



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

**O REFORÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
uma leitura a partir da psicanálise**

MARIA CREUSA MOTA

Brasília, DF
2011

MARIA CREUSA MOTA

**O REFORÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
uma leitura a partir da psicanálise**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

MARIA CREUSA MOTA

**O REFORÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
uma leitura a partir da psicanálise**

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação, e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília, 29 de julho de 2011.

Prof^a. Dr^a. Izabel Tafuri – Instituto de Psicologia / UnB

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – Faculdade de Educação / UnB

Prof^a. Dr^a. Cláudia Márcia Lyra Pato – Faculdade de Educação / UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao meu pai, Luiz Chaves da Mota, por sempre incentivar-me aos estudos, a perseguir e alcançar meus objetivos acadêmicos.

À minha mãe pelo encorajamento e ensinamento nos momentos de dificuldade.

Aos meus filhos queridos, Grace Kelly, André e Marcelo, pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis desse longo trabalho.

À professora Dr^a. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida, pela confiança em mim depositada, pelo caloroso acolhimento e pelas palavras amigas que sempre me encorajaram e fizeram esse sonho tornar-se realidade.

A Prof^a. Dr^a. Izabel Tafuri pela escuta sensível, amor e companheirismo no decorrer dessa caminhada acadêmica.

Ao Prof. Dr. Paulo Bareicha pelas significativas contribuições na qualificação do meu projeto de pesquisa e pela honra em participar da banca de defesa.

Prof^a Dr^a Cláudia Pato pela sensível disposição e prontidão em participar da qualificação do meu projeto de pesquisa, pelo aprendizado e presença na banca de defesa.

As minhas amigas queridas, Ana, Jezabel e Sônia, companheiras dessa estrada, pelo apoio e ombro amigo.

Aos meus queridos amigos Fausto e Joana pelo acolhimento e amorosidade sempre dispensados a mim.

Finalmente agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, direta ou indiretamente, possibilitaram a concretização desse trabalho.

RESUMO

As discussões e reflexões em torno da qualidade do ensino público no Brasil criaram muitas propostas educacionais para solucionar esse problema. Este estudo resgata uma dessas propostas pela importância que atualmente vem adquirindo no cenário educativo. Trata-se da proposta da Educação Integral idealizada nos anos 30 por educadores inconformados pela ineficiência da escola tradicional frente a um novo cenário político-social. Estes iniciaram um movimento escolanovista e propuseram um novo modelo de educação para transformação da sociedade. Nesse movimento se destaca a influência do educador baiano Anísio Teixeira e sua valiosa experiência de Educação Integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, nos anos 50. A partir daí muitas foram as experiências de educação integral baseadas nesse modelo às quais estão pulverizando paulatinamente nosso País. Esse trabalho resgata um pouco da história dessa proposta e as experiências baseadas nela, trazendo à tona a questão do fracasso escolar e a medida compensatória do reforço escolar para dar conta dele. Essa pesquisa propõe uma leitura do reforço escolar dentro do espaço da Educação Integral atravessada pela dimensão da subjetividade sob a ótica Psicanalítica, objetivando a promoção da aprendizagem. Para isso foi abordada a relação ensino-aprendizagem e a forma como a subjetividade vai se configurando nessa relação clareada pelas contribuições da psicanálise. Dentre os referenciais teóricos, destaca-se a teoria freudiana, a qual relacionou a psicanálise e a educação na relação entre o professor e o aluno. O trabalho também se baseou em estudos sobre o reforço e o fracasso escolar, suas origens e repercussões na sociedade, na escola e na vida do sujeito. A pesquisa de abordagem qualitativa realizou-se por meio de um estudo de caso em uma escola pública de educação integral utilizando os instrumentos de observação participativa e entrevistas semi-estruturadas com alunos, monitores, professores, a coordenadora e o diretor da escola. Com base nos procedimentos da análise do conteúdo analisaram-se categorias a posteriori com o objetivo de discutir os resultados da pesquisa e responder as questões instigadoras da mesma. Esse estudo aponta a importância da dimensão da subjetividade, para além dos conteúdos nas classes de reforço escolar.

