



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MILCA CATIENE DE BARROS SILVA

**A EXCLUSÃO ESCOLAR E UMA HISTÓRIA DE
RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO CULTURAL**

LAVRAS-MG

2019

MILCA CATIENE DE BARROS SILVA

**A EXCLUSÃO ESCOLAR E UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE À
LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso da
Licenciatura em Pedagogia apresentado à
Universidade Federal de Lavras.

Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões

Orientadora

LAVRAS-MG

2019

RESUMO

A presente pesquisa consistiu em um estudo de caso sobre as correlações entre as dificuldades de aprendizagem e a exclusão escolar no Ensino Fundamental II. Foi realizada com um adolescente de 14 anos, matriculado no sétimo ano, indicado pela instituição participante por não dominar a escrita como instrumento cultural complexo e por apresentar comportamentos entendidos como indisciplinados, agressivos e desinteressados. Pautando-se nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, a pesquisa buscou abordar as dificuldades de escolarização apresentadas pelo participante em suas múltiplas determinações – apreendendo seus aspectos políticos, sociais, pedagógicos e relacionais. Para tanto, investigou a compreensão da escola, da família e do próprio adolescente sobre sua trajetória escolar. A metodologia valeu-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observações não estruturadas, entrevistas semi-estruturadas com a mãe do participante, com a especialista da educação básica e a professora do projeto APD; dos materiais utilizados no projeto APD e o caderno de campo. Os resultados apontam que a visão biologizante, psicologizante e preconceituosa da escola sobre a trajetória escolar do participante paralisam a ação pedagógica e redundam em sua exclusão dentro da instituição.

Palavras Chave: Psicologia histórico-cultural. Fracasso escolar. Exclusão.

ABSTRACT

This research consisted of a case study on the correlations between learning disabilities and school exclusion in elementary school II. It was performed with a 14-year-old adolescent, enrolled in the seventh year, indicated by the participating institution for not mastering writing as a complex cultural instrument and for presenting behaviors understood as undisciplined, aggressive and disinterested. Based on the assumptions of historical-cultural psychology, the research sought to address the educational difficulties presented by the participant in its multiple determinations - apprehending its political, social, pedagogical and relational aspects. Therefore, it investigated the understanding of the school, the family and the adolescent himself about his school career. The methodology used the following data collection instruments: unstructured observations, semi-structured interviews with the participant's mother, the basic education specialist and the APD project teacher; of the materials used in the ODA project and the field notebook. The results indicate that the biologizing, psychologizing and prejudiced view of the school about the participant's school trajectory paralyzes the pedagogical action and results in its exclusion within the institution.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. School failure. Exclusion.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
1.1	A relação histórica entre a psicologia e a educação	8
1.2	Os pressupostos da psicologia histórico-cultural como alternativa crítica.....	9
2.	MÉTODO.....	11
2.1	Procedimentos éticos.....	12
3	RESULTADOS.....	13
3.1	A visão da escola sobre o adolescente.....	13
3.2	O contexto familiar.....	21
3.3	A visão do adolescente sobre sua trajetória escolar.....	23
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	25
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
	REFERÊNCIAS.....	31

1 INTRODUÇÃO

Nascida na Bahia, cresci vendo as dificuldades que assolam o povo nordestino por conta do descaso dos governos federais do Brasil durante muitos anos no que tange à saúde, economia e à educação. O estudo “Mapa do analfabetismo no Brasil” de 2003 feito pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em seu tópico sobre as desigualdades regionais diz que, “tendo o Brasil, como sua marca básica, as desigualdades sociais e regionais, não poderia ser diferente com o analfabetismo”, por conseguinte corrobora com dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os níveis de analfabetismo nas cinco regiões do Brasil nos anos 1996, 1998 e 2001, evidenciando a região nordeste com as maiores taxas de analfabetismo, enquanto o sul e o sudeste apresentam os menores índices em todos os anos. Ou seja, vi de perto como a falta de educação, provocou a exclusão desse povo, do meu povo.

Para além da região nordeste, abrangendo todo o país, em 2017 o site do INEP divulgou junto ao MEC, dados referentes ao fluxo escolar na educação básica. Os resultados só foram alcançados por meio de uma metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes, de forma individualizada durante dois anos consecutivos, os quais foram significativos para um melhor monitoramento da educação. No censo escolar de 2014/2015, o 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, acompanhado pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Os dados sobre repetência e abandono não são inéditos, porém nessa pesquisa são mais detalhadas por todo o país, sendo possível o acesso aos indicadores por estados e municípios. As maiores taxas de repetência no censo escolar de 2014/2015 são no 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, com 14,4% e 15,3%, e não por acaso são essas séries que apresentam maiores taxas de abandono escolar em 2014, com 3,8% no 6º ano do ensino fundamental e 9,5% no 1º ano do ensino médio.

A grande novidade revelada no censo escolar supracitado é sobre a migração dos alunos do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que no sétimo e oitavo ano do ensino fundamental tem os maiores índices em relação às outras etapas do ensino. Esse dado evidencia um fenômeno chamado de juvenilização da EJA, ao qual consiste em um maior número de jovens adentrando essa modalidade de ensino que era voltada inicialmente para adultos/os. Conforme isso, Duarte & Guimarães (apud Silva 2010, p. 8) “afirmam que a

terminologia – educação de jovens e adultos – apareceu no final da década de 1980 e, início dos anos de 1990, em virtude da presença de jovens que, pelo fracasso da escola básica, são empurrados para o ensino noturno.”

Em minha formação para Pedagoga, tive a oportunidade de trabalhar durante um ano como monitora do componente curricular, psicologia da educação. Com foco nas dificuldades de aprendizagem, estendi sob supervisão da minha orientadora, meu trabalho enquanto monitora para uma escola pública e periférica, onde acompanhei alunas/os que faziam parte de um programa chamado Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), que foi implementado no estado de Minas Gerais no ano de 2016, com o intuito de melhoria da aprendizagem daquelas/es que não eram alfabetizadas/os e tinham as aprendizagens defasadas no que se refere à leitura e a escrita, dessa forma, funcionava por meio de aulas fora da sala de aula em agrupamentos ou de forma individualizada, que acontecia na sala de recursos pedagógicos. Foi nesse grupo de crianças e adolescente que conheci o sujeito desta pesquisa, o qual diferenciava-se por ser o mais velho, sendo o único adolescente do grupo, pois todos tinham até 12 anos, ele tinha 14. Esse foi o principal motivo que me fez buscar meios para entender sua história que era tão crítica aos meus olhos. Como pôde este adolescente ter estado desde a sua infância nessa escola e no sétimo ano não conseguir ler e escrever? O que lhe aconteceu para ter estado tão à margem do principal objetivo da escola?

Esse então tornou-se tema do trabalho de conclusão de curso que a princípio vestia-se com alguns objetivos contudo, ao longo da pesquisa foram reinventados a partir das demandas e as nuances encontradas no caminho. Após o trabalho enquanto monitora, participei do programa residência pedagógica da CAPES como bolsista por mais de um ano, o qual a área era alfabetização e letramento. Todas as discussões realizadas e o contato com os anos iniciais do ensino fundamental que esse trabalho me proporcionou, somaram a essa pesquisa um olhar mais sensível e crítico, que trouxe um amadurecimento para que eu encarasse que o que mais se revelava não era tão simples de resolver e não estava só nas minhas mãos, pois o adolescente havia sofrido uma severa exclusão social durante sua vida escolar.

