarem conectadas com as influências diretas (capazes de alterar o estado do organismo).

Para que se entenda melhor, podemos utilizar a questão da fome como exemplo. Quando um organismo fica carente de alimento, ele gera uma excitabilidade capaz de alterar o seu próprio estado, isto é, de um momento de saciedade, ele passa, em outro instante, a requerer alimento, ou seja, a *necessitar* de alimento, o que conduz o organismo na direção do estímulo, a procurar comida. Já nos casos mais complexos – Smirnov (1969) cita como exemplo um animal esfomeado que vê ou sente o cheiro da comida, o que lhe soa como um sinal –, é certo que se não fosse pela questão do condicionamento, ou seja, pela associação entre a comida e a saciedade da fome, aprendida anteriormente, o animal desprezaria o alimento, tendo em vista que, por si só, a comida não teria a capacidade de estimulá-lo, ou seja, não lhe serviria de sinal. Frente a isso, podemos dizer que assim como uma pedra não aumenta o desejo de um animal de alimentar-se, do mesmo modo, a comida também não o excitaria, não fosse o condicionamento.

Smirnov (1969) também explica que à medida que se complica a estrutura dos organismos, suas necessidades se tornam mais complexas, mais ricas e variadas, especialmente nos seres humanos, onde adquirem novas particularidades qualitativas e

passam a se submeter a leis que atuam unicamente na vida social. Isso pode ser visto nas *necessidades superiores materiais*, onde temos os objetos caseiros, as vestimentas, os instrumentos de trabalho, enfim, os objetos materiais, e nas *necessidades superiores espirituais*, as quais são a arte, a cultura, a estética, os saberes etc. Tais necessidades, segundo o autor, são motivadas exclusivamente pelas condições da vida social, podendo ser alteradas conforme o homem muda o modo de produzir sua vida e, por conseguinte, de se relacionar socialmente.

Para o autor, as características principais de todas as necessidades humanas são: 1) Elas apresentam um conteúdo objetivo, pois toda a necessidade é necessidade de algo; 2) Elas adquirem um conteúdo concreto, segundo as condições e a maneira como se satisfazem, visto que são formas particulares de refletir a realidade (os estímulos exteriores); 3) Podem se repetir novamente, o que é fundamental para o seu próprio desenvolvimento, permitindo as associações e o enriquecimento do seu conteúdo; e 4) Desenvolvem-se à medida que se amplia o círculo de objetos e meios de satisfazê-las, tendo em vista que quanto maior a “oferta” de estímulos, maior também a gama de necessidades que se criam.

Já no que se refere ao conceito de *interesse*, Smirnov (1969) o define como a direção determinada que as funções cognitivas tomam frente aos objetos e fenômenos da realidade. Ele afirma que o interesse é muito importante para o aprendizado, pois desperta a atenção e o desejo de conhecer, bem como pode desempenhar um papel preparatório para a atividade futura, principalmente quando vem acompanhado de fins concretos, pois fixa o indivíduo em um objetivo específico. Além disso, pode ser uma das condições fundamentais para a atitude criativa no trabalho, isto é, para se buscar constantemente métodos para melhor efetuá-lo.

Portanto, diante da exposição dos conceitos de *necessidade* e *interesse*, vemos que o *sentido pessoal* possui uma relação direta com tais termos. Isso porque, se o *motivo* diz respeito à ocasião em que a *necessidade* se concretiza de objetivo (Leontiev, 1978, p. 98), o *sentido pessoal* da *atividade*, que é criado pelo indivíduo na relação ativa entre o *motivo* e o *fim*, acaba expressando a *necessidade* na direção definida de uma *finalidade*, o que inclui a questão do *interesse*. Dito de outra forma, o *sentido pessoal* se traduz na *atividade* do sujeito que, ao se apropriar de *significações sociais*, movido por *necessidades* ou *interesses*, acrescenta a elas objetivos definidos, o que estimula ou *motiva* suas *ações* em direção a determinados *fins* de *interesse*. A suma desse processo é uma *atividade* dotada de *sentido pessoal* para o sujeito, a qual será conscientizada.

Concluindo, podemos dizer que só se esclarece de fato o processo de atribuição de sentido pessoal quando o apreendemos no emaranhado de outros conceitos que o constroem,

tais como o de *significação social, motivo, fim, ação, atividade, necessidade e interesse*. Perceber o fenômeno do sentido pessoal não é apenas considerar um processo comum, mas compreender um fenômeno de extrema complexidade, exclusivamente humano, forjado na prática social e passível de mudanças, de acordo com o momento histórico vivenciado, como veremos a seguir.

2.5 O sentido pessoal da escola e o processo de alienação

Ao se falar do processo de atribuição de sentido pessoal, como visto anteriormente, tocamos em um assunto que diz respeito à vida humana como um todo, à constituição da consciência do indivíduo, à personalidade e à prática social. No entanto, quando o focalizamos no âmbito da educação escolar e mais especificamente na idade da adolescência, percebemos que ele possui desdobramentos específicos, que podem influenciar e até ditar o modo de compreender a escola e a conduta de um indivíduo, interferindo diretamente no seu processo de desenvolvimento psíquico.

Dessa maneira, é necessário entendermos acerca de tal processo em sua relação com a escola e com a atividade de estudo, tendo em vista que, nas próximas seções, apresentaremos os dados obtidos por meio de uma pesquisa de campo e os analisaremos a luz do processo de atribuição de sentido pessoal por parte dos adolescentes com dificuldades no processo de escolarização. Assim sendo, algumas questões se fazem necessárias para uma melhor compreensão: o que a escola representa para os adolescentes com dificuldades de aprendizagem? Qual o sentido pessoal que ela assume em suas vidas, levando-se em conta que estão trilhando o caminho do insucesso escolar? Em que medida uma possível falta de sentido pessoal é responsável pelo sofrimento do aluno?

Questões como estas, levam-nos não somente a refletir no papel que a escola ocupa na vida desses adolescentes em processo de escolarização, como também a pensar na própria função da escola, na qualidade e na eficiência do papel desempenhado por esta, pois, conforme destacam Davidov e Markova (1987), é preciso que seja desenvolvido no aluno o interesse pela atividade de estudo, de modo que esta atividade venha a gerar sentido pessoal para ele.

Isso nos remete a pensar, com base em muitas queixas escolares da atualidade, que não se deve esperar que o aluno tenha um desenvolvimento natural, sem a *mediação* necessária do professor, ou que desperte subitamente para o interesse na atividade de estudo, como se

houvesse um despertar natural, um “click” ou um desabrochar para os estudos. Isso porque, o desenvolvimento do psiquismo, conforme sugere Vigotski (2000), não é algo meramente maturacional, mas ocorre somente no processo de apropriação da cultura, isto é, dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados. Na verdade, é com a apropriação dos conhecimentos científicos que se desenvolvem as funções psicológicas superiores.

Para Davidov e Markova (1987), o papel da mediação feita pelo professor é primordial no se refere ao estudante em contato com a atividade de estudo, pois são as mediações consistentes que garantem aos alunos a possibilidade de se apropriarem do conhecimento e se desenvolverem:

Durante sua formação, é necessário revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social. (p. 320, tradução nossa).

Isso demonstra que o processo de atribuição de sentido pessoal à escola por parte dos estudantes, pode interferir de modo decisivo no interesse (ou desinteresse) destes pela atividade de estudo. Se as mediações e condições existentes naquele local não permitirem que a atividade do aluno seja dotada de sentido pessoal, obviamente, ela será considerada como desinteressante, enfadonha ou desgastante. Resumindo, será uma atividade sem sentido.

Vigotski (2001), já em 1924, anunciava a importância do interesse pelo estudo, dizendo que toda a aprendizagem só é possível na medida em que se leve em consideração a questão dos interesses. Em concordância com essa ideia, Davidov e Markova (1987) destacam que a questão dos interesses é fundamental, visto que somente a partir do desenvolvimento do interesse pela atividade de estudo é que o aluno passará a gerar sentido pessoal para ela.

Vale lembrar, que o sentido pessoal é decorrente do significado social da atividade, que, no caso da educação escolar, de acordo com Saviani (2003), remete à socialização dos conhecimentos. Portanto, entendendo a significação social como a forma pela qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (Leontiev, 1978), pode-se dizer que se o aluno não se interessa pela atividade de estudo é porque, de algum modo, não assimilou ou não compreendeu o significado e o papel principal da escola – o de transmitir e socializar o saber elaborado pela humanidade no decorrer da história –, impedindo a atribuição de sentido pessoal e o entendimento da atividade de estudo como processo de humanização.

Tais fatos revelam que o papel desempenhado pela escola é essencial no que se refere ao processo de mudança de interesses, bem como de motivos ou de atividades dominantes na vida dos alunos, transformando necessidades simples em motivos sólidos, interesses vagos em finalidades concretas. Segundo Leontiev (1988), a escola deve ocupar uma posição central na transformação de *motivos apenas compreensíveis* (como os de caráter meramente obrigatório – motivos estímulo), em *motivos realmente eficazes* (como os de caráter humanizador – geradores de sentido pessoal) e, desse modo, atuar no desenvolvimento dos aspectos psíquicos dos estudantes, isto é, no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Não obstante, a realidade prática da educação escolar aponta para outro lado. De acordo com Mészáros (1981, p. 269), “nenhuma pessoa em perfeito uso de suas faculdades mentais negaria que a educação está, hoje, em crise”, o que remete para uma vertente que esvazia o conhecimento, banaliza os conteúdos curriculares e muitas vezes deixa de explorar as potencialidades dos alunos e sua capacidade de compreender a realidade de forma crítica, limitando, dessa forma, o desenvolvimento de sua consciência. Assim, tal realidade, tida pelo autor como desumanizadora e fruto de uma crise que se intensifica, acaba por cercear ou mesmo anular a possibilidade de geração de sentido pessoal à escola, contribuindo para o desinteresse do aluno e para o sofrimento no âmbito escolar.

A falta de compreensão do que afirma Leontiev (1978), de que a humanização depende da apropriação da cultura e que o conhecimento poderia proporcionar a libertação no sentido em que a entende Saviani (2003, p. 20), ao afirmar que ela só ocorre quando os conhecimentos forem “[...] apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica”, faz com que, em diversas situações, muitos alunos e professores estabeleçam apenas uma relação de aplicabilidade à atividade de estudo – aprender isso para aplicar naquilo. Não percebem, por exemplo, que o conhecimento científico é a melhor forma de conhecer a realidade. (Markus, 1974). Dessa maneira, o processo educativo vai acontecendo sem que se tome consciência da finalidade da escola, criando empecilhos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, ou mesmo identificando nestes alguns “déficits” que, na verdade, refletem a situação de desamparo dos mesmos, que além de não estarem se apropriando do conhecimento, vivenciam sentimentos de impotência e sofrimento.

De acordo com Caldas (2005), algumas perguntas poderiam ser feitas na busca das razões pelas quais algumas características, como dificuldades relativas à memória, atenção concentrada e retenção de conceitos, são atribuídas aos alunos encaminhados e atendidos

pelos profissionais – professores, diretores, orientadores, psicólogos, psiquiatras, neurologistas, psicopedagogos, dentre outros – que com eles lidam:

Será que a distração do aluno [...] poderia ser vista como uma autoproteção diante da confrontação diária com as dificuldades escolares? Olhar para a janela e desejar sair da escola não seriam, quem sabe, o alívio, o bálsamo para a *angústia* vivida na escola dia após dia? A falta de memória não poderia ser entendida como memória seletiva? Memorizar o quê? *O aluno não poderia estar poupando-se para memorizar o que realmente faça sentido?* O desinteresse por temas tão desconexos e distantes da realidade vivida no dia-a-dia não poderiam ser responsáveis pela desatenção e baixa concentração de tantos alunos? *Não seria a pouca atenção uma forma de solicitação por uma aprendizagem que faça sentido?* Em que medida a escola “castra” a capacidade de abstrair e generalizar, quando impede que a realidade das crianças adentre com elas os portões escolares, quando impede que as relações entre os conteúdos aprendidos e o que é vivido sejam estimuladas e incentivadas? (p.27, grifos nossos).

A autora complementa afirmando que parece haver uma falta de significados relevantes nos conteúdos valorizados na escola, o que pode ser responsável por muitos dos laudos psicológicos de baixa atenção concentrada, desinteresse, dificuldades de memorização etc. Laudos como esses, devido ao seu “*status científico*”, ao invés de contribuírem no processo educativo, acabam por fortalecer e consolidar os estigmas de “aluno atrasado”, “incapaz” ou “doente”, possibilitando o sofrimento e privando o aluno do direito de acesso a uma educação que promova suas potencialidades.

Além disso, pesquisas recentes, como a de Asbahr (2011), denunciam graves problemas quanto ao processo de atribuição de sentido pessoal à escola entre alunos de escolas públicas, o que também pode ser responsável pela geração de mais angústia e sofrimento no ambiente escolar. Segundo a autora, parece haver uma ruptura entre os motivos e as ações da atividade de estudo e entre os significados sociais da atividade e os sentidos. Dito de outra forma, parece que os alunos não sabem “por que” nem “para que” estão estudando. A humanização por meio da apropriação do saber historicamente sistematizado não é sequer considerada, ou pior, pouco se sabe sobre isso, até entre os educadores. Como resultado, os conteúdos escolares são pouco conscientizados, pois não ocupam lugar estrutural na atividade dos alunos, levando-os ao fracasso escolar ou à mera memorização de informações que logo serão esquecidas.

Frente a isso, é possível sugerir que a escola da atualidade, engendrada no modo de produção capitalista, além de não socializar o conhecimento de maneira satisfatória, gerando

sentido pessoal, acaba por fazer o movimento contrário, ou seja, provoca o desprezo, o desinteresse e a desvalorização à atividade de estudo, conformando alunos e professores a uma situação perversa e, talvez, mais prejudicial do que o próprio sofrimento – a alienação.

Marx (2002), nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, explica que a alienação deve ser compreendida a partir de sua manifestação no trabalho humano e sob três diferentes aspectos. O primeiro diz respeito à relação direta entre o trabalhador e os objetos de sua produção, os quais não lhe pertencem, alienando-o do produto que ele mesmo se dedicou a produzir; o segundo refere-se à relação do trabalhador com o próprio processo de trabalho, que não é dirigido nem controlado por ele, o que o torna alheio, apartado ou alienado; e o último retrata a relação de afastamento ou alienação do trabalhador em relação aos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Em suma, o filósofo trata da relação entre o homem e o gênero humano, marcada pela nula ou limitada apropriação dos instrumentos e saberes já produzidos pela humanidade em seu processo histórico.

Nesta mesma perspectiva, Schaff (1979, p. 93) observa que a alienação é o que se denomina para uma determinada relação, a saber, entre o homem e os produtos de sua atividade, ou seja, uma relação entre o homem e a realidade criada pelos seres humanos historicamente. Para o autor, nos deparamos com a alienação quando os produtos do homem se alienam (ou se separam) de seu criador.

Sendo assim, Marx (2002) destaca que, para o trabalhador da classe operária:

Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa. (p. 112, grifos do autor).

No entanto, Schaff (1979) nos lembra de que o conceito de alienação pode ser encontrado nas obras de Marx, desde as da juventude do filósofo até as mais posteriores, em duas formas muito próximas: *alienação* e *alienação de si mesmo*:

[...] as palavras correspondentes designam duas *relações sociais* conectadas uma com a outra e, sem embargo, diferentes: no primeiro dos casos se trata da relação do homem com os

resultados de sua atividade de produção (que compreendem, no sentido amplo da palavra, não somente aos produtos materiais, mas também aos espirituais, assim como às instituições sociais, etc.), no segundo, por outro lado, da relação do homem com os demais homens, com a sociedade e consigo mesmo. (p. 92-93, grifos do autor, tradução nossa).

A alienação de si mesmo, segundo o autor, seria uma relação subjetiva, um fenômeno onde o homem se afasta do mundo socialmente criado por ele, ou do próprio *eu*, de modo que tal afastamento se refere aos sentimentos, vivências e atitudes, ou seja, às suas relações subjetivas, apesar do fato destas também serem constituídas socialmente. Schaff (1979) esclarece que a alienação de si mesmo é um sentimento no qual o indivíduo percebe-se como um estranho diante das instituições sociais e frente aos demais homens, sentindo-se afastado da sociedade, das outras pessoas e do próprio *eu*:

Trata-se daquele tipo, conhecido não somente pela literatura, de homem solitário, de *lone wolf* [lobo solitário], que se sente isolado na sociedade, entre outros homens, que evita o contato com eles, e às vezes chega a odiá-los até a obsessão, até estar disposto a cometer um crime. Semelhante atitude está sempre condicionada socialmente e, sem embargo, se desenvolve geralmente sobre uma base psíquica específica. A ressocialização dessas pessoas, sua reincorporação como membros com capacidade para participar da vida em sociedade, é uma tarefa importante. Daqui também a importância da luta pela superação deste tipo de alienação. (p. 238, tradução nossa).

Com efeito, a alienação não se limita à categoria trabalho, mas se estende a outras categorias, tais como a educação. Para Marx (2002), a alienação, entendida como resultado da divisão do trabalho, torna-se ainda mais evidente quanto mais esta divisão se desenvolve na sociedade capitalista. Além disso, quanto maior a divisão do trabalho, maior também é a tarefa especializada atribuída a cada indivíduo, o que explica a crescente pressão para a especialização do saber em nossa sociedade.

De acordo com Silva (2011), a divisão do trabalho no interior da produção capitalista deu-se ao se separar o trabalho manual do trabalho intelectual, processo que resultou em todas as suas contradições, como o acesso ao trabalho assalariado, tempo livre e um tipo específico de educação, criado para satisfazer os ideais burgueses:

O produto do trabalhador, assim como o conhecimento adquirido pelos alunos é com frequência estranho e limitado, especializado, não relacionado e abstrato. O aluno não tem

controle sobre o que faz, ou o que é feito do produto final. O “conhecimento” cresce em poder na medida em que os alunos gastam o que dele dispõem, e até adquire qualidades, devidamente modificadas. Os alunos podem perder confiança e se considerarem como simples “apêndices” de seus produtos. (Silva, 2011, p. 73).

Nesse sentido, conforme destaca Markus (1974, p. 66-67), em função da alienação produzida na sociedade capitalista, o indivíduo singular:

[...] não pode se apropriar de tudo aquilo de que a sociedade como um todo apropriou-se espiritualmente, razão pela qual a consciência empírica entra em contradição e se separa das formas de consciência social (moral, ciência, arte, política, etc.); essa alienação, que transforma em “ideologia” todas as formas do conhecimento, pode levar apenas a conteúdos limitados e, em última instância, falsos: a conteúdos de qualquer modo independentes do progresso do saber humano.

Isso demonstra que, devido aos interesses classistas, a educação no modo de produção capitalista acaba servindo de aparelho de manutenção de poder e das ideologias vigentes, tendo como desdobramento o processo de alienação. Diante disso, é possível afirmar que até mesmo o sofrimento, que poderia ter um papel fundamental e revolucionário no que diz respeito à reversão desse quadro excludente e culpabilizador ao qual estão expostos os adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, fica sobrepujado por uma ideologia que limita ou anula a tomada de consciência da real situação, tendo em vista que muitos alunos afirmam que suas trajetórias escolares são apenas “acidentadas”. (Sartoro, 2011). Assim, os estudantes tornam-se alienados de sua verdadeira condição, ficando apartados do acesso à humanização plena e aos bens culturais produzidos pelo homem ao longo da história, ou seja, ao saber sistematizado, que fica limitado aos grupos sociais dominantes.

De uma forma geral, tais estudantes internalizam o fracasso vivenciado na escola sem que sejam analisadas as condições histórico-sociais desse processo, que, aliás, nem sempre contribuem para a apropriação do conhecimento. Dessa maneira, por permanecerem com um conhecimento raso e limitado e uma criticidade praticamente nula, os alunos mantêm-se incapazes de compreender que seu fracasso é fruto de uma sociedade capitalista, que empreende ações e faz todo o esforço para manter uma classe subjugada a outra. Na realidade, traduzindo nos termos da Psicologia Histórico-Cultural, o que acontece é uma ruptura entre o significado social da escola – o de ensinar – e o sentido pessoal atribuído pelo aluno – que

deveria ser o da apropriação do conhecimento, da humanização e do desenvolvimento. A consequência desses fatores é o processo de alienação.

Entretanto, Markus (1974, p. 67) destaca que a alienação não é um processo eterno, estanque, mas um fenômeno social, produzido, pertencente a um momento histórico. Para ele:

[...] não é menos essencial o fato de que Marx considerasse essa forma espiritual da alienação suprimível no próprio processo de subversão da estrutura material [revolução socialista], o que naturalmente não significava para ele o fim ou a conclusão absoluta do conhecimento, mas, ao contrário, seu início propriamente dito.

Asbahr (2011) também ressalta que é essencial considerar que a alienação não é um traço ontológico do ser homem, como a sociedade burguesa faz crer. Portanto, não é um processo ineliminável, mas passível de desconstrução e mudanças. A alienação, segundo ela, é constitutiva de um momento histórico criado pela organização capitalista do modo de produção, e pode ser superada. A autora ainda faz uma importante crítica à forma como está estruturada a educação escolar na atualidade, responsável em grande parte por muitos alunos não conseguirem estabelecer um sentido pessoal à escola:

No ensino baseado na generalização empírica, está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos. Separa-se, assim, o conceito de sua história, formando-se um pensamento organizado a partir da percepção sensorial, do aparente. Trata-se de um pensamento naturalizador, que desconsidera a constituição histórica dos fenômenos. (Asbahr, 2011, p. 74).

Isso nos leva a pensar, por fim, que a escola, ao separar o conceito de sua história e ao tratar os fenômenos desconsiderando sua constituição histórica, desconecta o homem de si mesmo, cerceia a possibilidade dos estudantes encontrarem a si mesmos nos conceitos discutidos. Em outras palavras, ela suplanta a geração de sentido pessoal à escola ao desconsiderar a historicidade dos fenômenos. Ao invés de despertar nos alunos o interesse e o prazer em conhecer novos conceitos, gera o sofrimento, a inquietação, a distração, o desinteresse, enfim, a alienação, o desprezo e a indiferença em relação à atividade que deveria ser a principal fonte de humanização e apropriação do que há de melhor em termos de conhecimento produzido pelo gênero humano – o estudo.

2.6 A título de considerações gerais

Nesta Seção, intitulada de “a constituição do indivíduo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural”, procuramos levantar os principais aspectos que compõem e definem o ser humano enquanto um ser social, genérico e histórico. Nesse trajeto, passamos pelos aspectos históricos e sociais da constituição humana, ressaltando as características fundamentais que conferem ao homem diferenças básicas em relação aos animais, tais como o trabalho, a historicidade, a cultura e as funções psicológicas superiores.

Posteriormente, analisamos mais alguns aspectos exclusivamente humanos e primordiais para a compreensão do processo de sofrimento nesta pesquisa, como as vivências, as emoções e a afetividade. Vimos que tais fenômenos se desenvolvem e se expressam em conjunto com as demais funções psicológicas superiores, e que, portanto, configuram-se como fenômenos individuais, mas de origem social, cultural. Também investigamos os principais aspectos do sofrimento humano e como a sociedade atual, segundo a forma como está organizada, potencializa sua manifestação, especialmente no ambiente escolar.

Além disso, no sentido de compreender um pouco mais acerca do período da adolescência, abordado por este trabalho, recorreremos à periodização do desenvolvimento humano, traçada em suas linhas gerais por Vigotski e seus colaboradores. Vimos que a adolescência é o período mais crítico da vida humana e que, nesta fase, ocorrem mudanças significativas e de caráter revolucionário, com impactos cruciais para toda a vida do adolescente, o que confere à escola um papel decisivo nessa etapa do desenvolvimento.

Apresentamos, logo depois, como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal às experiências e significações humanas, forjadas historicamente e no interior de suas relações e práticas sociais. Destacamos que o *sentido pessoal* é um conceito que não se manifesta de forma isolada, mas que ocorre atrelado a vários outros fenômenos, como a *significação social*, o *motivo* e a *finalidade da atividade*, a *ação*, as *necessidades* e os *interesses*.

Ressaltamos que o *sentido pessoal* se traduz na *atividade* onde o indivíduo, ao se apropriar de *significações sociais*, movido por *necessidades* ou *interesses*, acrescenta a elas objetivos definidos, o que estimula ou *motiva* suas *ações* em direção a determinados *fins* de *interesse*, gerando uma *atividade* dotada de *sentido pessoal* para o sujeito e que, por isso, será conscientizada.

Em seguida, buscamos uma aproximação do conceito de sentido pessoal à educação escolar e ao processo de alienação. Assinalamos que o processo de atribuição de sentido pessoal à escola por parte dos estudantes, pode interferir de modo decisivo no interesse (ou

desinteresse) destes pela atividade de estudo, de modo que, caso não sejam dadas as condições necessárias para que o sentido pessoal seja gerado, como ocorre no atual modelo educativo do modo de produção capitalista, a atividade será considerada desinteressante ou mesmo repelida pelo aluno, tendo em vista que não fará sentido para ele.

Frente a isso, a escola, que deveria ser o instrumento de mudança dos interesses dos alunos na direção do saber sistematizado, atuando de modo a transformar os motivos apenas compreensíveis em motivos geradores de sentido pessoal, isto é, realmente eficazes para a prática escolar, passa a caminhar na contramão do processo de ensino-aprendizagem, gerando o fracasso escolar, o sofrimento e a alienação.

Acerca desse último aspecto, esclarecemos que tal fenômeno se manifesta no âmbito escolar devido justamente à existência, dentro do atual modo de produção, de rupturas entre os significados sociais da atividade de estudo e o sentido pessoal que a escola adquire para o aluno, isto é, não convergindo num ponto comum, mas distanciando-se entre si. Vimos ainda, que a alienação acaba por servir aos interesses dos grupos sociais dominantes, que mantêm seu poder e suas ideologias ditando a forma como o conhecimento é socializado e restringindo-o a pequenos grupos. Dessa maneira, impede-se que o verdadeiro saber sistematizado adentre as camadas mais pobres da sociedade, o que provoca o sofrimento em muitos alunos e a alienação, ou anestesia, por assim dizer, em outros, frente ao seu próprio processo de fracasso escolar, o qual é encarado apenas como um “acidente” de percurso.

Tendo esclarecido esses aspectos, cabe a nós questionar: como um sistema educativo que promove o fracasso escolar, o sofrimento e a alienação dos estudantes, que não conseguem enxergar na atividade de estudo algo verdadeiramente proveitoso para suas vidas, continua a se perpetuar em nossa sociedade? O que estaria acontecendo no interior das escolas públicas, testemunhas fiéis dos problemas históricos e sociais que vivenciamos? Qual é a real opinião dos alunos que se encontram em processo de fracasso escolar, a respeito de si mesmos e de sua própria situação? O que pensam seus pais e professores acerca do caminho de insucesso educacional a que seus filhos e alunos estão propensos?

A essas e outras perguntas buscaremos responder na próxima Seção, intitulada “*O que pensam os alunos, mães e professoras sobre as dificuldades no processo de escolarização*”. Nela, adentraremos o contexto escolar e a realidade vivenciada pelos alunos, tendo como objetivo investigar o processo de sofrimento presente nos adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, bem como o sentido pessoal atribuído por estes à escola. Além disso, traremos opinião das mães e de algumas professoras, visando à apreensão de dados da realidade prática, objetiva, que sustentem e enriqueçam as discussões teóricas apresentadas.

3. O QUE PENSAM OS ALUNOS, MÃES E PROFESSORAS SOBRE AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Como visto introdutoriamente, tanto a voz dos alunos quanto o tema sofrimento ainda permanecem distantes das pesquisas científicas que se fazem sobre a educação no Brasil. Dessa forma, coletar dados no ambiente escolar, além de colaborar no preenchimento dessas lacunas, tornou-se necessário para que pudéssemos obter um importante material de análise, capaz de nos fornecer uma gama de dados empíricos que subsidiasse os avanços e os esclarecimentos pretendidos por este trabalho.

Nesse sentido, apesar de todo o levantamento bibliográfico e das discussões teóricas trazidas por esta pesquisa, consideramos relevante ir a campo, adentrar o ambiente escolar e conhecer a realidade dos alunos, com o objetivo de coletar o máximo de informações possíveis acerca do ambiente onde se realiza a educação formal – a escola – e sobre os personagens mais diretamente envolvidos nesse processo – alunos, mães e professoras.

3.1 Os procedimentos da coleta de dados

A pesquisa de campo apresentada nesta terceira etapa do trabalho tem como meta contemplar a perspectiva dos alunos, mães e professoras no que se refere às dificuldades no processo de escolarização vividas pelos adolescentes que se encaminham ao fracasso escolar, bem como apresentar os procedimentos utilizados em campo para a coleta de dados, como a observação realizada em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas com os envolvidos. Ambas as práticas visaram à coleta de dados no interior de um colégio estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Maringá, estado do Paraná, para o enriquecimento da pesquisa e a seleção de quatro alunos para a realização de estudos de caso, permitindo o levantamento, na última Seção deste trabalho, de uma análise dos casos acompanhados.

O perfil contemplado por esta pesquisa, ou seja, alunos adolescentes na faixa dos 12 aos 15 anos de idade, com histórico de reprovação e dificuldades no processo de escolarização, pauta-se nos estudos sobre a periodização do desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural, abordados na Seção anterior. Segundo Vygotski (1993) é nessa faixa etária onde ocorre o chamado *período de transição* ou *idade* da adolescência,

marcada por mudanças bruscas, de caráter revolucionário, que transformam não apenas o corpo físico, mas a própria personalidade do indivíduo.

Desse modo, coerentemente com as afirmações do autor, ir a campo abordando tal fase do desenvolvimento humano tem como meta o levantamento de dados e a visualização mais clara dos fenômenos que envolvem o tema da pesquisa. Segundo Ponte (1994, p. 2) o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

É importante mencionar que escolhemos dois sextos anos (antiga quinta série) para o trabalho de análise, devido ao fato de que, caso não houvesse reprovações, tais classes deveriam contar com alunos de no máximo 11 anos de idade. Todavia, é sabido que a realidade da educação escolar no Brasil apresenta números completamente diferentes, como pudemos comprovar no colégio estadual onde realizamos a pesquisa, o qual apresentava, num universo de pouco mais de 40 alunos (dos dois sextos anos abordados), pelo menos 15 estudantes em defasagem idade-série, dos quais pré-selecionamos dez, já no período de adolescência para a observação em sala de aula.

O primeiro contato com a escola se deu ainda no ano de 2011, no final do mês de outubro, quando solicitamos junto à diretora do colégio a autorização para a coleta de dados naquele local, a qual foi deferida cerca de um mês depois. Desse modo, com a aproximação do final do período letivo e as dificuldades inerentes de contato com os envolvidos na pesquisa, entendemos que seria mais proveitoso coletar os dados em um momento mais tranquilo para a escola, o que nos levou postergar para o ano de 2012 tais procedimentos, em acordo com a coordenadoria pedagógica do colégio.

Sendo assim, nossa volta à escola ocorreu logo após o início do ano letivo de 2012, no final do mês de fevereiro, retomando os contatos com a equipe pedagógica que, de maneira muito atenciosa, nos auxiliou nesse processo. Com efeito, logo no início do mês de março de 2012 começamos a realizar os procedimentos de coleta de dados na escola, os quais se estenderam até meados do mês de maio de 2012.

Cabe ressaltar que tal pesquisa de campo teve a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, além de contar com a autorização e concordância por

escrito de todas as mães, professoras e alunos envolvidos, bem como com o parecer favorável da coordenação pedagógica e da diretoria do colégio estadual contemplado por este trabalho. Ressalta-se, ainda, que todos os nomes de alunos, mães ou professoras apresentados no decorrer dessa pesquisa são fictícios, no sentido de resguardar aos mesmos o sigilo e a segurança de seus dados ou de quaisquer informações prestadas.

Em relação aos procedimentos, inicialmente, antes mesmo das visitas aos dois sextos anos escolhidos do período vespertino, pré-selecionamos junto à coordenação pedagógica da escola dez estudantes dentro dos critérios adotados: alunos no período da adolescência que tivessem histórico de reprovação e dificuldades de escolarização. Entre esses dez alunos sugeridos pela escola, foram selecionados quatro adolescentes, entre 12 e 15 anos de idade, para os estudos de caso, todos retidos pelo menos duas vezes em suas trajetórias escolares, a exceção de um deles, retido uma única vez, no ano anterior.

Após esse primeiro contato com a escola, adentramos de fato a realidade escolar, o ambiente da sala de aula, o local onde acontece o processo de ensino-aprendizagem e onde, segundo apontamos, pode ocorrer o sofrimento devido às dificuldades no processo de escolarização. Estabelecemos a técnica da observação como meio de nos auxiliar na coleta de dados e como instrumento para se observar as relações estabelecidas nas salas de aula, o ambiente no qual os alunos pesquisados estavam inseridos.

Cumpramos esclarecer que, objetivando descrever os casos de uma forma mais elaborada, utilizamo-nos de métodos qualitativos na recolha de informações, como a observação e a entrevista semiestruturada. Essa última, que será examinada mais detalhadamente no item 3.4 desta Seção, teve como objetivo obter informações a partir da fala dos participantes (alunos, mães e professoras), por meio de conversas direcionadas para um determinado fim, as quais seguiam um roteiro de perguntas que podiam ser alteradas ao longo da entrevista, dependendo da direção que essa tomasse. Minayo (1999, p. 121), referindo-se à finalidade da entrevista semiestruturada, explica que “suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação”.

No que se refere às entrevistas semiestruturadas, a partir da seleção dos alunos para os estudos de caso e das professoras que se disponibilizaram a participar, colhemos assinaturas em três tipos de cartas de autorização (ou termos de consentimento), cujos modelos encontram-se no *Apêndice 1*. Com as autorizações em mãos, iniciamos o período de entrevistas, começando com os alunos, depois com as professoras e, finalmente, com suas mães. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e seus roteiros encontram-se no *Apêndice 3*.

Vale destacar que a realização da maioria delas ocorreu no próprio colégio. Contudo, devido à incompatibilidade de horários ou dificuldades em termos de tempo disponível, as mães dos adolescentes e uma professora preferiram realizar suas entrevistas via telefone, algo que concordamos em fazer através do sistema de viva-voz, para gravação.

Dessa forma, como registrado anteriormente, esta pesquisa, apesar de se propor a também analisar a perspectiva individual, do aluno, no que diz respeito ao sentido pessoal da escola e o sofrimento no processo de escolarização, não se limita a ela, mas procura entender o estudante como um porta-voz, tanto das condições sociais às quais está submetido quanto dos problemas situados na área da educação escolar, construídos historicamente. Segundo Patto (1996, p. 4), ter como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana:

[...] não significa nem reduzir as manifestações individuais à categoria de idiosincrasias, sem interesse científico, nem negar a existência da diferença e da heterogeneidade onde uma ciência aderida às aparências fala em absoluta homogeneidade. Somente quando temos a possibilidade de apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular é que adquirimos condições de realizar a ascensão do abstrato ao concreto de que fala o materialismo dialético.

Assim, nosso objetivo não é reduzir tal análise à individualidade, mas entendê-la no âmbito da prática social humana, buscando compreender mais especificamente a particularidade do adolescente com dificuldades no processo de escolarização – as relações sociais específicas estabelecidas por esses alunos no contexto em que estão inseridos –, bem como sua singularidade – a atribuição de sentido pessoal à escola e a existência ou não de sofrimento diante do não aprendido –, ascendendo até a universalidade dos fenômenos históricos e sociais que desencadeiam as dificuldades no processo de escolarização.