Palavras-chave: Psicanálise, Educação Integral, Reforço Escolar, Fracasso Escolar, Subjetividade, Relação ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The discussions and reflections about the quality of public education in Brazil have created many educational proposals designed to solve this problem. This study rescue one of these educational proposals for the importance that currently they are acquiring in educational studies. This is the proposal of Integral Education idealized in 1930 by educators unsatisfied by the inefficiency of the traditional school to account for a new political and social. They began a movement around the New School and proposed a new model of education to transform society. In this movement there is the influence of the educator Anísio Teixeira and his valuable experience of Integral Education in High School Carneiro Ribeiro in Bahia, in 1950. Thereafter there were many experiences of integral education based on this model to which our country are gradually spraying This work reveals a little of the history of this proposal and the experience based on it, bringing up the issue of school failure and the extent of compensatory tutoring to account for it. This paper proposes a reading tutoring within the space of Integral Education traversed by the dimension of subjectivity in the psychoanalytic perspective, aiming the promotion of learning. For that it was addressed the teaching- learning relationship and how subjectivity is set in this regard with the contributions of psychoanalysis. Among the theoretical frameworks, there is the Freudian theory by analyzing a dialogue between psychoanalysis and education evident in the relationship between teacher and student. The work also rescued studies on strengthening and school failure, their origins and impacts on society, in school and the subject's life. The qualitative research approach was carried out through a case study in a public school of integral education using the tools of participant observation and semi-structured interviews with students, monitors, teachers, the coordinator and principal. Based on the procedures of content analysis categories were analyzed a posteriori in order to discuss the results of the survey and to answer questions instigators of it. This study indicates the importance of the dimension of subjectivity, over and above content in tutoring classes.

Key words: Psychoanalysis, Integral Education, School Tutoring, School Failure, Subjectivity, Teaching-learning Relationship

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIAC – Centros Integrados de Atenção à Criança

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

DEIDHUC – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IESB – Instituto de Educação Superior de Brasília

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Entrada na escola	57
Figura 2: Jardim de acesso à escola.....	57
Figura 3: Pátio da escola.....	57
Figura 4: Corredor de acesso às salas de aula	57
Figura 5: Quadra de esportes da escola	58
Figura 6: Galpão onde se realizam aulas de reforço.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atividades desenvolvidas nas experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008	21
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 MINHA MEMÓRIA EDUCATIVA E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA	11
1.1 O que acontecia com aqueles alunos?.....	15
1.2 Espaço de escuta ou psicanalizar o ensino?.....	16
1.3 O tema de pesquisa	18
1.4 Contextualização da pesquisa	19
1.5 Objetivo geral.....	22
1.6 Objetivos específicos	22
2 REFORÇO ESCOLAR X FRACASSO ESCOLAR: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA	23
2.1 Reforço escolar: compensando ou reforçando diferenças?.....	27
3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS	30
3.1 Educação integral: pressupostos institucionais.....	35
3.2 O reforço escolar <i>na/da</i> educação integral.....	38
4 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL.....	41
4.1 Fracasso escolar e psicanálise	46
4.2 Contribuições da psicanálise à educação integral	51
5 METODOLOGIA.....	53
5.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos.....	53
5.2 Contexto da pesquisa	56
5.3 Participantes da pesquisa	58
5.4 Procedimentos de análise dos resultados	59
6 APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
6.1 Concepção de educação integral	62
6.2 Concepções de reforço escolar.....	63
6.3 Identificações com a escola.....	65
6.4 Desejo de saber	67
6.5 Espaços de escuta na escola	68
6.6 Criação de vínculos	70
6.7 Pontos negativos e positivos da educação integral	73
6.8 Possíveis “efeitos” da experiência em educação integral	76

CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS	88
APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES	91
APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ALUNOS	92

INTRODUÇÃO

O estudo que apresento, propõe uma reflexão sobre o reforço escolar no contexto da proposta da educação integral. Para tanto foi realizado um estudo de caso em uma escola pública e periférica de educação integral no Distrito Federal.