Sendo nordestina e pedagoga, luto contra todas as formas de exclusão social e reconheço a importância de se ter uma educação pública, gratuita, acolhedora, que ofereça condições objetivas para que o ser humano tenha consciência do mundo que o cerca, sendo capaz de agir individualmente e coletivamente dentro dele com autonomia e liberdade, em prol de uma sociedade justa, na qual as diversidades sejam respeitadas e consideradas.

A presente pesquisa consistiu em um estudo de caso o qual investigou as condições de acesso e permanência de um adolescente preto em situação de vulnerabilidade socioeconômica em uma escola pública de um município do sul de Minas Gerais. O participante da pesquisa apresentava, segundo a escola, dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita, ficando, dessa forma, à margem de todo o conhecimento produzido. Para tanto, a pesquisa se fundamentou nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que tem como esteio metodológico o método marxiano denominado de materialismo histórico-dialético, o qual analisa os fenômenos em suas múltiplas determinações (VIGOTSKI, 2001). Dessa forma, rompe com a Psicologia Tradicional a qual se submete à lógica positivista, de modo a tomar como real a aparência imediata dos fenômenos, dissimulando os processos históricos e as contradições que os originam e fundamentam (NETTO, 2007).

Tendo isso em vista, apresentaremos a seguir a trajetória histórica a qual estabeleceu as articulações da psicologia com a educação e as repercussões deste processo para a concepção tradicional de fracasso escolar e dos fenômenos de exclusão e evasão – os quais são o objeto de estudo da presente pesquisa. Em seguida, apresentaremos os pressupostos da psicologia histórico-cultural, os quais balizaram o estudo em tela, como alternativa crítica para a compreensão multideterminada das dificuldades de aprendizagem.

1.1 A relação histórica entre a psicologia e a educação

De acordo com Patto (1999, 1992), a Psicologia desponta como ciência no contexto histórico europeu de ascensão da classe burguesa ao poder, o qual redundou na instituição do capitalismo como modo de produção vigente. À vista disso, segundo a autora, desde o seu surgimento a Psicologia veio para normatizar condutas e estabelecer padrões de comportamento, e todos aqueles que estavam fora destes parâmetros foram considerados anormais e eram marginalizados.

Estas novas formas de controle objetivaram-se na configuração da ciência positivista, a qual se organiza de modo a tomar como real a aparência imediata dos fenômenos, dissimulando os processos históricos e as contradições que os originam e fundamentam. É neste contexto que a psicologia como ciência é construída, em torno do objetivo de justificar as desigualdades sociais como provenientes de diferenças individuais, culpabilizando os sujeitos por limites e deficiências os quais, na realidade, advém da própria organização das

relações interpessoais capitalistas e das instituições burguesas (PATTO, 1999; MEIRA e TANAMACHI, 2003).

Tendo em vista a reprodução destas relações de exploração, a psicologia surge como a ciência que determinará os padrões comportamentais de normalidade, instituindo arbitrariamente as condutas almeçadas para o sucesso dos indivíduos na sociedade capitalista. Essas condutas coadunam-se com os interesses da classe dominante, de forma que o modo de vida burguês – que institui-se a partir dos ditames aquisitivos, estéticos, religiosos, sexuais e culturais da elite branca e eurocêntrica - é tido como o parâmetro normativo, e aquele/as que não dispõem de possibilidades concretas para reproduzi-lo são marginalizados sob rótulos incapacitantes.

Esta lógica excludente a serviço dos interesses de produção e reprodução de ordem social burguesa, na qual se alicerçam as origens da psicologia, estendeu-se para a esfera educacional. Ou seja, foi essa a ciência que, ao adentrar a escola, contribuiu historicamente para legitimar a exclusão escolar por meio de concepções pseudocientíficas as quais culpabilizavam os indivíduos pelo fracasso na aprendizagem e, por conseguinte, mascaravam as relações e os processos que cumpriam a função marginalizante e adaptativa das instituições de ensino na sociedade capitalista.

1.2 Os pressupostos da psicologia histórico-cultural como alternativa crítica

Vygotsky (1995, 2001), principal proponente da psicologia histórico-cultural, a anuncia sob a prerrogativa de investigar os saltos qualitativos específicos do desenvolvimento psíquico humano, os quais o diferenciam fundamentalmente do psiquismo animal. Nesta empreitada, os estudiosos desta teoria identificaram como elemento primordial, responsável por esta diferenciação, a premissa de que, para além das leis biológicas, o psiquismo humano é regido por leis histórico-sociais. Portanto, a compreensão do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural parte do pressuposto de que o funcionamento da consciência não pode ser compreendido em sua totalidade se não abarcar as bases concretas e materiais nas quais se situa, sob o risco de se perder de vista o fato de que são as relações interpessoais que promovem o desenvolvimento, e não as estruturas psíquicas tomadas isoladamente (BULHÕES & ASBAHR, 2017).

Tendo como estofo metodológico o materialismo histórico-dialético, cuja

fundamentação se pauta na apreensão dos fenômenos em seu movimento e contradição, a psicologia histórico-cultural afirma o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a qual se forma a partir das interdependências entre a dimensão biológica e a dimensão cultural desde o início da vida do indivíduo (MARTINS, 2011). Portanto, esta imagem não se forma de maneira mecânica e espontânea; pelo contrário, sua fidedignidade se institui de acordo com a qualidade das interposições culturais e educativas disponíveis ao sujeito, o que redundará na prerrogativa de que o psiquismo humano nasce com o potencial para se humanizar, porém a consolidação mais ou menos efetiva deste processo dependerá das mediações sociais postas ao longo de sua existência (LEONTIEV, 1978).

Historicamente, a estrutura de formação desta imagem se dá a partir da atividade vital humana – qual seja, o trabalho – a qual institui demandas progressivamente mais complexas para a atuação e orientação dos seres humanos no mundo objetivo (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1978). Portanto, a partir destas demandas a imagem subjetiva da realidade objetiva edifica-se por meio da interconexão de processos funcionais - quais sejam sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos – os quais sintetizam-se nos comportamentos complexos culturalmente formados (MARTINS, 2011). São estas interconexões que qualificam a consciência humana como um sistema interfuncional.

Para a formação deste sistema, a premissa da condicionabilidade entre as esferas biológica e cultural norteia a edificação destes processos funcionais. Neste sentido, as manifestações elementares destas funções ancoram-se, a princípio, na dimensão natural e orgânica de funcionamento; porém, no fluir das relações interpessoais que mediam a aquisição da cultura humana, desenvolvem-se em novos patamares de expressão progressivamente mais complexos, articulando o que Vygotsky (1995) denominou de funções psicológicas superiores.

A partir destas prerrogativas, o autor delineou a premissa que ficou conhecida como a lei genética geral do desenvolvimento humano, segundo a qual todos os processos funcionais superiores, especificamente humanos, manifestam-se de duas formas ao longo de sua consolidação: primeiramente na esfera intersíquica, como relação interpessoal concreta e, finalmente, na esfera intrapsíquica, internalizando-se como aquisição estável do psiquismo consciente (VYGOTSKY, 1995). Ou seja, de acordo com esta concepção de consciência, não existe salto qualitativo psíquico que seja alcançado de forma apartada de mediações sociais as

quais intencionalmente requeiram o exercício destas novas capacidades na realidade objetiva.