Entretanto, vale destacar que a pesquisa de campo que se apresenta introdutoriamente nesta Seção, será discutida de maneira pormenorizada na quarta e última etapa – *Discussão dos dados: o sentido pessoal da escola e o sofrimento* –, onde buscaremos estudar mais detalhadamente os resultados que obtivemos no referido trabalho *in loco*.

Neste momento, porém, abordaremos apenas a maneira como se configurou, como se estabeleceu e como se procedeu a coleta de dados no interior da escola estadual, no sentido de se compreender o pensamento dos alunos, de suas mães e das professoras que se dispuseram a participar, acerca das dificuldades vivenciadas pelos adolescentes no processo de escolarização. Entender essas questões do ponto de vista dos principais atores envolvidos

nesse processo é algo não apenas importante para a nossa investigação, mas fundamental para que apreendamos nosso objeto de estudo da maneira mais abrangente possível, totalizante, da qual nos fala Konder (2003).

3.2 Apresentando a escola e os alunos que participaram da pesquisa

No que se refere à escola onde realizamos a pesquisa de campo, apesar de bem localizada, situada em um bairro tradicional da cidade de Maringá, esta se encontra relativamente distante da região central. Entretanto, é importante ressaltar que o Município possui um dos melhores índices de desenvolvimento humano²⁴ (IDH) do Brasil e sua população, de cerca de 350 mil habitantes, em geral possui uma boa condição socioeconômica, quando comparada à maioria das cidades ou regiões do país.

Conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (2012, p. 12) da escola pesquisada, o colégio, um dos mais antigos de toda a cidade, fundado em meados da década de 1950, conta com 1.250 alunos, sendo 731 no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e 519 no Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), distribuídos em 48 turmas. Além disso, em termos de recursos humanos, a escola dispõe de um diretor geral, dois diretores auxiliares, um secretário, nove professoras pedagogas, oito funcionários de apoio técnico administrativo, 13 funcionários auxiliares de serviços gerais e 81 professores, sendo que 80% destes possuem curso de pós-graduação ou mestrado e 20% possuem licenciatura plena.

O documento ainda informa que o colégio possui uma área de 3.660 m² de construção, na qual se destacam 24 salas de aula, uma sala de apoio para os alunos do 6º ao 9º ano, uma sala multifuncional para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, duas salas de apoio educacional, sendo uma sala de artes e uma sala de DVD, oito salas para a administração, uma sala para laboratório de Química, Física e Biologia, uma sala de informática com dez computadores, uma biblioteca com um acervo de 5.000 livros, um salão nobre com 120 lugares, uma sala para ginástica, uma cozinha, uma cantina, uma sala de Xerox, uma sala para professores, uma cozinha para professores, uma sala para os agentes de apoio, com fogão, mesa, cadeiras, pia, armários e geladeira, uma casa para o caseiro, com 60

²⁴ De acordo com o ranking do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Brasil (IDH-M), referente aos anos de 1991 a 2000, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a cidade de Maringá, estado do Paraná, ocupa a 65ª posição entre os 5.507 municípios brasileiros. Disponível em <http://www.pnud.org.br/atlas/tabelas/index.php> Acesso em: 30/03/2012. Já numa pesquisa realizada em 2008, pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN), o Município de Maringá-PR aparece entre as 100 melhores cidades do Brasil para se viver. Segundo a Radiografia dos Municípios do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), a cidade ocupa a 54ª posição na classificação geral. Disponível em <http://www.firjan.org.br/main.jsp?lumPageId=402880811F809131011F8AA603885F6A&query=idh> Acesso em: 30/03/2012.

m², uma sala destinada ao Programa “Leite das Crianças²⁵”, um almoxarifado para materiais de limpeza, três quadras de esportes, sendo uma delas coberta, um campo de futebol suíço e diversos banheiros. Também se destaca que na escola existe a oferta de ensino profissionalizante, através do curso de Técnico em Vestuário.

De fato, o colégio possui uma área total muito ampla e uma quantidade privilegiada de acomodações. Durante a pesquisa, foi possível verificar, no período vespertino, um bloco inteiro de salas de aula completamente vazio, além de outras salas vazias espalhadas por outros blocos. No entanto, apesar de haver um grande número de instalações, o colégio carece de melhorias em sua infraestrutura, principalmente em termos de pintura, reforma de algumas salas de aula e do campo de futebol suíço.

O horário de funcionamento da escola se estende aos três períodos: manhã, tarde e noite. No período matutino, as aulas têm início às 07h30min e encerram-se às 11h55min. No período vespertino, o horário de aulas ocorre entre as 13h15min e as 17h40min. Já no período noturno, as aulas se iniciam às 19h00 e encerram-se às 23h10min. Também é oferecido o contraturno em Sala de Recursos para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Português e Matemática, sendo uma sala de manhã, para os alunos do período vespertino, e outra sala à tarde, para os alunos do matutino.

Em relação às condições financeiras dos alunos, embora não tenhamos aplicado um questionário socioeconômico e apesar de haver controvérsias em torno da classificação dos indivíduos de acordo com o pertencimento a diferentes classes econômicas²⁶, segundo o Projeto Político-Pedagógico (2012, p. 08) da escola, a condição socioeconômica das famílias dos alunos está qualificada entre as classes média e baixa.

O referido documento, ainda salienta que sua própria organização se deu diante da necessidade de se pensar os problemas educacionais, tendo em vista as possibilidades de se intervir efetivamente na realidade daquela escola, no sentido de contrapor-se à exclusão e ao aprofundamento das desigualdades sociais existentes no Brasil. Para a escola, a apropriação dos conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos, produzidos historicamente, deve ser

²⁵ O Programa “Leite das Crianças”, iniciativa do Governo do Estado do Paraná, é destinado à diminuição da desnutrição através da distribuição gratuita de um litro de leite diário, sendo prioritário o atendimento de crianças de 6 a 36 meses de idade, pertencentes a famílias com renda média per capita mensal inferior a meio salário mínimo. Disponível em www.leite.pr.gov.br Acesso em: 03/09/2012.

²⁶ A partir de 01/02/2012, a ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) pôs em vigor no Brasil um critério de classificação econômica (CCEB) que se baseia no levantamento de algumas características domiciliares (presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e grau escolaridade do chefe de família) para diferenciar a população. Disponível em <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301> Acesso em: 19/07/2012. Tal classificação se aproxima do que relata Max Weber (1864-1920), para quem a “situação de classe” significa “situação de mercado”, distanciando-se dos preceitos marxistas, onde vemos que a situação desfavorável de uma classe é condição fundamental para a transformação da realidade, através da luta de classes. A respeito dos estudos de Weber, ver: Weber, M. (1999) *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. São Paulo: Imprensa Oficial, v. 2.

resultante de um processo coletivo de avaliação emancipatória, de modo que, somente com tal concepção curricular transformadora, é possível se conceber o ser humano como um ser social, histórico e produtor do conhecimento.

Feita essa apresentação da escola, a seguir nos deteremos em expor os dados acerca dos alunos que participaram da pesquisa. Foram, no total, quatro alunos acompanhados nos estudos de caso, escolhidos dentre os dez adolescentes previamente selecionados, sendo um estudante da sala à qual denominamos “Sexto Ano Um” e três estudantes do “Sexto Ano Dois”, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Dados dos alunos que participaram da pesquisa de campo.

Aluno	Sexo	Idade	Série	Reprovações ou defasagem
Marcos	M	12 anos	6º Ano 1	1 Reprovação
Gabriel	M	13 anos	6º Ano 2	2 Reprovações
Henrique	M	14 anos	6º Ano 2	3 Reprovações
Valéria	F	15 anos	6º Ano 2	Defasagem idade-série de 4 anos

No caso de Marcos, segundo a coordenação pedagógica da escola, sua mãe estava à procura de um psicólogo, no sentido de encaminhá-lo a comparecer mais efetivamente às aulas, algo que não estava acontecendo. Apesar de ter reprovado na quinta série (atual sexto ano) e, portanto, encontrar-se na mesma série/ano pela segunda vez consecutiva, Marcos não estava indo ao colégio e, ao que tudo indicava, reprovaria novamente. O fato de sua frequência às aulas ser mínima, nos levou a pensar em como se dava o processo de atribuição de sentido pessoal à escola para esse aluno, bem como a suspeitar que pudesse existir algum nível de sofrimento para ele. Daí a sua seleção para a pesquisa.

Em relação a Gabriel, de acordo com as informações da escola, o aluno morava em um Lar-Abrigo para crianças e adolescentes da cidade de Maringá. Desde as primeiras observações, ficou claro que o estudante apresentava dificuldades de aprendizagem e que não realizava as atividades propostas em sala de aula. Também foi possível notar, no decorrer das observações, que ele era muito inquieto, se dispersando facilmente, conversando paralelamente à professora e se levantando diversas vezes, inclusive para “atrapalhar os colegas” na conclusão de suas atividades, como nos foi relatado por uma de suas professoras. As dificuldades de aprendizagem, aliada às queixas de problemas de comportamento, nos levaram a selecioná-lo para o estudo de caso, tendo em vista que a coordenadora pedagógica, alguns professores e até mesmo um funcionário do colégio, nos alertaram de que Gabriel era

um “aluno problemático”, o que, para nós, indicava um provável candidato, ou vítima, das mais diversas formas de sofrimento no âmbito escolar.

Já no caso de Henrique, segundo as informações do colégio, seus principais problemas eram relativos à aprendizagem e ao comportamento em sala de aula. Observamos, a princípio, que o adolescente destoava muito da maioria dos outros estudantes da sala em termos de tamanho. Também percebemos, no período em que estivemos no local, que ele se dedicou muito pouco às atividades propostas, chegando até a deixar o caderno de outra matéria aberto em sua carteira para ludibriar a professora. No entanto, tivemos a oportunidade de observar esse aluno em praticamente apenas duas aulas, pelo fato dele ter pedido para ir embora, alegando dor de cabeça, no primeiro dia de observações, algo que foi concedido pela escola, bem como por ter chegado atrasado no segundo dia, ao final da primeira aula. Além disso, no que se refere às questões de comportamento, chamou-nos a atenção o fato de Henrique ter feito um gesto obsceno para uma de suas professoras, logo depois dela ficar de costas para o aluno, algo que foi percebido pela mesma e repreendido duramente.

Por último, temos o caso de Valéria, que segundo a escola, não possuía reprovações pelo fato de ter frequentado classe especial²⁷ durante seus primeiros quatro anos de escolarização, momento em que foi alfabetizada, sendo incluída na educação básica somente após isso, chegando, portanto, com esta idade ao sexto ano. Quanto à observação, notamos que a aluna também diferia da maioria dos outros alunos em termos de altura. Ela esteve bastante calada em sala, mas procurou fazer o que a professora pedia. Mostrou-se atenciosa e interessada nos conteúdos escolares, de modo que somente através do relato de uma de suas professoras nos foi possível descobrir que Valéria apresentava dificuldades de aprendizagem.

Embora já tenhamos exposto alguns dados das observações realizadas, mediante a apresentação dos alunos que fizeram parte desta investigação, na sequência nos deteremos ainda mais na exposição das observações feitas em sala de aula, no sentido de nos aprofundar na compreensão dessa realidade.

3.3 A observação em sala de aula

Nesse estágio da pesquisa de campo, já envolvidos na realidade escolar, a partir do início do mês de março de 2012 buscamos dedicar um período de tempo dentro das salas de

²⁷ A esse respeito ver: Brasil (2001) Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC; SEESP, 79 p.

aula onde se encontravam os alunos pré-selecionados para os estudos de caso, isto é, dois sextos anos do período vespertino, os quais, como referido, denominamos “6º Ano Um” e “6º Ano Dois”. A escolha dessas turmas, em especial, se deveu ao fato de que a coordenação pedagógica do colégio nos alertou de que, nos sextos anos, poderíamos encontrar um número maior de alunos já retidos e dentro da idade desejada, entre os 12 e os 15 anos, tendo em vista que, no período matutino, não havia tantos casos de alunos com reprovações quanto à tarde e, no período noturno, havia muitos alunos acima da idade pretendida por esta pesquisa. Além disso, escolher séries anteriores ou posteriores, mesmo que no período vespertino, poderia nos levar a encontrar alunos que, embora satisfizessem um dos critérios de seleção – ter histórico de repetência –, estivessem abaixo ou acima da idade relativa ao período de transição (adolescência), o que fugiria aos nossos objetivos.

Dessa forma, buscamos junto à coordenação do colégio o histórico escolar de cada um dos alunos que fariam parte da pesquisa, tendo em vista conhecermos quem eram os que estavam enfrentando dificuldades escolares e, ainda, quais os que possuíam histórico de reprovações em seu currículo. Após isso, adentramos a realidade escolar fazendo uso da técnica de observação em sala de aula, com o interesse de coletarmos os dados necessários à pesquisa e nos atentando para os alunos previamente selecionados. Com foco nos dois sextos anos escolhidos para o trabalho de análise, procuramos compreender a dinâmica dos adolescentes no interior do seu próprio ambiente de estudos, no cotidiano escolar, visando identificar os alunos que melhor se enquadrariam no perfil investigado por esta pesquisa, mediante esse período de observação.

Para tanto, estabelecemos que seriam necessárias pelo menos oito horas/aula de observações para que pudéssemos colher alguns dados pertinentes aos nossos estudos, bem como para a tarefa principal que se apresentava naquele momento, a de selecionar os alunos que fariam parte da investigação e que participariam das entrevistas, estendidas também às mães e professoras. Dessa forma, dando sequência a esse procedimento, entramos em contato com algumas professoras que, após serem inteiradas da pesquisa, permitiram nossa entrada em sala de aula para o acompanhamento da rotina dos estudantes, coleta dos dados e seleção dos alunos para os estudos de caso.

No primeiro dia de observações, decidimos participar de duas aulas no Sexto Ano Dois e mais duas no Sexto Ano Um, de modo que ambas as turmas contavam com aulas de Português, porém, com professoras diferentes. Já no segundo dia, a coordenadora pedagógica do colégio nos sugeriu que participássemos de mais duas aulas de Português no Sexto Dois e outras duas aulas, agora de Ciências, no Sexto Um, algo que não fizemos objeção.

Durante as aulas, elaboramos para as duas turmas um *protocolo de observação* com os principais apontamentos verificados, o qual se encontra no *Apêndice 2*, no final desta pesquisa. O procedimento de observação, além de nos fornecer dados relevantes para este trabalho, nos possibilitou selecionar quatro alunos para os estudos de caso e, mais que isso, vivenciar a experiência de sala aula ao lado dos alunos e professores envolvidos.

Dentre os dez estudantes pré-selecionados anteriormente, dois deles não puderam participar desse processo, tendo em vista que faziam parte do “Sexto Ano Três” que, por motivos de incompatibilidade de horários de aula e dificuldades de contato com os professores, acabaram não fazendo parte da observação. Porém, os oito alunos restantes foram todos observados, sendo que quatro deles foram indicados para os estudos de caso.

O motivo da seleção desses quatro alunos, especificamente, se deve ao fato de que os demais, apesar de apresentarem pelo menos uma reprovação em seus respectivos currículos, nos pareceram ter superado tais dificuldades e estarem em franco processo de aprendizagem, não apresentando dificuldades significativas de escolarização, o que aponta, dialeticamente, para o papel decisivo que a escola pode ter na superação das dificuldades escolares e no verdadeiro processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado. Já os quatro adolescentes selecionados, cada um a sua maneira, como veremos a seguir, apresentavam nitidamente dificuldades no processo de escolarização, o que nos levou a observá-los de uma forma mais cuidadosa, especialmente no segundo dia de participação em sala de aula.

A seleção desses alunos não seguiu critérios de gênero, mas somente de idade, defasagem idade-série e dificuldades de escolarização. Dessa forma, como destacado na Tabela n.º 1, escolhemos adolescentes entre os 12 e os 15 anos de idade para os estudos de caso. Tal configuração acabou se mostrando muito pertinente ao nosso trabalho de análise, coincidindo com todas as idades presentes no período de transição de que nos fala Vygotski (1993). Além disso, foi possível perceber um maior número de alunos repetentes no Sexto Ano Dois do que no Sexto Ano Um, apesar de o Sexto Dois contar com um número bem menor de alunos do que o Sexto Um, cerca de quinze numa sala contra vinte e cinco na outra.

Isso, a princípio, parecia confirmar o discurso verificado na escola de que o Sexto Dois era a turma “mais problemática” do período vespertino, como nos relatou a coordenadora pedagógica. Porém, já adiantando uma de nossas impressões, após todo o procedimento de observação em sala de aula, consideramos que apesar das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos serem evidentes, tais como as dos adolescentes escolhidos para os estudos de caso, a professora conseguia transmitir os conteúdos de sua disciplina e,

em geral, havia participação e interesse dos estudantes, com poucas e isoladas manifestações de indisciplina.

Mesmo diante das dificuldades escolares apresentadas pelos alunos selecionados, foi possível perceber que somente Valéria e Gabriel frequentavam a Sala de Recursos. Porém, Henrique também fazia atividades de contraturno no colégio, sendo participante, juntamente com Gabriel, do Programa “Mais Educação²⁸”, do Ministério da Educação (MEC). Este programa oferece, para 100 alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de cada colégio cadastrado, seis atividades de segunda a sexta-feira, descritos pelo Projeto Político-Pedagógico (2012, p. 42) como: jogos matemáticos, letramento, teatro, dança, cine clube e futsal.

Marcos, por sua vez, era o único aluno a não participar de quaisquer atividades de contraturno, sendo ausente, inclusive, na educação básica, algo que levou a escola a entrar em contato, segundo a coordenadora pedagógica, com a mãe do aluno e com o próprio Conselho Tutelar, no sentido de trazê-lo de volta para as atividades escolares.

Também foi possível verificar que os alunos selecionados já apresentavam dificuldades de aprendizagem desde muito cedo, à exceção de Marcos, que segundo sua mãe, começou a demonstrar problemas de escolarização a partir da quinta série (atual sexto ano). Gabriel, por exemplo, manifestava dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento desde os seis anos de idade, de acordo com sua tutora. Para a mãe de Henrique, o fato de o filho continuar estudando era algo surpreendente, tendo em vista que ela esperava sua desistência já há três anos, quando ele sofreu episódios de *bullying* em outro colégio. Já a mãe de Valéria, por sua vez, também ressaltou que sua filha teve muitas dificuldades para aprender, de modo que frequentou Classe Especial durante os quatro primeiros anos de sua educação escolar, onde, com muito esforço, conseguiu se alfabetizar.

As professoras, bem como os alunos, durante todo o procedimento pareceram estar bem à vontade. A presença de um estranho em sala, transcorridos os primeiros minutos de euforia e agitação, aparentemente não foi motivo de desconforto, tensão ou inquietude. O intuito de passar o mais despercebido possível foi relativamente alcançado, principalmente durante os períodos estritos de estudo. Obviamente que nos intervalos, procurávamos conversar e captar melhor os detalhes e os dados interessantes a essa pesquisa, tanto em relação aos alunos quanto às professoras²⁹.

²⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/ Acesso em: 19/07/2012.

²⁹ Mais dados acerca da dinâmica e das relações percebidas em sala de aula encontram-se no *Apêndice 2 – Protocolos de observação* – anexados ao final desta pesquisa.

Entretanto, somente a observação em sala de aula não seria suficiente para compreendermos o sentido pessoal da escola e o sofrimento para adolescentes em processo de fracasso escolar. Pelo contrário, ela nos serviu apenas de instrumento para chegarmos a uma tarefa ainda mais importante – a realização das entrevistas.

Como veremos na sequência, foi necessário lançar mão das entrevistas semiestruturadas para complementar esse processo e, acima de tudo, para perceber, nas palavras dos seus próprios atores, como as questões acerca da educação, da aprendizagem e das diversas formas de sofrimento, estavam conduzindo esses adolescentes a uma trajetória de insucesso em sua escolarização.

3.4 As entrevistas com os alunos, mães e professoras

Finalizadas as observações em sala de aula, iniciamos o contato com os quatro alunos selecionados no sentido de obtermos suas autorizações, bem como as de suas mães, para procedermos às entrevistas. Concomitantemente, procuramos diversos professores, com o auxílio da coordenação pedagógica do colégio, para convidá-los a participar da pesquisa. Esse período de estabelecimento de contatos se deu entre os meses de março e abril de 2012, quando, finalmente, com as autorizações em mãos, agendamos as entrevistas para os meses de abril e maio de 2012.

Além dos quatro alunos selecionados, que não fizeram objeção em participar, também pudemos contar com a participação de suas mães, tendo em vista que foram elas que assinaram as cartas de autorização de seus filhos e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, mediante entrevista. Sendo assim, nenhum pai foi entrevistado. A respeito dos docentes, cinco professoras aceitaram participar das entrevistas, mas devido a problemas em termos de tempo disponível e de contato com uma delas, e ao pedido de afastamento do colégio de outra, pudemos entrevistar somente três professoras.

Em relação aos adolescentes, conseguimos entrevistar Gabriel, Henrique e Valéria em uma mesma tarde, mas tivemos grandes dificuldades em entrevistar Marcos, pelo fato do mesmo não comparecer às aulas. Para se ter uma ideia, o aluno ficou cerca de um mês seguido sem aparecer no colégio, o que quase nos levou a substituí-lo por outro estudante na pesquisa de campo.

Entretanto, considerando que a evasão escolar ainda é um fato presente na educação escolar brasileira, tema que abordamos na primeira Seção desta dissertação, bem como o

desejo da mãe do adolescente em ter seu filho acompanhado por um psicólogo, percebemos que excluir tal aluno da pesquisa seria uma perda significativa para os nossos estudos, justamente porque ele poderia nos fornecer os elementos mais necessários à compreensão da temática do sofrimento, do sentido pessoal da escola e das dificuldades de escolarização. Com base nisso, o procuramos ainda mais insistentemente e, por fim, acabamos conseguindo a entrevista desse aluno com o apoio de sua mãe.

No que diz respeito às professoras, as entrevistamos com o objetivo de conhecer suas impressões, suas experiências, suas opiniões e suas expectativas acerca dos alunos selecionados com dificuldades no processo de escolarização. Tivemos a oportunidade de entrevistar três professoras: uma de Matemática, uma de Ciências e outra de Português. No geral, colhemos a entrevista de duas professoras de cada aluno, visto que apenas a professora de Ciências dava aulas para as duas turmas de sexto ano, enquanto que a professora de Português dava aulas somente para o Sexto Ano Um e a professora de Matemática somente para o Sexto Ano Dois.

Por fim, no que se refere às mães, como já explicado, tivemos alguns empecilhos em entrevistá-las na escola e mesmo em suas próprias casas, o que nos levou a realizar tal tarefa via telefone. A falta de contato presencial ou visual, talvez tenha gerado inclusive uma maior liberdade das mães em expor seus sentimentos, angústias e opiniões acerca dos seus filhos e, principalmente, em relação aos professores e à escola. Uma das mães, por exemplo, chegou a questionar veementemente o papel que a escola estava desempenhando frente ao seu filho, o que talvez não fosse possível de se obter se a entrevista fosse realizada no ambiente escolar.

Outro ponto interessante, verificado nas entrevistas com as mães, foi o fato de sermos informados, pela mãe de um aluno, de que ele havia começado a trabalhar como aprendiz e se transferido para o período noturno de ensino, o que nos remete a pensar nos laços estreitos entre a educação escolar e o processo de trabalho, os quais estudamos nas Seções anteriores.

Concluindo, portanto, as entrevistas, restava-nos reuni-las aos protocolos de observação e discuti-los à luz dos pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa, isto é, da Psicologia Histórico-Cultural e do método de investigação científica do Materialismo Histórico e Dialético, o que será realizado na última Seção, após a apresentação dos dados empíricos que faremos na sequência. O próximo item, desse modo, apresentará os dados colhidos junto aos alunos, mães e professoras, caso a caso, no sentido de nos aproximar à realidade escolar e compreender o que pensam esses personagens sobre as dificuldades no processo de escolarização.

3.5 As dificuldades de escolarização na perspectiva dos alunos, mães e professoras

Tendo esclarecido os procedimentos de coleta de dados, cabe, neste momento, trazeremos a opinião e a compreensão que alunos, mães e professoras têm em relação às dificuldades de aprendizagem, reprovações, falta de interesse, violência, evasão escolar e problemas de comportamento apresentados pelos alunos adolescentes que se encontram a caminho do fracasso na escola.

Cumpramos aqui analisarmos, ainda que de maneira sintética, a educação escolar sob o prisma desses personagens, o que, além de ter um papel decisivo na compreensão do tema *dificuldades no processo de escolarização para adolescentes*, pode nos trazer dados e informações indispensáveis acerca do *sentido pessoal da escola* e do *sofrimento* para estes alunos, bem como para uma discussão que aponte para a totalidade dos fatos, pois, segundo Konder (2003, p. 37):

A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. No trabalho, por exemplo, dez pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada. Na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto.

Portanto, omitir a opinião dos principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem seria o mesmo que retirar os alicerces de nossa temática, isto é, afastar da discussão os próprios indivíduos discutidos, perdendo assim o contato com prática social onde se verificam os fenômenos os quais pretendemos investigar.

3.5.1 O caso de Marcos

Com 12 anos de idade e uma reprovação em seu histórico escolar (Tabela n.º 1, p. 117), Marcos se tornou um caso à parte na pesquisa de campo que realizamos no colégio estadual. A referida dificuldade em encontrar o aluno do Sexto Ano Um na escola, tendo em vista suas inúmeras faltas, bem como os comentários advindos da mãe, de professoras e da coordenadora pedagógica do colégio, nos levou a uma insistência em entrevistá-lo e a suspeitar que o sentido atribuído pelo aluno à escola estaria em dissonância com o significado social da mesma – o de ensinar e levar o aluno à apropriação dos conhecimentos.

A entrevista com o adolescente revelou dados interessantes sobre ele, trazendo importantes esclarecimentos quanto às suas ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem, desempenho escolar e a reduzida frequência às aulas. Inicialmente, perguntamos a Marcos sobre os motivos pelos quais ele vinha às aulas, obtendo como resposta que ele gostava de estudar. Logo em seguida, porém, o questionamos sobre o fato dele estar faltando muito às aulas ultimamente, no sentido de levá-lo a uma reflexão. Percebendo que sua resposta contrariava suas atitudes, o adolescente afirmou que só frequentava as aulas que gostava, tais como as de Português, Matemática e Geografia, ficando ausente de todas as demais, classificadas por ele mesmo como “*aulas chatas*”. (Entrevista com os alunos, n.º 4).

Dando prosseguimento à entrevista, Marcos levantou uma crítica veemente em relação ao sistema de ensino com o qual ele se deparava: “*Tem aula que a gente só copia, o professor não explica nada, a gente não aprende nada... se não fizer [copiar], o professor grita!*” (Entrevista com os alunos, n.º 4). Tal argumentação nos levou a questioná-lo sobre o sentido da escola ou, em outras palavras, a perguntar para que servia a escola, qual o seu significado e o que ela representava em sua vida. Marcos respondeu que a escola servia para se alcançar “*um futuro melhor, um trabalho melhor, não precisar pegar no pesado*” e que os estudos significavam “*aprendizado, pra você evoluir.*” (Entrevista com os alunos, n.º 4).

Outro trecho da entrevista que suscitou nossa atenção foi quando perguntamos ao adolescente se ele já havia sentido vergonha por não conseguir aprender, de modo que ele respondeu: “*Já. Você se sente mal quando vê que os seus amigos são melhores que você.*” Isso nos levou a uma nova pergunta, que dizia respeito ao motivo pelo qual alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. Marcos respondeu da seguinte forma: “*Várias razões. Dificuldade do aluno; professor que não ensina direito; não ter facilidade de aprender...*” (Entrevista com os alunos, n.º 4). Tal resposta, a nosso ver, se mostrou muito bem elaborada, pois não se limitava apenas aos problemas individuais, do aluno, mas também aos problemas localizados no âmbito educacional, no caso, do professor.

Chamamos aqui a atenção para o fato de que não compactuamos com as ideias de que o professor seja culpado pelo fracasso do aluno, estamos apenas destacando a atitude do adolescente em ter conseguido sair da instância pessoal e questionar a forma como a escola está organizada, o que pode contribuir para o fracasso escolar.

Apesar de ser o mais jovem dentre todos os alunos pesquisados, com apenas 12 anos de idade, Marcos pareceu confirmar o relato obtido na entrevista com sua mãe, que disse: “*O Marcos é um garoto que parece ter mais idade, porque ele é muito esperto, se vira, faz de tudo.*” (Entrevista com as mães, n.º 4). Além disso, essa confirmação também se verificou

quando perguntamos à mãe sobre como Marcos reagia ou se sentia diante das dificuldades de aprendizagem, sendo que ela afirmou que o adolescente não apresentava muitas dificuldades, que ele “*pegava fácil*” e que sempre estava “*por dentro dos assuntos*”. (Entrevista com as mães, n.º 4). No entanto, segundo ela, o grande problema de seu filho estava na pequena frequência ao colégio e no excesso de faltas, o que atrapalhava sobremaneira o seu desempenho escolar.

A mãe do aluno também ressaltou que o fato do filho não frequentar as aulas, algo que já lhe rendeu inclusive uma intimação a comparecer no Conselho Tutelar, poderia decorrer da falta de interesse em estudar, de ameaças de alunos mais velhos que, supostamente, estariam exigindo dinheiro do adolescente, bem como pelo que ela considerou como seu próprio erro, ou seja, o fato dela “*dar de tudo pra ele*”, o que o levava a considerar que “*tudo era muito fácil*” ou que iria “*conseguir tudo na hora que quisesse*”. (Entrevista com as mães, n.º 4).

No que se refere à falta de interesse do aluno em participar das aulas, ou mesmo, de se fazer presente no colégio, a mãe de Marcos disse que ele só se interessava por eletrônica, celular, computador e bicicleta. Ela também destacou, em outro momento, que seu filho só queria saber de notebook, jogo de computador, redes sociais ou “*daquelas músicas loucas que ele ouvia*”. (Entrevista com as mães, n.º 4). Para a mãe, o adolescente ainda não havia encontrado um ponto de interesse na escola, de modo que, para ele, o local não se constituía em um lugar agradável, daí o motivo de não querer estar lá. (Entrevista com as mães, n.º 4).

Em relação à possível intimidação de alunos mais velhos, o que caracterizaria episódios de *bullying*, o próprio Marcos negou veementemente tal hipótese em sua entrevista, relegando suas ausências, como visto, somente a questões de falta de interesse em algumas matérias e a problemas de metodologia de ensino que, segundo ele, se verificava em alguns professores. (Entrevista com os alunos, n.º 4).

Acerca da atitude da mãe em satisfazer demasiadamente os desejos do filho, ou superindulgência, a fala do aluno veio ao encontro do discurso que sua mãe havia nos propiciado na entrevista, onde se verificava que, para Marcos, tudo parecia ser muito fácil de conquistar. (Entrevista com as mães, n.º 4). Isso ficou demonstrado pelo fato de que, mesmo diante de uma grande sequência de faltas e de três notas “vermelhas” no primeiro bimestre, o adolescente considerou bom o seu desempenho escolar e, quando perguntado se iria ou não ser aprovado no ano letivo de 2012, não vacilou em responder positivamente, contrariando a realidade na qual se encontrava.

De acordo com a mãe do aluno, a vida escolar de seu filho, da primeira à quarta série, foi excelente, apresentando problemas somente na quinta série (atual sexto ano). Segundo ela,

a partir da mudança de colégio e do envolvimento com um novo grupo de amigos, a atitude do adolescente também mudou, passando a mentir demasiadamente e a ir para a escola somente debaixo de ordens expressas, por obrigação. Ela destacou que nunca deixou de enviar seu filho para o colégio, mediante transporte público, e que ele sempre voltou para a casa no horário do término das aulas, por volta das 18 horas. Todavia, conforme explicou, o adolescente já havia sido visto em vários lugares da cidade em horário escolar, como no terminal rodoviário, numa escolinha de futebol e na casa de colegas. (Entrevista com as mães, n.º 4).

Por fim, a mãe de Marcos ainda ressaltou que a reprovação não exerceu nenhum grande impacto na vida do filho. Ela afirmou que, para ele, “*foi algo natural*” e que “*ele não ligou muito*”. (Entrevista com as mães, n.º 4). Do mesmo modo, quando perguntada sobre as expectativas que Marcos tinha acerca do próprio futuro, ela respondeu que “*não era grande coisa*”, tendo em vista que, às vezes, ele dizia que gostaria de ser coletor de lixo, semelhante ao tio que, mesmo ganhando mil e oitocentos reais mensais, havia acabado de comprar sua casa própria. Portanto, na visão do adolescente, não era necessário ter estudos para ganhar dinheiro, nem mesmo para se conseguir um emprego. (Entrevista com as mães, n.º 4).

Em relação à entrevista com as professoras de Marcos, foi possível observar um mesmo sentimento ou uma mesma opinião acerca do aluno – a dificuldade de se trabalhar com ele devido às faltas. Tanto a professora de Português quanto a de Ciências ressaltaram seu desapontamento por não conseguirem contar com o aluno em sala de aula, bem como suas grandes dificuldades em darem explicações mais aprofundadas sobre o adolescente, diante das ausências frequentes.

A professora de Português, quando perguntada sobre o desempenho escolar e as dificuldades que Marcos estava enfrentando na matéria lecionada por ela, argumentou que não havia conseguido identificar muita coisa, tendo em vista que era a primeira vez que dava aulas para aquele aluno, cuja frequência era mínima. Contudo, sublinhou que, quando estava em sala, Marcos não participava das atividades propostas, ficando alheio aos conteúdos da aula: “[...] *ele não faz nada, fica mexendo no estojo, conversando com o colega do lado, rodando o caderno no dedo... ele não está aprendendo.*” (Entrevista com as professoras, n.º 7). A professora também ressaltou que se Marcos não faltasse tanto às aulas ele teria condições de ser aprovado: “[...] *eu acredito que ele tenha alguma resistência, assim, porque eu acho que ele tem capacidade, mas não se esforça.*” (Entrevista com as professoras, n.º 7).

Já quanto ao significado da escola para esse aluno, a professora de Português destacou que nem mesmo as questões de sociabilidade, como o encontro com os colegas, estavam

sendo suficientes para atraí-lo ao colégio. Entretanto, ainda acrescentou: “[...] *de certa forma ele começou a ir, então tem algum significado para ele, só que agora ele está resistente... não sei o que ele está vendo lá fora e que está achando melhor do que estar na escola.*” (Entrevista com as professoras, n.º 7).

No que diz respeito ao possível sofrimento vivenciado pelo aluno, a professora de Português afirmou que isso poderia estar acontecendo com Marcos devido ao seu distanciamento, tanto das atividades em sala de aula quanto dos outros alunos: “[...] *ele ficava na dele até mesmo em relação aos colegas [...] Talvez isso também fosse uma forma dele demonstrar sofrimento, que alguma coisa não estava bem com ele!*” (Entrevista com as professoras, n.º 7).