Esse tema nasceu de um desejo crescente em tentar compreender meus alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem e de uma experiência exitosa realizada no estágio do curso de psicopedagogia, realizado na Universidade Brasília. O resultado exitoso obtido nessa experiência fez nascer um desejo ainda maior de fundamentar teoricamente a relação desenvolvida entre mim e aqueles alunos.

Essa pesquisa está dividida em seis capítulos. Início o trabalho com minha memória educativa, pois a mesma delineará o percurso utilizado para o entendimento da escolha do tema de pesquisa. Em seguida, uma breve apresentação contextualizando a pesquisa, seguida dos objetivos gerais e específicos da mesma.

No primeiro capítulo, abordo a questão do fracasso escolar e sua relação com o objeto de pesquisa, o reforço escolar.

No segundo capítulo, apresento os pressupostos históricos e institucionais da proposta de educação integral e busco relacioná-la com o reforço escolar, tentando compreender o papel deste dentro dessa proposta.

No terceiro capítulo abordo a interlocução entre psicanálise e educação. Inicialmente apresento uma breve retrospectiva histórica sobre a psicanálise no Brasil. Em seguida analiso os conceitos freudianos e os estudos sobre psicanálise e educação contemporâneos que poderão “clarear” uma prática pedagógica. Finalizo com uma reflexão acerca da relação entre o fracasso escolar e psicanálise.

No quarto capítulo apresento a metodologia empregada na pesquisa englobando os pressupostos epistemológicos, o contexto da pesquisa e os participantes da mesma. Finalizo com o procedimento utilizado para a análise dos resultados.

No quinto capítulo apresento os dados obtidos analisando as categorias que emergiram dos mesmos e a discussão acerca desse conteúdo.

Concluo esse trabalho respondendo as questões propostas por essa pesquisa através da análise obtida dos dados, finalizando com considerações pessoais em torno do tema de pesquisa.

1 - MINHA MEMÓRIA EDUCATIVA E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

Início essa pesquisa por meio de minha memória educativa com o objetivo de contextualizar os anseios e inquietações profissionais e pessoais que me levaram a explorar esse campo do conhecimento e escolher esse objeto de pesquisa.

Entreí na escola aos sete anos de idade, na primeira série, em uma escola pública da Ceilândia. Estava radiante, porque antes mesmo de começar a estudar já folheava livros e revistas, fingindo saber ler e escrever. Foi o dia mais feliz da minha vida!

A escola adotava o método tradicional de alfabetização e usávamos uma cartilha, onde cada período de tempo era dedicado a um fonema.

Eu tinha certa dificuldade em entender os comandos logo de imediato, sendo necessário um tempo maior para que eu compreendesse o que a professora pedia para fazer. Muitas vezes, quando eu não entendia o que era pra ser feito, eu ficava olhando e imitando as outras crianças.

A professora era muito nervosa. Quando não entendíamos o trabalho, gritava com a gente, batia em nossa cabeça com uma régua ou colocava-nos de castigo olhando para a parede. Por isso, eu tinha tanto medo de perguntar e tirar minhas dúvidas.

Lembro-me com grande tristeza de um episódio na sala de aula que me fez ficar com muito medo da professora: uma das alunas estava pedindo há algum tempo para ir ao banheiro, mas a professora dizia que a hora de ir ao banheiro já tinha passado (só podíamos ir uma vez ao banheiro, em fila antes do lanche). De repente a professora e toda a sala percebeu que a aluna havia evacuado na roupa. A professora começou a gritar muito com a aluna, colocando-a em seguida de castigo até que sua mãe veio buscá-la na escola e levou-a para casa. Lembro-me de que toda a turma ficou rindo e caçoando dessa aluna durante muito tempo, mas eu senti muita pena dela e tinha medo que isso acontecesse comigo também.