Destarte, tendo em vista o caráter interfuncional e as essenciais transformações provocadas no psiquismo humano por meio do contato com os signos da cultura, esta teoria fornece novas possibilidades de compreensão das dificuldades de aprendizagem no contexto das práticas educativas em sala de aula, promovendo novas articulações que superem a patologização e a psicologização do não aprender. Desmistificam-se, portanto, as concepções maturacionistas e naturalizantes as quais reivindicam a espontaneidade do desenvolvimento psíquico humano, atribuindo-se ao processo educativo o protagonismo que lhe é de direito na superação do fracasso escolar (BULHÕES & ASBAHR, 2017).

2 MÉTODO

A pesquisa foi realizada com o adolescente M., de 14 anos de idade, estudante de uma escola pública periférica. M estudou na mesma escola desde o ensino fundamental I e repetiu o sétimo ano. Era visto pela direção e o corpo docente como um mau aluno, indisciplinado, agressivo e desinteressado.

Foi realizado um estudo de caso que configura-se em uma investigação qualitativa, a qual se baseia em dados qualitativos que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” Dessa forma, utilizamos de observações não estruturadas, entrevistas semi-estruturadas (em anexo) com a mãe, com a especialista da educação básica e a professora do projeto APD; dos materiais utilizados no projeto APD e o caderno de campo. A metodologia adotada está articulada com o materialismo histórico-dialético, o qual entende os fenômenos em suas múltiplas determinações; Deste modo, buscou-se ampliar a investigação para as demais relações interpessoais no contexto familiar e escolar.

Foram feitos encontros quinzenais com o participante durante uma hora, em algumas situações eram feitos dentro do projeto APD e em outras situações não estava no contexto do projeto. O caso investigado aconteceu no período de dois anos; Contudo, houve interrupções por conta de situações de greve, suspensões do aluno, faltas recorrentes e mudança de gestão da instituição – o que obrigou a pesquisadora a refazer todo o trâmite burocrático de aceitação do projeto na escola.

2.1 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (5148 – CEP/UFLA) e os responsáveis pelas crianças foram devidamente informados sobre os procedimentos da pesquisa e autorizaram suas participações assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3 RESULTADOS

3.1 A visão da escola sobre o adolescente

Na presente pesquisa foram realizadas três entrevistas, as quais têm os seus roteiros explanados no Anexo I e dentre essas duas foram realizadas com duas profissionais da escola; Participaram da escola como entrevistadas, a especialista em educação básica e a professora oficial do projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado. As duas funcionárias quando entrevistadas trabalhavam há pouco tempo na escola – a especialista da educação básica trabalhava há 3 meses na escola e a professora do projeto, trabalhava há cerca de dois anos na escola no ensino fundamental I e no projeto APD há apenas dois meses; As perguntas foram similares para ambas e as entrevistas foram individuais, dessa maneira, para cada pergunta, apresentarei a resposta da especialista a qual chamarei pela letra J, e por conseguinte a resposta da professora do projeto, a qual chamarei pela letra N.; A professora do projeto atendia o aluno duas vezes por semana em horário de aula.

Quando perguntada sobre o histórico escolar do adolescente, J iniciou sua resposta dizendo que conhece pouco sobre o adolescente pelo tempo de trabalho na escola e respondeu que o que sabia sobre o participante é que desde o início, o aluno apresentou dificuldades de aprendizagem; das quais a especialista trouxe como exemplo, a dificuldade de relacionamento com a família que acarretou ao aluno levar alguns problemas familiares para dentro da escola, o que segundo a entrevistada, “acaba sendo também uma dificuldade”; Por fim, J justificou que como a dificuldade de aprendizagem começou no passado e não foi sanada, por consequência, foi-se agravando, o que transformou-se em “uma bola de neve”. Outro dado relevante que N trouxe foi sobre a repetência do estudante, o qual havia sido no sétimo ano.

Ainda sobre a história escolar do participante, a professora N. responde que o seu conhecimento sobre o assunto é limitado, pois é nova na escola e que o acesso que teve ao histórico escolar do estudante foi através de uma busca na pasta de documentos e registros anteriores da escola sobre o aluno. N também disse que conversou com algumas professoras da escola que já haviam lecionado para o participante, pois o aluno sempre estudou nessa mesma escola e sobre estas só disse sobre o relato de uma professora, a qual lecionou para o estudante no quinto ano e que “essa professora teve um ganho muito grande com ele”, e que

“todo mundo da escola tinha um fato para relatar que,(...) ela tinha conseguido lidar muito bem com o M. e que o estudante desenvolveu com essa professora, uma relação de respeito, de proximidade” e que por isso “durante esse ano ele foi bastante amparado”. Segundo N, ainda assim, ela conhece muito pouco do estudante. Para finalizar sobre a trajetória escolar do estudante, N. disse que observou que as dificuldades do participante apareceram no ensino fundamental I, o que segundo ela, era preocupante.

A segunda pergunta foi sobre as relações interpessoais do adolescente em sala de aula, J me respondeu que na maioria das vezes, observou que o comportamento do aluno com os colegas e com os professores, é um “comportamento bom”, “ele é um menino que não tem dificuldade de ter amizade” e que segundo ela, as dificuldades relacionais dele estão ligadas a outras questões e como exemplo disso, ela considerou que ele tinha uma autoestima baixa. J completou dizendo que apesar disso, ele sempre conversou com todo mundo, com ela inclusive, quando foi à sala dela várias vezes. J disse que a dificuldade de relacionamento de M acontecia quando o participante era contrariado, quando ele recebia um não, segundo ela, ele ficava muito nervoso; dessa forma, J continua falando sobre isso ser um problema para o/a professor/a lidar em sala de aula, pois “o professor não pode fazer a vontade dele em todos os momentos”; “o professor tem que falar não, tem que corrigir” e quando o professor corrigia, dizia não, segundo a especialista, o participante não era compreensivo e “respondia com agressividade” para o/a professor/a. Perguntei a J sobre outros casos de indisciplina, a qual respondeu-me que devido ao aluno não entender o que estava sendo trabalhado em sala de aula pelo/a professor/a, por conta da sua dificuldade de aprendizagem, o aluno ficava inquieto, o qual levantava da sua cadeira, procurava conversar, o que foi considerado pela entrevistada que, “isso atrapalha a aula do professor e quando o professor chama a atenção dele, ele mostra resistência”.

Sobre as relações interpessoais do adolescente em sala de aula, N respondeu que segundo relatos dos professores do aluno em sala de aula, “ele não tem uma boa relação com os colegas e nem com a maioria dos professores”; dessa forma N continua explicando que o adolescente ao invés de expor suas dificuldades, prefere o enfrentamento, “ele prefere chamar atenção de outras maneiras, então ele está sempre criando confusão”. Nesse momento, a professora explicou sua fala, pois para a mesma, não era o adolescente que iniciava os conflitos, porém sempre que havia um em sala de aula, ainda que não fosse relacionado a ele, o adolescente envolvia-se sem necessidade, o que segundo a entrevistada, trazia prejuízos

para o participante, por ser responsabilizado junto ao grupo. A professora relatou-me também que apesar disso, “M não é um menino ruim, não tem uma índole ruim, não é mal educado” e que a respeitava sempre que ela falava com ele, mas que “ele sentia sempre essa necessidade de chamar a atenção para ele”.