Para concluir, a professora comentou que, seguindo neste mesmo ritmo, o caminho percorrido por Marcos seria de uma nova reprovação e destacou que algo deveria ser feito para trazê-lo de volta a uma vida escolar frequente: “[...] *se alguém ajudar, eu acho que ele tem um futuro. O que não pode é abandonar, porque aí ele não vai ter chance.*” (Entrevista com as professoras, n.º 7). E ela encerrou levantando suas expectativas acerca do futuro do adolescente: “[...] *eu entendo que a gente não pode desistir. Eu sei que é difícil [...] Às vezes a gente tem que mudar a atividade, para trabalhar com eles, mas no caso do Marcos ele tem que dar uma chance também [...] não tem como a gente ir a casa dele!*” (Entrevista com as professoras, n.º 7).

A outra professora de Marcos, entrevistada durante a pesquisa, como explicado, foi a de Ciências. Ela apresentou um discurso muito próximo do que havia dito a professora de Português, porém, também pôde nos auxiliar trazendo informações novas e importantes sobre o aluno. Conforme ela explicou no início de sua entrevista, falar sobre o desempenho de Marcos na escola ou mesmo sobre as próprias dificuldades do aluno em termos de aprendizagem era algo muito difícil, exatamente porque ele não comparecia às aulas.

De início, a professora ressaltou que percebia um pouco de desinteresse do aluno em suas aulas, tendo em vista que, nas poucas vezes em que esteve presente, ele sempre se recusou a abrir o caderno ou a participar ativamente da aula: “*Diferente de outros alunos que têm dificuldades, mas que participam das aulas, ele quer fugir da escola. O Marcos não quer estar dentro da escola.*” (Entrevista com as professoras, n.º 8).

A professora de Ciências também destacou que se o aluno fosse um pouco mais frequente às aulas teria plenas condições de obter sucesso em sua trajetória escolar, visto que, mesmo ausente e sem estudar para as provas, havia conseguido atingir a média de aprovação (6,0 pontos de 10,0 possíveis) em uma de suas avaliações: “[...] *eu acho que ele tinha até*

condições, sim, porque ele poderia ter zerado e não zerou.” (Entrevista com as professoras, n.º 8).

Outros pontos destacados pela professora foram: a falta de motivação do aluno em estudar; a possibilidade dele “*não estar encaixado*” com a turma ou naquele ambiente; as sucessivas mentiras contadas pelo adolescente, visando faltar às aulas; as tentativas da escola em tornar o aluno frequente, através de conversas com ele e com os pais, presenciais ou por meio de ligações telefônicas; e, principalmente, o aparente desconforto demonstrado pelo adolescente quando estava em sala de aula. Sobre esse último aspecto, quando perguntada sobre o que achava do significado da escola para aquele aluno, a professora afirmou: “*O pouco que eu convivi com ele, dá a impressão de que [a escola] é um castigo, algo que reprime.*” (Entrevista com as professoras, n.º 8).

No final de sua entrevista, a professora de Ciências concordou que poderia haver alguma forma de sofrimento que impedia Marcos de participar das aulas e que, possivelmente, a escola não estaria representando algo estimulante para o aluno, digno de ser frequentado:

Eu acho que tem alguma coisa... ou ele não gosta, mesmo... porque quando eu estou na sala, ele está lá, brincando, parece que está alheio, parece que ele consegue se desconectar. Às vezes, ele não está atrapalhando ninguém, mas está ali, brincando, rodando o caderno. Pode ser que seja, né, um sofrimento pra ele, mesmo. (Entrevista com as professoras, n.º 8).

Segundo a professora, ao que tudo indicava, era mais agradável para o aluno estar fora da escola do que dentro dela. Entretanto, com a continuidade de tal situação, o futuro do adolescente é que poderia ficar comprometido: “[...] *eu não vejo muitas coisas positivas se ele continuar ausente, sem falar nas coisas negativas das ruas, aí.*” (Entrevista com as professoras, n.º 8).

3.5.2 O caso de Gabriel

Tendo duas reprovações em seu currículo, uma na quarta e outra na quinta série (atual sexto ano), Gabriel, de 13 anos de idade (Tabela n.º 1, p. 117), se mostrou muito voluntarioso em participar da pesquisa, porém, entrevistá-lo foi algo bastante difícil. Diferente de Marcos, não tivemos dificuldades em encontrar o aluno do Sexto Dois no colégio, pois, sendo morador de um Lar-abrigo para crianças e adolescentes, havia a exigência de que ele estivesse sempre presente às aulas. No entanto, a própria prática da entrevista é que se mostrou dificultosa,

tendo em vista que as respostas curtas, gerais e sintéticas do aluno, nos deram a impressão de falta de argumentos ou fuga das perguntas, o que nos obrigou a questioná-lo de maneira mais insistente.

Primeiramente, perguntamos a Gabriel por quais motivos ele vinha à escola, de modo que ele respondeu que era somente para estudar. Essa resposta se repetiu quando perguntamos ao adolescente qual era a finalidade da escola, o que nos levou à necessidade de elaborar mais e mais perguntas no sentido de extrair respostas mais contundentes e elaboradas do aluno.

Diante da pergunta sobre o que a escola poderia trazer de benefícios para sua vida, Gabriel argumentou: *“Muitas coisas. Ter um futuro... brilhante! Vai que eu jogo bola...”* (Entrevista com os alunos, n.º 1). O assunto futebol se mostrou recorrente na entrevista do aluno, sendo citado mais quatro vezes por ele no decorrer da atividade: Entrevistador: *“Do que você mais gosta na escola?”* Gabriel: *“Do Futsal... só... das outras coisas eu não gosto!”* Entrevistador: *“O que as pessoas te falam quando você vai mal nos estudos?”* Gabriel: *“Ah, elas falam assim: esse moleque aqui é bagunceiro... não faz nada! Uma mulher lá [do Lar-Abrigo], diz que se eu não passar, eu não vou ter as mordomias... tipo, jogar bola à noite...”* Entrevistador: *“Quais as suas expectativas para o seu futuro?”* Gabriel: *“Eu quero ser jogador de futebol. Ser famoso, fazer gol, ir para a seleção brasileira.”* Entrevistador: *“Você quer fazer faculdade um dia? Qual curso?”* Gabriel: *“Sim, cursos de futebol, assim!”* (Entrevista com os alunos, n.º 1).

Gabriel ainda ressaltou que nunca havia sofrido ou sentido vergonha por não conseguir aprender e que, quando ia mal em uma prova, não se abatia por isso, encarando tal fato como algo *“tranquilo”*. No entanto, quando questionado sobre como se sentia em relação às pessoas que ele convivia quando ia mal nos estudos, o adolescente disse *“bem mal”*, apontando para as críticas que recebia em função de suas dificuldades escolares e do mau comportamento. (Entrevista com os alunos, n.º 1).

Após isso, Gabriel também criticou o método de ensino de alguns professores, o que, segundo ele, poderia ser o fator responsável por alguns alunos terem dificuldades de aprendizagem: *“A professora passa as coisas muito rápido no quadro e, depois, já chega apagando. Não dá tempo de copiar. As matérias não são difíceis, é só você querer!”* (Entrevista com os alunos, n.º 1).

Outro aspecto verificado foi o fato de Gabriel se autoculpabilizar perante o seu insucesso escolar. Ao questionarmos o aluno sobre suas duas reprovações, obtivemos o seguinte: Entrevistador: *“Qual o motivo de você ter reprovado?”* Gabriel: *“A bagunça e a falta de fazer tarefas. Agora eu estou fazendo as tarefas. A professora de Geografia falou que*

eu tirei nota azul. Nas outras matérias não falaram ainda.” Entrevistador: “*O que você acha de ter reprovado?*” Gabriel: “*Foi um erro!*” Entrevistador: “*Erro de quem?*” Gabriel: “*Meu!*” Entrevistador: “*Só teu?*” Gabriel: “*Sim.*” Entrevistador: “*Em quê você errou?*” Gabriel: “*Em tudo! Se eu não tivesse errado era pra eu estar na sétima série [oitavo ano].*” (Entrevista com os alunos, n.º 1).

Assim como Marcos, Gabriel também levantou alguns argumentos que não condiziam com a sua realidade escolar, demonstrando não estar consciente de sua real situação ou, se consciente, estar disfarçando ou dissimulando seus sentimentos, ou ainda, negando a sua realidade ao não dar importância a ela. Isso se verificou quando perguntamos como estava o seu desempenho na escola, momento em que ele respondeu: “*Muito bom. Este ano eu estou indo bem!*” (Entrevista com os alunos, n.º 1). Além disso, quando questionado sobre uma possível reprovação, o adolescente foi convicto em afirmar que não reprovaria novamente.

A professora de Matemática de Gabriel, reportando-se a tais aspectos, sustentou que seu aluno procurava disfarçar suas dificuldades de aprendizagem:

Eu acho que ele se sente mal de ver que os outros fazem e ele não. Então, ele tenta camuflar isso daí. Ele vem com o caderno, todo... “professora, vista meu caderno”... mas você vê que é aquela... que não tem condição daquilo ali, mas ele quer camuflar o não saber. Ele quer demonstrar que ele sabe, que ele consegue, mas a gente vê a dificuldade, quer dizer, ele não aceita não saber, também! Né? (Entrevista com os professores, n.º 1).

Ela também destacou que apesar das dificuldades e da falta de concentração, Gabriel manifestava a vontade de aprender e de comparecer às aulas. Todavia, conforme argumentou, o aluno era praticamente analfabeto e, mesmo participando de projetos na escola e da Sala de Recursos, no contraturno, necessitava de um apoio ainda mais especial para suprir suas carências: “*Ele precisa ser alfabetizado, porque ele não consegue nem copiar. É o básico do básico. Ele copia errado, não consegue interpretar, não lê direito, então, falta alfabetização.*” (Entrevista com as professoras, n.º 1).

A respeito do significado da escola para o aluno, a professora de Matemática esclareceu que Gabriel ficava no colégio praticamente o dia todo, chegando logo pela manhã, para as atividades de contraturno, e saindo no final da tarde, após as aulas. Ela destacou que o adolescente demonstrava gostar daquele local: “*Eu acho que é o lugar onde ele se sente acolhido, né, pela questão de morar no Lar [Abrigo], então, a questão da escola pra ele é um acolhimento... a gente vê que ele se sente em casa.*” (Entrevista com as professoras, n.º 1). Já

em outro momento da entrevista, a professora ressaltou: *“Pra mim, eu acho que falar pra ele ficar em casa seria uma tortura. O ambiente, o acolhimento... é mais a questão de ter um lugar pra ficar... mais a questão social do que a questão da aprendizagem.”* (Entrevista com as professoras, n.º 1).

A professora de Matemática encerrou trazendo suas expectativas acerca do futuro do adolescente que, segundo ela, era algo difícil em termos de aprendizagem, pois, se não fosse feito um trabalho muito sério visando a sua alfabetização, não haveria como criar expectativas positivas em relação ao futuro educacional de Gabriel.

Outra professora que manifestou sua opinião acerca do processo de escolarização de Gabriel foi a de Ciências. Logo de início, ela ressaltou que o adolescente apresentava severas dificuldades de aprendizagem, pois não conseguia fazer as atividades, se concentrar nas aulas e nem mesmo ler com desenvoltura: *“Ele ficou com nota baixa. Tanto que ele não consegue nem ler, ele se nega a ler, porque ele não sabe ler. Escrever, ele faz rápido, uma ortografia complicada.”* (Entrevista com as professoras, n.º 2).

Ao ser questionada sobre como seu aluno reagia ou se sentia diante das dificuldades de aprendizagem, a professora argumentou: *“Ele foge um pouco, porque ele tem vergonha. Eu já senti. Nós [professores] estávamos discutindo isso, que ele tem vergonha.”* (Entrevista com as professoras, n.º 2). Essa possível fuga do aluno foi novamente destacada pela professora quando perguntamos se Gabriel sentia vontade de comparecer às aulas ou de fazer as tarefas: *“Ele fica o dia todo aqui, no projeto e na aula... então, eu acho que ele gosta de vir, mas tem muitas dificuldades nas atividades, ele foge.”* (Entrevista com as professoras, n.º 2).

Além desses aspectos, a professora sublinhou que, na medida do possível, tanto ela quanto a escola estavam tentando atender às necessidades específicas do aluno:

[...] *elas estão tentando, no reforço [Sala de Recursos], agora, ver se nivela [o Gabriel]. Eu também tento. Na prova, o que eu fiz? Porque eu já sei que tem todo o problema! Ele veio e eu tive que falar pra ele que eu não consegui entender. Fiz a oralidade [prova oral] pra não o desmerecer totalmente na avaliação.* (Entrevista com as professoras, n.º 2).

Quanto ao significado da escola para Gabriel, a professora novamente argumentou que seu aluno gostava de estar no colégio, mas que não sabia o que ele pensava a respeito da instituição escolar. Ela ainda ressaltou que o estudante estaria sendo vítima de *bullying* na escola, praticado por um colega de sala de Gabriel e que, coincidentemente, também fez parte desta pesquisa – Henrique, de 14 anos de idade. Já sobre as reprovações do adolescente, a

professora destacou que o grande problema era a nova e eminente reprovação que estava por vir, a terceira na carreira escolar do aluno, o que poderia acarretar sérios impactos em seu futuro. Ela disse que apesar de Gabriel estar se desenvolvendo ou, em suas próprias palavras, “*o rendimento dele tá em processo*”, a prosseguir dessa forma, ele teria muitas dificuldades em seu futuro, principalmente na vida estudantil. (Entrevista com as professoras, n.º 2).

A guisa de conclusão, a professora de Ciências afirmou que, apesar de seu desejo de sucesso em relação a Gabriel, suas expectativas acerca do futuro do aluno não eram das mais positivas: “*Eu acho que ele teria um futuro, eu gostaria que ele conseguisse. A gente tem o desejo, que ele enxergasse pra não ser, assim... ir mal na escola, mas é complicado.*” (Entrevista com as professoras, n.º 2). Diante disso, ela encerrou fazendo uma crítica quanto às questões políticas que, segundo ela, impedem o bom desempenho da educação escolar no país: “*Às vezes a gente fala para os alunos que é exatamente isso que o Governo quer... ‘o governo não quer que vocês acordem pra vida’... às vezes a gente questiona.*” (Entrevista com as professoras, n.º 2).

No que tange à entrevista com a mãe do aluno, no caso de Gabriel, não tivemos acesso aos seus pais biológicos, tendo em vista que eles perderam a guarda do filho por negligência e maus tratos, o que o levou a ser encaminhado a um lar de proteção à criança e ao adolescente (o qual denominamos “Lar-Abrigo”, nesta pesquisa) desde os seis anos de idade. No entanto, conversamos com uma de suas responsáveis, funcionária do Lar-Abrigo onde o adolescente residia, para colher os dados necessários ao nosso trabalho.

Inicialmente, perguntamos a ela como estava sendo o desempenho de seu filho na aprendizagem escolar, de maneira que ela respondeu:

Bem... ele é meu filho social, eu sou uma das mães sociais dele. Ele ficou comigo [no Lar-Abrigo] por um ano, mais ou menos. Faz uns trinta dias que ele deixou a minha casa para morar com outra mãe social, porque aqui tem várias casas. Ele vai trocando, conforme desanda, aborrece, maltrata... essa foi a quarta troca de casa dele, aqui [no Lar-Abrigo]... Ele já tá lendo normal, já presta atenção, já consegue transmitir um recado sem se esquecer, coisa que ele não fazia... agora melhorou. (Entrevista com as mães, n.º 1).

A esse respeito, a mãe social de Gabriel também ressaltou que, diante do histórico escolar do adolescente, ele estava tendo um desempenho maior do que o esperado por ela: “[...] *o colégio está fazendo um trabalho maravilhoso. Os professores ligam, procuram ajudar. Nos outros colégios ele foi muito mal, mas agora está além da minha expectativa. Ele*

vai pra escola às 07h00 e volta às 17h40min; o colégio tem dado o maior apoio.” (Entrevista com as mães, n.º 1). Ela ainda sustentou que o aluno tinha uma rotina diária de estudos em casa, de cerca de trinta minutos, e que sempre procurava cobrá-lo e ajudá-lo, o que havia contribuído muito para sua aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento de Gabriel, sua mãe social afirmou que ele sempre foi muito ansioso, que não conseguia ficar mais do que cinco minutos numa mesma atividade, nem em brincadeiras, que fugia das responsabilidades, que dava desculpas para não fazer as tarefas de casa, que ao ler alguma coisa gaguejava, inventava histórias que não estavam no livro, mas que, naquele momento, estava bem melhor, principalmente devido aos remédios que estava tomando:

[...] ele toma remédio até para dormir, porque ele é hiperativo... ele toma Ritalina® [...] O neurologista disse que ele não tem nada, nenhum problema mental. Só que o Gabriel desiste muito fácil, muda rápido, nada chama a atenção dele. Quando perde o interesse, desanda. Ele foi a duas psicólogas e elas não conseguiram ficar mais do que vinte minutos com ele na sala. Às vezes, ele parece ter um comportamento de um menino de oito anos, só quer saber de brincar, ficar no computador, senão, ele sai. Você fala alguma coisa pra ele e, dez minutos depois, você pergunta e ele não sabe mais. Parece que ele vive o mundo só dele, assim! (Entrevista com as mães, n.º 1).

A mãe social de Gabriel também disse que, às vezes, ele era desobediente e um pouco violento, tendo em vista um possível sentimento de desprezo do qual ele se queixava: *“O Gabriel é um menino que colocamos sempre perto de nós. Os pais nunca vêm visitá-lo, apesar de ele ser um dos mais velhos, em termos de chegada ao Lar.”* (Entrevista com as mães, n.º 1). Além disso, a responsável pelo adolescente ainda acrescentou:

O pai e a mãe dele são andarilhos, o abandonaram ainda muito cedo. O irmão dele também está aqui [no Lar-Abrigo], mas já está saindo, porque vai fazer 18 anos, e eu acho que isso deve pesar, porque é a única pessoa da família que ele tem contato, apesar da gente ser uma família pra ele também. Mas ele está melhorando o comportamento. (Entrevista com as mães, n.º 1).

Outro ponto destacado pela responsável por Gabriel, dizia respeito às manifestações preconceituosas que o adolescente vinha sofrendo no ambiente escolar e que também poderiam ser classificadas como episódios de *bullying*:

Numa reunião que eu fui, na escola, há uns quinze dias, eles se queixaram que o Gabriel fica passeando no pátio e anda muito pelos corredores. Só que ele sofre muito preconceito em relação ao Abrigo. A gente sempre tenta dizer pra ele que viver no Abrigo é um privilégio, não um problema. Ele fica o dia todo no colégio, porque ele faz projeto de manhã. Aí ele corre, faz atividade física e sua. Daí as outras crianças tiram sarro dele, dizendo que ele é fedido e, quando ele chega de Kombi [do Lar-Abrigo], eles dizem: “chegou o desabrigado!” O Gabriel fica com raiva, ele não entende. (Entrevista com as mães, n.º 1).

Posteriormente, ao perguntarmos para a mãe social de Gabriel sobre o desempenho escolar do estudante desde que ele entrou na escola, ela relatou que seu filho social sempre deu muito trabalho aos professores, visto que, além de não estudar, não deixava que seus colegas de classe estudassem. Ela ressaltou que somente a partir da chegada de uma nova diretora ao Lar-Abrigo, que dedicou mais atenção ao adolescente, é que ele começou a demonstrar melhoras em sua conduta. (Entrevista com as mães, n.º 1).

Continuando a entrevista, perguntamos à mãe social se ela achava que a escola estava atendendo às necessidades de Gabriel, de modo que ela respondeu: “*Sim. Até porque, se não estiver, ele desiste. Ele desistia dos outros colégios, dos psicólogos e, nesse colégio, ele passa o dia inteiro.*” (Entrevista com as mães, n.º 1). Isso nos remeteu a uma nova questão, relativa ao sentido pessoal da escola para o adolescente. Perguntamos à mãe se Gabriel sentia ou não o desejo de ir ao colégio e obtivemos a seguinte resposta: “*Não, ele não sente muita vontade, não! Mas também não reclama. Ele nunca deixa de ir à escola, nunca pede para não ir, apesar de isso ser regra aqui no Abrigo. Eles não podem deixar de estudar.*” (Entrevista com as mães, n.º 1).

A responsável por Gabriel também destacou que as duas reprovações pelas quais o aluno havia passado não haviam gerado nele nenhuma reação de desagrado ou de desapontamento. Segundo ela, o adolescente reagiu como se nada tivesse acontecido, não ficando sequer envergonhado com isso: “*Ele não liga, não! Nós conversamos muito, mas ele não fica comovido, nem com vergonha. Você tem que falar as coisas com ele rápido, cinco minutos, senão, ele levanta e sai, deixa você falando sozinho. Os outros choram, se justificam, ele não.*” (Entrevista com as mães, n.º 1).

Por fim, a mãe social de Gabriel falou que em relação às dificuldades de aprendizagem, o aluno sempre se esquivava de suas responsabilidades culpando a algo ou a alguém, como a falta de seus pais, os educadores do Lar-Abrigo ou os professores do colégio.

Ela ainda comentou que, em termos de expectativas para o futuro, o adolescente também não demonstrava quaisquer preocupações mais bem elaboradas, o que a deixava receosa a esse respeito: *“Ele não pensa muito. Pra você ter uma ideia, ele quer limpar fossa, porque ele soube que o pai dele é limpador de fossa. Ele não pensa a respeito do que está dizendo, nem sabe o que é isso.”* (Entrevista com as mães, n.º 1).

3.5.3 O caso de Henrique

Sendo um dos alunos mais velhos de sua sala, o Sexto Ano Dois, Henrique, de 14 anos de idade e três reprovações em seu histórico escolar (Tabela n.º 1, p. 117), trouxe dados importantes para esta pesquisa e se mostrou muito disposto a colaborar por meio da entrevista.

Principiando o procedimento, perguntamos ao aluno sobre o papel da escola e sua utilidade para os indivíduos que por ali passavam, recebendo como resposta que ela servia para se estudar, para levar os alunos a aprenderem mais e para *“passar de ano”*. (Entrevista com os alunos, n.º 3). Em seguida, questionamos Henrique sobre quais os conteúdos que a escola deveria valorizar no processo de ensino-aprendizagem, momento em que ele argumentou que deveria ensinar coisas como disciplina e educação. Já em relação à finalidade das matérias escolares, o adolescente afirmou que elas serviam:

Pra gente aprender mais, tipo... Português, pra gente aprender a escrever, não errar mais... nos erros de Português; Geografia, pra gente aprender mais os negócios do meio ambiente, assim, as coisas; Matemática, pra gente aprender a fazer as contas, acertar, essas coisas; daí tem Ciências, também, com umas experiências, lá no livro, que a professora passa pra gente trazer, pra você fazer... esses negócios de vulcão, tipo, como é provocada a erupção num vulcão, observar, assim... (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Tais palavras nos possibilitaram entender um pouco mais sobre o que pensava o aluno a respeito da escola. Todavia, quando perguntado sobre o que mais lhe agrava naquele ambiente, Henrique respondeu: *“Do recreio... porque pode conversar, brincar...”* (Entrevista com os alunos, n.º 3). Esse dado, além de nos revelar que atividade de estudo não estava entre as preferências do aluno, nos levou a uma nova questão. Perguntamos se havia a possibilidade dos alunos conversarem dentro da sala de aula, de modo que ele respondeu: *“Dentro da sala, não! Se conversar, a professora manda para a diretoria!”* (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Ainda no que se refere às preferências do adolescente, questionamos quais eram suas atividades favoritas na escola, obtendo como resposta “*Educação Física*” e “*Ciências*” (Entrevista com os alunos, n.º 3). Já as atividades que ele menos gostava foram descritas da seguinte maneira: “*De Matemática... e de ficar escrevendo, assim, quando a professora leva a gente pra biblioteca pra ficar lendo livro, assim, tipo... ela fala pra gente ler um tantão, assim, grandão, daí não é bom... depois ela passa os negócios sobre o livro...*” (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Outro ponto importante da entrevista de Henrique foi quando perguntamos sobre suas dificuldades de aprendizagem, reprovações e notas abaixo da média, inclusive em Educação Física, uma das matérias preferidas pelo aluno. Ele ressaltou que não houve tempo hábil para fazer um trabalho impresso, solicitado pela professora, devido ao fato de não possuir computador em sua casa, bem como pela escola encontrar-se fechada no final de semana, impedindo-o de usar a sala de informática: “[...] *ela [a professora] passou o trabalho na sexta e era pra entregar na terça. Daí, na segunda, não dava tempo de eu vir aqui cedo, de manhã, e copiar tudo.*” (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Chama também a atenção a expressão “*copiar tudo*” utilizada pelo adolescente no excerto acima, revelando a compreensão acerca do que significava para ele elaborar um trabalho escolar. Além disso, no que tange às suas três reprovações, Henrique sustentou que isso poderia ter implicações sérias para o seu futuro:

Ah, tipo, sair da escola mais velho. Você vai tá na sala, um monte de crianças pequenininhas e você... Aí vai atrapalhar na hora de arranjar emprego, também... Minha mãe sempre fala isso, que eu tenho que estudar, tudo, pra mais adiante eu arranjar um emprego, arrumar um emprego bom. (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Segundo Henrique, a função da escola seria exatamente a de conduzir os estudantes ao mercado de trabalho, fornecendo as bases para a atuação nas diferentes profissões. Desse modo, suas expectativas para o futuro giravam em torno do trabalho de seu próprio pai, um mecânico de automóveis, que, de acordo com o aluno, havia cursado faculdade para tal.

Já no que se refere à possibilidade de sofrimento frente às dificuldades de escolarização, perguntamos a Henrique como ele se sentia diante das pessoas de seu convívio quando apresentava um baixo desempenho escolar. O adolescente usou a expressão “*envergonhado*” para definir seu sentimento e completou dizendo:

Uma vez uma professora passou uma prova. Daí eu não tinha estudado e não sabia nada. Daí eu disse: professora, posso entregar a prova? Ela disse: pode! Daí, no outro dia, ela foi passar a nota e eu tirei 0,5, eu acho... a prova valia 6,0... daí o povo ficou falando: como você foi fazer isso aí? A maioria do povo tirou a média, assim... (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Posteriormente, ao ser questionado se fazia ou não sentido os alunos virem à escola para estudar, Henrique ressaltou: *“Para alguns faz, pra outros... Porque bate o sinal e, mesmo assim, eu vejo a molecada sentada nos corredores, pra fora da sala. Pra essas pessoas aí, não vai ter futuro, não...”* (Entrevista com os alunos, n.º 3). Semelhantemente, ao ser inquirido sobre os motivos pelos quais alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, Henrique argumentou: *“Ah, falta de interesse. Tipo, eu acho que as pessoas não aprendem porque não querem. Os professores estão lá, ensinando, é só ficar quieto e prestar atenção.”* (Entrevista com os alunos, n.º 3). Tal visão ficou ainda mais caracterizada quando perguntamos ao aluno se ele achava os conteúdos escolares difíceis, de modo que ele respondeu: *“Ah, um pouco, mas, se esforçar, consegue.”* (Entrevista com os alunos, n.º 3).

O adolescente, por fim, falou a respeito das atividades que o motivavam a ir para escola: *“Ah, os campeonatos da escola que eu participo. Eu venho ao projeto de manhã [contraturno], também. Daí tem futebol. Eles levam a gente pra jogar em outras escolas, em competições... Eu gosto dessas coisas, assim, de futebol, eu acho legal.”* (Entrevista com os alunos, n.º 3). Vemos aqui, novamente, que a atividade de estudo não aparece entre as principais fontes motivadoras da frequência do aluno à escola, mas somente as atividades de cunho esportivo ou recreativo oferecidas pela mesma. Talvez, esse tenha sido o motivo pelo qual Henrique respondeu positivamente à pergunta se continuaria ou não estudando, caso tivesse a oportunidade de escolher entre uma coisa e outra. (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Além da entrevista com o próprio aluno, outros personagens ouvidos acerca do processo de escolarização de Henrique foram duas de suas professoras. Entrevistamos a professora de Matemática e a de Ciências, que também trouxeram contribuições significativas para esta pesquisa.

Primeiramente, na entrevista com a professora de Matemática, perguntamos como estava sendo o desempenho escolar de Henrique naquela matéria. A resposta foi a de que o aluno era faltoso, indisciplinado e que não conseguia se concentrar, atuando de maneira descompromissada para com os estudos. A professora também destacou que, até aquele momento, não havia percebido uma aprendizagem de fato no aluno, apesar de reconhecer que o adolescente apresentava condições para tal. (Entrevista com as professoras, n.º 5).

Ela ressaltou que o aluno “matava aulas”, que saía da sala antes do horário de encerramento e que, por isso, não atingia sequer o mínimo esperado para um aluno de sexto ano. Disse que as faltas impediam, inclusive, uma avaliação mais concreta das dificuldades de aprendizagem do estudante, o que se constituía em um problema de ordem individual, ou seja, causado apenas pelo adolescente. A professora ainda acrescentou: “*Eu acho que as faltas já são uma fuga, né? Uma questão de fuga do não saber... ‘é mais fácil eu fugir da situação do que enfrentar o que eu não sei.’*” (Entrevista com as professoras, n.º 5).

Logo na sequência, perguntamos à professora de Matemática o que a escola significava para Henrique, de modo que obtivemos a seguinte resposta:

Lazer! Vem pra passear, menos pra estudar! Principalmente pra ver os amigos, pra conversar, pra mexer com os outros, pra atrapalhar, assim, porque ele tem muito essa questão de colocar apelidos, de mexer, de maltratar as pessoas. O Henrique tem esse lado. Então, eu acho que a escola pra ele é isso: “eu vou lá pra zoar com a cara dos outros, dos professores, de todo mundo”. (Entrevista com as professoras, n.º 5).

Outro ponto discutido na entrevista foi se a escola estava ou não atendendo às necessidades do aluno. A professora se ateve às questões familiares para responder tal questão, dizendo que a escola deveria ser mais rigorosa em relação às faltas do adolescente:

Eu acho que deveria ter um controle maior nessa questão de faltas... estar chamando a família aqui, apesar de que a família é chamada, mas também não comparece, né? Eu acho que tinha que insistir mais, estar mais atrás dessa mãe pra ver o que está acontecendo, porque o Henrique já é um aluno repetente, já tem uns catorze anos, já está fora da faixa etária de estar no sexto ano e, se ele reprovar de novo, ano que vem ele vai atrapalhar outra turma. Então, deveria se estar fazendo um trabalho com ele para que ele consiga avançar nos estudos. (Entrevista com as professoras, n.º 5).

Para a professora, o aluno não demonstrava o desejo de comparecer ao colégio e, muito menos, de fazer as tarefas escolares, de modo que, quando perguntada sobre suas expectativas a respeito do futuro de Henrique, resumiu sua resposta em uma única palavra – “*difícil*”. (Entrevista com as professoras, n.º 5). Desse modo, na última pergunta da entrevista, acerca de como ela concebia as expectativas de Henrique em relação ao seu próprio futuro, tivemos: *Eu acredito que nenhuma [expectativa], né? Porque se ele tivesse, estaria tentando fazer, tentando vir para a escola, tentando levar um pouquinho mais a sério. Eu acredito que*

ele também não tenha essa expectativa, né... de melhora. (Entrevista com as professoras, n.º 5).

A outra professora entrevistada por esta pesquisa foi a de Ciências, que trouxe sua compreensão acerca do processo de escolarização de Henrique. Logo de início, ela falou sobre como estava sendo o desempenho escolar do adolescente na matéria lecionada por ela, ressaltando que ele havia ficado com “nota vermelha” pelo fato de não ter realizado as atividades de sala de aula:

[...] na aprendizagem, é o que eu falo, se ele conseguisse se empenhar realmente e parar de ficar criando situações... Até porque, às vezes, ele prefere ficar lá fora, porque o professor tira o Henrique da sala. Parece que ele cria esse sistema. Ele não consegue ficar por muito tempo sentado e podendo produzir. Quando ele quer, ele participa de tudo, na leitura, na oralidade, ele questiona, ele fala as questões. Então, ele já tem um pouco de conhecimento, ele não tem dificuldade. Aí, eu acho que entra a personalidade dele, mesmo. (Entrevista com as professoras, n.º 6).

A professora de Ciências também falou sobre a conduta do aluno no dia-a-dia da sala de aula e, diferente da professora de Matemática, em momento algum de sua entrevista relacionou as dificuldades de escolarização do adolescente a problemas de falta às aulas, mostrando que Henrique faltava às aulas de Matemática, como ele próprio destacou em sua entrevista, devido a dificuldades naquela matéria específica, o que não ocorria em Ciências:

Mas o problema dele é que ele fica o tempo todo querendo provocar os outros. Olha! Eu vou falar um termo aqui... eu acho ele dissimulado. Ele faz aquela cara, assim... Ele engana com a forma de se expressar, até com os gestos, com o jeito. Ele faz aquela cara: “imagina que sou eu!” Tipo, te engabelando também, sabe? Ele foge também da responsabilidade pra ficar se preocupando com os outros, provocando os outros, que é o que ajuda a fazer o bullying, né? (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Em relação ao comportamento do aluno no ambiente escolar, a professora buscou justificá-lo da seguinte forma:

Mas, a vida dele também não é fácil. Você veja, quando eu peguei o Henrique ele já era reprovado duas vezes. Então, pelo que eu sei, ele nem ficava em sala de aula. Dizem que ele era complicado, que já foi até “aviãozinho” de drogas no bairro, entendeu? Então, por isso,

essa personalidade que ele tem, meio desvirtuada. Parece que eles vão conversar com a mãe e tentar colocá-lo à noite, porque aqui tem umas salas que o Juiz ajudou liberar pra esses³⁰... Porque ele já está complicando para os que têm menos idade, por causa da conduta dele. (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Quanto a essa mudança do aluno para o período noturno, veremos que ela realmente aconteceu poucos dias depois da entrevista com a professora de Ciências, segundo as informações prestadas pela mãe de Henrique na entrevista que apresentaremos na sequência. No entanto, quando perguntada se o adolescente tinha vontade de vir para o colégio (ainda no período vespertino), a professora de Ciências argumentou:

Isso eu acho que ele tem, porque dificilmente falta, tanto que ele fica no projeto aqui. Ele almoça, passa o dia aqui. Então, eu sinto que o ambiente para ele é bom. Mas, agora, o problema dele é que... sei lá! Eu acho que é a personalidade. Não sei o que fazer! Eu sinto essa angústia quando eu o vejo com ar de dissimulado, entendeu? Mas, às vezes, a gente fica meio limitada. Você sabe, as condições físicas nossas e tudo. Não sei... eu queria resgatar é a personalidade dele, a conduta. [...] Eu tenho medo de perder de vez, porque ele já estava num ambiente complicado fora da escola, sabe? (Entrevista com as professoras, n.º 6).