Eu era uma menina muito tímida e calada e estudar em uma escola assim só reforçou meu jeito de ser. Até mesmo quando eu sabia a resposta correta eu não tinha a coragem de falar. Aprendi que era melhor ficar sempre quietinha.

No entanto, fiz os quatro primeiros anos sem muita dificuldade, aprendi a ler rápido e nas séries seguintes não tive muita dificuldade, a não ser de relacionamento. Eu não interagia com as outras crianças, a não ser com a L., uma amiga que, assim como eu, era também muito calada. Continuamos estudando juntas até o fim do antigo ginásio, que hoje corresponde do 5º ao 9º ano. Nessa época, mudei para outra escola pública, um pouco mais longe de minha casa.

Estava muito eufórica para cursar a quinta série porque tínhamos um professor para cada matéria e frequentaria outra escola, o que estava me deixando muito ansiosa. Felizmente a L. ia junto comigo e isso tranqüilizou-me.

Deste tempo, lembro-me de que as matérias de que mais gostava eram português e ciências, mas não sentia o mesmo por história, matemática e educação física. Além disso, tínhamos a cada semestre uma oficina diferente. Lembro-me da oficina de PIL (Práticas Integradas do Lar) onde aprendíamos a fazer comida e etiqueta social, assim como a PAE (Práticas Agrícolas e Extrativismo), onde aprendíamos a fazer e manter uma horta e cuidar de plantas, árvores e da terra.

A escola tinha uma quadra de esportes muito grande e coberta, aonde fazíamos as aulas de educação física e também muitas salas de aula e uma cantina particular, onde se vendiam doces, salgados, sucos e refrigerantes para os alunos.

O que posso destacar dessa época foi o meu enorme interesse pela leitura; “devorava” tudo que aparecia na minha frente e sempre que podia ia até a biblioteca ler.

Porém, ainda continuava tímida e calada e a maneira como os professores davam aula não ajudava muito. As aulas eram sempre expositivas com o recurso único do livro didático e do quadro negro. Os alunos nunca eram questionados nem levados a fazer reflexões. Os professores passavam o conteúdo e seguiam em frente mesmo se algum aluno demonstrasse dificuldade e estes eram sempre os culpados se não conseguissem acompanhar a matéria. Quando o aluno “incomodava” a aula o professor o retirava da sala e ele levava uma advertência, ficando três dias sem frequentar a aula. As salas de aula eram lotadas e barulhentas em algumas matérias.

Nessa época descobri que tinha miopia grave no olho esquerdo e era praticamente cega do olho direito, o que fazia meus óculos terem uma lente mais grossa que a outra, o que os tornava horríveis. Não preciso nem dizer que raramente eu usava esses óculos, só mesmo dentro da sala de aula, porque minha vontade de estudar era mais forte que as vaias dos colegas.

Mas passei essa fase do ginásio sem grandes dificuldades, pois adorava estudar e nunca perdia aula, indo para a escola mesmo doente. Dessa forma passei então a frequentar o segundo grau nessa mesma escola aos quinze anos.

Comecei a trabalhar e mudei o horário das aulas para o noturno, onde conheci meu marido. Trabalhava em uma loja de roupas de dia e estudava à noite. Mas não me acostumei, voltando a estudar de dia no ano seguinte.

Comecei o segundo ano na mesma escola, mas abandonei os estudos depois de ficar grávida. Somente no ano seguinte voltei a estudar, dessa vez em outra instituição pública, no Plano Piloto, onde passei a morar. Nessa escola comecei a estudar em maio, depois de todo um bimestre ter acabado. No entanto, isso não me prejudicou e terminei aquele ano letivo sem dificuldades, passando direto para a série seguinte.

Nessa época era difícil conciliar os estudos e a vida de casada com uma filha para cuidar. Lembro que quando a mulher que cuidava dela adoecia eu tinha que levá-la para a sala de aula e ela ficava quietinha comigo até terminar as aulas. Eu tinha a mesma idade que a maioria das minhas colegas de classe, 18 anos, mas já era mãe com um lar e um marido para cuidar e as pessoas achavam isso muito diferente.