A professora considerou que o adolescente tinha dificuldade de se relacionar e com isso contou que, quando começou o seu trabalho com ele, o adolescente não quis dá-la a oportunidade de se apresentar a ele. Segundo ela, “de cara, ele já foi falando que não queria ajuda, não precisava de ajuda”, dessa forma, ela percebeu que a princípio ele sentiu-se envergonhado por não saber ler, o que para ela foi comprovado após os primeiros encontros, quando segundo ela, o adolescente disse que achava impossível consolidar a leitura e a escrita, visto a idade que se encontrava. Ela contou ainda que aos poucos foi conquistando a confiança do aluno, demonstrando que estava disposta a ajudá-lo, não a julgá-lo. Perguntei a N sobre relatos de indisciplina do adolescente que ela tinha conhecimento, e ela me disse que há registros sobre, na pasta do aluno na escola desde o ensino fundamental I; Ela destacou que o aluno não sabe se expressar quando está sentindo-se mal e por isso causa desordem.

Perguntei a N sobre a relação que o adolescente tem com os conteúdos ensinados, e ela prontamente, respondeu-me que o adolescente gostava muito de jogos; O seu objetivo segundo ela, era trabalhar com o adolescente os conteúdos de forma diferenciada, pois “quadro e giz já não tinha funcionado com ele”; Assim, a professora descobriu que o maior interesse do participante era nos jogos, então utilizou-se desse meio para alfabetizá-lo, porque era “mais leve, com menos cobranças”. Porém, a professora relatou que a maior dificuldade encontrada no andamento do projeto, era a ausência do estudante na escola, por conta das diversas suspensões que o aluno recebia por indisciplina.

Perguntei às profissionais sobre as atividades que o adolescente gostava e/ou tivesse tido bom desempenho; J respondeu-me que as atividades que o adolescente tem interesse são as atividades lúdicas, e não especificou quais; Isto posto, insisti para que a supervisora lembrasse de alguma, foi quando ela contou sobre um projeto da escola em que tinha sido pedido para que os estudantes colocassem no papel os sonhos, pensamentos e planejamentos dos mesmos, que M havia participado, com desenhos. A professora N já havia comentado sobre os jogos serem o maior interesse do participante e nesta resposta completou, destacando o jogo de dama, o qual o aluno tinha apresentado um raciocínio excelente, um cognitivo ótimo, preservado o que a deixava em grande questionamento sobre a trajetória do

participante na escola, pois ela percebia que o aluno evoluía bem nas atividades de seu interesse, então por que isso não foi considerado no processo de alfabetização do participante? Dessa forma, N relatou que quando os conteúdos eram trabalhados com o adolescente com material concreto, que proporcionava visualização, contato quando pegava os objetos com as mãos para aprender, o participante consolidava as aprendizagens, e que o abstrato, como a cópia do quadro, ainda estava aquém para a aprendizagem efetiva do adolescente. Sobre as dificuldades ainda N comentou que o aluno conseguia interpretar pequenos textos e que a sua leitura era uma “leitura silabada”, o que segundo ela, era o motivo do adolescente sentir-se nervoso ao ler para outras pessoas, pois não havia “fluência na leitura”. A professora regente do projeto disse que o aluno tem uma autoestima baixa e trouxe um exemplo de um momento em sala de aula, que uma professora pediu ao participante que entregasse as avaliações dos outros alunos; Segundo N, isso foi um problema pois a professora que fez o pedido esqueceu que o participante não conseguia ler letra cursiva, e diante daquela situação, segundo N, o participante ao invés de comunicar a professora sobre sua incapacidade, respondeu à professora: “Você acha que eu sou seu empregado? Vou entregar não.” Para a entrevistada, o participante não falava sobre suas dificuldades, é preciso na prática, descobrir quais são.

As entrevistadas também foram questionadas sobre as dificuldades escolares do participante por elas; J pontuou que o fato do aluno não ser alfabetizado, suas dificuldades se estendem por todas as disciplinas; Para N, a principal dificuldade do aluno é nas suas relações interpessoais, pois segundo a entrevistada, em sua experiência com o adolescente, foi preciso muito tempo para estabelecer com ele uma relação de afetividade. Nesse mesmo sentido, segundo N em suas observações, o participante “está sempre mais na dele, fechado” e que pelos corredores da escola, ela nunca identificou a presença de um colega específico ao lado dele, ou amigos, pois “ele está sempre mais isolado dos demais”. Uma outra dificuldade identificada pela entrevistada é sobre o aluno resistir aos encontros do projeto, quando segundo ela, ele dizia “hoje não estou bem”, “hoje eu não quero participar”. “hoje eu não quero ir”; de forma incisiva, o que fazia com que ele faltasse aos atendimentos. Dessa forma, N ressaltou que além das faltas pelo não interesse do aluno, houve os momentos em que o aluno estava suspenso e não se encontrava na escola, sendo penalizado por indisciplina. Nesse momento questionei a professora N sobre as dificuldades que ela identificava no processo de escolarização do participante, além das citadas, o que a entrevistada me respondeu que percebeu que o aluno tinha “problema de concentração”, o que para ela demonstrava alguma

“deficiência intelectual mínima”, sendo motivo do aluno ser examinado clinicamente, o que não cabia à escola. Segundo ela, na pasta do adolescente havia registros de encaminhamentos de professoras para esses atendimentos clínicos, mas no momento da entrevista, disse não saber o que tinha se resolvido desses encaminhamentos e desconfiava sobre a família ter dado a devida atenção para esses pedidos.

As entrevistadas foram perguntadas também sobre suas hipóteses explicativas acerca das dificuldades de aprendizagem, ou seja, quais os motivos que elas consideravam para o caso do adolescente. Dessa forma, J primeiramente falou sobre não ter uma exatidão sobre o que aconteceu na vida do adolescente, porque não conheceu o participante na sua infância; porém respondeu que acreditava ser um conjunto de questões emocionais, familiares e também já de uma dificuldade que ele apresentava, o que segundo ela provocou que ele não aprendesse no ensino fundamental I, trazendo a consequência de na adolescência o participante sentir-se desmotivado, pois para a entrevistada, o adolescente entra em confronto com a possibilidade de aprender na idade em que se encontra. A supervisora insistiu que além do emocional ser um fator que contribuiu para a condição do , era para ela “um conjunto de coisas”. Por conseguinte, questionei a J se a mesma considerava que a escola fazia parte desse conjunto; A entrevistada respondeu-me “talvez, talvez, nos anos iniciais a escola não soube lidar né, com essa situação dele, com essa dificuldade, ou então, não é nem que não soube lidar, às vezes não teve recursos para lidar”, o que segundo J, mesmo a escola identificando a dificuldade da criança, fica de “mãos atadas” para resolver o problema.