De acordo com a professora de Ciências, o maior problema de Henrique quanto ao processo de escolarização não estava nas dificuldades de aprendizagem em si, mas na falta de interesse e nas questões disciplinares: *“Ele desiste rápido [...] fica louco para perturbar os outros, esse é o problema dele.”* (Entrevista com as professoras, n.º 6). Segundo ela afirmou, Henrique havia feito até uma boa prova de Ciências, porém, deixou de entregar um trabalho da disciplina, o que foi determinante para sua nota baixa naquele bimestre: *“Era pra ele estar evoluindo muito mais do que evoluiu, mas ele deu uma estacionada nessa parte, aí. Eu acho que poderia ser melhor.”* (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Além disso, em relação às tarefas de casa solicitadas aos alunos, a professora destacou que somente algumas vezes Henrique as trazia prontas. Contudo, também reconheceu que tal situação ocorria de uma forma geral, não apenas com aquele aluno ou com aquela sala de

³⁰ Tais salas fazem parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo uma reportagem da Revista Nova Escola (2011), a presença de adolescentes no EJA no Ensino Fundamental é preocupante, pois quase 20% dos matriculados têm entre 15 e 17 anos. Segundo a Revista, o “inchaço” dessa modalidade de ensino “trata-se da atitude irresponsável de empurrar casos considerados problemáticos para as turmas de EJA. Dessa forma, os diretores buscam se livrar da indisciplina e evitar que os resultados da escola nas avaliações externas piorem, o que impacta o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Um verdadeiro processo de higienização do Ensino Fundamental, que reconhece as turmas de EJA como algo menor e sem importância”. Para mais sobre o assunto, ver: Fernandes; *et al.* (2011) Por que jovens de 15 a 17 anos estão no EJA? *Nova Escola*. São Paulo: Abril, n.º 244, Ago. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens-15-17-anos-estao-eja-639052.shtml> Acesso em: 20/12/2012.

aula, especificamente: “São poucos alunos por sala que cumprem isso. Então, o Henrique não faz muito, não!” (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Prosseguindo com a entrevista, perguntamos à professora de Ciências se escola estava atendendo às necessidades de seu aluno, de modo que ela respondeu: “Para estar aí, toda hora, falando, chamando a mãe... Eu não acho que a escola é alheia, não. Agora, não sei se este tipo de escola, do nosso jeito, seria a escola ideal pra ele.” (Entrevista com as professoras, n.º 6). Diante dessa resposta, questionamos se os professores estavam buscando ouvir os alunos sobre o que eles pensavam ou queriam da escola. Ela argumentou o seguinte:

Então, tem hora que a gente peca nisso, né? Tem hora que a gente não vê! Porque a gente já chega, fica envolvido [...] no seu conteúdo, no seu dia-a-dia e acaba não parando pra fazer isso [...] Tem hora que a gente precisa dar abertura, também. Mas, sobre o educar, na Faculdade a gente não aprende sobre como lidar com a individualidade no social. A gente foi preparada pra vir e trabalhar. (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Outro aspecto abordado na entrevista foi o significado da escola para Henrique, que, na concepção da professora de Ciências, era mais um local de socialização ou de encontro com os amigos do que propriamente um local de transmissão-assimilação do conhecimento científico. Já no que se refere às reprovações, ela também destacou que o adolescente não havia demonstrado qualquer forma de abatimento com o ocorrido:

Eu achei o Henrique normal, porque pra mim, assim, ele permaneceu com a mesma personalidade, não demonstrou, assim, estar arrasado, ter sofrido. Ele vai às outras salas, se juntar com os amigos, fazer as bagunças no pátio, e ele deveria estar se sentindo mal, pra baixo, porque tem uns que ficam mesmo, ressentidos. Isso eu não vi nada nele, não! (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Finalizando a entrevista com a professora de Ciências, a mesma destacou que não sabia se Henrique pensava ou não em seu próprio futuro, pois, para ela, o adolescente vivia o hoje. (Entrevista com as professoras, n.º 6). Dessa forma, também salientou que gostaria de ver seu aluno tendo sucesso escolar, mas que temia que o adolescente viesse a evadir da escola num futuro próximo.

É importante destacar que, além de colhermos as informações advindas do próprio aluno e de suas professoras, também ouvimos a mãe do adolescente, cerca de um mês após entrevistarmos Henrique. Na entrevista com a mãe, foi possível notar sua preocupação com a

escolarização do filho, promovendo, inclusive, uma rotina de estudos em casa: “À tarde estamos ficando mais juntos. Tenho que estar junto, senão ele não estuda. Tenho que ficar cobrando, porque ele não presta muita atenção; essa é uma dificuldade dele.” (Entrevista com as mães, n.º 3). A mãe do adolescente ainda destacou que buscava ser bastante participativa na vida escolar de seu filho:

Eu tento fazer o melhor. Olho o caderno, o coloquei no contraturno de manhã, peço pra ele ler, converso muito, digo que ele tem que se esforçar, estudar, fazer a parte dele pra ter um trabalho melhor, uma situação de vida melhor. Eu tenho uma atitude mais presente do que a do pai dele, que só “passa a mão na cabeça”. (Entrevista com as mães, n.º 3).

A compreensão da escola como um “trampolim” para o mercado de trabalho ou para “uma situação de vida melhor”, como afirmou a mãe de Henrique, foi algo facilmente identificável em sua entrevista. Além disso, a influência da necessidade de emprego se tornou ainda mais evidente quando ela destacou que, vinte dias atrás, havia transferido seu filho para o período noturno, devido ao ingresso do adolescente em um emprego como aprendiz:

[...] eu o mudei pra noite e está melhorando. [...] Está começando a sonhar agora, depois que começou a trabalhar, a ajudar em um lava-a-jato. Ele quer trabalhar, comprar o que gosta, ter um futuro melhor. Ele vai fazer academia com o dinheiro dele. Está sonhando mais, está amadurecendo com o trabalho. (Entrevista com as mães, n.º 3).

De acordo com a mãe de Henrique, até mesmo o desempenho escolar do aluno havia melhorado no último mês, após começar a estudar à noite. Ela ressaltou que, devido às dificuldades de escolarização, já havia mudado seu filho de colégio em duas ocasiões, o que acabou piorando seu estado:

Na quarta série a professora me chamava na escola, porque o Henrique não se concentrava, não prestava atenção. Depois ele melhorou. Há uns três anos, eu o coloquei em outro colégio [em uma região mais central da cidade] na tentativa de ajudar, mas piorou, acho que forcei demais, errei com ele. Ele sofreu bullying, os alunos eram mais velhos, de uma classe superior, o apelidaram, daí eu o coloquei de volta [no colégio atual], à tarde. Aí ele queria se mostrar, chamar a atenção, mas aí eu o mudei pra noite e está melhorando. (Entrevista com as mães, n.º 3).

Tal diferença no comportamento e até no desempenho escolar do adolescente, segundo a mãe, residia no fato de que, no período noturno, por haver apenas seis alunos na sala de Henrique, o mesmo recebia mais atenção dos professores, se sentindo mais livre para pedir ajuda e para compartilhar suas opiniões. Conforme ela argumentou, muito provavelmente as dificuldades escolares de seu filho seriam sanadas, visto que os avanços já eram nítidos:

Ele mudou, faz uns vinte dias, para o período noturno e eu já estou notando melhora. Ele mesmo tá achando melhor, tá mais tranquilo em casa, conversa mais com os professores. Aquela coisa de chamar a atenção dos outros baixou um pouco, porque o noturno dá uma inibida... Senti uma amadurecida nele. [...] Agora ele está mais interessado em pesquisar. Está tentando superar suas dificuldades. (Entrevista com as mães, n.º 3).

Segundo a mãe de Henrique, naquele momento, seu filho estava apresentando o desejo de ir ao colégio, algo que era incomum nos últimos anos, tendo em vista que o aluno sentia uma rejeição pela escola e, conforme a mãe ressaltou, “*não via mais ele em uma sala de aula*”:

[...] quando ele passou aquela situação de bullying, ele não queria ir de jeito nenhum, mas hoje ele vai, não reclama. [...] Foram dois anos em que ele não queria ficar na escola de jeito nenhum. Apelidaram... a gente não tinha dinheiro para colocar aparelho e eles falavam do dente torto dele, do tênis, da roupa. Hoje ele tem prazer de usar o uniforme do colégio. À noite não é obrigatório, mas mesmo assim ele vai. (Entrevista com as mães, n.º 3).

A respeito dos episódios de *bullying*, a mãe ainda sublinhou que se arrependia de ter trocado seu filho de colégio, pois se o tivesse deixado no colégio atual, poderia ter evitado as provocações e constrangimentos que possivelmente influenciaram no seu desempenho escolar.

Ao final, buscando abordar a questão da possibilidade de sofrimento diante das dificuldades de escolarização, perguntamos à mãe de Henrique como seu filho havia se sentido perante as reprovações. Ela explicou que: “[...] *ele não sentiu muito! Não sentiu o impacto, não demonstrou muito. Eu digo sempre que o prejudicado é ele; tento conscientizar.*” (Entrevista com as mães, n.º 3). No entanto, ela argumentou que Henrique sentia-se envergonhado, por exemplo, diante de seus primos, que tinham um bom desempenho escolar: “*Eles não reprovam, tiram notas boas, corrigem o Henrique quando ele*

fala alguma coisa errada, fazem com que ele sinta vergonha. O meio o faz sentir...” (Entrevista com as mães, n.º 3).

3.5.4 O Caso de Valéria

O último caso a ser apresentado é o de Valéria, aluna do Sexto Ano Dois, com 15 anos de idade e uma defasagem idade-série de quatro anos. Conforme já ressaltado, de acordo o relato da mãe da aluna, ela não teve reprovações em sua trajetória escolar, tendo em vista que frequentou a Classe Especial durante os quatro primeiros anos do seu processo de escolarização, onde foi alfabetizada. Somente após isso é que Valéria ingressou na classe comum do Ensino Regular, estudando sem reprovações e chegando, portanto, ao sexto ano, antiga quinta série, já no período da adolescência.

Na entrevista com a aluna, perguntamos inicialmente por quais motivos ela vinha à escola, o que a levou a responder que era em virtude dos estudos, os quais poderiam conduzi-la a “*ser alguém na vida*”, ter um bom trabalho e um bom salário. (Entrevista com os alunos, n.º 2). Em seguida, questionamos para que servia a escola e o que ela representava na vida da adolescente, de modo que ela argumentou que servia para se aprender coisas novas, cada dia mais, e “*para ser esperto*”, bem como que a escola significava “*a educação, o ensino, a aprendizagem e o respeito.*” (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Posteriormente, ao ser inquirida sobre o que ela mais gostava na escola, Valéria destacou que gostava de ajudar as zeladoras do colégio e de conversar com o pessoal da coordenação pedagógica. Quanto às disciplinas, disse que gostava de Educação Física e de Português, mas que odiava Matemática e Inglês, devido ao grau de dificuldade que ela encontrava nessas matérias. A aluna ainda ressaltou:

[...] eu faço muita coisa boa aqui. Eu sou muito diferente dos outros alunos. Não sou bagunceira, sou mais educada, não sou igual a eles, que ficam xingando. Eu respeito os professores, todos os funcionários da escola... e, esses alunos, são muito sem educação, xingam... Hoje, eles quase derrubaram a sala. [...] E eu também não sou daquelas, assim, se alguém te xinga, vai lá e dá o troco. Eu fico magoada, fico no meu canto, eu fico triste! Tem uns moleques que são muito atentados... e eu sou diferente das outras meninas. Não gosto de maquiagem, essas coisas, “perequetê”... e, também, eu gosto muito de estudar, isso é meu esquema, o esquema meu é estudar! (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Ao ser questionada sobre o que menos gostava na escola, a adolescente foi enfática em dizer que não gostava de violência, se referindo a alguns episódios de brigas, agressões e discussões entre alunos que ela havia presenciado no colégio. Valéria também destacou que, devido à bagunça que os alunos faziam em sua sala, principalmente os meninos, não conseguia se concentrar muito bem, o que prejudicava ainda mais sua aprendizagem, pois gostava de estudar em silêncio, algo que, segundo ela, permitia “*pensar melhor*”. (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Mesmo dizendo que seu “esquema” era estudar, Valéria apresentava grandes dificuldades de escolarização, tanto que, após perguntarmos como estava sendo o seu desempenho escolar, a aluna usou a palavra “*péssimo*” para descrever sua situação. (Entrevista com os alunos, n.º 2). Isso nos levou a questioná-la sobre quais os problemas que poderiam existir nesse processo, onde uma aluna que gostava de estudar estava tendo um desempenho muito ruim na escola. Valéria respondeu:

Não sei, eu preciso de reforço [Sala de Recursos]. Se eu ficar sem reforço... vixe! Eu tiro todas as notas baixas. Eu gostaria que os professores fossem nas carteiras, olhassem, vissem se eu estou com dificuldades em alguma coisa, conversassem, porque eu tenho medo de ir lá e pedir alguma coisa para os professores, com medo deles brigarem. [...] Alguns [não brigam], mas mesmo assim eu tenho medo. Eu gostaria que os professores fossem na carteira e vissem se eu estou conseguindo fazer. Esses negócios que eu queria. (Entrevista com os alunos, n.º 2).

A crítica da aluna em relação à atitude de alguns professores ficou novamente em evidência quando perguntamos os motivos pelos quais ela apresentava dificuldades escolares: “*Ah, porque eu acho muito difícil. As matérias, todas, são muito difíceis. Quando chegam as provas dá um branco em mim e eu não consigo fazer, fico nervosa, penso, penso e não sei nada, parece que trava e não sai... e as professoras ficam bravas, dão bronca em mim.*” (Entrevista com os alunos, n.º 2). Além disso, quanto a estudar para as avaliações, Valéria ressaltou que encontrava dificuldades para tal e, novamente, falou acerca dos professores:

Ah, eu fico com preguiça, dá um negócio em mim, parece que um negócio segura para eu não ir estudar. Eu não gosto, sei lá! Os professores dão bronca, falam pra eu estudar mais e, todo dia, está doendo minha cabeça e ardendo os olhos, com medo de reprovar e os outros tirarem sarro de mim e falarem: “olha a reprovada aí, desse tamanho, com dezesseis anos, na quinta série [sexto ano]”. Eu estou com medo disso e não quero tirar muitas notas baixas, porque

todos estão tirando “azul” e só eu baixa. Não é legal isso, não! Eu queria que os professores ajudassem, porque eu não queria reprovar! (Entrevista com os alunos, n.º 2).

O receio da adolescente não apenas de reprovar, mas de ser alvo de piadas e constrangimentos foi retomado diante da questão: “*Como você se sente em relação às pessoas que você convive quando vai mal nos estudos?*” (Entrevista com os alunos, n.º 2). Valéria respondeu:

Ah, fico triste! Vejo todo mundo tirando notas boas, todo mundo acertando e eu para trás, só errando! Eu não consigo fazer as tarefas, fico nervosa, fico ansiosa, daí, como eu estou na quinta série [sexto ano], todo mundo fica tirando sarro de mim, me chamando de reprovada e dizendo: “essa menina tem quinze anos e ainda na quinta série [sexto ano], gigantona, quatro olhos”. Eu estou com medo de reprovar, porque eu não quero ficar na quinta série [sexto ano] para os outros me humilharem de novo. (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Tal manifestação clara de sofrimento na aluna veio acompanhada de uma pergunta ainda mais específica – “*Você sofre por causa disso?*” –, que obteve como resposta um “*sim!*” (Entrevista com os alunos, n.º 2). A adolescente também comentou que já havia sentido vergonha por não conseguir aprender, principalmente em Matemática. Entretanto, argumentou que jamais pararia de estudar, mesmo que tivesse a oportunidade de escolher, tendo em vista que estudar era algo muito importante para ela. (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Ao final, pedimos a Valéria sua opinião a respeito do que poderia levar alguns alunos a terem dificuldades de aprendizagem. Ela sustentou que era pelo fato deles não prestarem atenção nas aulas e pelas dificuldades que as matérias ofereciam, o que fazia com que os alunos não conseguissem realizar as atividades:

[...] dá um branco na gente, dá um nervoso, e não conseguimos fazer. A gente fala assim: “ah, meu Deus! Eu não consigo fazer, é muito difícil!” Eu tenho medo de pedir ajuda... é isso! Tem vários [alunos] lá que não fazem nada, mas eu faço tudo... copio, né? Mas tenho um ódio de responder... Vixe, é um caos! Eu tenho dificuldade. Tem uma menina lá que tira notas boas, mas eu estou me esforçando e não consigo. Eu tenho medo, fico nervosa, gelada, dá tremedeira, dá dor de cabeça e eu vejo, e eu olho, assim: “ah, meu Deus! Não consigo fazer essa tarefa!” Eu tenho medo da professora brigar. Eu fico pra morrer! (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Valéria encerrou trazendo suas expectativas para o futuro, dizendo que gostaria de fazer uma faculdade, ter um emprego, uma família e se esforçar para viver bem. Disse que gostaria de vencer suas dificuldades e *“ser alguém na vida, porque, esses outros, não querem nem saber de estudar.”* (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Já no que se refere à entrevista com a mãe da aluna, a princípio, perguntamos como estava sendo o desempenho escolar de sua filha e quais as principais dificuldades que ela estava enfrentando na escola. A mãe de Valéria respondeu que a adolescente tinha um melhor aproveitamento em Português, mas que apresentava mais dificuldades em Inglês e Matemática. Ela ainda acrescentou que:

Ela [a Valéria] sofre bullying, agressão verbal, porque ela é bem mais velha e maior que os outros. Ela também possui dificuldades de aprendizagem, frequenta o reforço [Sala de Recursos]. Ela entrou na escola com sete anos de idade, mas, depois, ficou quatro anos em classe especial, porque ela tinha dificuldades. Daí, ela foi para a classe normal, para a escola normal, passou de ano, normal. Já está assim há três anos, por isso que ela nunca reprovou, mas ficou atrasada, por causa da classe especial. (Entrevista com as mães, n.º 2).

O fato de a filha sofrer com as provocações que recebia na escola foi destacado quando questionamos se a adolescente sentia ou não o desejo de frequentar as aulas, de modo que a mãe respondeu: *“Sim. Mas, como ela sofria muita ‘zoeira’ dos outros, ela não queria. Agora eles pararam um pouco. É por isso que ela não queria. Não pela escola, mas pela vergonha de ser ‘zoada’...”* (Entrevista com as mães, n.º 2). A mãe de Valéria também sustentou que o sofrimento da filha no âmbito escolar era algo perceptível: *“Ela sente tristeza, reclama, fala: ‘por que eu não consigo?’ Fica nervosa, chora, se sente inferior... sofre!”* (Entrevista com as mães, n.º 2).

Tendo um discurso muito semelhante ao da filha, a mãe de Valéria continuou a entrevista dizendo que, diante das dificuldades de aprendizagem, a adolescente ficava muito nervosa: *“[...] dá um branco! Ela pode até saber, mas não faz bem a prova devido ao nervosismo. Ela vai ao reforço [Sala de Recursos]. Lá, eles dão provas pra ela refazer, mas ela se sente inferior, tipo, ‘por que ela não consegue e os outros sim’, sabe?”* (Entrevista com as mães, n.º 2).

A respeito do desenvolvimento do processo de escolarização de Valéria, a mãe destacou que ela progrediu bastante, pois, no começo, teve muitas dificuldades para aprender

a ler e escrever, mas que, depois disso, passou a ter a atividade de leitura como uma de suas favoritas. Segundo ela:

[...] os professores tiveram que ter bastante paciência. Demorou bastante para ela aprender, foi devagar. Ela é muito amorosa, mas tem dificuldade em arrumar amizades. Eu não sei se a exclusão afeta nos estudos dela. Os outros alunos a deixam meio de lado. Mas ela também não se esforça tanto nos estudos, não! Não tem tanta vontade! (Entrevista com as mães, n.º 2).

A mãe da aluna também afirmou que sempre procurava participar da vida escolar de Valéria, cobrando-a e incentivando-a, apesar da filha não gostar muito disso. Disse ainda, que a adolescente não levava muito a sério uma rotina de estudos em casa e que gostava de estudar somente na escola. (Entrevista com as mães, n.º 2).

Posteriormente, a mãe de Valéria ressaltou que não tinha nada a reclamar em relação ao trabalho desenvolvido pela escola, tendo em vista que os professores sempre buscaram ajudar sua filha. Entretanto, disse que a própria Valéria era quem sempre reclamava da falta de atenção dos seus professores, da necessidade de mais ajuda na carteira e de mais explicações. Isso levou a mãe a comentar que, já que sua filha apresentava mais dificuldades do que outros alunos, então, os professores deveriam dedicar mais atenção a ela. (Entrevista com as mães, n.º 2).

No encerramento de sua entrevista, a mãe da adolescente afirmou que gostaria que a filha prosseguisse com os estudos e que se formasse, mas que a realidade apontava para uma situação em que Valéria ficaria grande, em meio a uma sala de aula lotada de alunos pequenos. Ela acrescentou que Valéria gostaria de ser Pediatra, mas que sempre se perguntava “*será que eu vou conseguir?*” (Entrevista com as mães, n.º 2).

No que tange às entrevistas com as professoras de Valéria, conseguimos entrevistar sua professora de Matemática e, também, a de Ciências. Ambas confirmaram o relato da mãe e da própria aluna, de que ela realmente gostava de estudar no colégio. Contudo, também ressaltaram que a adolescente apresentava grandes dificuldades de aprendizagem, utilizando-se, inclusive, da palavra “limitada” para descrever a condição da aluna.

Quanto à professora de Matemática, iniciamos a entrevista perguntando sobre o desempenho escolar e as dificuldades que Valéria estava enfrentando na disciplina lecionada por ela. A professora argumentou que sua aluna tinha muitas dificuldades e acrescentou:

Ela diz assim: “eu não aprendo Matemática”. Então, já tem aquela barreira de que a Matemática, pra ela, é difícil e que é mais fácil trazer, no outro dia, para a professora que a atende pela manhã ajudar [na Sala de Recursos]. Então, eu acho que ela tem muito essa dependência do que a professora da Sala de Recursos vai fazer com ela. Mas ela é diferente dos outros. (Entrevista com as professoras, n.º 3).

A respeito dessa diferença em relação aos outros estudantes, a professora de Matemática sublinhou que sua aluna demonstrava ser um pouco resignada e que parecia ter receio de esclarecer suas dúvidas a respeito da matéria em questão:

Ela é meio acuada! Assim, aquela pessoa que... Ela faz a atividade e pede pra professora da Sala de Recursos vir entregar pra mim. Ela [a Valéria] não vem! Parece que criou uma barreira em Matemática! Eu a conheço desde que ela estudava de primeira à quarta. Ela sempre teve essa dificuldade. Então, ela tem esse medo... “ah, não sei”, ela fala. Medo de perguntar, medo de... A gente sente essa dificuldade que ela tem com relação à Matemática. (Entrevista com as professoras, n.º 3).

Outro trecho que chamou nossa atenção, durante a entrevista com a professora de Matemática, foi quando questionamos se a adolescente estava tendo o desempenho escolar que ela, a professora, esperava. A resposta foi a seguinte:

Não, não! Assim... Apesar da dificuldade dela, a gente não pode esperar muito. Ali, a gente tem que esperar o quê? O mínimo! Porque ela tem uma deficiência! Eu não sei qual é o problema específico dela, mas ela tem uma deficiência, né, um problema! Porque, senão, ela não estaria... Então, dentro das possibilidades dela, ela tá desempenhando até bem! (Entrevista com as professoras, n.º 3).

Tal discurso foi retomado pela professora em outros momentos da entrevista, como quando perguntamos se ela achava que Valéria reprovava no ano letivo corrente:

Eu acredito que não, porque a gente tem que fazer um trabalho diferenciado com ela. Porque a Valéria, apesar de toda a dificuldade, é uma aluna especial, né, uma aluna diferente. Então, não é aquela aluna que você fala assim: “vou reprovar!”. Porque ela não vai ser além daquilo ali! Então, eu acredito que ela vai prosseguir, claro, contando com essa ajuda que ela tem de manhã [na Sala de Recursos]. (Entrevista com as professoras, n.º 3).

Ao inquirimos a professora de Matemática sobre quais as expectativas que ela tinha acerca do futuro da adolescente, ela respondeu:

Que ela é uma pessoa limitada, que ela vai ter seus limites, mas que vai conseguir fazer alguma coisa. A questão familiar ela tem presente, de estar ali ajudando. Então, eu acredito que ela tenha, assim, uma grande chance, não de fazer uma faculdade, que é uma coisa que eu acho mais difícil, mas ela vai conseguir essa parte do Ensino Médio, dos estudos, ela vai chegar, sim! (Entrevista com as professoras, n.º 3).

Outro ponto discutido na entrevista foi se a escola estava ou não atendendo às necessidades da aluna, momento em que a professora de Matemática ressaltou que, a seu ver, estava atendendo, sim, pois havia um trabalho diferenciado para a adolescente no contraturno – no caso, a Sala de Recursos. (Entrevista com as professoras, n.º 3). A professora também sustentou que a escola significava algo importante para Valéria, pois, além de demonstrar desejo em frequentar as aulas, ela parecia sentir-se bem naquele ambiente e no convívio com as pessoas daquele local. (Entrevista com as professoras, n.º 3).

A professora finalizou dizendo que Valéria poderia “*sentir o impacto*” de uma possível reprovação, tendo em vista que a aluna já estava na fase da adolescência e que seria a primeira reprovação de sua trajetória escolar. Segundo a professora, isso significaria muito para a estudante, pois além de separá-la do seu grupo de amigos, que iria para o sétimo ano, a deixaria exposta aos colegas, que poderiam constrangê-la dizendo que ela reprovou. (Entrevista com as professoras, n.º 3).

Em relação à professora de Ciências, foi possível notar um discurso muito semelhante à de Matemática. Logo no começo de sua entrevista, ela ressaltou que Valéria tinha dificuldades de aprendizagem e que, apesar de se esforçar para aprender e cumprir com as atividades propostas, não conseguia obter um bom desempenho escolar. A explicação para o mau rendimento, novamente, se baseou numa suposta limitação da aluna: “*Não sei se você sabe o histórico dela, mas ela é realmente limitada.*” (Entrevista com as professoras, n.º 4).

Em outro momento, quando questionada sobre quais as dificuldades que a adolescente estava enfrentando na disciplina de Ciências, a professora argumentou: “*Olha, nós já vimos que ela não vai ultrapassar aquele limite, então, a gente trabalha dentro do que ela consegue, dentro daquele limite dela.*” (Entrevista com as professoras, n.º 4). Da mesma maneira, ao inquirirmos a professora se sua aluna estava tendo o desempenho escolar que ela (a professora de Ciências) esperava, sua resposta permaneceu focada na questão da suposta limitação da

adolescente: *“Não! Mas a gente já trabalha com o limite. Então, você sabe que ela não é aluna pra 60 ou 80, né? Então, é assim, né?”* (Entrevista com as professoras, n.º 4).

Posteriormente, a professora de Ciências defendeu o fato de Valéria ser bastante esforçada: *“Ela se esforça, ela tem papo, ela conversa, né? Então, ela tenta, mas...”* (Entrevista com as professoras, n.º 4). Na sequência, também ressaltou o comprometimento da aluna em frequentar as aulas: *“[...] ela falta pouco, se esforça bastante.”* (Entrevista com as professoras, n.º 4). No entanto, quando questionada sobre as expectativas que aluna tinha de si mesma e do seu próprio futuro, a professora destacou: *“Não sei exatamente, mas ela sonha, sim, conversa... O problema é a própria limitação dela.”* (Entrevista com as professoras, n.º 4).

De acordo com a professora de Ciências, Valéria sempre demonstrou ter o desejo de vir para a escola, tendo em vista que faltava pouco às aulas e que frequentava regularmente a Sala de Recursos, no contraturno. Na opinião da professora, a escola estava fazendo o possível para atender às necessidades da estudante, pois, além do contraturno, procurava estar sempre em contato com a adolescente, mediante o trabalho do pessoal da coordenação pedagógica. (Entrevista com as professoras, n.º 4).

Por fim, acerca do significado da escola para aluna, a professora explicou: *“Eu acho que tem um significado pra ela. Ela gosta, se esforça, tenta, então, apesar das dificuldades dela, é um lugar bom pra ela.”* (Entrevista com as professoras, n.º 4). A professora de Ciências concluiu sua entrevista falando sobre as expectativas que tinha a respeito do futuro educacional de Valéria: *“Ela, pela vida dela, acho que você sabe, né? [...] ela foi tirada [...] da Classe Especial. Ela é aluna da inclusão [...], parece que teve até alguma coisa de APAE... A gente sabe que ela tem o limite dela, né, que não vai ultrapassar aquilo.”* (Entrevista com as professoras, n.º 4).

Portanto, diante de tudo o que foi exposto, não apenas em relação a Valéria, mas também a respeito de Marcos, Gabriel e Henrique, pudemos ter uma visão mais nítida do que acontece com os alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização e que se encontram a caminho do fracasso escolar. Com o apoio da opinião das mães desses estudantes, de duas de suas professoras, bem como dos próprios alunos envolvidos nesse processo, pudemos extrair suas concepções, críticas e compreensões acerca do universo da educação escolar de adolescentes marcados pelas reprovações, dificuldades de aprendizagem ou baixa frequência às aulas.

Tais aspectos serão de fundamental importância para o desenvolvimento da Seção posterior, tendo em vista que guiarão toda a discussão dos dados a partir do aporte teórico

quanto ao fracasso e o sofrimento no âmbito escolar, bem como em relação ao sentido pessoal da escola para tais alunos.

3.6 Considerações acerca da pesquisa de campo

Nesta Seção foram apresentados os principais aspectos dos dados colhidos no interior de uma unidade escolar estadual da cidade Maringá-PR, a qual foi selecionada como local de busca de material para a nossa pesquisa de campo e apoio às considerações que serão levantadas na próxima Seção deste trabalho. Dessa forma, procuramos nos deter aos procedimentos realizados, bem como à perspectiva dos alunos, mães e professoras acerca das dificuldades no processo de escolarização vivenciadas pelos adolescentes que trilham o caminho do fracasso escolar.

Inicialmente, apresentamos a configuração da pesquisa de campo, isto é, os procedimentos realizados para a coleta de dados e os objetivos propostos nessas tarefas, atentando-nos para a necessidade de se encarar a pesquisa com os alunos não como algo focado na individualidade, mas em uma unidade que carrega as principais propriedades do todo, entendendo o estudante não como um ser fechado em si mesmo, mas como um portavoiz das condições sociais e históricas as quais está submetido.

Em seguida, destacamos a escola onde desenvolvemos a coleta de dados, situando-a espaço-temporalmente no sentido de mostrar o local onde as atividades foram realizadas e a situação concreta com a qual nos deparamos para a obtenção dos dados empíricos. Além disso, apresentamos os alunos que participaram da pesquisa, traçando um perfil introdutório de cada um deles e elencando as principais queixas percebidas na escola a respeito desses adolescentes indicados para os estudos de caso.

Posteriormente, descrevemos o procedimento de observação em sala de aula, que nos permitiu adentrar de fato a realidade escolar e observar a rotina dos estudantes, tendo como objetivos principais o de conhecer os alunos em seu contexto e o de selecionar quatro adolescentes para os estudos de caso.

Logo depois, relatamos o procedimento de entrevistas semiestruturadas, o qual nos forneceu dados fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa, como as informações advindas dos alunos, de suas mães e de algumas de suas professoras. Tais dados foram coletados com o intuito de enriquecer e dar maior sustentação às discussões que serão

levantadas na próxima Seção, principalmente no que diz respeito às questões de aprendizagem dos adolescentes, do possível sofrimento no ambiente escolar e do sentido pessoal da escola.

Ao final, elaboramos uma apresentação dos resultados obtidos através da pesquisa de campo, mostrando o que pensam alunos, mães e professoras em relação às dificuldades de escolarização dos adolescentes. Tal exposição nos serviu para esclarecer o ponto de vista dos principais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma melhor compreensão de alguns aspectos pertencentes às temáticas do fracasso escolar, do sofrimento e da atribuição de sentido pessoal à escola.

Por fim, encerramos esta Seção apontando para a posterior e última etapa dessa pesquisa – *Discussão dos dados: o sentido pessoal da escola e o sofrimento* –, onde abordaremos os resultados obtidos na escola por meio da pesquisa de campo ancorados nas discussões teóricas apresentadas até aqui. Pretendemos, assim, discutir os aspectos referentes ao sentido pessoal e ao sofrimento no âmbito escolar correlacionando-os aos dados empíricos capturados na realidade escolar, unindo, desse modo, teoria e prática no encerramento dessa dissertação.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS: O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO

Esta última Seção da pesquisa visa esclarecer os pontos centrais acerca do conceito de *sentido pessoal*, procurando compreendê-lo no âmbito da educação escolar e trazendo elementos teóricos para analisar a visão dos próprios alunos acerca desta temática, mediante a retomada da pesquisa de campo. Em outras palavras, busca-se explicitar tal assunto levando-se em consideração os principais aspectos que o envolve, resultantes de condições sociais e históricas que influenciam diretamente no processo de atribuição de sentido pessoal e de sofrimento, que podem permear a vida dos alunos com problemas no processo de escolarização.

Dessa forma, compreender o conceito de sentido pessoal atrelado à prática escolar dos alunos pesquisados nos fornecerá dados para analisar não apenas o processo de escolarização dos adolescentes, mas também nos habilitará a discutir os dados coletados na pesquisa de campo, visando esclarecer como os alunos, forjados na atual forma de organização social e, por conseguinte, de educação escolar, valorizam, representam e atribuem sentido pessoal à escola, tendo em vista que quaisquer rupturas que ocorram nesse processo podem gerar o fracasso escolar, a violência, a falta de sentido em se estudar, a evasão, a alienação e o sofrimento.

4.1 A questão do sentido pessoal nos casos analisados

Encaminhando-nos já para o encerramento dessa dissertação e fazendo desta, a última Seção da pesquisa, este item se propõe a discutir alguns dos principais resultados obtidos por meio da pesquisa de campo apresentada na Seção anterior, à luz dos pressupostos e conceitos teóricos discutidos até o momento. Dessa maneira, traz-se à discussão a questão do processo de atribuição de sentido pessoal à escola nos casos analisados, buscando esclarecer e compreender, de um modo mais acurado, a situação vivenciada pelos adolescentes que trilham o caminho do fracasso escolar. Para tanto, são levados em conta os dados obtidos por meio da observação em sala de aula e das entrevistas com os alunos, mães e professoras, bem como o aporte teórico no qual nos embasamos no decorrer de toda essa pesquisa.

É importante salientar que, para que se efetive esse processo de análise dos dados, abordaremos os momentos que consideramos essenciais dentro da pesquisa de campo e fundamentalmente necessários ao desenvolvimento de nossa temática, no sentido de nos situar novamente em relação aos adolescentes pesquisados e trazer suas contribuições, bem como a de suas mães e de algumas de suas professoras, acerca do processo educacional e de atribuição de sentido pessoal no âmbito escolar.

Todavia, não apresentaremos tal análise caso por caso, consecutivamente, mas sim inserida em alguns fenômenos que permeiam, acirram ou promovem as dificuldades no processo de escolarização, tais como os aspectos relacionados ao fracasso escolar (reprovações, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, déficit de atenção e medicalização), violência escolar e *bullying*, atribuição de sentido pessoal à escola, evasão, alienação e sofrimento no âmbito escolar.

O objetivo é demonstrarmos como alguns desses fatores concorrem para as dificuldades no processo de atribuição de sentido pessoal à escola, fazendo com que muitos adolescentes não se apropriem sequer do conhecimento mínimo para se escolarizarem. Pretendemos, com isso, traçar as correlações entre o sentido pessoal e os fenômenos supracitados, apontando para o processo de sofrimento.

Com efeito, buscaremos expor em nossa pesquisa uma pequena amostra da realidade prática da educação escolar no país, não num sentido negativista ou deliberadamente crítico, mas no sentido da contribuição para o processo de superação da atual forma de organização social produtora da desumanização e das relações sociais alienadas, pois, de acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 4), “no processo revolucionário dá-se um salto na forma de organização da sociedade, mas justamente o que possibilita essa grande transformação é o domínio consciente das condições e contradições que se formaram na realidade anterior”.