Os professores eram mais simpáticos e comprometidos com o rendimento dos alunos. Muitos davam aula de reforço em horário contrário e se colocavam à disposição para tirar dúvidas. Os alunos eram mais livres e notei que essa escola, apesar de ser pública, era melhor e possuía mais recursos do que as da periferia.

Gostei muito dessa escola apesar de ser um ensino técnico (Técnico em Contabilidade), pois eu queria mesmo era fazer o magistério, mas o horário não dava para conciliar com minhas outras funções.

Ao terminar o segundo grau fiz um ano de disciplinas pedagógicas voltadas para o magistério, onde consegui licença para lecionar. Então, logo depois, fiz o concurso da Secretaria de Educação para lecionar e logo fui convocada para dar aula em uma escola pública do Paranoá, regendo uma classe de alfabetização em abril de 1994.

Lembro-me do meu primeiro dia de trabalho. Aqueles rostinhos curiosos aguardando-me ansiosos na sala de aula. Ao adentrar a sala, fui apresentada à classe pela diretora. Quando esta se retirou, as crianças começaram a fazer uma enorme bagunça e eu, completamente inexperiente, não sabia o que fazer, então fiquei só observando, calada. De repente, um dos alunos lembrou à turma que eu estava presente na sala e, aos poucos, a turma foi se acalmando. Mal sabia eu que, a partir dessa conduta, seria inscrita para sempre na minha atuação pedagógica, uma marca diferente na forma de ensinar.

Meu ensino superior dividiu-se em dois estabelecimentos de ensino superior: na Universidade Católica de Brasília, onde ganhei uma bolsa para professores da rede pública, conseguindo o título de licenciatura curta no curso de Pedagogia para Classes de Alfabetização. Como a bolsa só dava direito a dois anos, ou seja, quem quisesse continuar teria que pagar o restante do curso, resolvi, então, fazer vestibular para a UnB, e passei, no

segundo semestre de 1996, para o curso de Pedagogia, com habilitação para atuar em séries iniciais, e orientação educacional.

Quanto ao meu curso superior quero destacar a importância que a UnB teve em minha vida. Nessa universidade pude conhecer pessoas de diferentes lugares e entrar em contato com um conhecimento “vivo”.

Os professores eram pesquisadores na sua área possuindo um conhecimento de ponta, além de estarem abertos ao diálogo e incitarem discussões e reflexões entre os alunos. Essa foi a melhor época de meus estudos.

Nessa época, eu ainda estava atuando como alfabetizadora e sempre dedicava uma atenção maior aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e desvios de comportamento. Procurar entender o aluno de forma holística, levar em conta o seu avesso, sempre foi uma motivação para mim.

Penso que isso traz as marcas de minha própria trajetória educativa, pois, assim como eles, eu também não aprendia de imediato. Era preciso um pouco mais de tempo, talvez por isso conseguia entendê-los e, de alguma forma, não sei como, eles também conseguiam aprender. Não era o método, mas algo para além da metodologia, era um fazer diferenciado, onde o protagonista, o aluno era escutado e respeitado em sua singularidade. Sempre privilegiei um espaço de escuta sensível na minha classe e, de alguma forma, isso dava certo.

Cada vez mais, via-me seduzida pelas questões subjetivas: saber por que esses alunos aprendiam e de que forma meu fazer intervinha em sua dificuldade de aprendizagem tornou-se algo muito importante para mim.

Meu desejo de saber guiava-me em busca de uma teoria que desse conta de responder a essas questões. Para entender essa demanda, ao terminar minha graduação em 2000, comecei uma especialização em Psicopedagogia, no Instituto de Psicologia da UnB, concluindo em 2002.

Nesse curso encontrei-me com a Psicanálise, e esse corpo teórico, de certa forma, corroborava muitas intervenções da minha prática, realizadas intuitivamente. Não pude mais deixar de estudar Psicanálise e sua interlocução com a Educação, porque havia me “fisgado” para sempre.