Ainda sobre a hipótese explicativa em relação as dificuldades de aprendizagem do participante, N já havia dito sobre acreditar que o aluno tenha uma dificuldade orgânica que segundo ela não recebeu a atenção devida, e respondeu-me que sobre as questões emocionais serem um fator preponderante, pois “o fato do participante ter chegado na adolescência com dificuldade, baixou muito a autoestima dele”. Para ela, outro ponto a ser considerado é o participante ser sempre rotulado por indisciplinado, o que ela disse ouvir dos professores sempre “ah, fulano é brigão” “fulano bate de frente sempre” , fazendo com que segundo ela, atrapalhe o participante de dar abertura para ser ajudado, pois segundo ela, “o adolescente não consegue admitir que precisa”. Dessa forma, perguntei a N se ela acreditava que dentro dos motivos para a dificuldade de aprendizagem do participante, a entrevistada considerava que a escola fosse um dos fatores que contribuiu para este dilema; a professora respondeu que o adolescente não tinha êxito na aprendizagem com o método tradicional de ensino, “quadro,

giz, o ambiente em si da sala de aula”, o que para a mesma, não fazia sentido para o participante, pois segundo suas observações, ela relatou que era mais significativo os cinquenta minutos com ela nos atendimentos, porque o participante não só falava a ela que não estava bem em sala de aula, como também sempre estava andando pelos corredores da escola.

Diante disso, questionei às funcionárias da escola, quais eram as estratégias didáticas utilizadas por elas para resolverem essas dificuldades de aprendizagem; J respondeu-me que ela enquanto supervisora buscar antes de tudo, ter um bom relacionamento com o participante, pois segundo ela, o adolescente “já é um menino que apresenta falta de interesse, e se ele não se relacionar bem, aí mesmo que ele não vai ter nenhum tipo de interesse”; a supervisora disse que o participante sempre a procurava para conversar com ela e que nesses momentos ela aproveitava para incentivá-lo a aprender, a “correr atrás”, mostrando, segundo ela, a importância de se abrir para o aprendizado, para as oportunidades alcançá-lo. J disse também que a sua forma de lidar com o adolescente era sempre estar motivando-o e que aconselhava às/os professoras/es do participante darem uma oportunidade a ele, afim de que levassem para sala de aula conteúdos que despertassem o interesse do participante, que o alcançassem, o que segundo J, era um assunto recorrente das reuniões de professores e conselhos de classe. Sobre a mesma pergunta feita a J sobre as estratégias didáticas, N respondeu que a primeira coisa que fazia com o adolescente em todos os atendimentos, sempre que ele chegava na sala de recursos, era conversar com ele sobre a rotina do participante, o que segundo ela, é uma estratégia para estabelecer a afetividade, pois ela pergunta sobre como ele está se sentindo, o que segundo ela, ele contava muitas coisas da vida dele para ela, porque sentia-se seguro e sentia prazer em compartilhar com a professora essas questões pessoais; Segundo N, era a partir dessa relação de confiança que ela conseguia ensinar ao participante nas suas dificuldades.

Perguntadas sobre as aprendizagens consolidadas pelo adolescente, J respondeu-me que era “muito difícil falar em avanços com ele, porque ele já apresentava uma resistência”, mas que o fato de naquele ano o adolescente estar participando do projeto APD, o qual estava tendo um atendimento individual, ele tinha evoluído na leitura, na escrita, mesmo ainda não alfabetizado, apresentava melhoras; Nesse mesmo sentido, J ressaltou que o adolescente também estava desenvolvendo sua autoestima nesse projeto junto à professora N, o que ela considerava fundamental para a aprendizagem do participante. N respondeu-me que observou

que as aprendizagens consolidadas pelo participante em matemática eram as operações de adição e subtração; Segundo a professora N, no português o adolescente já conseguia fazer a leitura de pequenos textos, tendo dificuldade com textos muito longos porque o adolescente perdia o foco, pois o fato da sua leitura ser silabada, isso o incomodava e o deixava apreensivo por não conseguir ler com rapidez, desistindo do restante da leitura, quando falava “ah, isso eu não sei ler mais não”, o que para N dificultava que o adolescente fosse até o fim do texto, pela ansiedade e vergonha de se observar em uma situação que para ele era constrangedora, não ler com fluência.

Foram perguntadas sobre a participação da família do adolescente no seu processo de escolarização; Dessa forma, J respondeu-me que é muito pouca a presença da família na escola, pois desde que começou a trabalhar na escola, os pais do adolescente nunca tinham ido na escola, não compareciam às reuniões de pais, tampouco iam para a entrega do boletim e que assim, não conhecia os pais do adolescente; Questionei a J então, se a escola já havia convocado a família do adolescente para conversarem sobre o mesmo, por motivos que não fossem ruins, como indisciplina, fracasso escolar e etc. J disse que não, porque o tempo dos professores era limitado, assim os momentos para conversarem com a família era restrito a reunião de pais e a situações específicas como os relatos de indisciplina. Ainda sobre a relação da família do participante no seu processo de escolarização, N respondeu-me primeiramente que nunca tinha visto os pais do adolescente na escola, e que como professora do projeto APD nunca havia solicitado uma reunião com os responsáveis do adolescente. Para a professora, se o adolescente tinha repetidas suspensões era papel dos pais buscarem a escola para descobrirem o que estava acontecendo com o filho, mas que apesar disso, ela nunca tinha observado nenhuma atitude da família sobre isso. Nesse momento, a entrevistada N relatou sobre a formação familiar do adolescente, dizendo que o mesmo era criado pela mãe e pelo padrasto. Segundo N, o pai do participante era alcoólatra, o que era motivo de “uma mágoa gritante pelo pai” do adolescente e ela tinha certeza que o pai biológico era um pai ausente no processo de formação do participante; Segundo ela, sobre a mãe, ela não sabia responder o que acontecia, pois ela nunca tinha visto a mãe procurar a escola para ajudar o filho a resolver essas questões.

Perguntei as entrevistadas, o que elas consideravam motivos pelos quais o adolescente havia desistido de sua escolarização, pois quando realizada essa entrevista o adolescente já havia me dito que não gostaria de participar mais da pesquisa, nem de ser atendido pelo

projeto e que inclusive aquele era o último ano do aluno na escola, pois sua intenção era participar da EJA no próximo ano. Para J a resistência do adolescente era o motivo, porque o participante sentia vergonha por estar na adolescência e não conseguir ler, o que o fazia duvidar de si mesmo e sobre sua capacidade de aprender. Para N, a resposta foi similar à de J, pois a professora também relatou que o participante havia dito para ela “eu já passei na mão de muita gente e ninguém nunca conseguiu”, dessa maneira, para N o adolescente já não tinha perspectiva sobre si mesmo no processo de alfabetização, o que foi justificado por ela relativo ao tempo que a professora levou para conseguir explicar ao menos o projeto ao participante que, recusou-se conhecê-la por no mínimo duas semanas. Segundo N, o próprio adolescente fazia uma análise de si mesmo, julgando-se menos que os outros colegas que são alfabetizados, o que ela acreditava ter sido um déficit do primeiro ao quinto ano, o que a fez questionar sobre como o adolescente passou para o ensino fundamental II com essa dificuldade gravíssima.