Portanto, os subitens que serão apresentados na sequência retratam precisamente essa tentativa de tornar cada vez mais consciente a situação em que se encontra a educação escolar na atualidade, objetivando clarificá-la, aprendê-la e subvertê-la nesse processo.

4.1.1 O sentido pessoal e o fracasso escolar

Como discutido na primeira Seção dessa pesquisa, o fracasso escolar é uma realidade que paira sobre a educação escolar brasileira, o que não é exclusividade nossa, pois, conforme afirma Mészáros (1981), a crise atual se estende a todos os principais países capitalistas, de modo que não se refere apenas a um segmento da sociedade ou a uma instituição isolada, mas

é a crise de todo um sistema, de todo um conjunto de relações suscitadas pelo modo de produção capitalista.

Dessa forma, produzindo relações onde o individual é mais importante que o social, onde o sucesso de poucos produz a exclusão de muitos e onde cada sujeito é responsabilizado individualmente pelas condições de vida nas quais se encontra, seja de sucesso ou de fracasso, o sistema capitalista vai desempenhando à risca o seu papel, gerando a produção insaciável de mais-valia, o acúmulo indiscriminado e uma competitividade cada vez mais avassaladora em todos os níveis, ditando a maneira de pensar e agir dos indivíduos.

Não estando à parte desse processo, mas sendo moldada por ele, a educação escolar pública também sofre as consequências arrasadoras desse quadro, dentre as quais o fracasso escolar se destaca como um subproduto da divisão desigual do acesso ao conhecimento científico em nossa sociedade, que privilegia os que detêm maiores condições financeiras, como a classe burguesa, não se importando, por meio da lógica da individualidade, com as camadas mais pobres da sociedade, dependentes da escola pública e gratuita.

Assim, os estudantes passam pelo Ensino Fundamental sem que atinjam um nível de conhecimento satisfatório e, por vezes, sem que alcancem sequer o mínimo esperado para sua idade ou série, como comprovam as pesquisas sobre o desempenho escolar dos alunos apresentadas na introdução e na primeira Seção deste trabalho. Em outras situações, até mesmo alunos do Ensino Médio apresentam um nível de conhecimento tão baixo e dificuldades tão severas de aprendizagem que chegamos a nos perguntar: como foi possível que fossem aprovados ano após ano? Ou ainda: como chegaram ao Ensino Médio com uma gama de conhecimentos tão pequena e superficial?

É bom que se esclareça que não estamos aqui fazendo nenhuma apologia à reprovação escolar. Pelo contrário, Machado & Souza (1997) nos advertem que:

Dentro da lógica da “pedagogia da repetência” acredita-se que um aluno ao repetir terá a oportunidade de “refazer”, de “reparar” aquilo que não sabe ou que não estudou convenientemente. As análises estatísticas mostram, porém, uma outra face desse processo: *uma criança repetente tem a metade das chances de ser aprovada no ano seguinte*, quando comparada a uma criança ingressante nessa mesma série. (p.18, grifos nossos).

Nesse sentido, baseamo-nos em dados da realidade para sustentar a nossa argumentação de que o fracasso escolar é real, bem como de que é um problema a ser enfrentado, não apenas de cunho escolar, mas de caráter social, político e histórico. Isso se

torna claro quando analisamos algumas pesquisas, como a do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do Ministério da Educação (MEC) – apresentada pelo Jornal *Folha de São Paulo*, de 26 de agosto de 2011, realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de 250 escolas públicas e particulares de todo o país –, que aponta que boa parte dos nossos estudantes não consegue sequer calcular um troco ou interpretar um texto de modo coerente:

Ir ao supermercado e calcular o troco não é uma atividade fácil para 57% dos estudantes que cursam o terceiro ano do ensino fundamental – etapa considerada como final do ciclo de alfabetização. A afirmação tem base nos resultados da Prova ABC, uma avaliação inédita aplicada no primeiro semestre deste ano [de 2011] a 6.000 alunos de todas as capitais do país [...] em matemática, por exemplo, os alunos, além de não calcular o troco, têm dificuldades em fazer contas “de cabeça” e ler as horas no relógio. O problema é maior nas escolas públicas, onde apenas 32% dos alunos tiveram o desempenho esperado. A dificuldade também atinge outras disciplinas. No total de alunos avaliados, apenas pouco mais da metade (56,1%) atingiu a média em português e mostrou que já consegue identificar o tema e personagens de um texto. Em geral, alunos de escolas particulares obtiveram notas maiores. Mas, em algumas faixas, nem elas atingiram os níveis desejados. (Caderno Cotidiano, p. C5).

Em se tratando de uma grande pesquisa por amostragem, o que pressupõe uma pequena margem de erro, pode-se dizer que quase a metade dos nossos estudantes, sejam eles de escolas públicas ou particulares, não se apropriaram dos conhecimentos mais básicos da Língua Portuguesa. Além disso, em Matemática, mais de dois terços dos alunos das escolas públicas apresentam dificuldades nas questões mais elementares dessa área do conhecimento, o que reforça o discurso de Mészáros (1981), de que a educação escolar do modo de produção capitalista vive uma crise evidente, não poupando nem mesmo os alunos das escolas particulares.

Com base nessa realidade, a pesquisa de campo que apresentamos na terceira Seção também nos fornece dados relevantes para que tenhamos não somente uma visão, mas uma comprovação de que o fracasso escolar, além de se fazer presente no âmbito educacional, gera uma série de desdobramentos que acabam por piorar a situação de muitos alunos que já atravessam um momento delicado no âmbito escolar. Estudantes como Marcos, Gabriel, Henrique e Valéria, são alguns exemplos de como essa realidade tem acirrado as dificuldades de apropriação do conhecimento por parte dos alunos e, pior que isso, tem sido responsável, mediante problemas históricos e sociais, pela geração de tais dificuldades nos estudantes.

As reprovações, as dificuldades de aprendizagem, a indisciplina escolar, o déficit de atenção e o fenômeno da medicalização, são algumas amostras de que a crise na educação escolar, ao invés de regredir, está em franca expansão. Além disso, em diversos momentos da pesquisa de campo, tivemos demonstrações nítidas das dificuldades dos alunos em atribuírem sentido pessoal à instituição escolar, decorrentes de uma situação de fracasso que atua de modo implacável na atual forma de organização social e educacional de que dispomos.

Um exemplo claro dessa situação ocorreu na entrevista realizada com Marcos, aluno do Sexto Ano Um, com doze anos de idade e uma reprovação em seu histórico escolar. Ele ressaltou que os motivos dos estudantes apresentarem dificuldades de aprendizagem eram decorrentes das dificuldades dos próprios alunos, bem como dos professores que não ensinavam adequadamente, chamando a atenção para a metodologia de ensino.

Sem dúvida, a questão metodológica tem uma importância crucial para a educação escolar. Todavia, entendemos que no atual estágio da sociedade, o aspecto principal que concorre para as dificuldades de aprendizagem dos alunos não se refere ao método, mas ao conteúdo (ou à falta dele). Criticando as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana e o lema “aprender a aprender”, nos ideários educacionais contemporâneos – o qual afirma que as formas mais desejáveis de aprendizagem são aquelas em que o indivíduo a realiza por si mesmo, construindo para si o próprio método, sem a transmissão advinda de outros indivíduos, o que se adéqua perfeitamente ao individualismo e pragmatismo pregado pelas ideologias do capitalismo neoliberal –, Duarte (2001, p. 68) postula que:

[...] está sendo produzida (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou) uma mentalidade altamente pragmática, centrada apenas no hoje, no aqui e no agora, criando-se uma aversão àquilo que Saviani [...] denominou “clássico” no saber socialmente produzido, uma aversão ao esforço necessário ao estudo clássico, uma aversão à teoria considerada como inútil e uma valorização do banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio.

Talvez, por esta razão, alunos como Henrique, do Sexto Ano Dois, com três reprovações e catorze anos de idade, e sua colega de sala Valéria, com quinze anos de idade e uma defasagem idade/série de quatro anos, entendam que fazer um trabalho escolar é o mesmo que copiar algo de um livro. Obviamente que, com tão pouco esforço e com tão pouca profundidade em termos de conhecimento, esses alunos continuarão apresentando inúmeras

dificuldades de aprendizagem diante de quaisquer atividades que lhes exijam um raciocínio mais elaborado ou pensamento crítico. A fala de Valéria ilustra bem a questão:

A gente fala assim: “ah, meu Deus! Eu não consigo fazer, é muito difícil!” Eu tenho medo de pedir ajuda... é isso! Tem vários [alunos] lá que não fazem nada, mas eu faço tudo... copio, né? Mas tenho um ódio de responder... Vixe, é um caos! Eu tenho dificuldade. Tem uma menina lá que tira notas boas, mas eu estou me esforçando e não consigo. Eu tenho medo, fico nervosa, gelada, dá tremedeira, dá dor de cabeça e eu vejo, e eu olho, assim: “ah, meu Deus! Não consigo fazer essa tarefa!” Eu tenho medo da professora brigar. Eu fico pra morrer! (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Além disso, a valorização do fácil, do útil e daquilo que não exige questionamento ou raciocínio, abordado por Duarte (2001), talvez tenha grande responsabilidade por alunos como Gabriel, também do Sexto Ano Dois, com treze anos de idade e duas reprovações em seu currículo, apresentarem dificuldades tão severas de aprendizagem no âmbito escolar a ponto de suas duas professoras entrevistadas dizerem que o aluno não sabia sequer ler ou escrever com a mínima desenvoltura.

Isso nos remete a pensar que justamente pelo fato de não serem estimulados a questionar, a raciocinar de modo abstrato e a pensar criticamente, esses adolescentes acabam não atribuindo valor ou sentido pessoal à escola, o que além de gerar o desinteresse em estudar, impede o desenvolvimento pleno do pensamento por conceitos, de que nos fala Vygotski (1993), e limita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Outro fato relevante diz respeito às reprovações. Todos os alunos entrevistados, como visto, passaram por essa situação ao menos uma vez em suas trajetórias escolares. Já as mães desses estudantes, por sua vez, deixaram claro que o caminho escolar percorrido pelos seus filhos era marcado por problemas e dificuldades. As professoras entrevistadas acrescentaram que, a persistirem as dificuldades de aprendizagem ou as consecutivas faltas às aulas, como no caso de Marcos, não viam outro destino para seus alunos a não a ser a reprovação.

Tais fatores nos mostram que o futuro desses adolescentes já parece estar praticamente traçado em termos de educação escolar, ou seja, o de uma situação de insucesso na vida estudantil, de reprovações, etc., ainda que Machado & Souza (1997), citadas a pouco, afirmem que o aluno repetente, de acordo com análises estatísticas, tenha metade das chances de ser aprovado no ano seguinte, quando comparado a outro aluno, não repetente, ingressante na mesma série.

Dessa maneira, o fracasso escolar se perpetua, fazendo com que a escola, tão pouco estimulante e distante da realidade do aluno, não seja por ele dotada de sentido pessoal, levando-o a ignorá-la, repeli-la e a fugir dela, devido ao seu caráter “sem sentido”. Entretanto, como é obrigado a passar horas a fio na escola, o aluno muitas vezes procura preencher seu tempo com coisas que considera mais interessantes do que propriamente a atividade de estudo e que são encaradas pela escola como bagunça, inquietação ou indisciplina escolar.

Segundo Boarini (1998), não há como negar que a disciplina é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade, quer seja individual ou em grupo. Contudo, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, parece que o educador, tal como o aluno, não têm claros o significado e a razão de ser da disciplina, o que potencializa a manifestação de extremos, como a busca excessiva pela disciplina ou a completa ausência desta.

Para a autora, tanto uma quanto a outra forma são igualmente prejudiciais à educação, pois, se de um lado, a disciplina exclusivamente “regulamentadora” pode impedir a liberdade e a criatividade na escola, de outro, nenhuma norma atendida e cada qual fazendo a sua maneira pode ser o caminho mais indicado em direção ao caos.

O ponto de equilíbrio desse aspecto reside no que a autora considera como indivíduo disciplinado, ou seja, naquele sujeito que exerce ou se submete a uma disciplina ativa, que o leva a ser senhor de si, não de um modo individualista, mas que pode, por conseguinte, levá-lo a dispor de si mesmo para seguir uma regra de vida ou uma norma social. Nesse sentido, Boarini (1998, p. 15) conclui:

Vivendo em uma época de exaltação da diversidade, da livre expressão, enfim do incentivo ao fazer democrático, os encaminhamentos da escola ainda se pautam nas leis da natureza, isto é, as normas disciplinares são interpretadas como naturalmente universais e “eternas”. Nenhum comportamento que transgrida o instituído é avaliado como possível indicação de autonomia ou de necessidade de revisão das práticas vigentes. A dúvida da legitimidade do instituído é percebida e interpretada com intolerância. O aluno é entendido, pelos educadores, como naturalmente indisciplinado. O indivíduo particular é quase sempre responsabilizado pelas tensões e conflitos existentes.

Assim, de modo não diferente na escola pesquisada vimos o discurso da indisciplina permeando as falas de algumas professoras, das mães e até dos próprios alunos. A professora de Matemática de Henrique, por exemplo, chegou a afirmar que seu aluno era indisciplinado, que ficava criando situações e que, talvez, isso decorresse da sua própria personalidade, o que

confirma a visão naturalizante de alguns educadores em relação à indisciplina escolar. Semelhantemente, a professora de Ciências de Henrique também ressaltou que seu aluno visava sempre provocar e perturbar os outros e que o achava dissimulado, o que revela que, na perspectiva da professora, o problema decorreria de questões individuais, e não da manifestação individual de questões sociais e históricas.

Para a mãe social de Gabriel, às vezes o adolescente era desobediente e um pouco violento e, apesar de algumas melhoras nos últimos tempos, sempre deu muito trabalho aos professores, visto que, além de não estudar, não deixava que seus colegas estudassem. Já em relação ao aluno, o aspecto mais evidente que percebemos durante sua entrevista dizia respeito ao seu comportamento, considerado pelas professoras como indisciplinado, mas que, a nosso ver, tinha relação direta com as suas dificuldades de aprendizagem. Isso se fez claro quando, na entrevista, ele foi perguntado: *O que as pessoas te falam quando você vai mal nos estudos?* Momento em que ele respondeu: *“Ah, elas falam assim: esse moleque aqui é bagunceiro... não faz nada!”* (Entrevista com os alunos, n.º 1).

Valéria também manifestou sua opinião quanto ao tema:

Eu sou muito diferente dos outros alunos. Não sou bagunceira, sou mais educada, não sou igual a eles, que ficam xingando. Eu respeito os professores, todos os funcionários da escola... e, esses alunos, são muito sem educação, xingam... Hoje, eles quase derrubaram a sala. [...] Tem uns moleques que são muito atentados... (Entrevista com os alunos, n.º 2).

A adolescente destacou que a bagunça que os alunos faziam em sua sala, principalmente os meninos, dificultava ainda mais sua aprendizagem, tendo em vista que não conseguia se concentrar adequadamente e que precisava de silêncio para conseguir *“pensar melhor”*. (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Desse modo, podemos dizer que as manifestações de indisciplina são mais um fator de contribuição para o baixo desempenho, para as reprovações e, conseqüentemente, para o fracasso escolar, seja do próprio aluno ou de seus colegas de sala. No entanto, não se restringindo às manifestações de indisciplina, o fracasso escolar também está relacionado com outros fenômenos, como o déficit de atenção, do qual se queixam as escolas, e com a medicalização em massa que ocorre no âmbito escolar.

A esse respeito, Leite (2010), baseando-se em Smirnov e Gonobolin, afirma que um estudante é considerado pouco atento quando sua atenção não se fixa no que se deve fazer na classe, mas está dirigida a qualquer outra coisa. Assim, a autora conclui que não existe a falta

de atenção, mas somente a não voluntariedade desta, o que a leva a questionar o fenômeno da medicalização de alunos “portadores” do chamado déficit de atenção:

Não seria o caso de rever as condições de educação social e transmissão do conteúdo no interior da escola, buscando formas de provocar a atenção do aluno ao que este precisa aprender, ao invés de simplesmente tratá-lo como uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção? (Leite, 2010, p. 170).

A autora ainda acrescenta que ao se considerar o fenômeno atualmente conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, é necessário, para não cair em interpretações reducionistas, considerar também o momento atual, que pede indivíduos flexíveis, ágeis, rápidos em suas relações, bem como investigar, sobretudo, a qualidade das *mediações* a que o sujeito diagnosticado tem acesso, uma vez que estas têm importância fundamental na maneira como ocorrerá o seu desenvolvimento psíquico, levando-o a ser mais ou menos atento à atividade de estudo.

Com base nisso, os casos observados por nossa pesquisa de campo também revelaram a existência desses fenômenos no interior da escola estadual analisada. Segundo a mãe social de Gabriel, o adolescente sempre foi muito ansioso e não conseguia ficar mais do que cinco minutos concentrado numa mesma atividade, porém, devido aos remédios que estava tomando, havia melhorado significativamente:

[...] *ele toma remédio até para dormir, porque ele é hiperativo... ele toma Ritalina[®] [...] O neurologista disse que ele não tem nada, nenhum problema mental. Só que o Gabriel desiste muito fácil, muda rápido, nada chama a atenção dele. Quando perde o interesse, desanda. Ele foi a duas psicólogas e elas não conseguiram ficar mais do que vinte minutos com ele na sala. [...] Você fala alguma coisa pra ele e, dez minutos depois, você pergunta e ele não sabe mais. Parece que ele vive o mundo só dele, assim!* (Entrevista com as mães, n.º 1).

Cabe ressaltar, que a questão aqui não é a suposta melhora do aluno, tendo em vista que a medicação comprovadamente tem um efeito inibidor, tranquilizante, o que leva o estudante a ficar mais calmo e quieto, tranquilizando também aos pais e professores, que não terão mais “tanto trabalho” no trato com esse aluno. O grande impasse ocorre na medida em que o medicamento não garante um maior poder de concentração e muito menos uma aprendizagem mais eficaz. Na realidade, ocorre que o aluno fica mais passivo, ou poderíamos dizer “imóvel”, “estático”, “dopado” em sala de aula ou em casa. No entanto, o que não se

verifica, é que ao se controlar a conduta do estudante, ao invés de trabalhá-la, desenvolvê-la ou lapidá-la, priva-se o aluno da liberdade, da criatividade e de si mesmo, dos seus próprios comportamentos e sentimentos.

Como se não bastasse, os alunos medicalizados ainda são alvos de estigmas, como os de “aluno doente”, “incapaz”, “limitado”, que acabam sendo incorporados e vivenciados pelos estudantes, por seus professores e pelos seus pais como se uma doença realmente existisse, ainda que estudos, como os de Collares e Moysés (1994), digam o contrário.

Diante desse quadro negativo, de crise, pelo qual a educação escolar atravessa, somos impelidos a crer que a escola de nossos tempos, além de não socializar o conhecimento como deveria, faz com que o fracasso escolar se dissemine entre os alunos, principalmente os das escolas públicas. A consequência desses aspectos é que o processo de atribuição de sentido pessoal à escola não ocorre, ou se estabelece de forma limitada, fazendo com que o ato de estudar seja vivenciado pelos alunos como um verdadeiro sofrimento, algo desinteressante, frustrante e sem sentido.

No próximo subitem, analisaremos como a atribuição de sentido pessoal pode ficar prejudicada também devido à violência na escola, o que, além de gerar o sofrimento de muitos alunos, produz o desinteresse pela instituição que deveria ser conhecida, sobretudo, pela humanização dos indivíduos.

4.1.2 O sentido pessoal e a violência no âmbito escolar

O assunto violência escolar, como sabemos, é algo cada vez mais comentado no âmbito educacional e nas pesquisas científicas voltadas para a área da educação escolar. Todavia, às vezes também ocupa as páginas policiais de revistas e jornais, como mostramos na introdução dessa pesquisa, ou outros meios de comunicação.

Naturalmente, a crescente atenção dos pesquisadores, dos educadores, dos pais e das pessoas em geral a respeito desse tema não é por acaso, mas fruto do momento histórico que vivemos, bem como das relações sociais alienadas que são produzidas, como vimos na segunda Seção, geradoras de sujeitos individualistas, egoístas e insensíveis ao outro, ao social, ao coletivo e que, por isso, são também violentos.

Nesse contexto, o chamado *Bullying* surge como uma tentativa da área da educação de condensar a violência praticada na escola em um único termo, todavia, ainda mal definido, sem um correspondente na Língua Portuguesa e carente de uma conceituação mais rigorosa. Apesar disso, sabemos que o termo se refere, em suma, aos atos hostis, violentos,

constrangedores e humilhantes praticados no âmbito das relações escolares, sejam eles verbais ou físicos, e que se repetem de maneira intencional.

Dessa maneira, falar sobre o fenômeno bullying é falar sobre um tema que preocupa, tendo em vista que se trata de uma fonte potencial de sofrimento e que pode acarretar, inclusive, consequências negativas para a aprendizagem dos alunos, fazendo com que a escola não seja um lugar agradável, dotado de sentido pessoal para o estudante, mas altamente opressivo e intimidador.

No colégio onde coletamos os dados, as professoras, as mães e até os adolescentes entrevistados também relataram a ocorrência do fenômeno. Em relação ao caso de Valéria, por exemplo, o principal aspecto que nos chamou a atenção foi a forma como ela se reportava às brincadeiras irônicas que os colegas de classe faziam contra ela e suas próprias dificuldades de aprendizagem, dando indícios de um profundo sofrimento.

Em uma conversa informal com a coordenadora pedagógica do colégio, nos foi relatado que Valéria, por vezes, se dirigia à sala da coordenação e chorava por longos períodos, queixando-se de suas dificuldades de aprendizagem e das chacotas que outros alunos faziam dela, devido ao seu tamanho e idade (para uma aluna do sexto ano). Isso se torna ainda mais claro quando observamos a entrevista realizada com Valéria, como no trecho que se segue:

Vejo todo mundo tirando notas boas, todo mundo acertando e eu para trás, só errando! Eu não consigo fazer as tarefas, fico nervosa, fico ansiosa, daí, como eu estou na quinta série [sexto ano], todo mundo fica tirando sarro de mim, me chamando de reprovada e dizendo: “essa menina tem quinze anos e ainda na quinta série [sexto ano], gigantona, quatro olhos”. (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Além disso, a mãe da adolescente também ressaltou, na entrevista, que Valéria era excluída na sala de aula pelos outros alunos, de modo que eles a deixavam “*meio de lado*”, e que chegou até a ficar sem vontade de ir para escola em função da vergonha que passava diante da “*zoação dos outros*”. (Entrevista com as mães, n.º 2).

Outro caso de ocorrência de *bullying* se refere a Henrique, o qual foi descrito como vítima, pela sua mãe, e autor, pelas professoras. Conforme destacou sua mãe, resgatando a história educacional do adolescente, ela havia mudado o filho de colégio há cerca de três anos, para uma região mais central da cidade, o que acabou se mostrando prejudicial para o aluno: “*Ele sofreu bullying, os alunos eram mais velhos, de uma classe superior, o apelidaram, daí*”

eu o coloquei de volta [no colégio atual], à tarde.” (Entrevista com as mães, n.º 3). De acordo com a mãe de Henrique, quando ele passou por aquela situação de *bullying* começou a se recusar a frequentar as aulas: *“Foram dois anos em que ele não queria ficar na escola de jeito nenhum. Apelidaram... a gente não tinha dinheiro para colocar aparelho e eles falavam do dente torto dele, do tênis, da roupa.”* (Entrevista com as mães, n.º 3).

A professora de Matemática do estudante, por outro lado, argumentou que ele sempre procurava *“mexer”* e *“atrapalhar”* os outros alunos: *“[...] assim, porque ele tem muito essa questão de colocar apelidos, de mexer, de maltratar as pessoas. O Henrique tem esse lado. Então, eu acho que a escola pra ele é isso: ‘eu vou lá pra zoar com a cara dos outros, dos professores, de todo mundo.’* (Entrevista com as professoras, n.º 5). Igualmente, a professora de Ciências também ressaltou que Henrique era autor de *bullying* naquele colégio, pois além de fugir de suas responsabilidades de sala de aula, ficava sempre se preocupando e provocando os colegas. (Entrevista com as professoras, n.º 6). Num outro momento, ela destacou que o adolescente já estava *“complicando”* para os alunos de menos idade, tendo em vista sua conduta. A professora de Ciências ainda trouxe mais um dado importante. Disse que era Henrique quem praticava o *bullying* contra outro aluno abordado por essa pesquisa – Gabriel, seu colega de classe.

Em relação a Gabriel, também foi possível notar a gravidade dos problemas acerca dos constrangimentos que ele sofria no ambiente escolar. Segundo sua mãe social, responsável pelo estudante, havia manifestações preconceituosas quanto ao fato de o aluno ser morador de um Lar-Abrigo de apoio a crianças e adolescentes. Ela ressaltou que por mais que tentasse convencer o aluno de que viver no Lar-Abrigo era um privilégio, e não algo para se envergonhar, alguns colegas de escola caçoavam de Gabriel, humilhando-o e constrangendo-o repetidas vezes, chamando-o de *“desabrigado”* dentre outras coisas, o que gerava vergonha e raiva no adolescente, desencadeando, conseqüentemente, o processo de sofrimento no estudante. (Entrevista com as mães, n.º 1).

Isso demonstra que o papel humanizador da escola ainda está muito distante de ser posto em prática. Pelo contrário, parece que os atos *“desumanos”* é que se fazem presentes na realidade escolar, algo que também se pôde verificar no caso de Marcos. De acordo com sua mãe, havia a suspeita de que o aluno estivesse sendo vítima de extorsão e intimidação por parte de alunos mais velhos, nas vezes em que se fazia presente às aulas, o que explicaria suas ausências. Apesar de o aluno não ter confirmado essa versão na entrevista, fica-se a suspeita de que, talvez, por medo de retaliações, o adolescente tenha negado essa possibilidade.

Episódios como os apresentados acima, característicos do fenômeno denominado *bullying*, como visto, são uma fonte potencial de geração de sofrimento nos estudantes que vivenciam esse processo e, talvez, a maior delas. Dessa maneira, conforme assinala Smirnov (1969):

No processo de educação das crianças, a possibilidade de adquirir uma experiência moral depende de que os educadores organizem a vida e a atividade da criança em consonância com ela, antes de que possam formar-se os ideais. Se não se faz assim, corre-se o perigo de que haja uma grande discordância entre as normas morais que se estudam e a conduta real do indivíduo. (p. 371, tradução nossa).

Já para Nagel (2011), toda a forma de violência escolar, *bullying* ou, como ela denomina “atos típicos de incivilidade”, devem ser enfrentados pela nossa sociedade. Na concepção da autora, se o indivíduo aprende no seio das interações sociais, é no seio dessas relações que as mudanças escolares (não restritas a uma sala de aula) devem ser provocadas. Assim sendo:

Todo o trabalho contra a hostilidade, impertinência, desrespeito, insolência, abuso, confronto, desobediência, provocação ou contra o *bullying* e/ou *cyberbullying*, enfim, toda atividade a favor do desenvolvimento da autêntica civilidade, para a construção da verdadeira cidadania, deve ser projetada e desenvolvida em comum, com todos os integrantes da instituição [escolar], com um único objetivo: educar para o respeito. (Nagel, 2011, p.10).

Concordando com essa visão, entendemos que somente focalizados nessas questões é que será possível alcançarmos os meios para se impedir que estudantes como Valéria, Henrique, Gabriel, Marcos e tantos outros, sejam vítimas ou autores do desrespeito, do constrangimento e da violência na escola, bem como de suas consequências, como as manifestações de sofrimento e as dificuldades no processo de escolarização, geradas ou acentuadas por tais práticas hostis.

Tais fatores nos dão uma amostra do quanto uma situação opressiva no ambiente escolar pode ter impactos decisivos para o sofrimento dos alunos, problemas na atribuição de sentido pessoal à escola e dificuldades no processo de escolarização, concorrendo também para o desinteresse dos estudantes e, até mesmo, para a evasão escolar, temáticas que serão investigadas na sequência.

4.1.3 O sentido pessoal, o desinteresse e a evasão escolar

Dentre todos os fenômenos observados entre os adolescentes da pesquisa, os quais passavam por dificuldades no processo de escolarização, certamente o que pudemos perceber com maior facilidade e frequência foi o desinteresse pela atividade de estudo.

Como já abordado, de acordo com Vygotski (1993) o problema dos *interesses* na idade de transição é a chave para se entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente, tendo em vista que as funções psicológicas superiores, em cada etapa de seu desenvolvimento, estão regidas por determinadas aspirações, atrações e interesses que se encontram sedimentados na própria personalidade do adolescente. Com base nisso, Smirnov (1969) afirma que o interesse é a direção determinada que têm as funções cognitivas frente aos objetos e fenômenos da realidade. Todavia, diante dessa definição, perguntamos: qual seriam os principais objetos e fenômenos da realidade escolar?

Tal questão já foi respondida na primeira Seção dessa pesquisa, onde Saviani (2003) explica que o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, para que eles se tornem humanos, e, de outro, mas concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo. Nesse contexto, o processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado e a atividade de estudo surgem como fenômenos cruciais, pois, conforme explica Duarte³¹ (2012, p. 155), “a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade”.

Desse modo, podemos inferir que se os estudantes não estão se apropriando do conhecimento, se ocorre o desinteresse pelo ato de estudar e se a atividade de estudo não ocupa uma posição estrutural na atividade do aluno, é porque a escola, além de não cumprir o seu papel de uma maneira efetiva, está deixando de oferecer aos estudantes o acesso aos principais objetos e fenômenos de sua própria realidade.

Para Smirnov (1969), a questão dos interesses é muito importante para o aprendizado, o que nos permite dizer que se ele não ocorre é porque não desperta o interesse do aluno:

Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse frente àquilo que se estuda.

O que se estuda adquire um *sentido* para o estudante se seu conteúdo lhe interessa e atende ao

³¹ In: Saviani, D.; Duarte, N. (Orgs.) (2012) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados

que deseja conhecer, o qual depende dos *motivos* de sua atividade. Isto significa que o aprendizado deve estar relacionado com a atividade do estudante e com a atitude que tem a respeito do mundo e da sociedade. Se isto é assim, os conhecimentos que adquire na escola se assimilam profundamente, porém, em caso contrário, a assimilação será somente formal e o [conteúdo] aprendido significará uma carga morta que rapidamente será esquecida.

Segundo o autor, a suma desse processo obriga a dizer que o estudo deve ser uma atividade interessante para o aluno para que seja assimilado e que o ensino deve ter como base os interesses que os estudantes já possuem. Logicamente, não se refere a quaisquer tipos de interesses, mas àqueles que podem ser aproveitados e trabalhados pela educação escolar.

Nos casos analisados por esta pesquisa, o desinteresse dos estudantes pela escola e pela atividade de estudo foi manifestado em diversos momentos das entrevistas. Começando por Marcos, obtivemos de sua professora de Português o relato de que, quando estava em sala, o aluno não participava das atividades propostas, ficando alheio e distante dos conteúdos da aula por meio de conversas com os colegas de classe, desatenção, uso dos materiais escolares como forma de brincadeira, dentre outras. (Entrevista com as professoras, n.º 7). Indo além da aparência, podemos questionar até que ponto esse comportamento não estava sendo adotado pelo aluno como uma forma de esconder o quanto não sabia, o quanto não aprendeu ou as dificuldades que, porventura, estivesse enfrentando para resolver as tarefas propostas, devido a não apropriação dos conhecimentos.

Com um discurso muito parecido ao da professora de Português, a professora de Ciências também destacou o desinteresse do estudante pela atividade de estudo, inclusive nas raras vezes em que o adolescente participava das aulas. Ela sinalizou a possibilidade de o aluno não gostar, de fato, das aulas naquele colégio, o que explicaria seu comportamento evasivo, desatento e “desconexo”, como ela mesma sublinhou, em relação aos conteúdos escolares. (Entrevista com as professoras, n.º 8).

A mãe de Marcos, por sua vez, relatou que seu filho só ia para a escola mediante imposição e que não sentia o desejo de estar naquele local: “*Ele não encontrou um ponto de interesse, não é um lugar agradável pra ele e, se não é agradável, ele não vai querer ir pra lá.*” (Entrevista com as mães, n.º 4). A mãe ainda argumentou que seu filho só se interessava por aparelhos eletrônicos e diversão (Entrevista com as mães, n.º 4), denotando o desprezo do aluno pelos estudos.

Já em relação a Gabriel, o seu desinteresse pela atividade de estudo ficou claro quando ele afirmou que não gostava de mais nada na escola a não ser de Futsal. (Entrevista com os

alunos, n.º 1). A professora de Matemática do adolescente também ressaltou que ele fugia das tarefas, devido às dificuldades de aprendizagem (Entrevista com as professoras, n.º 8), o que também denota o desinteresse em estudar.

Quanto a Henrique, um dos aspectos que mais nos chamaram a atenção na questão do desinteresse pela atividade de estudo foi quando, de modo semelhante a Gabriel, o aluno descreveu as atividades que mais lhe motivavam a ir para a escola: “*Ah, os campeonatos da escola que eu participo.*” (Entrevista com os alunos, n.º 3). O adolescente ainda falou sobre o desinteresse que ele percebia em outros estudantes do colégio: [...] *bate o sinal e, mesmo assim, eu vejo a molecada sentada nos corredores, pra fora da sala.* (Entrevista com os alunos, n.º 3). Em outro momento, ao ser inquirido sobre os motivos pelos quais alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, Henrique argumentou: “*Ah, falta de interesse.*” (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Para a professora de Matemática, o aluno atuava de maneira descompromissada para com os estudos, não demonstrando o menor desejo de fazer as tarefas. (Entrevista com as professoras, n.º 5). Já a professora de Ciências ressaltou que, na sua matéria, havia certa participação de Henrique, porém, insuficiente para fazê-lo se apropriar do conhecimento de uma forma eficaz. Ela afirmou que o adolescente fugia de suas responsabilidades escolares para ficar provocando os outros alunos e acrescentou que eram poucas as vezes que ele fazia as tarefas de casa: “*São poucos alunos por sala que cumprem isso. Então, o Henrique não faz muito, não!*” (Entrevista com as professoras, n.º 6).

No caso de Valéria, vimos que de acordo com o discurso da própria adolescente e até de suas professoras, havia o desejo e o esforço da aluna em estudar, embora apresentasse grandes dificuldades de aprendizagem. No entanto, foi a mãe da adolescente quem sustentou que esse desejo não era tão evidente: “*Mas ela também não se esforça tanto nos estudos, não! Não tem tanta vontade!*” (Entrevista com as mães, n.º 2). Ela ainda afirmou que procurava ser presente na vida escolar de Valéria, cobrando-a e incentivando-a constantemente, embora a contragosto da adolescente. Disse ainda, que a filha não levava muito a sério uma rotina de estudos em casa e que gostava de estudar somente na escola. (Entrevista com as mães, n.º 2).

Os exemplos aqui situados expressam o quanto a questão do desinteresse pela atividade de estudo é capaz de intensificar as dificuldades de escolarização dos adolescentes, fazendo com eles não consigam estabelecer um sentido pessoal para aquela atividade, o que pode resultar na não apropriação do conhecimento, nas reprovações e na evasão escolar.