Perguntei então, o que na opinião das entrevistadas, a escola poderia fazer para reverter a desistência do aluno pela própria escola e pelos atendimentos do APD. A especialista em educação básica J respondeu-me que naquele momento ela já havia conseguido convencer o participante de receber os atendimentos, demonstrando que era uma oportunidade que ele estava se negando, pois o projeto era novo na escola e estava lá especificamente para isso e que por isso era importante que o adolescente aproveitasse aquela chance, o que ela conseguiu a partir da motivação pelas conversas e pelo vínculo afetivo que havia construído com ele. Para N, a escola já estava fazendo algo, que era o projeto APD, pois o adolescente necessitava de uma atenção individualizada, “alguém que refizesse o processo de alfabetização com ele”. Contudo, esse era um projeto do governo e que independia da escola, o que causava incerteza sobre a continuidade do projeto na escola. Desse jeito, a professora completou sua resposta dizendo que o aluno não ia ser alfabetizado naquele ano apenas com uma professora de português em sala de aula, pois era necessário um “recomeço do zero”, um atendimento especial além da sala de aula. Perguntei às entrevistadas da escola sobre sua concepção de desenvolvimento do ser humano; A especialista em educação básica disse acreditar na individualidade de cada um, e que para o desenvolvimento acontecer era necessário vários fatores, como por exemplo a influência das oportunidades, a forma como os fatos são oferecidos ao sujeito, questões familiares, quesitos escolares, o que a fez considerar ser um conjunto de condições. A professora regente do APD respondeu-me relacionando ao

participante e não de uma forma geral, desse jeito, disse que considerava que o adolescente já havia nascido com alguma dificuldade, como por exemplo, dificuldade na fala, o que para ela não são só questões de aprendizagem e que faltou um olhar da área médica; e que o adolescente só se desenvolveria a partir de uma metodologia diferenciada, pois “a sala de aula era insuficiente para promover esse desenvolvimento”.

Finalizando as entrevistas, perguntei sobre suas expectativas para a superação das dificuldades de aprendizagem do adolescente; a supervisora respondeu-me que até o final daquele ano não acreditava que o adolescente superaria todas as dificuldades, pois isso seria, segundo a entrevistada, uma ilusão. Porém, J reconheceu que o adolescente havia apresentado pequenos avanços de forma gradual e, dessa forma, ela esperava que o adolescente se interesse mais, se abrisse mais para o aprendizado, pois para ela o adolescente apresentava ainda muita resistência para aceitar ajuda. A professora regente do projeto disse que acredita que o aluno tem tudo para consolidar suas aprendizagens, mas que é necessário um atendimento psicológico, pois o grande impedimento do participante é a baixa autoestima; N relatou que diversas vezes o participante expressou a ela sua tristeza sobre não ser alfabetizado, e que dizia que ninguém nunca tinha conseguido ajudá-lo e que ele também não iria conseguir.

3.2 O contexto familiar

A outra entrevista realizada foi com a mãe do participante que aqui chamarei pela letra D; D estava grávida de oito meses quando me recebeu em sua casa e tinha além do participante, outro filho. D trabalhava desde às 5:00 horas da manhã até às 17:00h da tarde, o que a fazia sair de casa muito cedo e voltar só no fim do dia, pois como trabalhava no centro da cidade não compensava ir para casa nas duas horas de almoço. A mãe do participante me recebeu em um dia de folga e naquele momento eles estavam morando na casa da avó do participante, pois a casa própria deles estava em reforma por conta de um incêndio que tinha acontecido.

Antes de começar a entrevista, expliquei sobre a pesquisa e conversamos um pouco para nos conhecermos melhor. As perguntas foram similares às entrevistas feitas na escola, com algumas perguntas diferentes apenas. Dessa forma, perguntei inicialmente D. sobre o histórico escolar do adolescente; D relatou-me que o filho estava na mesma escola desde os

seis anos de idade e que a prática da instituição durante sua vida escolar foi a de passar o aluno para a série seguinte sem a constatação de que o mesmo havia aprendido. A mãe do participante disse que por isso ela percebeu que havia um desinteresse da instituição escolar pela aprendizagem do adolescente, pois não havia nenhuma estratégia efetiva para tentar resolver o dilema de que o participante não estava sendo alfabetizado como os outros colegas, o que redundou no filho estar com 14 anos sem saber ler e escrever.

Perguntei se o aluno tinha histórico de repetência; segundo a mãe, o participante só tinha sido retido uma vez, o que era recente, pois tinha sido um ano antes da entrevista ser realizada. Para D., isso foi um erro, pois foram empurrando o adolescente sem as aprendizagens básicas consolidadas, ao ponto de “ele não saber nada aos 14 anos”, o que provocou a única repetência citada. Sequencialmente, perguntei sobre a rotina do participante, ao que a mãe me respondeu que o filho era um menino tranquilo, que passava a maior parte do tempo em casa, que às vezes saía com um colega para passear um pouco, mas que o filho era mesmo sossegado e preferia ficar em casa. Assim, questionei sobre o que então o adolescente gostava de fazer em casa e D. disse que o adolescente adorava jogar vídeo game.

Por conseguinte, perguntei se a escola durante todo esse tempo a procurou para falar sobre a dificuldade de aprendizagem do participante. D. respondeu-me que durante muitos anos a escola dizia a ela que o seu filho não aprendia porque tinha problemas na fala e na cabeça, dando-lhe encaminhamentos clínicos, como fonoaudióloga/o, psicóloga/o e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A mãe disse ter levado o filho aos dois profissionais encaminhados que, segundo ela, não constataram nenhuma deficiência, seja na fala, como a escola acreditava que o participante tinha por conta do aluno gaguejar, ou seja na “cabeça”, como a instituição havia dito a mãe. Da mesma forma, D. disse ter levado o filho na APAE, que a garantiu que o participante não apresentava nenhum problema compatível para receber atendimento da instituição encaminhada e que ainda disseram a mesma que o filho da entrevistada era muito inteligente e que por isso não fazia sentido o participante estar no meio das outras crianças e adolescentes que de fato tinham uma deficiência cognitiva.

Questionei à mãe o que mais a família fazia para lidar com a dificuldade de aprendizagem do participante, além do que ela havia relatado. D contou-me que conversava com o filho, incentivando-o a não desistir, pedindo-o para focar na escola e tentar aprender; contudo, a mãe disse que o adolescente respondia dizendo “ah, mas eles não gostam de mim, eu vou tentar escrever, eu vou tentar aprender, eles jogam eu mais lá para o fundo, eles dizem

que os outros sabem mais que eu”. Dessa forma, a entrevistada disse que já havia pensado em procurar um profissional além da escola para um reforço. Comentei com a entrevistada que na escola o projeto APD tinha esse propósito de além da sala de aula, por meio de atendimentos diferenciados, superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos indicados nessa situação.

Em seguida, perguntei à mãe de M. sobre o que ela acreditava ter provocado a dificuldade de aprendizagem do adolescente até ali. D. apontou a escola como principal causadora desse cenário, pois para ela, a escola esqueceu de seu filho durante todos esses anos. A mãe relatou também que em todas as reuniões em que ela participou, a escola solicitou que ela tirasse o seu filho da escola, pois não havia mais expectativas de que o participante fosse aprender e que se a mãe insistisse em colocá-lo na escola, que ela ao menos trocasse o filho de instituição, porque ali não dava mais para o participante ficar. Assim, perguntei à entrevistada se ela cogitou em algum momento fazer essa troca, ao que ela me respondeu que não, pois ela tentaria mais um pouco, principalmente porque a escola era a mais próxima de sua casa e que era inviável para a sua família arcar com despesas de transporte para levar o seu filho em uma outra escola.