Acerca desse último aspecto, tivemos também na escola, se não uma realidade, uma anunciada trajetória de evasão escolar em relação a Marcos, aluno do Sexto Ano Um. Como

relatado, o estudante chegou a ficar cerca de um mês longe das aulas, faltando consecutivamente, algo que sugere uma falta de sentido pessoal em relação à escola. A mãe do adolescente, em sua entrevista, afirmou o seguinte:

O Conselho Tutelar já me chamou por causa das faltas dele... Só que eu mando o Marcos pra escola, mas ele não vai! Já até pensei em ir pra aula e sentar do lado dele, mas eu não posso! Já o viram em vários lugares, no terminal, dentro de ônibus, na casa de colegas... e o pior é que ele chega em casa todo dia às 17h40min, como se estivesse na escola, só que ele não estava lá, não sei o que ele fica fazendo. (Entrevista com as mães, n.º 4).

Na realidade, o fato de Marcos não comparecer à maioria das aulas revela que a escola poderia não estar desenvolvendo no aluno um *sentido pessoal* capaz de motivá-lo a participar, ou seja, que o ensino oferecido não estaria sendo suficiente para fazê-lo permanecer. Nem mesmo a sociabilidade e a comunicação com os pares na escola, que são as principais atividades dos adolescentes, conforme afirma Elkonin (1987), conseguia atraí-lo. Tal situação mostra que o aluno poderia estar sentindo um extremo desconforto no ambiente escolar, o que poderia ser a manifestação do sofrimento travestida na forma de falta às aulas.

Essa situação de uma anunciada evasão escolar é ainda mais bem evidenciada quando tomamos a declaração do próprio aluno. Quando perguntado sobre a sua grande quantidade de faltas, ele respondeu: *“Ah, eu vou às aulas de Português, Matemática e Geografia. Nas aulas chatas eu não vou! Tem aula que a gente só copia, o professor não explica nada, a gente não aprende nada... se não fizer [copiar], o professor grita!”* (Entrevista com os alunos, n.º 4).

Segundo Leontiev (1988), é necessário que a atividade de estudo exerça um papel motivador no aluno, isto é, que gere *sentido pessoal* para o mesmo, do contrário, a atividade não será conscientizada. Disso depreende-se que o fato de Marcos não comparecer à maioria das aulas pode ser o indício de que a escola não estava exercendo para ele um *sentido pessoal* capaz de motivá-lo a participar, ou seja, que estava sendo insuficiente para fazê-lo permanecer. Nem mesmo a questão da sociabilidade, do contato com os colegas e da troca de experiências, proporcionados pela escola, o estavam seduzindo.

Do mesmo modo, Henrique, citado pela professora de Matemática como ausente às aulas daquela disciplina e considerado pela sua mãe como praticamente um “caso perdido”, durante determinado momento de sua escolarização – *“eu não via mais ele em uma sala de aula”* (Entrevista com as mães, n.º 3) –, poderia não estar encontrando naquele ambiente o

sentido pessoal necessário para que se dedicasse à atividade de estudo, levando-o a ter uma conduta evasiva.

Essas e outras questões nos mostram que ambos os alunos poderiam estar passando por bem mais do que uma simples falta de desejo em comparecer às aulas. Na realidade, o desinteresse pode ser o indício de que os adolescentes sentiam um extremo desconforto no ambiente escolar. Em outras palavras, pode ser a manifestação de sofrimento travestida na forma de falta às aulas.

O desinteresse dos alunos, por outro lado, não é intrínseco ou mesmo decorrente de uma falta de investimento do professor no processo pedagógico. Sabemos o quanto em nossa sociedade tem-se desvalorizado os conteúdos, o que traz como consequência o esvaziamento do trabalho do professor, conforme Facci (2004b) afirma. Professores são formados com um conteúdo raso, superficial, e têm pouca chance de serem humanizados, no sentido de apropriação dos conteúdos mais desenvolvidos pela ciência. Tal fato, por sua vez, pode contribuir para que tenham poucas ferramentas para despertar nos alunos o interesse em aprender e, desta forma, desenvolverem-se psicologicamente, gerando dificuldades no seu processo de aprendizagem.

No subitem posterior, examinaremos os sentidos possíveis da escola para os adolescentes com dificuldades no processo de escolarização. Veremos como a instituição escolar e a prática dos estudos são compreendidas por esses alunos e o quanto as relações estabelecidas no atual modo de produção favorecem as rupturas entre o sentido pessoal da escola e o seu significado social.

4.1.4 O sentido pessoal e o significado social da escola

O processo de atribuição de sentido pessoal no âmbito escolar passa necessariamente por algumas questões fundamentais, como a clareza que se tem ou não acerca do significado social da escola, os motivos da atividade de estudo, o que inclui finalidades claras, e a questão dos interesses, a “mola propulsora” de qualquer atividade humana.

Dessa forma, quando, por exemplo, um aluno se nega a cumprir as tarefas escolares, pode ser um indício de que esteja ocorrendo problemas quanto à atribuição de sentido pessoal à escola, de modo que os motivos das ações podem não estar sendo suficientes para provocar o interesse do aluno. No entanto, há casos onde o adolescente demonstra ter uma grande aversão às tarefas de sala de aula, mas gosta de frequentar a escola, de rever os colegas, de participar de programas extracurriculares, etc. Com isso, pode-se dizer que a atividade

principal da adolescência – o contato com os pares – talvez esteja sendo mais importante para o aluno do que o significado social da escola – o de transmitir o conhecimento –, havendo, portanto, uma cisão entre significado e sentido.

Há também situações em que nem uma coisa e nem outra acontecem, ou seja, o estudante despreza tanto a atividade de estudo quanto o contato com os pares, iniciando o processo de evasão escolar. Em casos como esses, dentre os quais podemos citar o de Marcos como exemplo, onde o adolescente faltava consecutivamente e fugia da escola, não encontrando quaisquer *motivos* para se fazer presente naquela instituição, o que temos é a configuração de uma ausência total de sentido pessoal da escola para o aluno, o que pode ocasionar em evasão escolar.

Segundo Leontiev (1978b), a questão acerca do sentido é sempre uma questão acerca do motivo, ou seja, para afirmarmos que uma atividade é dotada de sentido pessoal para o indivíduo, temos antes que pensar que ela é motivadora de suas ações na direção de determinados fins, o que também nos remete à questão dos interesses.

Como trouxemos na segunda Seção, o *sentido pessoal* se traduz na *atividade* do sujeito que, ao se apropriar de *significações sociais*, movido por *necessidades* ou *interesses*, acrescenta a elas objetivos definidos, o que estimula ou *motiva* suas *ações* em direção a determinados *fins* de *interesse*, resultando em uma *atividade* dotada de *sentido pessoal* para o indivíduo, a qual será conscientizada.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978b) postula que “a exigência que emana do princípio do aprendizado consciente se baseia na exigência de que a criança compreenda claramente *por que* e *para que*, tem que estudar.” (p. 230, grifos do autor, tradução nossa). O autor ainda afirma que é preciso que o aluno compreenda que estudar é um dever seu, que se deve estudar a fim de chegar a ser um membro integral da sociedade, um construtor digno da mesma, etc. Todavia, sabemos que Leontiev escreve tendo por base uma sociedade socialista, o que nos conduz a algumas questões essenciais: qual o sentido pessoal da escola no atual modelo de organização social capitalista? Será que os alunos com dificuldades no processo de escolarização são conscientes do “por que” e “para que” estão estudando? Quais são os motivos da atividade de estudo para esses alunos?

Sem dúvida, os casos observados na pesquisa de campo podem nos servir de grande auxílio na busca de respostas a essas perguntas. Marcos, por exemplo, nos deu sua opinião acerca do que a escola representava para ele. De início, ele destacou que a escola servia para se alcançar “*um futuro melhor, um trabalho melhor, não precisar pegar no pesado*” e que os estudos significavam “*aprendizado, pra você evoluir.*” (Entrevista com os alunos, n.º 4).

A compreensão dos estudos em sua relação direta com o mercado de trabalho, também se evidenciou na entrevista de Henrique: “*Minha mãe sempre fala isso, que eu tenho que estudar, tudo, pra mais adiante eu arranjar um emprego, arrumar um emprego bom.*” (Entrevista com os alunos, n.º 3). De acordo com o aluno, a função da escola era exatamente a de conduzir os estudantes para o mercado de trabalho, oportunizando o acesso às diferentes profissões, algo que também foi compartilhado pela sua mãe: “*Eu [...] digo que ele tem que se esforçar, estudar, fazer a parte dele pra ter um trabalho melhor, uma situação de vida melhor.*” (Entrevista com as mães, n.º 3).

Do mesmo modo, Valéria argumentou que os estudos poderiam levá-la a “*ser alguém na vida*”, ter um bom trabalho e um bom salário. (Entrevista com os alunos, n.º 2). Além disso, a mãe da adolescente ainda acrescentou que sua filha tinha o desejo de ser Pediatra, mas que sempre se perguntava “*será que eu vou conseguir?*” (Entrevista com as mães, n.º 2).

Diante desses aspectos, parece ficar claro que a escola assume para os estudantes o sentido de ascensão ao mercado de trabalho, o meio pelo qual eles terão acesso a um bom emprego. A esse respeito, Gentili (2009, p. 1074) sustenta que a relação entre educação e emprego ou educação e aumento da renda individual e social, entra em contradição com os princípios éticos que dotam de sentido a educação como direito humano, tendo em vista que denuncia que o sentido da educação se afirma nas vantagens econômicas que esta pode produzir para a sociedade, revelando a essência do pensamento burguês.

No entanto, ainda que essa premissa seja disseminada na sociedade capitalista em que vivemos, a escola dá indícios de que nem isso está sendo levado a cabo. Os altos números do fracasso escolar, os quais incluem reprovações, defasagem idade-série, evasão, dificuldades de aprendizagem e apropriações limitadas do conhecimento, nos permitem afirmar que são poucos os alunos que percorrem uma trajetória escolar de sucesso e, menos ainda, os que ingressam em um “bom emprego” alcançado pela escolarização que obtiveram.

Nesse sentido, ainda que os alunos percebam a escola como um “trampolim” para o mercado de trabalho, o que foge ao seu verdadeiro significado social – o do aprendizado do saber sistematizado pelo homem no decorrer da história –, os motivos que lhes são apresentados, no interior dessa instituição, são incapazes de conduzi-los na direção da atividade de estudo, ou seja, de gerar sentido pessoal. A *atividade socialmente útil*, postulada por Davidov (1988), não é trabalhada pela escola nem mesmo com os alunos adolescentes, os quais se encontram num momento propício para esse tipo de atividade. O que ocorre, como resultado, é uma atividade de estudo encarada como impositiva, obrigatória e desinteressante, que gera muito mais sofrimento, cansaço e desgaste do que apropriação do conhecimento.

Outro aspecto verificado pela pesquisa de campo, diz respeito ao sentido pessoal da escola como um meio de encontro social com os colegas, recreação e lazer. Para a professora de Matemática de Gabriel, o aluno demonstrava o desejo em ficar na escola, porém, não pela atividade de estudo em si, na qual apresentava inúmeras dificuldades, mas pela questão do ambiente. Segundo ela, o aluno não fazia objeção em estar presente às aulas, mas isso se devia apenas à questão do acolhimento, da amizade e da diversão que a escola proporcionava, e não à necessidade de aprendizagem e assimilação do saber. (Entrevista com as professoras, n.º 1).

O próprio Gabriel deixou evidente quais eram suas principais motivações em frequentar a escola. No momento em que foi questionado sobre o que mais gostava naquele ambiente, o adolescente respondeu que era apenas do futsal, não se importando com as demais atividades. (Entrevista com os alunos, n.º 1). Já Henrique, por sua vez, comentou que o que mais lhe agradava na escola era a hora do recreio, tendo em vista que naquela ocasião era possível brincar e conversar, algo que, segundo ele, não se podia fazer dentro da sala de aula: “*Se conversar, a professora manda para a diretoria!*”. (Entrevista com os alunos, n.º 3).

Isso revela que o cerceamento da liberdade de se expressar do aluno em sala de aula, ao invés de ter um efeito positivo, estava, na verdade, produzindo um resultado amplamente negativo para a aprendizagem do adolescente, tolhendo, inclusive, seu processo de atribuição de sentido pessoal à escola. Tanto que Henrique não coloca o ato de estudar entre as suas atividades favoritas naquele local, o que sugere um desinteresse pelos estudos: “*Eu venho ao projeto de manhã [contraturno], também. Daí tem futebol. Eles levam a gente pra jogar em outras escolas, em competições... Eu gosto dessas coisas, assim, de futebol, eu acho legal.*” (Entrevista com os alunos, n.º 3).

A professora de Matemática do aluno também manifestou sua opinião acerca do que ela considerava ser o significado da escola para o adolescente: *Lazer! Vem pra passear, menos pra estudar! Principalmente pra ver os amigos, pra conversar [...]* (Entrevista com as professoras, n.º 5). Isso também se verificou na entrevista com a professora de Ciências de Henrique, a qual assinalou que, na visão do aluno, a escola era muito mais um local de socialização ou de encontro com os amigos do que propriamente um local de transmissão-assimilação do conhecimento científico. (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Semelhantes aspectos, apesar de serem vistos com olhos de desaprovação por parte das professoras, são fundamentais na própria constituição do indivíduo. Conforme relatado na segunda Seção, Elkonin (1987) assinala que a *comunicação íntima e pessoal entre os jovens é a atividade diretora* do período da adolescência, fazendo com que o papel do grupo e dos amigos seja relevante nessa etapa da vida. Dessa maneira, se a escola se organizasse no

sentido de aproveitar essa característica dos adolescentes, ao invés de rechaçá-la, poderia não apenas tornar a instituição um local mais agradável, mas transmitir noções fundamentais de sociabilidade, cidadania, respeito, entre outras, garantindo o interesse dos alunos pela escola e facilitando o seu papel principal – o da transmissão do conhecimento.

Não restam dúvidas de que a função da escola também passa pela questão do ingresso do indivíduo à sociedade, isto é, que desempenha um papel socializador. Dessa maneira, o contato do aluno com outros indivíduos no ambiente escolar, sejam eles professores, funcionários ou estudantes, ocupa uma posição central no seu processo de escolarização. Com base nisso, o papel do ambiente se torna fundamental para que o aluno adquira e modifique seus interesses, se aproprie do conhecimento e desenvolva suas funções psíquicas. No entanto, é necessário destacar que é muito pouco para um estudante ir à escola somente para se socializar, tendo em vista que essa relação pode ser mantida no dia-a-dia, nos eventos sociais, por exemplo.

O caso de Henrique exemplifica bem a questão do ambiente para o aluno. Um aspecto essencial na mudança dos interesses do estudante e, possivelmente, na atribuição de sentido pessoal à escola, se refere ao ambiente no qual ele estudava. O fato de o adolescente apresentar grandes dificuldades de aprendizagem enquanto estava no período vespertino e de manifestar melhoras a partir do momento em que começou a estudar no período noturno, sugere que essa mudança de ambiente exerceu um papel decisivo no surgimento de interesses pela atividade de estudo.

Segundo a mãe de Henrique, a troca de horário de aulas e de turma no colégio havia feito muito bem ao seu filho, tanto que ela ressaltou um aparente amadurecimento no estudante e mudanças positivas em seu comportamento dentro de casa. De acordo com ela, até mesmo o contato de Henrique com os professores havia sido ampliado após a mudança, o que o estava ajudando a superar suas dificuldades. Abaixo temos um trecho da entrevista concedida pela mãe do aluno:

Eu adquiri um computador e agora o Henrique está mais interessado em pesquisar. Está tentando superar suas dificuldades. Ele tem dificuldades em ir ao professor, compartilhar. À noite tem menos alunos, parece que são só seis, então, tá sendo melhor pra ele. Eu acho que algumas dificuldades serão sanadas. Ele fica um pouco nervoso quando não consegue aprender, desiste, mas está se superando. (Entrevista com as mães, n.º 3).

Como observado, uma simples mudança de contexto de estudo proporcionou ao aluno transformações quase que imediatas em sua própria conduta. Isso, juntamente com o fato da sala de aula ter somente seis alunos, o que permitiu um maior contato do adolescente com o professor, ou seja, aumentando a frequência e facilitando a *mediação*, fizeram com que Henrique desse um salto qualitativo em seu processo de escolarização.

Diante disso, vale mencionar o quanto que condições favoráveis, como um menor número de alunos na classe, e mediações consistentes, onde o professor não é alheio, mas presente de fato na escolarização dos estudantes, podem ter um caráter revolucionário no que tange aos interesses e, conseqüentemente, à atribuição de sentido pessoal do aluno à escola.

Conforme explica Vigotski (1998, p. 33), o ambiente é a fonte do desenvolvimento das características e atributos especificamente humanos, os quais são os mais importantes porque historicamente evoluíram como características da personalidade humana. Com base nisso, o autor sustenta que:

O ambiente exerce sua influência [...] através das experiências emocionais da criança, quer dizer, de acordo como a criança se ajusta para elaborar sua atitude interna frente aos aspectos diversos das distintas situações que se dão em seu ambiente. O ambiente determina o tipo de desenvolvimento, segundo o grau de consciência deste ambiente que a criança tem conseguido alcançar. (Vigotski, 1998, p. 25, tradução nossa).

Dessa maneira, é notório que a mudança de ambiente aliada ao começo de uma atividade de trabalho como aprendiz, também citado pela mãe de Henrique – o que na linguagem de Leontiev (1988) poderia ser chamado de um *motivo realmente eficaz* –, influenciaram significativamente no desenvolvimento de novos modos de pensar e agir do aluno, nos quais, sem dúvida, a escolarização havia se transformado em peça chave. Com efeito, afirmar que a personalidade de Henrique, naquele momento, encontrava-se passando por significativas transformações não é nenhum exagero, ainda mais na fase da adolescência, classificada por Vygotski (1993) como *idade de transição*.

Frente ao exposto, podemos dizer que o sentido pessoal atribuído pelos adolescentes pesquisados à escola mostrou-se muito distante daquilo que propõe Saviani (2003) como a especificidade da educação escolar, a saber, a apropriação do conhecimento socialmente produzido ao longo da história. Tais rupturas, entre o significado social e o sentido pessoal atribuído, fazem com que os alunos entendam a escola sob várias outras perspectivas que não a da humanização por intermédio do saber sistematizado. Nesse sentido, os estudantes

analisados nos deram amostras claras de que o “por que” e o “para que” estão estudando ainda é algo muito pouco abordado pela educação escolar da atualidade, o que reflete nitidamente a existência do processo de alienação nesse âmbito, algo característico das relações engendradas pelo atual modo de organização social de produção.

Portanto, é justamente sobre esse fenômeno que buscaremos nos debruçar a seguir.

4.1.5 O sentido pessoal e a alienação no âmbito educacional

De acordo com Asbahr (2011), na sociedade de classes, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção e pela separação entre trabalho intelectual e manual, a atividade humana não necessariamente é humanizadora. Com isso, tais condições objetivas acabam servindo de base para a constituição e o estabelecimento de uma consciência alienada no indivíduo, que não encontra a si mesmo na atividade realizada e encara a si próprio como apartado, separado ou alienado de sua práxis.

Estando igualmente sujeita a esses fatores, a área da educação escolar também apresenta a alienação sob a forma de rupturas que impedem ou distanciam os alunos da apropriação das formas mais elaboradas de conhecimento, tolhendo o desenvolvimento pleno de suas funções psíquicas e de suas potencialidades. Diante disso, a autora considera que essas rupturas ocorrem basicamente de duas maneiras no processo de escolarização:

No primeiro caso, o motivo [das ações], que é apenas compreensível para o estudante, não encontra correspondência com as ações a que é obrigado ou orientado a executar, o que torna as ações esvaziadas de sentido [...] No segundo caso, o sentido constituído não corresponde ao significado social da atividade de estudo, nem ao menos ao significado de senso comum vinculado à preparação para o mercado de trabalho. As significações aparecem, assim, como independentes da vida dos sujeitos, como entidades metafísicas que não correspondem à vida concreta de nossas crianças. Embora os estudantes expressem verbalmente os significados sociais do estudo e expliquem racionalmente por que estudam, as condições objetivas de desenvolvimento da atividade dificultam a formação do sentido correspondente ao significado. (Asbahr, 2011, p. 178-179).

Isso esclarece o quanto as ações “sem sentido” dos estudantes na escola cooperam para a formação de uma atividade alienada. Segundo Asbahr (2011), a situação é tão grave na sociedade capitalista que a atividade de estudo, preconizada por Davidov (1988) como a atividade diretora do período anterior à adolescência, nem chega a se formar. Do mesmo

modo, podemos dizer que embora Elkonin (1987) tenha dito que o estudo segue sendo uma atividade fundamental da fase da adolescência, tal prática fica relegada às mais derradeiras posições na escala de interesses dos estudantes dessa faixa etária, principalmente entre aqueles que apresentam dificuldades de escolarização.

Mészáros (1981) é contundente em afirmar que as diversas tentativas de se criar uma *educação estética* no seio das relações sociais de produção capitalista, isto é, voltada para a transformação interior da vida espiritual do homem, sua consciência, sua moral e sua cultura, voltaram-se em nada, em puro utopismo, tendo em vista que estavam divorciadas do mundo real dos homens e a ele oposto. Segundo o autor, a inviabilidade de condições objetivas nas quais se assenta os processos educacionais na atual estrutura, tal como todos os outros aspectos da sociedade, faz com que as tentativas de uma educação estética sejam apenas um “remédio fictício” ou “um abrigo utópico de uma sociedade alienada”:

Na verdade, examinando os problemas intimamente relacionados com o fracasso dos esforços que visavam à educação estética do homem, vemos que esse fracasso não pode ser compreendido senão como um aspecto de uma questão mais fundamental: *o caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo*. O conceito de uma “educação estética” é, na verdade, uma tentativa isolada de enfrentar a desumanização dos processos educacionais na sociedade capitalista; e, como tal, é um aspecto de uma crise que se intensifica. (Mészáros, 1981, p. 263, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos dizer que semelhantemente à educação estética, muitas das teorias, das pedagogias, das escolas de pensamento e das ações políticas voltadas à educação surgidas nos últimos tempos estão condenadas ao fracasso ou ao utopismo, levando-se em conta que não visam à superação das relações desiguais, contraditórias e alienadas geradas pela organização capitalista de produção e todas as suas ideologias. Com base nisso, é possível afirmar que acabam servindo de aparelho de manutenção das ideologias vigentes e, conseqüentemente, do processo de alienação.

Tendo isso em mente, os dados que coletamos na escola por meio da pesquisa de campo podem nos auxiliar na compreensão dessa realidade e na comprovação prática de que a alienação não se resume a um conceito teórico, mas age sobre a vida dos indivíduos que ali se encontram, afastando-os da humanização plena e do acesso ao maior bem elaborado pelos homens no decorrer da história – o conhecimento.

Portanto, nesse processo de análise dos casos podemos destacar a situação de Marcos, na qual se percebia uma evasão escolar iminente. Na realidade, o fato de o aluno faltar consecutivamente às aulas já revela a presença de uma consciência alienada, tendo em vista que se dentro da escola o conhecimento não está sendo apropriado satisfatoriamente, fora dela a assimilação pode ser ainda mais precária.

Ficou claro na entrevista com o aluno que apesar dele ter dito que gostava de estudar, sua insatisfação com a escola era algo visível. Marcos argumentou que só frequentava as aulas de Português, Matemática e Geografia, pois, segundo ele, as outras disciplinas tinham “*aulas chatas*”. (Entrevista com os alunos, n.º 4). A realidade, porém, mostrou a outra face dessa situação. De acordo com sua professora de Português, a frequência do adolescente às aulas era mínima. (Entrevista com as professoras, n.º 7). Assim, nem mesmo as aulas que ele não considerava “*chatas*” eram por ele frequentadas. A alienação, entendida por Schaff (1979) como uma separação específica na relação entre o homem e a sua realidade, pôde ser vista aqui não somente numa perspectiva ideológica, mas também do próprio ponto de vista físico, tendo por base a ausência ou separação do aluno da escola.

Outro dado importante sobre Marcos diz respeito à incoerência entre o pensamento do adolescente e a sua realidade escolar. Mesmo faltando seguidamente à escola, cerca de um mês inteiro, e recebendo três notas “vermelhas” no primeiro bimestre, o aluno ressaltou que o seu desempenho na escola era bom e que iria ser aprovado. (Entrevista com os alunos, n.º 4). Tal contradição demonstra uma consciência alienada do aluno, o que, com base em Schaff (1979), poderia traduzir-se como uma consciência apartada da realidade.

Não se restringindo a Marcos, o fenômeno da alienação também pôde ser verificado em outros estudantes, como Gabriel, que apresentou respostas curtas e evasivas em sua entrevista. Para o adolescente, a escola poderia lhe proporcionar um futuro “brilhante”, o que tinha relação direta o seu desejo de ser jogador de futebol: “*Eu quero ser jogador de futebol. Ser famoso, fazer gol, ir para a seleção brasileira.*” (Entrevista com os alunos, n.º 1).

Em outro momento, o aluno afirmou que gostaria de fazer uma faculdade um dia, mas demonstrou não ter consciência do que isso significava, visto que ao ser inquirido sobre qual curso desejava cursar, Gabriel respondeu: “[...] *cursos de futebol, assim!*” (Entrevista com os alunos, n.º 1). Tais respostas nos deram uma idéia do quanto o aluno estava influenciado pelo apelo das mídias e o quanto carecia de motivos realmente eficazes para a atividade de estudo.

Posteriormente, Gabriel caiu na mesma contradição apresentada por Marcos. Ao ser perguntado sobre o seu desempenho na escola, o adolescente respondeu: “*Muito bom. Este ano eu estou indo bem!*” (Entrevista com os alunos, n.º 1). Além disso, falou com convicção

que não reprovaria novamente. Como descrito na terceira Seção, ao levantar argumentos que não condiziam com a sua realidade escolar, o aluno deu mostras de que não estava consciente da sua real situação ou, se consciente, que estava disfarçando ou dissimulando seus sentimentos, ou ainda, negando a sua realidade ao não dar importância a ela.

Já no que se refere a Henrique, um dos aspectos que mais evidenciaram o processo de alienação foi obtido na entrevista concedida pela professora de Matemática do aluno, ao dar sua opinião quanto às expectativas que o adolescente tinha acerca do seu próprio futuro: *Eu acredito que nenhuma, né? Porque se ele tivesse, estaria tentando fazer, tentando vir para a escola, tentando levar um pouquinho mais a sério. Eu acredito que ele também não tenha essa expectativa, né... de melhora.* (Entrevista com as professoras, n.º 5).

A professora de Matemática também manifestou sua opinião a respeito do futuro de Valéria, dizendo: *“Então, eu acredito que ela tenha, assim, uma grande chance, não de fazer uma faculdade, que é uma coisa que eu acho mais difícil, mas ela vai conseguir essa parte do Ensino Médio, dos estudos, ela vai chegar, sim!”* (Entrevista com as professoras, n.º 3). Tal pensamento se mostrou contrário às palavras da aluna, que afirmou que gostaria fazer uma faculdade, de ser Médica Pediatra, segundo sua mãe, e de vencer suas dificuldades de aprendizagem. (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Outra questão que permeou as entrevistas foi a aparente naturalidade com que os adolescentes pesquisados encararam suas reprovações ou vivenciavam suas dificuldades escolares. Com exceção de Valéria, todos os outros alunos haviam sido retidos pelo menos uma vez, mas segundo seus próprios relatos, de suas mães ou de suas professoras, não haviam demonstrado sofrimento diante desses eventos.

O motivo de falarmos sobre uma *aparente* naturalidade é porque, num primeiro momento, Gabriel, por exemplo, nos relatou que nunca havia sofrido nem sentido vergonha por não conseguir aprender e que quando não se saía bem numa prova, não se abatia com isso, entendendo como algo *“tranquilo”*. Todavia, quando questionado sobre como se sentia ao não conseguir ter bons resultados nos estudos, o adolescente usou a expressão *“bem mal”*, apontando para as críticas que recebia em função de suas dificuldades escolares e do mau comportamento. (Entrevista com os alunos, n.º 1).

Gabriel ainda acrescentou que suas reprovações haviam sido um erro, de modo que debatemos com o aluno da seguinte maneira: Entrevistador: *“Erro de quem?”* Gabriel: *“Meu!”* Entrevistador: *“Só teu?”* Gabriel: *“Sim.”* Entrevistador: *“Em quê você errou?”* Gabriel: *“Em tudo! Se eu não tivesse errado era pra eu estar na sétima série [oitavo ano].”* (Entrevista com os alunos, n.º 1).

Esse fenômeno, conhecido como *autoculpabilização*, como visto na primeira Seção também faz parte das estratégias neoliberais para a manutenção do modo de produção capitalista e da sociedade de classes, fazendo com que o indivíduo perceba como sua, unicamente, a responsabilidade pelos seus erros e fracassos, desconsiderando os fatores sociais, históricos e as condições objetivas que os produzem.

Para a mãe social de Gabriel, o adolescente não havia tido nenhuma reação de desagrado quanto às suas duas reprovações. De acordo com ela, o aluno reagiu como se nada houvesse acontecido, não ficando sequer envergonhado com isso: *“Ele não liga, não! Nós conversamos muito, mas ele não fica comovido, nem com vergonha [...] Os outros choram, se justificam, ele não.”* (Entrevista com as mães, n.º 1).

No caso de Marcos, foi sua mãe quem falou a respeito da aparente naturalidade com que ele havia recebido a reprovação. Ela assinalou que, para ele, *“foi algo natural”* e que *“ele não ligou muito”* (Entrevista com as mães, n.º 4).

Já acerca das reprovações de Henrique, a mãe do adolescente se pronunciou dizendo que: *“[...] ele não sentiu muito! Não sentiu o impacto, não demonstrou muito. Eu digo sempre que o prejudicado é ele; tento conscientizar.”* (Entrevista com as mães, n.º 3). A professora de Ciências também sustentou que o adolescente não havia demonstrado qualquer forma de abatimento com o ocorrido. Ela ainda destacou:

Eu achei o Henrique normal, porque pra mim, assim, ele permaneceu com a mesma personalidade, não demonstrou, assim, estar arrasado, ter sofrido. Ele vai às outras salas, se juntar com os amigos, fazer as bagunças no pátio, e ele deveria estar se sentindo mal, pra baixo, porque tem uns que ficam mesmo, ressentidos. Isso eu não vi nada nele, não! (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Tais circunstâncias denotam o poder de penetração da alienação entre os estudantes, levando-os a encarar (ou dissimular) seu insucesso escolar como algo “tranquilo”, “normal”, “natural”. Dito de outra forma, compreendem suas dificuldades apenas como um “tropeço”, um “desvio momentâneo” ou uma trajetória escolar “acidentada”, tal como nos fala Sartoro (2011). Com isso, não têm acesso nem mesmo aos sentimentos mais adequados àquela circunstância, ficando como que anestesiados diante das suas próprias dificuldades e, desse modo, impedidos da tomada de consciência e da possível mudança desse quadro perverso.

Outro dado importante obtido por esta pesquisa no trabalho com os adolescentes foi o entendimento que estes tinham da escola como meio de preparação para o mercado de

trabalho. Na verdade, a ausência da compreensão do verdadeiro significado social da escola, denuncia o quanto os alunos ainda são expropriados das questões as quais deveriam ser mais básicas na educação escolar, redundando no processo de alienação.

Para Kuenzer (2000, p. 37), o estreitamento das relações entre educação e trabalho na sociedade atual se deve às exigências de competitividade econômica, as quais necessitam do uso intensivo do conhecimento e da educação para o desenvolvimento de seus produtos, serviços e resultados. Desse modo, os estudantes acabam reproduzindo a ideologia da sociedade que encara a escola como meio de preparação de mão-de-obra para atender aos ditames do capital, ficando alienados da verdadeira realidade.

No que diz respeito a Marcos, o aluno afirmou que a escola servia para “*um futuro melhor, um trabalho melhor*” e para “*não precisar pegar no pesado*”. (Entrevista com os alunos, n.º 4). Já a sua mãe ressaltou que o adolescente considerava que “*tudo era muito fácil*” ou que iria “*conseguir tudo na hora que quisesse*” (Entrevista com as mães, n.º 4), por isso sua atitude descompromissada para com a escola. Ela ainda disse que seu filho não tinha grandes expectativas quanto ao próprio futuro e concluiu trazendo um dado curioso: “*Às vezes ele diz que vai ser coletor de lixo, porque o tio dele, meu irmão, ganha mil e oitocentos Reais catando lixo. Ele acabou de comprar a casa dele. Então, o Marcos acha que não precisa de estudos para ter emprego ou para ganhar dinheiro.*” (Entrevista com as mães, n.º 4).

Semelhantemente, a mãe social de Gabriel assinalou que, em termos de expectativas para o futuro, o adolescente também não demonstrava quaisquer preocupações mais bem elaboradas: “*Ele não pensa muito. Pra você ter uma ideia, ele quer limpar fossa, porque ele soube que o pai dele é limpador de fossa. Ele não pensa a respeito do que está dizendo, nem sabe o que é isso.*” (Entrevista com as mães, n.º 1).

Tais comentários não apenas surpreendem, mas sintetizam nossas discussões acerca do nível de alienação no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Eles revelam, de maneira incontestável, o “tamanho da inutilidade” da escola para alguns alunos já em fase de adolescência; uma alienação tão grande que se infiltra até mesmo dentro da própria concepção vigente, de que a instituição escolar representa a preparação para o mercado de trabalho.

No caso de Henrique, a relação entre escola e emprego também foi destacada. O aluno sustentou que a função da escola era fornecer as bases para a atuação nas diferentes profissões, algo muito próximo do que disse Valéria quando questionada a respeito das formas pelas quais os conteúdos escolares poderiam ser usados em sua vida: “*Matemática, por exemplo. Como você trabalha num caixa? Como você vai contar dinheiro, ser*

controlador, dar troco, como você vai saber fazer? É tudo matemática!” (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Apesar de não ser objetivo dessa pesquisa analisar a questão docente, não há como se furtar de também trazer alguns aspectos evidenciados entre as professoras entrevistadas, principalmente no que se refere ao fenômeno da alienação. Foi possível perceber que não apenas os alunos, mas também as professoras não tinham muito esclarecimento quanto à questão do significado social da escola, algo que poderia ser fundamental para a orientação de sua prática de ensino. Além disso, o uso de termos como “dissimulado”, se referindo a Henrique; e “limitada”, “diferente” e “deficiente”, se referindo a Valéria, sugerem que os mitos em torno da educação escolar pública, revelados por Patto (1983), ainda permanecem vivos neste segmento, necessitando serem desconstruídos e superados.

Essas e outras contradições, nitidamente manifestas tanto nos alunos quanto nas professoras, não poderiam produzir outra coisa senão os problemas quanto à atribuição de sentido pessoal à escola por parte dos adolescentes. Nessa mesma perspectiva, o desinteresse, a não apropriação do conhecimento, o fracasso escolar e a crença ingênua (ou alienada) na superação das dificuldades e no sucesso educacional, figuram como os principais fatores que apontam para a alienação no âmbito escolar.

Entretanto, o sofrimento também se apresenta como uma das possibilidades reais desse processo, o que nos move ao próximo item, que irá tratar exatamente dessa questão, algo que se mostrou muito presente na realidade escolar analisada.