Por fim, perguntei sobre as suas expectativas para a aprendizagem do participante, a mãe disse ter certeza que o filho ainda vai aprender, que ela espera o dia que vai vê-lo ler e que sabe que isso só será possível se ele tiver ajuda, mas que tem “fé em Deus que mais cedo ou mais tarde ele irá superar essas dificuldades”.

3.3 A visão do adolescente sobre sua trajetória escolar

Quando acompanhei o projeto APD na escola, a supervisora solicitou-me que eu assumisse a atividade de “tomar a leiturinha” das/os participantes, a fim de que eu trabalhasse nesse projeto de alfabetização, o qual durou por mais de dois anos. É importante salientar que o projeto teve dois momentos, enquanto realizei a presente pesquisa na escola, os quais foram: primeiramente, acontecia na escola sem financiamento do Estado, o que redundou na ausência de investimento em um profissional que tivesse vínculo trabalhista com o projeto; portanto, os profissionais da escola trabalhavam no projeto de forma desarticulada e aleatória, de forma que qualquer profissional assumisse a responsabilidade da alfabetização daquelas/es estudantes, como por exemplo, a bibliotecária, que não possuía formação pedagógica e também não tinha formação na área de sua atuação; em um segundo momento, a escola

recebeu financiamento do Estado para o projeto APD, e assim manteve vínculo com uma professora alfabetizadora que incumbia-se de superar as dificuldades de aprendizagens de forma diferenciada.

À vista disso, o primeiro encontro com o adolescente aconteceu na biblioteca, porque era lá as vezes que a bibliotecária assumia as atividades do projeto. Dessa forma solicitei à profissional, a lista dos alunos e fui convidando-os para que nos conhecessemos pessoalmente; Nesta pesquisa, só me atentarei aos encontros com o participante M., que aceitou que eu o acompanhasse. Dessa forma, o adolescente veio para o nosso primeiro encontro com um fone de ouvido, objeto que o acompanhou em todos os encontros após este. Apresentei-me ao participante, expliquei que era estudante de pedagogia e que estava disposta a acompanhá-lo nesse processo de superação da dificuldade de aprendizagem, depois perguntei se ele aceitava. O adolescente não aceitou de imediato, colocou inúmeros obstáculos, todavia, com persistência saí daquele encontro com a certeza de que poderia voltar a vê-lo.

Portanto, a cada encontro fui conquistando a confiança do adolescente que permitiu-me conhecê-lo mais, dialogou comigo, abriu as portas da sua casa quando conheci e entrevistei a sua mãe e me deu a oportunidade de acompanhar de perto a sua história escolar. Dessa forma, o adolescente disse-me por diversas vezes que a escola não gostava dele e que o diretor já mantinha uma expressão rígida ao se dirigir a ele, independente do que havia acontecido no dia. Contou-me também que ele era suspenso por motivos irrelevantes, quando por exemplo, ele levantou da cadeira para pedir um material ao colega. O adolescente sentia-se perseguido e disse-me em diversos encontros que não queria mais estudar naquela escola, que ansiava por completar a idade em que pudesse ir para a EJA, para que durante o dia pudesse trabalhar a fim de comprar uma moto e à noite continuar os estudos.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise chegou a conclusão que pelas falas da professora e supervisora da escola existe um rótulo pré-concebido de que o participante tem problemas emocionais e orgânicos que impedem a sua aprendizagem. Não observa-se uma concepção sistematizada sobre o processo de ensino-aprendizagem que organize a visão que elas têm sobre o aluno e pauta-se em senso comum, com hipóteses sem fundamento. Como por exemplo, o fato de considerarem a suposta baixa autoestima do participante um impedimento, sendo que essa foi construída a partir das adversidades encontradas no seu trajeto de aprendizagem. Para a Psicologia histórico-cultural a personalidade é desenvolvida a partir das relações interpessoais para, posteriormente ser internalizada na esfera intrapessoal. Consolidando esse pensamento, Leontiev expôs:

Dessa forma, não se nasce personalidade, chega-se a ser personalidade por meio da socialização e da formação de uma endocultura, através da aquisição de hábitos, atitudes e formas de utilização de instrumentos. A personalidade é um produto da atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos. (LEONTIEV, 2004, p. 129)

Por várias vezes, a escola pediu à mãe para tirá-lo da instituição, determinando que o aluno fosse incapaz de evoluir em suas aprendizagens, sugerindo que ao menos o trocasse de instituição, expulsando o aluno do espaço escolar, negando o seu direito básico da educação, dificultando não só o seu acesso como também a sua permanência. Tendo isso em vista, Como ele poderia constituir uma boa autoestima sendo instituído como uma criança que não iria aprender? Como poderia se sentir acolhido em um lugar em que, durante anos, soube e sentiu que não era bem-vindo? Como construir afecções positivas, onde sua presença é um estorvo ao invés de uma alegria para aquela instituição? Isso só me fez confirmar que se este adolescente ainda estava na escola, foi apesar dela.

Outra questão que vale ressaltar é a postura da escola em insistir nos encaminhamentos clínicos, culpabilizando a mãe de ter sido negligente no processo de aprendizagem do seu filho, quando na verdade, ela acatou os encaminhamentos e realizou o que foi solicitado, constatando o contrário do que a escola suspeitava, ou seja, que o seu filho não tinha nenhuma doença psicológica ou neurológica que o impedisse de aprender. Essa postura da instituição reproduz o modelo clínico interventivo proposto pela psicologia tradicional, que consiste na reprodução de uma lógica imperante na sociedade contemporânea

a qual fragmenta e singulariza os fenômenos ao negligenciar sua origem histórica e social (PATTO, 1999). Portanto, ao invés de se considerar as múltiplas determinações envolvidas na produção do fracasso escolar, o modelo clínico de intervenção tem como foco aquilo que falta no/a aluno/a, tendo em vista as expectativas arbitrárias do processo de escolarização; desta forma, a responsabilização pelo não aprender recai sobre a criança, a qual passa a ser quantificada, avaliada, diagnosticada e classificada a partir de padrões normativos classistas e preconceituosos. Esse modelo de intervenção incumbe o/a psicólogo/a de legitimar cientificamente o pressuposto da criança como inapta aos ditames do processo educativo, de modo que as avaliações das queixas escolares encaminhadas para o atendimento psicológico girem em torno das ideias de falta, carência, distúrbio, anormalidade e doença.

Outro ponto relevante é a inferência sobre a estrutura familiar do participante apontada na fala da professora como um dos motivos para a dificuldade de aprendizagem do adolescente. Esse fenômeno reproduz a teoria da carência cultural a qual, conforme já abordamos na introdução do presente trabalho, culpabiliza pessoas pobres e negras pelas suas condições econômicas e sociais desprivilegiadas e atribui a essas condições a justificativa para o fracasso escolar. Patto (1999) aponta a importância de refletirmos sobre essas culpabilizações do aluno nas questões orgânicas, emocionais, psíquicas, e culturais, advertendo sobre a importância de se compreender os fatores institucionais e sociais em uma dimensão maior. Nesse sentido, faz-se fundamental superar as concepções preconceituosas da teoria da carência cultural como justificativa para as dificuldades de aprendizagem.

Outro fator importante a ser analisado consiste no fato de o projeto APD ter sido aplicado na escola, em um primeiro momento, sem um comprometimento científico com a organização do ensino. Ou seja, qualquer pessoa sem formação pedagógica assumia o processo de ensino-aprendizagem desses/as alunos/as, tirando-os/as da sala de aula, para “tomar leiturinha”, demonstrando, uma infantilização dos participantes. Deste modo, as atividades propostas desconsideravam a faixa etária, e as necessidades de mediação educativa específica de acordo com o momento de aprendizagem de cada um. No segundo momento, a escola foi contemplada pelo governo do Estado com o financiamento do projeto APD, o que significou a vinculação trabalhista de uma pedagoga que responsabilizou-se pelo projeto, em seu planejamento e execução. A professora alfabetizadora teve avanços nas aprendizagens do participante, porém ainda afirmava uma visão biologizante, julgando que o participante tinha um déficit intelectual.

Destarte, notou-se que todo o discurso de psicologização do processo de ensino-aprendizagem sobre o participante, foge ao que deveria ser feito em sala de aula quando perceberam que esse adolescente, era uma criança que não aprendia. Isso justificou que toda a ação pedagógica fosse secundarizada, quando deveria ser a principal condutora dos processos de ensino-aprendizagem de seus/uas alunos/as. A Psicologia histórico-cultural contribui de forma crítica para a superação dessas concepções ultrapassadas de culpabilização e biologização do/a aluno/a, dando ênfase na mediação e na importância da ação pedagógica científica, para que não haja dentro da escola, a reprodução arbitrária de um senso comum que exclui pessoas todos os dias de seus direitos básicos fundamentais para sua humanidade. De acordo com isso, Vigotski afirma que:

A pedagogia jamais é ou foi politicamente indiferente, pois, voluntariamente ou não, por seu trabalho sobre a psique, sempre adotou um padrão social particular, uma linha política, de acordo com a classe social dominante que guiou seus interesses. (VYGOTSKY, 1997b: 348)

No que tange à visão do adolescente sobre si mesmo, a fala do estudante que retrata o seu desejo de migrar-se para a EJA, apresentada mais de uma vez, representa o fenômeno de juvenilização da EJA que denuncia a escola em seu caráter excludente, quando, reafirma que aqueles e aquelas que não atendem um modelo ideal de aluno/a, dentro dos padrões hegemônicos/eurocêntricos, da classe burguesa sempre estão à margem da instituição, ou são conduzidos a estar fora dela. Se não fosse pela resistência do participante e da sua família de garantir o seu direito à educação, seria mais um caso de evasão. No entanto, o que Lemos (2017) discute em sua dissertação sobre a “migração perversa”, a qual é um termo que aparece no Parecer 06/2010 o qual institui legalmente sobre a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA. Lemos (2017) denota pelo qual a evasão é na verdade, uma exclusão escolar. Afirmando que:

Os jovens ingressantes na EJA, a partir dessa migração, são aqueles que a escola tida como “regular” não quer mais. São jovens que se sentem postos de lado “por causa da idade”, jovens que tiveram acesso e permanência garantidos, mas que não concluíram o Ensino Fundamental. A exclusão que anteriormente atingia os alunos pela falta de acesso, hoje vem de uma outra forma. São os mesmos excluídos, com uma nova roupagem. Deste modo, assim como Freire na epígrafe citada, recuso-me a chamar de evasão o que ocorre com os jovens na EJA. É exclusão. Exclusão provocada, em seu último golpe, pela migração perversa. (LEMOS, 2017, p.103)

Por isso vale mais uma vez, enaltecer a persistência dessas pessoas por si, apesar das violências desse sistema cruel. Este institui-se e mantém-se pelas desigualdades sociais, que se faz também pelo analfabetismo e a conseqüente falta de condições objetivas para entender a realidade que lhes cercam e transformá-la.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É recorrente nas escolas a reprodução de posicionamentos preconceituosos sobre aos/as estudantes periféricos/as que apresentam dificuldades de aprendizagens, redundando em justificativas individualizantes que ignoram as relações interpessoais envolvidas no processo de ensino, tais como problemas emocionais, problemas psicológicos, problemas neurológicos, entre outros. Além disso, quem já esteve em escolas periféricas sabe o quanto são comuns os apontamentos sem fundamentos científicos sobre a situação econômica, social e estrutural da família do/a aluno/a que foge ao modelo de estudante ideal. A presente pesquisa na área da Psicologia da Educação, de forma investigativa e qualitativa, teve o intuito de desmistificar algumas dessas falas de senso comum, sem base científica, encontradas no estudo de caso em tela, a fim de asseverar a importância de se ter uma educação comprometida com pressupostos críticos que superem essas concepções culpabilizantes, arbitrárias, normativas e excludentes.

Para tanto, utilizei da Psicologia Histórico-Cultural que se propõe a observar os fenômenos em suas múltiplas determinações, considerando o contexto sociocultural em que essas dificuldades são produzidas e reproduzidas, revelando o quanto somos frutos de uma sociedade individualista e meritocrática, que insiste em sobrepor uns sobre os outros, de forma desigual e opressiva.

Dessa forma, agradeço a disposição do participante e de sua família em me conceder o direito de contar a sua história, registrando um estudo sobre um caso de exclusão escolar que retrata a resistência do povo brasileiro, periférico e preto, que vive e r(e)existe todos os dias em um país o qual negligencia recorrentemente seus direitos a uma vida digna. Que possamos, em nossas pesquisas na área da educação, ir ao encontro do real, ouvir as vozes dessas pessoas esquecidas e estigmatizadas e denunciar essas condições essencialmente desiguais. Esse é o caminho para que a construção científica dos saberes seja crítica e questionadora, apontando possibilidades concretas de soluções de problemas, ao invés de reforçar as bases racistas e injustas da sociedade de classes nas escolas, as quais deveriam ser o contraposto de tudo isso.

Por fim, quero deixar evidente que reconheço que o presente estudo aponta para a necessidade de uma continuidade no que tange a aprofundar a temática do racismo, a qual foi decisiva e determinante em cada processo excludente sofrido pelo participante. Intentamos

abranger essa discussão em trabalhos futuros, o que não foi possível tendo em vista o tempo disponível para a realização do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BULHÕES, L. F.; ASBAHR, F. S. F. **Formação de gestoras escolares: contribuições teórico-práticas da psicologia histórico-cultural**. In: *Psicol. estud.*, Maringá, v. 22, n. 4, p. 647-653, out./dez. 2017

BRASIL, Ministério da Educação/Inep. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003.

LEMOS, A. G. **Despeja na EJA: Reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no Município do Rio de Janeiro**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LEONTIEV, A. N. "**A imagem do mundo**". In: GOLDBER, M. (org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2004.

_____ **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica** Tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. **A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em psicologia e Educação**. Em Antunes, M. A. M. & Meira, M. E. M. (org.) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa de Psicólogo, 2003.

NETTO, J. P. **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SILVA, L. S. G. da. **Juvenilização na EJA: experiência e desafios**. 2010. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Pedagogia, [UFRGS](http://www.ufrgs.br), Porto Alegre, 2010.

portal.inep.gov.br acessado em 30/10/2019

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão Social e Fracasso Escolar**. *em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p.21-32, jan. 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.