4.2 O sentido pessoal e o processo de sofrimento

Conforme relatado na segunda Seção dessa pesquisa, segundo Silva (2011, p. 130) existe três caminhos possíveis para a consolidação da afetividade no indivíduo, onde, nos dois últimos, o sofrimento pode ocorrer de maneira mais intensa: 1) constituição das funções psicológicas superiores a contento; 2) desenvolvimento parcial das funções; e 3) desenvolvimento psicopatológico.

Levando-se em consideração que nenhum dos adolescentes pesquisados possuía qualquer patologia psíquica, resta-nos dizer que devido às suas inúmeras dificuldades no processo de escolarização, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores não estava ocorrendo a contento, ou melhor, não estava ocorrendo de acordo com as potencialidades que todos os indivíduos possuem para se desenvolver, conforme os

postulados da Psicologia Histórico-Cultural. Portanto, o que provavelmente se tinha era um quadro de desenvolvimento parcial das funções psíquicas, o que, traduzido em outros termos, representa também o processo de alienação, o qual, como visto acima, impede o acesso dos estudantes ao verdadeiro saber sistematizado e à possibilidade de humanização plena.

Nesse sentido, o sofrimento (ou a dissimulação deste) pode surgir como resultado da separação entre o aluno e a apropriação do conhecimento, como uma manifestação ou reação da vida emocional dos adolescentes perante uma realidade opressiva e perversa à qual estão submetidos, revelando na individualidade os graves problemas sociais produzidos pelo modo de produção capitalista no desenrolar de sua própria história.

Para Smirnov (1969, p. 357): “A influência das emoções [...] depende da situação concreta em que aparecem e da conduta habitual do sujeito, do que constitui a particularidade constante de sua personalidade”. Desse modo, as vivências emocionais negativas, como o processo de sofrimento no âmbito escolar, podem desencadear estados de ânimo angustiosos para o estudante, concorrendo para o acirramento de suas dificuldades na escola:

Os estados de ânimo são os estados emocionais mais ou menos prolongados que dão um colorido determinado a todas as demais vivências do indivíduo. [...] Nos estados de ânimo de angústia, o sujeito em todo momento espera algum perigo ou algo desagradável. Os estados de ânimo são motivados por distintos acontecimentos que têm uma ou outra significação para o indivíduo. Tais são, por exemplo, os êxitos e os fracassos em sua atividade [...] (Smirnov, 1969, p. 365-366, grifos do autor, tradução nossa).

Assim sendo, o sofrimento, ou os estados de ânimo de angústia, podem decorrer diretamente do desempenho negativo do indivíduo na atividade praticada. No caso da educação escolar, onde a atividade é a de estudo, os fracassos no desempenho dessa atividade podem levar o aluno a um estado de alerta constante frente a um perigo iminente ou a algo desagradável que se aproxima: notas baixas, estigmas, reprovação etc. Portanto, se o estudante fracassa no cumprimento da atividade de estudo e todas as suas exigências, o sofrimento aparece como um caminho quase certo.

Nos casos observados na escola, os estados de ânimo de angústia foram algo patente, sendo amplamente perceptíveis através dos relatos advindos das professoras, das mães e dos próprios alunos, o que denuncia o caráter desumanizador da realidade objetiva na qual todos estamos inseridos, promotora de desigualdades, alienação e sofrimento.

No caso de Marcos, pudemos constatar o processo de sofrimento nas palavras do aluno, que ao ser questionado se já havia sentido vergonha por não conseguir aprender, respondeu: “*Já. Você se sente mal quando vê que os seus amigos são melhores que você.*” A idéia de comparação, de sobremaneira difundida pelas ideologias neoliberais de competitividade, pode ser perigosa do ponto de vista da geração de sofrimento, pois deprecia as potencialidades de um indivíduo e supervaloriza as de outro.

Marcos ainda argumentou que o motivo de os alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem se devia a várias razões: “*Dificuldade do aluno; professor que não ensina direito; não ter facilidade de aprender...*” (Entrevista com os alunos, n.º 4). Como se vê, o aluno não se prende a uma resposta focada somente nos estudantes, mas chama a atenção para a questão da transmissão do conhecimento, criticando o papel desempenhado por alguns educadores, o que podemos considerar como algo positivo, ainda mais por se tratar do aluno mais jovem dentre todos os pesquisados, com apenas doze anos.

No entanto, é bom que se esclareça que não estamos aqui culpabilizando o colégio pesquisado pelas dificuldades ou pelo sofrimento dos alunos, mas apenas chamando a atenção para um problema visto a olhos nus – a crise das relações gestadas pelo modo capitalista de produção e, conseqüentemente, da educação escolar. Com já dissemos, culpabilizar o professor é algo reducionista e que não resultará na superação dos problemas presentes na crise da educação. Além disso, como temos postulado durante toda essa pesquisa, principalmente nesta última Seção, tal crise não se refere exclusivamente à educação, aos professores e, nesse sentido, muito menos aos alunos. A crise é de todo um sistema, de toda uma estrutura e de todo um conjunto de relações produzidas por esta forma de organização social de produção. Portanto, não é individual, mas social e histórica.

Ainda no caso de Marcos, devido às faltas constantes e ao desinteresse evidente do aluno pelos estudos, podemos supor que o adolescente talvez estivesse vivendo um processo de sofrimento tão intenso na escola que afastar-se dela tornou-se a melhor opção para ele. O sentido pessoal praticamente nulo em relação à escola foi algo perceptível na entrevista com a mãe do aluno e mesmo nas das suas professoras.

A professora de Português destacou sua seguinte opinião: “[...] *não sei o que ele está vendo lá fora e que está achando melhor do que estar na escola.*” Disse ainda: “[...] *ele ficava na dele até mesmo em relação aos colegas [...] Talvez isso também fosse uma forma dele demonstrar sofrimento, que alguma coisa não estava bem com ele!*” (Entrevista com as professoras, n.º 7). Por sua vez, a professora de Ciências ressaltou que Marcos demonstrava realmente não gostar de frequentar as aulas, pois quando estava em sala se recusava a

participar. Em seguida afirmou: “Então, você não consegue achar um meio para ele se interessar. O estudo pra ele é... eu sinto um pouco de desinteresse”. Ela concluiu dizendo que o aluno transmitia a impressão de que, para ele, a escola era algo repressor, como se estudar fosse um verdadeiro castigo e, portanto, um sofrimento. (Entrevista com as professoras, n.º 8).

Já em relação a Gabriel e Valéria, um dos principais fatores que denotam o sofrimento vivenciado por estes alunos na escola, seja na entrevista deles mesmos, das mães ou das professoras, é a questão do *bullying*. No entanto, como o assunto já foi abordado anteriormente, nos ateremos agora a outros fatores responsáveis pelas angústias desses estudantes no ambiente escolar.

Gabriel, primeiramente, nos relatou que o fato de reprovar havia sido um erro seu e que, não fosse isso, já poderia estar cursando o oitavo ano, o que reflete a sua insatisfação diante do próprio fracasso escolar. Além disso, sua professora de Ciências salientou que, diante das dificuldades de aprendizagem, Gabriel se mostrava evasivo, tendo em vista que fugia das tarefas escolares e se envergonhava por não conseguir realizá-las satisfatoriamente, bem como por não assimilar plenamente os conteúdos. (Entrevista com as professoras, n.º 2).

Tais aspectos sugerem que o sofrimento de Gabriel na escola de fato existia, porém, sendo manifestado de uma forma mais velada, camuflada. Desse modo, não apenas o sentimento de vergonha, mas também o déficit de atenção e a indisciplina escolar, assinalados pela mãe social de Gabriel como problemas inerentes ao aluno na escola, poderiam ser uma reação do adolescente frente às próprias dificuldades escolares ou um meio alternativo de disfarçar suas angústias diante do não aprendizado.

Conforme vimos na primeira seção, a definição do verbo “sofrer”, segundo o dicionário online Priberam da Língua Portuguesa³², dentre outros significados, também apresenta a expressão “dissimular o sofrimento”, o que nos remete a pensar que a baixa capacidade de atenção concentrada e as manifestações de indisciplina na escola podem representar, na verdade, meios alternativos e arbitrários, pela falta de recursos internos apreendidos pelo adolescente, de lidar com a situação. Em suma seria uma forma de se apaziguar um sofrimento que é potencializado cada dia mais pelo não saber e pelas exigências sociais.

Esse disfarce ou “camuflagem”, perante as dificuldades escolares, se discerne ainda mais quando tomamos por base a entrevista realizada com a professora de Matemática de Gabriel. De acordo com ela, o principal problema enfrentado pelo adolescente estava nos conhecimentos da Língua portuguesa, ou seja, em questões básicas de alfabetização e no fato

³² Disponível em <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=sofrer> Acesso em: 13/04/2012.

de o aluno não conseguir sequer copiar um texto de maneira correta. Quando questionada sobre como Gabriel reagia ou se sentia diante das dificuldades de aprendizagem, a professora assinalou:

Eu acho que ele se sente mal de ver que os outros fazem e ele não. Então, ele tenta camuflar isso daí. Ele vem com o caderno, todo... “professora, vista meu caderno”... mas você vê que é aquela... que não tem condição daquilo ali, mas ele quer camuflar o não saber. Ele quer demonstrar que ele sabe, que ele consegue, mas a gente vê a dificuldade, quer dizer, ele não aceita não saber, também! Né? (Entrevista com os professores, n.º 1).

Isso indica que esta camuflagem, que este disfarce ou, em outros termos, que esses meios alternativos encontrados para se proteger de uma situação opressiva, desgastante e constrangedora, onde se procura esconder o não saber, nada mais é do que uma forma velada e perversa de manifestação do sofrimento, tendo em vista que, como mencionado, dissimular o sofrimento também é sofrer. Desse modo, o que temos não é o *não sofrimento*, mas o *sofrimento travestido na forma de outros comportamentos*, atuando de maneira dissimulada, camuflada, bem como diluído nas ações do aluno no dia-a-dia escolar.

Assim, já trazendo o caso de Henrique e o fato de o aluno ir para a escola somente para “*mexer com os outros*”, para “*atrapalhar*” ou para “*criar situações*”, como afirmaram suas professoras, também pode ser entendido como uma forma de disfarçar seu sofrimento, seu não aprendizado. Nesse sentido, impedir que os outros alunos estudassem, atrapalhá-los, importuná-los e “*chamar a atenção dos outros*”, como destacou sua mãe (Entrevista com as mães, n.º 3), pode representar uma alternativa criada pelo adolescente diante do receio de ficar sozinho, isto é, de ser o único a reprovar, a não conseguir fazer as tarefas, a não aprender e a ser tachado, possivelmente, como um aluno “burro”, “incompetente ou “incapaz”.

Acerca do convívio social, Henrique destacou que se sentia envergonhado frente às pessoas que conhecia quando não conseguia ter bons resultados nos estudos. Do mesmo modo, sua mãe ressaltou que ele se sentia envergonhado, por exemplo, diante de seus primos, que tinham um bom desempenho escolar: “*Eles não reprovam, tiram notas boas, corrigem o Henrique quando ele fala alguma coisa errada, fazem com que ele sinta vergonha. O meio o faz sentir...*” (Entrevista com as mães, n.º 3).

A vergonha, neste caso, pode ser vista como algo que assume para o aluno a característica de constrangedora, humilhante, depreciativa, sendo vivenciada, portanto, como uma manifestação de sofrimento da mais alta complexidade, como um estado de ânimo

angustiante e desprazeroso, o que pôde ser percebido ainda mais claramente no caso de Valéria, colega de classe de Henrique.

A aluna transpareceu estar vivenciando o processo de sofrimento mais intenso dentre todos os estudantes pesquisados. Tendo já quinze anos de idade, portanto a mais velha em sua sala de aula, Valéria deu mostras de uma profunda angústia diante do fracasso escolar que se anunciava: “*Eu estou com medo de reprovar, porque eu não quero ficar na quinta série [sexto ano] para os outros me humilharem de novo.*” (Entrevista com os alunos, n.º 2). A adolescente também ressaltou que os professores lhe davam bronca, diziam que ela tinha que estudar mais e que até sentia dores de cabeça com medo de reprovar e ser motivo de sarro dos demais alunos, tendo em vista a sua idade e o seu tamanho para um sexto ano. Ela ainda destacou que era algo difícil olhar para suas dificuldades de aprendizagem e se comparar com alguns alunos que estavam se destacando e que gostaria de um maior apoio dos professores. (Entrevista com os alunos, n.º 2).

Diante de tais comentários, fica nítida a manifestação de um profundo sofrimento na aluna face ao fracasso escolar iminente. Além disso, logo após compartilhar suas angústias, pôde-se perceber que Valéria fez praticamente um clamor por mediações consistentes, isto é, mediações que promovam o aprendizado verdadeiro, o processo de escolarização e a real apropriação do conhecimento científico.

O sofrimento no âmbito educacional foi ainda melhor esclarecido por Valéria quando perguntamos se ela sofria diante dessa situação de dificuldades de aprendizagem e perigo de reprovação, obtendo como resposta: “*Sim!*” (Entrevista com os alunos, n.º 2). A mãe da aluna também deixou claro que era perceptível o sofrimento de sua filha no âmbito escolar dizendo: “*Ela sente tristeza, reclama, fala: ‘por que eu não consigo?’ Fica nervosa, chora, se sente inferior... sofre!*” (Entrevista com as mães, n.º 2).

A professora de Matemática também disse que Valéria poderia “*sentir o impacto*” ou, em outros termos, sofrer diante de uma possível reprovação, tendo em vista que seria a primeira reprovação de sua trajetória escolar e que seria vivenciada na fase da adolescência, com mais de quinze anos de idade, o que nos remete a pensar na possibilidade de uma interpretação mais elaborada e consciente de tal dado e, conseqüentemente, em um sofrimento mais intenso. Segundo a professora, isso significaria muito para a estudante, pois além de separá-la do seu grupo de amigos, que iria para o sétimo ano, a deixaria exposta a mais constrangimentos diante dos colegas, que poderiam hostilizá-la quanto às suas dificuldades escolares, sua reprovação, seu tamanho e sua idade para uma aluna de sexto ano. (Entrevista com as professoras, n.º 3).

Por fim, a título de encerramento desse item podemos dizer que o processo de sofrimento no âmbito escolar não se trata de um problema localizado, neste ou naquele aluno, mas do resultado de relações objetivas estabelecidas no interior da área da educação e que refletem relações mais amplas, de cunho social, cultural, político e histórico fomentadas pelo modo capitalista de produção. Abordar, portanto, tal temática, é ter a consciência de que estamos tratando apenas de uma pequena parte de um dos aspectos de uma crise social que, segundo Lukács (2010, p. 317) se intensifica a passos largos:

As sociedades de hoje, opressoras e oprimidas, estão, pois, como tantas vezes no curso da história, diante de um complexo de problemas que é impossível solucionar com os meios espirituais disponíveis. O único avanço trazido nos últimos decênios – muito importante, aliás – é que a crise cada vez mais intensa do capitalismo manipulatório, que produz o neocolonialismo, começa a se tornar manifesta.

Desse modo, buscamos ser mais uma peça nesse edifício de conscientização das contradições e dos processos desumanizadores engendrados pelo “capitalismo manipulatório”, defensor dos interesses da classe dominante. Entendemos, como Lukács (2010), que somente por meio da exposição dos reais motivos dessa crise é que poderemos sair da aparência na direção da verdadeira essência dos mais diversos fenômenos.

Tendo isso em mente, no próximo item nos dedicaremos a sintetizar os principais aspectos abordados nesta Seção. Retomaremos a questões de maior relevância que foram discutidas e nos encaminharemos para o encerramento deste trabalho, para apresentação de nossas conclusões e considerações finais, as quais sintetizarão nossas discussões acerca da temática do sentido pessoal da escola e do sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.

4.3 Retomando os principais aspectos discutidos

Sendo a quarta e última Seção desta pesquisa, “*Discussão dos dados: o sentido pessoal da escola e o sofrimento*” se dispôs a analisar os aspectos mais relevantes acerca do processo de atribuição de sentido pessoal no âmbito escolar em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, trazendo tanto elementos da pesquisa teórica quanto a pesquisa prática, de campo, sintetizando, com isso, os principais pontos discutidos neste trabalho.

Trazendo novamente os dados levantados na escola por meio da pesquisa de campo e procurando analisá-los de uma forma qualitativa, buscamos dar maior sustentação à compreensão teórica acerca do processo de atribuição de sentido pessoal à escola, bem como esclarecer as formas como se manifesta o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização. Desse modo, elencamos os principais fatores que contribuem para uma realidade escolar classificada como desumanizadora, que além de não socializar o conhecimento sistematizado produz o fracasso escolar, o desinteresse, o sofrimento e a alienação.

Com base nisso, foi possível perceber que alguns dados obtidos na pesquisa de campo confirmaram muitas das questões discutidas no decorrer do trabalho, tanto no que refere ao processo de produção do fracasso escolar, aos mitos em torno das dificuldades de aprendizagem, à violência na escola, à indisciplina, aos problemas de atenção concentrada e ao fenômeno da medicalização, quanto dos fatores que permeiam a temática do sentido pessoal e do sofrimento no âmbito escolar em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, aspectos principais de nossas discussões.

Além disso, como resultado de tudo o que abordamos nesta última Seção, verificamos que o sentido pessoal atribuído pelos alunos adolescentes à escola ainda se mostra muito distante daquilo que deveria ser: o da transmissão-assimilação do saber sistematizado historicamente, da emancipação humana e do desenvolvimento pleno de um indivíduo consciente, integral.

Percebemos que tais rupturas, além de exercer um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem, podem acentuar a produção do fracasso escolar, gerando indivíduos cada vez menos capazes de questionar criticamente os fenômenos da realidade, bem como a atual forma de organização social de produção, o que contribui para a manutenção e perpetuação dos ideais burgueses.

Vimos que essas rupturas desencadeiam o processo conhecido como alienação, ou seja, uma relação onde o indivíduo se separa da própria realidade criada pelos homens. Desse modo, os adolescentes no âmbito escolar se veem apartados da atividade que deveria lhes garantir a humanização, o acesso ao saber elaborado pelos homens historicamente e, conseqüentemente, o desenvolvimento pleno das funções psíquicas e da consciência. Na realidade, ficam impedidos de atribuir sentido pessoal à escola, pois esta não ocupa um lugar estrutural em suas vidas. Como resultado, a escola passa a “não fazer sentido” para os adolescentes, que, por terem um maior grau de autonomia do que as crianças, por exemplo, ficam mais expostos à evasão escolar e aos problemas no processo de escolarização.

Ao final, percebemos que todas essas dificuldades, resultado da crise da sociedade capitalista, que se apresentam no caminho do processo de escolarização dos adolescentes, além de produzirem a não apropriação do conhecimento, o fracasso escolar e uma consciência alienada, geram manifestações profundas de sofrimento e angústia no ambiente escolar, fazendo com que as possibilidades de sucesso na escolarização, que já eram remotas, se tornem ainda mais improváveis.

A seguir, apresentaremos nossas conclusões e considerações finais. Nelas, buscaremos nos atentar para o conjunto da pesquisa e para as questões mais relevantes que foram discutidas, além de fazermos menção daquilo que entendemos ser urgente e necessário para a subversão do atual estado das coisas: *a superação das contradições e das relações sociais desiguais, desumanas e alienadas engendradas pelo modo capitalista de produção e suas ideologias*, as quais movimentam todo o conjunto da prática social humana inerente a esse momento histórico, inclusive a educação escolar.

Dessa maneira, sem nenhuma espécie de idealismo ou utopismo social, procuraremos trazer elementos para refletir sobre algumas possibilidades de superação não somente do processo sofrimento e dos problemas de atribuição de sentido pessoal à escola, mas também das desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista de produção e pela sociedade de classes, onde imperam o individual e o privado em detrimento do social e do comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passando por três eixos principais – os processos de: fracasso escolar, atribuição de sentido pessoal à escola e sofrimento; os quais entendemos ocupar lugares muito próximos e estar em constante comunicação –, procuramos, com esta pesquisa, compreender ou pelo menos vislumbrar respostas frente às perceptíveis dificuldades vivenciadas por muitos adolescentes em seu processo de escolarização.

Desde as considerações introdutórias, mostramos que o sofrimento realmente poderia estar acontecendo dentro das escolas e, em alguns casos, em níveis avassaladores, a ponto de levar determinados estudantes, indivíduos aparentemente saudáveis, a situações extremas, como nas tragédias ocorridas no interior de duas escolas públicas brasileiras no decorrer do ano de 2011, onde tivemos episódios de assassinatos e suicídios.

Na primeira Seção, destacamos uma face desse processo de sofrimento ainda muito pouco abordada pelas pesquisas científicas, mas que pode contribuir decisivamente para as dificuldades no processo de escolarização – as angústias vivenciadas pelos estudantes em função do fracasso escolar. Percebemos que no processo de produção desse fracasso, isto é, das reprovações, da evasão escolar, dos mitos em torno das dificuldades de aprendizagem, do déficit de atenção, da indisciplina, da violência na escola e do fenômeno da medicalização, os estudantes acabam sendo vítimas de situações constrangedoras, traduzidas na forma de estigmas, de maus desempenhos, de internalizações de doenças inexistentes e de insucessos, o que os conduz na direção do processo de sofrimento na escola.

Dessa maneira, o processo educacional, o qual deveria ser marcado por aspectos positivos, como a humanização através da apropriação do saber elaborado e o desenvolvimento pleno das habilidades e potencialidades humanas, fica repleto de palavras e expressões de cunho negativo, como as citadas anteriormente. Sendo assim, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, ao final da primeira Seção apresentamos a necessidade da construção de um novo formato de escola, que, conforme Saviani (2003 e 2005), não será erguida no atual modelo de produção existente, mas mediante a revolução socialista, a partir do esgotamento e superação do modo de produção capitalista, promotor da sociedade dividida em classes e da exclusão social.

Já na segunda Seção, nos dedicamos ao processo de constituição do indivíduo, tendo em vista conhecer a maneira como ocorre o desenvolvimento de sua afetividade e, nesse contexto, do processo de sofrimento. Naquele momento, entendemos que as vivências, os

afetos, as emoções e os sentimentos são manifestados de maneira integrada, no conjunto das funções psicológicas superiores, algo não existente nos animais, mas somente nos homens. Assim, destacamos que são fenômenos culturizados, desenvolvidos histórica e socialmente mediante o processo de produção da própria existência. Logo em seguida, compreendemos que o sofrimento também é uma característica exclusivamente humana, pois ocorre dotado de uma série significações para o indivíduo e no contexto de sua atividade, sendo, portanto, um fenômeno culturizado, com base na realidade concreta, que põe em movimento várias funções psíquicas ao mesmo tempo.

Além disso, baseados nos estudos acerca da periodização do desenvolvimento humano, postulados por Vigotski e seus colaboradores, também nos concentramos em analisar uma das fases principais dessa classificação, isto é, a idade de transição ou período de adolescência, visando esclarecer suas linhas gerais e já nos preparando para o trabalho de campo com essa faixa etária, que apresentáramos na Seção posterior. Vimos que tal etapa do desenvolvimento se constitui no período mais turbulento da vida, dentro da atual forma de organização social, não sendo, portanto, um fenômeno estático, mas em movimento, passível de mudanças e transformações.

Finalizando a segunda Seção, abordamos como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal para o indivíduo, levando-se em conta a suspeita de que a ocorrência de problemas ou rupturas nesse processo poderia levar ao sofrimento. Constatamos que essas rupturas, que acontecem entre o significado social da atividade desenvolvida e o sentido pessoal que ela assume para o indivíduo, eram responsáveis pela não conscientização da atividade praticada, o que, no âmbito educacional, poderia gerar a não assimilação dos conteúdos escolares e o desinteresse pela atividade de estudo, pelo fato desta última não ocupar um lugar estrutural na vida do aluno, assumindo a conotação de algo “sem sentido” para ele. Como resultado, demonstramos que os fenômenos da alienação e do sofrimento eram possibilidades reais diante de tais rupturas, separando o indivíduo de sua própria atividade, da atividade criada pelos homens do decorrer de seu processo histórico.

No que se refere à terceira Seção, trouxemos uma pesquisa de campo realizada com alunos adolescentes de sexto ano de uma escola pública estadual da cidade Maringá-PR. Nela, apresentamos os procedimentos de coleta de dados, como as observações em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas com os estudantes, suas mães e algumas de suas professoras, visando obter dados empíricos para uma maior sustentação de nossas discussões.

Conhecemos casos como o de Marcos, Gabriel, Henrique e Valéria, todos alunos com defasagem idade-série e dificuldades no processo de escolarização, que passavam por

problemas em termos de ausências às aulas e/ou dificuldades de aprendizagem, indisciplina escolar, *bullying*, dentre outros, os quais foram apresentados sequencialmente, caso por caso, no sentido de trazer as contribuições desses alunos para esta pesquisa. Além disso, também trouxemos a opinião das mães e das professoras acerca do desempenho escolar desses estudantes, para que, em conjunto com as entrevistas dos adolescentes, pudéssemos entender o que pensavam os principais personagens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A quarta e última Seção, por sua vez, se prestou a analisar os dados coletados pela pesquisa de campo, seguindo o mesmo caminho proposto desde o início dessa Dissertação, isto é, à luz da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Com base nisso, procuramos unir teoria e prática, dados teóricos e dados empíricos, para o esclarecimento do processo de atribuição de sentido pessoal à escola e o sofrimento vivenciado pelos adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.

Destacamos que o sentido pessoal atribuído pelos estudantes à escola é fundamental para que a atividade de estudo seja conscientizada, mas que devido a problemas históricos e sociais engendrados pelo modo de produção capitalista, dentre eles o processo de exclusão, de naturalização de problemáticas sociais, de alienação e de esfacelamento do verdadeiro significado social da escola – o de transmitir a riqueza do conhecimento sistematizado pela humanidade ao longo da história, para a humanização e o desenvolvimento pleno dos indivíduos –, a escola acaba ficando desprovida de sentido pessoal para os alunos, fazendo com que estudar se torne uma tarefa enfadonha, desinteressante e sofrível para eles.

Nessa trajetória, aliamos a questão do sentido pessoal da escola a alguns temas cruciais, a nosso ver, para a compreensão dos aspectos que envolvem o processo de sofrimento dos adolescentes, tais como o fracasso, a violência, o desinteresse, a evasão e a alienação no âmbito escolar. Com isso, percebemos que o sofrimento não se constitui apenas em uma possibilidade, mas numa realidade da educação dos nossos dias, sendo resultado das dificuldades no processo de escolarização dos estudantes e ao mesmo tempo gerando-as ou contribuindo para elas.

Portanto, esses foram os caminhos pelos quais nos baseamos para apresentar e discutir a temática do sentido pessoal da escola e do sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização. Entretanto, muitos questionamentos ainda restam e encontram-se distantes de se esgotar. Nesse sentido, perguntamos: quais as medidas cabíveis na educação escolar para o enfrentamento de questões tão evidentes como o sofrimento, a alienação, a falta de sentido pessoal e de motivos realmente eficazes vivenciados pelos adolescentes a caminho do fracasso na escola? O que fazer diante de problemas tão concretos quanto a produção do

fracasso escolar e os péssimos níveis de apropriação do conhecimento revelados pelas pesquisas? Quais seriam os encaminhamentos possíveis para a solução de problemas tão arraigados historicamente no ensino público? Como superar a crise da área da educação que se estende aos principais países capitalistas e da qual já nos falava Mészáros em 1981?

Sem dúvida alguma, o princípio para a superação de tais problemas, conforme relatam Saviani e Duarte (2012), parte da apropriação coletiva de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas e a formação de novas atitudes perante a sociedade, a vida, as pessoas e as atividades sociais, bem como da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos na esfera da educação. De acordo com os autores:

Há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substancialmente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. Claro que essa formação de um novo *éthos* não se faz do nada, sendo necessária a apropriação do que exista de melhor no patrimônio cultural da humanidade. E também não se trata de um processo apenas no plano da consciência, devendo ter a base concreta das ações efetivamente transformadoras da realidade. (Saviani e Duarte, 2012, p. 5).

De acordo com os autores, o papel do trabalho educativo na superação do modo de produção capitalista é fundamental e requer uma pedagogia marxista, como a Pedagogia Histórico Crítica, apesar de terem a consciência de que essa luta pela socialização do conhecimento, por si só, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem todo esse poder. Todavia, segundo eles, isso também não impede que a escola some esforços e contribua nesse sentido, pois pode ter uma grande importância no que se refere a levar os indivíduos a pensarem usando abstrações teóricas e a irem além das aparências, além do imediato, uma capacidade que não se forma espontaneamente, mas que precisa ser produzida deliberadamente pela instituição escolar.

Para Saviani e Duarte (2012), como ressaltaram todos os grandes pensadores marxistas, isso é algo fundamental para o processo revolucionário, visto que este não se trata de um ato místico ou irracional, mas de uma das formas mais expressivas da criatividade humana, resultado do acúmulo social de experiências e do domínio consciente das contradições existentes na realidade posta.

Dessa maneira, elencar os problemas que ocorrem na sociedade ou em um determinado segmento desta, como fizemos aqui em relação à área educacional e mais especificamente quanto ao processo de sofrimento e de atribuição de sentido pessoal à escola em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, visa, acima de tudo, contribuir para a conscientização das inúmeras contradições e ideologias existentes na sociedade burguesa, fazendo com que esta pesquisa seja mais um pedaço, mais um “tijolo” na construção do gigantesco edifício necessário ao processo revolucionário.

Não se trata aqui de encararmos a realidade do capitalismo neoliberal como se houvesse uma “teoria da conspiração” que nos conduz a defender de modo irracional e indiscriminado a revolução socialista. Nem mesmo da presença de um pensamento meticuloso e impiedosamente preparado para subjugar a classe operária. Também não se trata de encarmos os grupos sociais dominantes, a classe burguesa, como formada unicamente por indivíduos que cruelmente “maquinam o mal” contra a classe trabalhadora – que se constitui na camada menos favorecida da sociedade e, ao mesmo tempo, a imensa maioria. Trata-se, na verdade, de questões objetivas, de aspectos materiais, de fatos historicamente comprovados e de fenômenos concretos, que concorrem para a degeneração da personalidade humana, de que nos fala Vigotski (2004), e que não se ocultam a um olhar histórico e acurado em termos dialéticos, como nos ensina Marx (2009). Trata-se de um processo no qual, ao defender os seus “direitos” à propriedade privada, ao acúmulo ilimitado e ao individualismo, a classe dominante acaba por gerar um sistema perverso – ainda que muitos de seus membros não tenham uma consciência elaborada a esse respeito ou suponham que “não é bem assim” –, que exclui a maioria esmagadora, o proletariado, o qual permanece subjugado e impedido da apropriação do conhecimento historicamente sistematizado.

Nesse sentido, o abismo não apenas em termos de riqueza material, mas também espiritual (apropriação do conhecimento, da cultura, da arte, etc.), se agiganta ainda mais entre a classe dominante, exploradora da mão de obra assalariada, e classe dominada, trabalhadora. O conhecimento científico objetivado nos meios de produção, que também são privados, principalmente numa sociedade altamente desenvolvida em termos tecnológicos como a nossa, fica restrito a um grupo seletivo, à classe que dita o ritmo das relações sociais justamente por possuir os saberes e os meios de produção da existência, e que sustenta seus interesses baseando-se em ideologias, cinismos e atitudes que lhe beneficiam, como sugere Guareschi (2002) ao falar da liberdade de ir e vir, da competitividade, da divisão do trabalho, dos saberes, etc.

O resultado prático desses fatores na educação escolar é o esvaziamento de significados da atividade de estudo, a ruptura entre os motivos e as ações da atividade, os consequentes problemas para a atribuição de sentido pessoal e o sofrimento entre os alunos, pois, conforme destacam Saviani e Duarte (2012, p. 155), “não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora”.

Desse modo, os estudantes passam a perceber a escola como algo irrelevante para o seu desenvolvimento e a não tomarem consciência da importância dos conteúdos escolares para a sua humanização. Como consequência, desenvolve-se neles algum nível de sofrimento, tendo em vista que são obrigados a passar horas a fio, ano após ano, nesta instituição, que além de não exercer grande representatividade em suas vidas, não os valoriza enquanto indivíduos capazes de humanizarem-se plenamente por meio da apropriação do conhecimento. Em suma, ao invés de humanizar, a escola parece atuar muito mais como um aparato ideológico neoliberal para a manutenção dos interesses da classe dominante do que propriamente como um meio de superação do fracasso escolar, do sofrimento e da alienação.

Na realidade, o sofrimento surge como o provável resultado diante de fenômenos como a patologização da aprendizagem, a estigmatização, a culpabilização pelo não aprendido, a violência, o fracasso escolar e até a indisciplina, quando entendida como uma insatisfação do aluno com a escola. Todavia, quando se refere ao resultado de problemas de atribuição de sentido pessoal à escola, como no desinteresse pela atividade de estudo e na ausência consecutiva às aulas, configurando o início de um processo de evasão escolar, passa a ter uma relação direta com o fenômeno da alienação, isto é, da expropriação do aluno frente a um bem que lhe pertencia – a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade historicamente. Todos esses aspectos, nada mais são do que os “subprodutos” gerados pelo modo de produção capitalista e suas ideologias, os quais ditam e normatizam as relações estabelecidas também na esfera da educação.

A leitura que muitas vezes se faz acerca dos comportamentos destoantes dos alunos dentro da instituição escolar, é que eles não valorizam a escola e os professores, o que resulta, mais uma vez, na culpabilização da vítima. Onde há indisciplina, revolta, desinteresse, há também sofrimento, pedido de ajuda e necessidade de se fazer percebido. Assim, devemos estar atentos às condições histórico-sociais que levam alunos, filhos das classes trabalhadoras, a sofrerem as consequências do fracasso escolar. É necessário compreender que além de trilharem o caminho do fracasso escolar, estudarem sem motivos nem finalidades definidas e serem os únicos responsabilizados pelo seu próprio insucesso, esses estudantes acabam tendo de arcar com os estigmas de “incompetência” ou “deficiência” e com todos os resultados da

falta de investimento em seu processo educacional, sofrendo nesse processo. Como se não bastasse, o período da adolescência, ou como afirma Vigotski (1993), a *idade de transição*, nos moldes em que se encontra a sociedade atual, leva o aluno a vivenciar o sofrimento de uma maneira ainda mais intensa, pois o coloca em um momento decisivo, de grandes mudanças físicas e psicológicas, além de cobranças internas e externas e decisões que influenciarão toda a sua vida.

Para Bochkariova (1978, p. 140): “Geralmente, o homem se guia em sua conduta pela valorização moral própria, ou pela valorização que fazem aqueles que lhe rodeiam, ou por ambas.” Dessa maneira, durante a etapa mais crítica do desenvolvimento humano, da qual nos fala Facci (2004), a internalização dos valores morais, culturais e éticos faz com que a autoconsciência e o senso de vergonha e culpa levem o adolescente com dificuldades no processo de escolarização a desprestigiar a si mesmo e a ser confrontado pelos adultos em função de suas dificuldades escolares, causando mais constrangimentos, angústias e mal-estar.

Por outro lado, da mesma maneira que Marx (1844/2002) mostrou que alienação é um fenômeno resultante das relações sociais criadas pelo modo de produção capitalista e, mais tarde, que Patto (1996) e Asbahr (2011) tenham sustentado, respectivamente, que tanto o fracasso escolar quanto os problemas de atribuição de sentido pessoal à escola são processos produzidos historicamente, o sofrimento no âmbito escolar também é um fenômeno construído sob a égide da sociedade burguesa e, como tal, pode ser superado. A problemática da escolarização na adolescência, por não ser algo estanque, mas desenvolvido no seio de uma sociedade cujo modo de produção é capitalista, é totalmente passível de ser desconstruída, reconstruída, substituída ou superada.

Nesse contexto, onde o indivíduo se encontra num momento crucial do seu desenvolvimento psíquico e da formação dos verdadeiros conceitos, descritos por Vigotski (1993) como uma forma nova e superior da atividade intelectual – a qual podemos traduzir como o processo de *intelectualização* do pensamento do adolescente –, a escola desempenha um papel fundamental no processo de desconstrução dos efeitos desumanizadores do modo de produção capitalista sobre a educação: *o de transmitir aos adolescentes o conhecimento historicamente elaborado pelo homem, permitindo aos alunos pensar a realidade usando abstrações teóricas, fundamentais no processo de libertação do embotamento intelectual promovido pelo fenômeno da alienação.*

Todavia, se ela falhar, ou continuar falhando no cumprimento desse papel, não apenas atrairá mais números negativos para si, mas contribuirá para retardar o processo revolucionário, influenciando negativamente a vida e o desenvolvimento psíquico de

indivíduos como Marcos, Gabriel, Henrique e Valéria, exemplos claros de como as dificuldades de escolarização podem levar os adolescentes a sofrerem nesse processo, deixando-os à margem da apropriação do saber sistematizado, bem como alienados do verdadeiro direito à humanização plena.

Não obstante, o simples fato de alguns alunos da escola pesquisada terem superado suas dificuldades de aprendizagem, suas reprovações, e estarem em franco processo de escolarização, deixando, portanto, de serem selecionados para esta pesquisa, nos revela que há motivos sólidos para se crer no papel dialético da escola na superação dos problemas que envolvem o processo de apropriação do saber científico e o sofrimento no ambiente escolar.

Cumprir observar que, contrariamente ao processo de submissão cega ao pensamento neoliberal ou àquilo que a sociedade burguesa faz crer, isto é, que as coisas “sempre foram assim” e que “irão continuar assim, sem que nada possa ser feito”, ou ainda, conforme argumenta Mészáros (1981, p. 268), que a estrutura do pensamento burguês leva os indivíduos a crerem que “[...] as bases da sociedade capitalista devem ser aceitas axiomáticamente, sem discussão”, algumas professoras e alunos analisados demonstraram uma insatisfação com o atual estado da educação escolar em nosso país, o que mostra que nem tudo passa despercebido aos seus olhos e que alienação nunca é um fenômeno que ocorre por completo na vida dos indivíduos, como destaca Asbahr (2011).

Durante as entrevistas, alguns adolescentes questionaram veementemente a metodologia de ensino de alguns professores e os conteúdos escolares considerados “chatos”, o que, em outras palavras, poderia ser dito como desprovidos de sentido pessoal para os estudantes. Além disso, demonstraram o desejo de mediações mais consistentes por parte dos professores, retirando o foco apenas dos alunos e ampliando, ainda que timidamente, o ângulo de visão para outros atores envolvidos nesse dificultoso processo de escolarização.

No que se refere às professoras, tivemos um relato ainda mais amplo acerca das questões que envolvem a escola na atualidade. Na entrevista concedida pela professora de Ciências, ela nos disse as seguintes palavras: “*Às vezes a gente fala para os alunos que é exatamente isso que o Governo quer... ‘o Governo não quer que vocês acordem pra vida’... às vezes a gente questiona.*” (Entrevista com as professoras, n.º 2). A mesma professora, quando questionada se eles, os professores, estavam ou não buscando ouvir os alunos a respeito do que eles pensavam ou queriam da escola, salientou:

Então, tem hora que a gente peca nisso, né? Tem hora que a gente não vê! Porque a gente já chega, fica envolvido [...] no seu conteúdo, no seu dia-a-dia e acaba não parando pra fazer

isso [...] Tem hora que a gente precisa dar abertura, também. Mas, sobre o educar, na Faculdade a gente não aprende sobre como lidar com a individualidade no social. A gente foi preparada pra vir e trabalhar. (Entrevista com as professoras, n.º 6).

Isso demonstra que a crise na educação não faz apenas os alunos de vítimas, mas os próprios professores também se veem em condições desfavoráveis para que façam um trabalho relevante em termos educacionais. O processo de mudança dessa ordem de coisas não se refere a transformações ou alterações pontuais, paliativas ou provisórias, nesse ou naquele setor da sociedade ou da própria educação em si. Trata-se de uma revolução que deve se processar nas estruturas e nos pilares centrais da nossa sociedade, na superação de um modo de produção por completo, o qual ainda dá sinais de longevidade, mas que começa a ser questionado com cada vez mais veemência e propriedade.

Diante disso, a título de encerramento, compreendemos que ainda temos muito que estudar para que alcancemos respostas mais conclusivas acerca da questão do sofrimento no âmbito escolar, bem como que esta pesquisa não esgota as questões que envolvem tal temática, e nem o poderia fazer, tendo em vista que o sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização não será uma temática superada sem que, antes, o próprio sistema de produção capitalista esteja superado. No entanto, isso não nos limita na luta e no esforço para que tenhamos uma educação escolar que ao menos canalize, modere ou amenize o sofrimento produzido nos estudantes no presente momento, e que supere tais problemas e dificuldades no futuro. Segundo Smirnov (1969):

Os sentimentos [...] são específicos do homem; têm caráter histórico posto que vão aparecendo no desenvolvimento histórico da humanidade e se modificam no curso deste desenvolvimento. As mudanças nas condições sociais da vida modificam a atitude do homem frente ao mundo e, como consequência disso, mudam seus sentimentos. (p. 359, grifos do autor, tradução nossa).

É na esperança desse processo social e histórico de mudança que encerramos esta pesquisa, convictos de que os problemas quanto à atribuição de sentido pessoal à escola, as dificuldades no processo de escolarização dos adolescentes e os sentimentos prejudiciais à apropriação do conhecimento, tais como o sofrimento, são amplamente passíveis de superação, algo que o desenvolvimento histórico da humanidade, nas mais diversas situações, já nos deu inúmeras provas.

REFERÊNCIAS

- Angelucci, C. B; *et al.* (2004) O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p.51-72.
- American Psychiatric Association – APA (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. 4. ed. Washington, D. C.
- Asbahr, F. S. P. (2011) *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. São Paulo: USP.
- Aurélio (1986) *Novo Dicionário*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Barroco, S. M. S. (2007) A constituição social da individualidade e a educação soviética: Em busca do *novo* homem por meio do coletivo. In: *Congresso Internacional de Psicologia - Cipsi*, 3., Anais. Maringá: UEM, Universidade Estadual de Maringá.
- Basso, I. S. (1998) Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 19, n. 44.
- Bissoli, M. F. (2007) Por uma educação para-si: Algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 343-368.
- Boarini, M. L. (1998) Indisciplina Escolar e Dificuldades de Aprendizagem Escolar: Questões em Debate. *Série Aparentamentos*. Maringá: Eduem, n. 69.
- Bochkariova, G. (1978) Característica psicológica de la esfera motivacional de los adolescentes delincuentes. In: Bozhowich, L.; Blagonadiezina (1978) *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*. Moscou: Progreso.
- Caldas, R. F. (2005) Fracasso Escolar: Reflexões sobre uma história antiga, mas atual. In: *Revista de Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo, v. 7, n.1, p. 21-33.
- Capriglione, L.; Pessoa, L. (2011) *Criança de 10 anos leva revólver para a escola, atira em professora e se mata*. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 set., ano 91, n. 30.123. Caderno Cotidiano, p. C1-C4.
- Ciasca, S. M. (Org.) (2003) *Distúrbios de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Collares, C. A. L; Moysés, M. A. (1994) A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico – A Patologização da Educação. *Série Idéias*. São Paulo, n. 23, p. 25-31.
- Cruz Neto, O. (1994) O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, p. 51-66.

Cruz, S. H. V. (2010) Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: Souza, M. P. R. (Org.). *Ouvindo crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Davydov, V.; Márkova, A. K. (1987) La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: Davydov, V.; Shuare, M. (1987) *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, p. 316-337.

Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.

Duarte, N. (1999) *A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

Elkonin, D. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Editorial Progreso, p. 125-142.

Facci, M. G. D. (2004) A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81.

Facci, M. G. D. (2004b). *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; Tuleski, S. C. (2006) Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124.

Facci, M. G. D; *et al.* (2007) Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: O processo ensino aprendizagem em questão. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v.11, n.2, p. 323-338.

Fisher, R. M. (Coord.) (2010) *Bullying escolar no Brasil: Relatório Final*. São Paulo: CEATS/FIA.

Gentili, P. (2009) O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1059-1079.

Gomes, C. A. V. (2008) *O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: Considerações sobre o papel da educação*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília.

Guareschi, P. A. (2002) Pressupostos psicossociais da exclusão: Competitividade. In: Sawaia, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

- Konder, L. (2003) *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Kuenzer, A. Z. (2000) O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*. Florianópolis, n. 70, p. 15-39.
- Leite, H. A. (2010) *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá.
- Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1978b) *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N. (1988) Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L. S; Lúria, A. R; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, p. 59-83.
- Lessa, S. (1999) Lukacs, Ontologia e método: Em busca de um(a) pesquisador(a) interessado(a). *Praia Vermelha*. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 141-173.
- Lukacs, G. (2010) *Prolegômenos: Para uma Ontologia do Ser Social*. São Paulo: Boitempo.
- Luria, A. R. (1991) *Curso de Psicologia Geral: Introdução evolucionista à Psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Machado, A. M. (1997) Avaliação e fracasso: A produção coletiva da queixa escolar. In: Aquino, J. (Org.). *Erro e Fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 73-90.
- Machado, A. M. (2000) Avaliação psicológica na educação: Mudanças necessárias. In: Tanamachi, E. R; Rocha, M. L; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 143-167.
- Machado, L. V.; Facci, M. G. D.; Barroco, S. M. S. (2011) Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 4.
- Maringá (2012) *Projeto Político-Pedagógico*. Colégio Estadual: Ensino Fundamental e Médio. Maringá, 203 p.
- Martins, L. M. (2004) A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99.
- Martins, L. M. (2008) Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: Martins, L. M. (Org.). *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.36-60.

- Martins, M. J. (2005) O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho, p. 93-105.
- Markus, G. (1974) *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marx, K. (1983) *O Capital: Crítica da economia política*. Livro 3. São Paulo, Abril Cultural.
- Marx, K.; Engels, F. (1984) *A Ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes.
- Marx, K. (2000) *O Capital: Crítica da economia política*. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. (2002) Manuscritos econômico-filosóficos. In: *Col. A obra prima de cada autor*. São Paulo: Martin Claret.
- Marx, K. (2009) *Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon*. São Paulo: Expressão Popular.
- Mello, A.; et al. (2011) *Massacre em Realengo: O pavor que o Rio não conhecia*. O Globo, Rio de Janeiro, 8 abr., ano 86, n. 28.368. Caderno Especial, p. 1-12.
- Mello, G. N. (2003) *Os dez maiores problemas da educação básica no Brasil (E suas possíveis soluções)*. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf Acesso em 20 Abr. 2012.
- Mello, S. L. (1996) Apresentação. In: Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz.
- Mészáros, I. (1981) *Marx: A teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Michaelis (1998) *Moderno dicionário da Língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- Minayo, M. C. S. (1999) *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Nagel, L. H. (2011) Alternativas de enfrentamento do Bullying. In: *Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - Conpe, 10., Anais*. Maringá: UEM, Universidade Estadual de Maringá.
- Oliveira, B. (2001) *A Dialética do singular-particular-universal*. V Encontro de Psicologia Social Comunitária. Bauru: UNESP.
- Omuro, S. A. T. (2006) *A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP.
- Paraná (2003) Diretriz n.º 004/2003 da Polícia Militar. *Estabelece orientações e determinações visando padronizar procedimentos atinentes ao Patrulhamento Escolar*. Disponível em

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/patrolhaescolar/pdf/diretriz_004_2003.pdf Acesso em: 27 Mar. 2012.

Patto, M. H. S. (1983) A criança da Escola Pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: Projeto Ipê: *Revendando a Proposta de Alfabetização*. Secretaria da Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo.

Patto, M. H. S. (1996) *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz.

Patto, M. H. S. (1997) Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62.

Ponte, J. P. *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf) acesso em: 12 Nov. 2011.

Rodrigues, J. T. (2003) A Medicação como única resposta: Uma miragem do contemporâneo. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 8, n. 1, p. 12-22.

Sartoro, E. R. L. (2011) *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares "acidentadas"*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia–UNIR. Porto Velho.

Saviani, D. (2003) *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2005) Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, J. C; Saviani, D. (Orgs.) *Marxismo e Educação: Debates contemporâneos*. Campinas: Histedbr, p. 223-273.

Saviani, D.; Duarte, N. (Orgs.) (2012) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.

Sawaia, B. (2002) Introdução: Exclusão ou inclusão perversa. In: Sawaia, B. (Org.) *As Artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, p. 7-26.

Schaff, A. (1979) *La alienación como fenómeno social*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Silva, J. C. (2011) A questão educacional em Marx: Alguns apontamentos. *Germinal: Marxismo e educação em debate*. Londrina, v. 3, n. 1, p. 72-81.

Silva, R. (2011) *A biologização das emoções e a medicalização da vida: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da sociedade contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá.

Smirnov, A. A. (Org.) (1969) *Psicología*. México D. F.: Editorial Grijalbo.

Souza, M. P. R. (2000) A queixa escolar na formação de psicólogos: Desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L.; Souza, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-142.

Sucupira, A. C. S. L. (1986) Hiperatividade: Doença ou rótulo? *Cadernos Cedes*. São Paulo, n. 15, p.30-43.

Toassa, G. (2009) *Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. São Paulo: USP.

Trautwein, C. T. G. (2010) A dor e a delícia de entrevistar crianças na construção de um procedimento metodológico infantil. In: Souza, M. P. R. (Org.). *Ouvindo crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tuleski, S. C.; Eidt, N. M. (2007) Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540.

Tuleski, S. C. (2008) *Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: Eduem.

Vygotski, L. S. (1993) *Obras escogidas*. v. 4. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (1995) *Obras escogidas*. v. 3. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (1998) *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.

Vigotski, L. S. (1999) *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes.

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

Vigotski, L. S. (2001) *Psicología pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001b) Pensamento e Palavra. In: Vigotski, L. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004) *A Transformação Socialista do Homem*. URSS: Varnitso (Roberto Della Santa Barros, Trad.). Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso em: 28 Abr. 2012.

Vigotsky, L. S. (2004b) *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.

Zeigarnik, B. V. (1972) *Experimental Abnormal Psychology*. New York: Plenum Press.

APÊNDICE 1
MODELOS DAS CARTAS DE AUTORIZAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa provisoriamente intitulada O SOFRIMENTO E O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA PARA ADOLESCENTES COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e é orientada pela Prof^ª. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é estudar o sentido da escola para adolescentes que apresentam dificuldades aprendizagem, bem como as diferentes formas de manifestação do sofrimento geradas pelo não aprender. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria de três formas: por meio de entrevista semi-estruturada, a partir de um roteiro previamente estabelecido para orientação, dentro da temática da pesquisa e por meio de observações realizadas em sala de aula. As entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu(sua) filho (a). Os registros gravados serão incinerados após o término da pesquisa, em 2014. Os benefícios esperados são: contribuir para o entendimento acerca do sentido pessoal da escola para os alunos no período da adolescência, bem como as manifestações de sofrimento frente às dificuldades ou ao não aprendido. Além disso, busca-se compreender como ocorre o desenvolvimento psicológico dos indivíduos nesta fase de desenvolvimento, auxiliando os alunos no processo de escolarização. Os resultados da pesquisa serão utilizados para a elaboração da dissertação do pós-graduando envolvido na pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^ª. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Marilda Gonçalves Dias Facci, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM – Departamento de Psicologia - CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (xx) xxxx-xxxx – email: xxxxxxxx@xxxx.com.br

Nome: FLÁVIO AUGUSTO FERREIRA DE OLIVEIRA

Endereço: Av. Colombo, 5790, Campus Sede da UEM – Bloco 10, Sala 10 – CEP 80020-900. Maringá/PR. Tel.: (xx) xxxx-xxxx – email: xxxxxxxx@xxxx.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E
PROFESSORES**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa provisoriamente intitulada O SOFRIMENTO E O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA PARA ADOLESCENTES COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e é orientada pela Prof^ª. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é estudar o sentido da escola para adolescentes que apresentam dificuldades no processo de escolarização, bem como as diferentes formas de manifestação do sofrimento geradas pelo não aprender. Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio de entrevista semi-estruturada, a partir de um roteiro previamente estabelecido para orientação, dentro da temática da pesquisa. As entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados serão incinerados após o término da pesquisa, em 2014. Os benefícios esperados são: contribuir para o entendimento acerca do sentido pessoal da escola para os alunos no período da adolescência, bem como as manifestações de sofrimento frente às dificuldades ou ao não aprendido. Além disso, buscase compreender como ocorre o desenvolvimento psicológico dos indivíduos nesta fase de desenvolvimento, auxiliando os alunos no processo de escolarização. Os resultados da pesquisa serão utilizados para a elaboração da dissertação do pós-graduando envolvido na pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^ª. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Marilda Gonçalves Dias Facci, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM – Departamento de Psicologia - CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (xx) xxxx-xxxx – email: xxxxxxxx@xxxx.com.br

Nome: FLÁVIO AUGUSTO FERREIRA DE OLIVEIRA

Endereço: Av. Colombo, 5790, Campus Sede da UEM – Bloco 10, Sala 10 – CEP 80020-900. Maringá/PR. Tel.: (xx) xxxx-xxxx – email: xxxxxxxx@xxxx.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 2
PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO N.º1

Sexto Ano Dois – Disciplina Português – 2 horas/aula

- Cheguei à escola às 13h00. Aproveitei os 10 minutos de adiantamento para conversar com alguns alunos, que também aguardavam o início das aulas, a respeito de qual série estavam cursando. Muitos estudantes se aproximaram e me questionaram se eu era ou não professor, o que me serviu de oportunidade para fazê-los conhecer os motivos de eu estar ali e o trabalho que seria realizado.
- Dado o sinal, me dirigi para a sala de aula juntamente com a professora de Português.
- Em sala, fiz minha apresentação. Mostrei-lhes o que era preciso fazer para se cursar um mestrado. Como eram alunos de 6º ano, disse-lhes que teriam de cursar o 7º, o 8º e 9º Ano. Em seguida, iriam para a faculdade (mais 4 ou 5 anos). Somente após a faculdade é que eles poderiam cursar o mestrado. Isso os deixou surpresos, devido ao tempo que teriam de estudar para chegarem a um curso de pós-graduação. Um aluno perguntou-me sobre o que haveria após o mestrado. Respondi que existe o doutorado e até o pós-doutorado, sendo que isso os deixou agitados.
- Causou-me surpresa e boa impressão o fato de os alunos estarem todos sentados em fila, interessados no assunto e bem comportados, fazendo perguntas pertinentes ao assunto, tendo em vista a alegação da professora e da coordenadora pedagógica de que eles eram “terríveis”.
- As atividades de Português foram de interpretação de texto, encontrar verbos num poema, aprender o significado de palavras incomuns, dentre outras.
- Enquanto os alunos faziam as atividades, o silêncio e a calma foram quase que absolutos. Os comentários diziam respeito sempre à própria atividade.
- A aula de Português fluiu naturalmente, com poucas interrupções dos alunos devido à indisciplina ou conversas paralelas. Confesso que imaginei uma situação completamente diferente do que realmente encontrei, pois os alunos se interessaram e participaram muito intensamente da aula.
- Apesar disso, a professora se preocupou muito com as questões disciplinares, algo que achei desnecessário, principalmente quando mudou dois alunos de lugar pelo fato deles terem conversado com o colega ao lado.

- Os alunos pré-selecionados estiveram todos muito focados nas atividades. Nenhum deles aparentava ter os problemas de indisciplina escolar citados pela escola. Gabriel foi um dos alunos mudados de carteira pela professora e, talvez, tenha sido um dos mais dispersos em sala de aula, todavia, não o suficiente, a meu ver, para ser repreendido ou mudado de local na sala. Ele sentava-se no fundo da sala de aula.
- Adriano, um dos dez alunos pré-selecionados para os estudos de caso, foi elogiado pela professora em sala, frente à sua participação frequente e pertinente à aula. Ele se assentava na primeira carteira.
- Letícia, uma das alunas pré-selecionadas, esteve sempre dedicando atenção à aula, mas pareceu ser uma adolescente bastante calada. Ela, Gabriel, Valéria e Henrique, eram mais altos do que a maioria dos outros alunos e, claramente, representavam ser um pouco mais velhos do que os demais.
- Henrique, ao final da primeira aula, pelo fato de não estar se sentindo bem (estar com dor de cabeça), pediu para sair da sala. A professora o encaminhou para a direção do colégio que o liberou das aulas. O aluno manteve-se quieto o tempo todo, enquanto esteve em sala de aula, mas a professora me disse que Henrique era muito brincalhão e, até mesmo, imaturo, para sua idade.
- Valéria mostrou ser uma adolescente muito focada nas atividades, no entanto, era a mais velha entre todos os alunos, estando, portanto, atrasada em termos de idade-série. Apesar disso, pareceu ser uma boa aluna, sendo bastante disciplinada, dócil e cumpridora das tarefas propostas, o que me levou a questionar sobre os porquês de tamanha defasagem.
- Gabriel, na segunda aula, enquanto havia uma atividade de desenho, levantou-se algumas vezes e desafiou um colega, numa brincadeira de brigar, o que foi repreendido pela professora. Posteriormente, numa atividade em que a professora pediu para os estudantes falarem sobre famílias, uma aluna disse que sua mãe trabalhava no Lar-Abrigo para crianças e adolescentes onde Gabriel morava.
- Letícia terminou sua atividade de desenho antes dos demais e saiu, com liberação da professora, para tomar água.
- Às 15h00 soou o sinal de encerramento da segunda aula. Em geral, achei os alunos muito afetuosos e respeitosos.
- Também me chamou a atenção a pequena quantidade de alunos no 6º Ano Dois. Neste dia, havia somente quinze alunos.

- As meninas estiveram muito bem comportadas e atenciosas à aula, enquanto que os meninos estiveram um pouco mais agitados.
- Ao final da segunda aula, a coordenadora pedagógica me encaminhou para o 6º Ano Um. No trajeto, ela me disse que o 6º Dois era o “problema” da escola e perguntou-me sobre o que eu havia achado deles. Respondi que eu havia me surpreendido positivamente e, se aquele fosse o problema do colégio, eles estavam de parabéns!

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO N.º2

Sexto Ano Um – Disciplina Português – 2 horas/aula

- Inicialmente, apresentei-me para a turma e todos ficaram bastante agitados com um suposto novo professor em sala. Esclareci que eu não era professor, mas expliquei-lhes acerca do mestrado em Psicologia e da pesquisa que eu estava realizando no colégio, sendo ouvido com muita atenção.
- Desde o início da aula, ficou evidente a tranquilidade da turma, ainda que com 25 alunos em classe, e a facilidade com que a professora conduziu os momentos de desatenção ou indisciplina dos estudantes. Enquanto a professora falava, os alunos a ouviam atentamente. Quando ela parava, só então se ouviam as primeiras conversas, quase todas pertinentes ao assunto da aula. Quando a professora retomava, os alunos novamente a ouviam.
- Poucos foram os alunos que se levantaram de sua carteira e não houve manifestações de desafio à autoridade da professora. Também não houve gritos ou perda de controle por parte da professora. Sempre que havia a necessidade de se chamar a atenção dos alunos, ela fez isso de maneira segura e serena, sem se exaltar.
- Chegada a hora do intervalo, a professora chamou uma aluna para ajudar na distribuição da merenda escolar que, naquele dia, foi biscoito com suco, aproveitando o momento para fazer a chamada.
- Mesmo durante a merenda, os alunos permaneceram sentados em suas carteiras, algo que me surpreendeu novamente. Foram poucas as manifestações de indisciplina.
- Na hora do intervalo, a maioria dos alunos levaram suas bolsas para fora da sala, algo que estranhei bastante. Cheguei a imaginar que eles estavam indo embora, mas percebi, na

conversa com um aluno, que se tratava de um cuidado em relação à segurança de seus pertences, o que não era comum à minha época de Ensino Fundamental.

- Apesar do horário de intervalo, permaneci em sala e pude conversar com muitos estudantes, inclusive Marcos, César e Ronaldo, que estavam pré-selecionados para os estudos de caso. Marcos e Ronaldo haviam sido reprovados no último ano (antiga 5ª Série) e, portanto, estavam cursando a mesma série pela segunda vez consecutiva (6º Ano no Ensino de 9 Anos). Já Cesar, também tinha uma reprovação em seu histórico escolar, mas, segundo a professora, estava indo muito bem nos estudos.
- Marcos pareceu ser um garoto bastante fechado e de poucos sorrisos, mas que não se dispersava com facilidade e que cumpria, aparentemente, aquilo que era pedido pela professora. No entanto, a professora nos relatou que ele faltava bastante e, por isso, não estava indo bem. Ao ser questionado, Marcos afirmou que não sabia os motivos pelos quais reprovou.
- Ronaldo mostrou-se bastante focado e participativo. Disse-me que reprovou porque não fazia nada em sala de aula, muito menos os deveres de casa.
- Marcos e Ronaldo sentavam-se mais ao fundo da sala, praticamente um ao lado do outro. Entretanto, Marcos era o último de sua fila, enquanto que Ronaldo era o penúltimo, apesar de que as duas últimas carteiras de cada fila ficavam vazias, para que os alunos ficassem mais próximos dos professores.
- Após o intervalo, os alunos retornaram um pouco mais agitados, falando mais alto, inquietos e com muitas brincadeiras paralelas ao início da aula, o que achei natural, devido à agitação do recreio. Mesmo assim, a professora não se alterou, mantendo uma postura calma e serena. Os alunos foram se acalmando gradativamente e, no meio da aula, tudo já estava tranquilo e organizado, com os alunos cumprindo as atividades propostas pela professora.
- Um por um, os alunos foram levando suas folhas de produção de texto até a professora, para que ela corrigisse, sem alvoroço nem indisciplina.
- Marcos, nessa aula, conversou bastante com seu colega da frente e pude notar seus primeiros sorrisos. Ele cumpriu sua atividade de produção de texto antes do prazo final, enquanto que alguns outros alunos pediram à professora que os liberasse para terminar em casa, o que não foi permitido de início, mas que, com o soar do sino, tornou-se inevitável.

- Chamou-me a atenção o desejo de aprender de praticamente todos os alunos. Além de atenciosos, demonstraram muita curiosidade em quase tudo o que a professora ou eu falávamos.
- Fiquei no fundo da sala, na última carteira, nas duas salas em que estive, pois estavam vazias e era onde eu poderia observar melhor a dinâmica das turmas.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO N.º3

Sexto Ano Dois – Disciplina Português – 2 horas/aula

- Neste dia, os alunos chegaram um pouco mais agitados, mas, assim que a professora começou a dar sua aula, todos se assentaram e começaram a prestar atenção no conteúdo, um estudo sobre verbos. A atividade foi passar um poema (dado na aula anterior) para o tempo futuro.
- Foi possível notar que a maioria dos alunos fizeram corretamente a tarefa, exceto Gabriel, um dos alunos pré-selecionados para os estudos de caso, que se manteve agitado, levantando-se o tempo todo e conversando muito durante a aula. Sua postura corporal também denotava falta de interesse, chegando, inclusive, a pôr os pés sobre a carteira. Apesar disso, demonstrou respeito pela professora.
- Valéria manteve-se o tempo todo calada, mas parecia estar focada nas atividades. Levantou-se apenas para mostrar sua tarefa para a professora.
- Rodrigo, também pré-selecionado, sentava na primeira carteira e foi muito dedicado às atividades, semelhantemente à aula anterior que eu havia participado. Ele mostrou-se muito participativo e, quando terminou sua tarefa, foi ajudar Gabriel a completar a sua.
- Em diversos momentos, se percebia um grande silêncio na sala ou a professora falando sem quaisquer conversas paralelas ou interrupções, algo que entendi como muito positivo, pois contrariava as queixas da própria escola e da professora, que me disse que eles eram “alunos difíceis”. Um funcionário da escola também afirmou que eles faziam “muitas balbúrdias”, todavia, percebi a “sala-problema” como muito tranquila e estudiosa.
- Henrique chegou somente no segundo horário, às 14h00, e fez muito barulho ao se sentar. A professora o repreendeu, devido ao fato de chegar atrasado e, principalmente, por atrapalhar a aula. Após isso, ele se acalmou e começou a prestar atenção na aula,

cumprindo, já em atraso, a atividade que havia perdido. Porém, quando a professora foi até a carteira de Henrique para corrigir sua tarefa, notou que ele não estava nem com o caderno aberto na matéria de Português, o que a levou a repreendê-lo. Ao ficar de costas para o aluno, indo em direção à lousa, Henrique fez um gesto obsceno para a professora que, percebendo o ocorrido, repreendeu-o novamente e com muito mais ênfase. Isso chamou a atenção da sala, que observou atentamente o desfecho da situação. Após a bronca da professora, Henrique manteve-se sentado, quieto e começou a realmente fazer as tarefas propostas.

- Ao final, todos os alunos fizeram as tarefas e, muitos deles, começaram a conversar entre si, num canto da sala, mas tudo ordenadamente.
- Por fim, conversei com a professora e pude notar seu sentimento de impotência frente às dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, considerando-os “caso perdido”. Agradei a ela pelo espaço cedido e encerramos.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO N.º4

Sexto Ano Um – Disciplina Ciências – 2 horas/aula

- Como nas demais aulas, os alunos estavam agitados no início, mas foram se acalmando no decorrer. Havia 26 alunos na classe e, mesmo assim, se via pouca desatenção e conversas. Por ser uma sala cheia, achei os alunos muito bem comportados. Apesar disso, a professora me pareceu muito irritada, dando broncas sucessivas nos alunos, devido às poucas conversas paralelas e, até, em relação às perguntas pertinentes feitas pelos mesmos, dizendo que só responderia depois que eles terminassem de copiar do quadro.
- Marcos estava sentado na última carteira da segunda fila, a partir da porta. Ele me pareceu bastante comportado, fazendo comentários esporádicos acerca da matéria e dos outros alunos.
- Após um aluno ameaçar bater em outro, algo que me pareceu ser em tom de brincadeira, a professora falou duramente acerca do *bullying*, dizendo que os pais de um aluno agredido poderia processar os pais do aluno agressor. Afirmou que deveriam “ter cuidado com essas coisas” e que “o recado estava dado”. Disse que eles deveriam “abrir um pouco a cabeça”, momento em que um aluno respondeu sorrindo: “os mais cabeças duras são os mais

inteligentes”. A professora, claramente enraivecida, respondeu em alta voz: “você têm que colocar o tico e teco para funcionar, pra não enferrujar”. E concluiu: “pelo amor de Deus, boca fechada um pouco, dá um tempo pra sua linguinha querida”. Houve silêncio na sala, que foi quebrado por um aluno que disse: “vixi...”

- Numa atividade proposta pela professora, um aluno pediu para que ela explicasse melhor. A professora respondeu suspirando: “preciso de uma régua; tudo tem de ser explicado nos mínimos detalhes... pelo amor de Deus, viu...”
- Os alunos, apesar de tudo, mantiveram-se focados, participativos e interessados na experiência proposta pela professora.
- Marcos esteve a maior parte do tempo calado, mas atento ao que a professora dizia. Somente em um momento, enquanto Marcos conversava com um colega ao lado, foi interrompido pela professora que disse: “só um instantinho, Marcos”. Este aluno não me pareceu distraído, distante ou indisciplinado. Pelo contrário, fez perguntas pertinentes e esteve o tempo todo muito comportado e prestando atenção.
- Ao final das aulas, pude conversar um pouco mais com Marcos. Ele me pareceu inteligente, alegre e atencioso. Fez comentários, tais como sobre o lanche servido pela escola, em tom de brincadeira, dizendo “chá e pão seco”. Eu disse a ele que, na minha época, era somente sopa. Marcos sorriu e fez cara de nojo.

APÊNDICE 3
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 1) Por quais motivos você vem à escola?
- 2) Para que serve a escola?
- 3) O que a escola representa pra você? Qual o significado da escola na sua vida?
- 4) Do que você mais gosta na escola? Quais suas atividades favoritas?
- 5) Do que você menos gosta na escola? Quais suas atividades mais indesejadas?
- 6) Como é o seu desempenho escolar?
- 7) Quantas vezes você já reprovou?
- 8) O que você acha de ter reprovado? Por quais motivos você reprovou?
- 9) Como você se sente em relação às pessoas que você convive quando vai mal nos estudos?
- 10) Você já sentiu vergonha por não conseguir aprender? Se “sim”, comente.
- 11) Em sua opinião, qual o motivo de alguns alunos terem dificuldades de aprendizagem?
- 12) Quais suas expectativas para o seu futuro?

ENTREVISTA COM AS MÃES OU RESPONSÁVEIS

- 1) Como está sendo o desempenho de(a) seu(sua) filho(a) na aprendizagem da leitura, escrita e matemática?
- 2) Que dificuldades ele(a) está enfrentando na escola?
- 3) O seu(sua) filho(a) está tendo o desempenho escolar que você esperava? Comente.
- 4) Fale sobre o desempenho escolar do seu(ua) filho(a) desde que entrou na escola.
- 5) Qual a participação de vocês no estudo do seu(ua) filho(a)?
- 6) Hoje seu(sua) filho(a) tem rotina de estudos em casa? Se “sim”, como é? Se “não”, por que não tem?
- 7) Você acha que a escola está atendendo as necessidades de seu(sua) filho? Em caso negativo, em sua opinião, por que ela não está atendendo?
- 8) Ele(a) tem vontade de ir para o colégio? Se “não”, por que não tem?
- 9) Como seu(sua) filho(a) reagiu diante das reprovações? Como ele(a) se sentiu?
- 10) Como ele(a) reage ou se sente diante das dificuldades de aprendizagem?
- 11) Quais as expectativas que ele(a) tem para o futuro?

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1) Como está sendo o desempenho de(a) seu(sua) aluno(a) na aprendizagem da matéria lecionada por você?
- 2) Que dificuldades ele(a) está enfrentando?
- 3) Como ele(a) reage ou se sente diante das dificuldades de aprendizagem?
- 4) O seu(sua) aluno(a) está tendo o desempenho escolar que você esperava? Comente.
- 5) O seu(sua) aluno(a) faz as lições de casa?
- 6) Ele(a) tem vontade de vir para o colégio e fazer as tarefas? Se “não”, por que não tem?
- 7) Na sua opinião, qual é a função e o objetivo da escola?
- 8) Você acha que a escola está atendendo as necessidades deste(a) aluno(a)? Em caso negativo, em sua opinião, por que ela não está atendendo?
- 9) O que você acha que a escola significa para este(a) aluno(a)?
- 10) Você tem conhecimento de como seu(sua) aluno(a) reagiu diante das reprovações? Como ele(a) se sentiu?
- 11) Quais as expectativas que ele(a) tem para o futuro?
- 12) Quais as suas expectativas acerca do futuro deste(a) aluno(a)?