Em março de 2009, retorno à UnB para iniciar meu curso de mestrado em Educação. Minha intenção era investigar mais profundamente o que acontecia com o meu fazer pedagógico que fazia com que aqueles alunos fracassados na escola resgassem sua aprendizagem, e socializar essa experiência que nasceu de um desejo intenso de resgatar o desejo de aprender naqueles alunos, os quais já o haviam perdido e junto com ele, também sua

identidade, como sujeito-aprendente. Para tanto, passo a narrar essa experiência pedagógica a fim de contextualizar meu objeto de pesquisa.

1.1 O que acontecia com aqueles alunos?

Ao fim, do Curso de Especialização em Psicopedagogia, realizado na Universidade de Brasília entre 2000 e 2002, precisei fazer um estágio para conclusão do mesmo. Para tanto, procurei fazer o estágio na própria área, ou seja, no Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Secretaria de Educação. Este núcleo destina-se ao atendimento de alunos das escolas públicas que apresentam dificuldades de aprendizagem. São encaminhados pela escola, via Regional de Ensino, para realizarem um diagnóstico psicopedagógico e possível atendimento (MOTA, 2002).

Os alunos atendidos semanalmente passam uma hora tanto com a pedagoga quanto com a psicóloga. Fiquei encarregada do trabalho pedagógico.

O grupo atendido era proveniente da periferia, e pertencia a um projeto da Secretaria de Educação – Projeto Aceleração da Aprendizagem, que consistia em acelerar a aprendizagem de alunos que ficaram retidos no fluxo de ensino devido a sucessivas repetências e evasões.

O grupo consistia de quatro alunos que tinham idade entre 11 e 12 anos e estavam matriculados na 2ª série do Ensino Fundamental, o que equivale a quatro anos de defasagem escolar.

O objetivo do Programa era acelerar os conteúdos não assimilados por eles, fazendo com que os mesmos pudessem cursar duas a três séries em um único ano de escolaridade, ou seja, dependendo do desempenho dos alunos desse grupo, estes poderiam passar da 2ª série para a 5ª série do Ensino Fundamental.

Ao encontrá-los, percebi a enorme lacuna pedagógica que esse grupo possuía. Com uma boa experiência em trabalho com alunos que apresentavam problemas de aprendizagem e “abarrota” de conhecimentos psicopedagógicos “fresquinhos” adquiridos na especialização, percebi, de imediato a impossibilidade do meu trabalho pedagógico, visto que apresentavam falta de algo muitíssimo importante na aquisição do conhecimento: o desejo de saber. Eles possuíam uma “apatia escolar”, mesclada com agressividade e rebeldia, não demonstrando nenhum interesse acerca do objeto de conhecimento. Assim sendo, havia, entre os alunos, uma resistência sistemática às atividades escolares.

Interpretei que essa resistência – “travestida” na forma de apatia, agressividade e rebeldia – poderia ser entendida como uma defesa, diante dos sucessivos fracassos escolares que essas crianças haviam enfrentado. Reagindo negativamente à possibilidade de mais um fracasso, eles estariam “salvos” de mais uma frustração e sofrimento, resguardando-se e, assim, podendo preservar pelo menos um pouco de dignidade, que ainda existia neles.

Diante desse quadro, seria impossível um trabalho exitoso, visto que essa proposta do Programa de Aceleração da Aprendizagem não contemplava necessidades subjetivas e especificidades desses alunos, pois, como acelerar algo que nem sequer foi adquirido?

Além das dificuldades de ordem pedagógica, de natureza ortográfica e de estruturação e leitura de textos, apresentavam dificuldade para se expressarem, realizarem tarefas autonomamente, e demonstravam sentimento de menos valia, falta de auto-aceitação e baixa auto-estima. Seus textos eram desprovidos de espontaneidade e criatividade, com vocabulário restrito, composto de frases soltas e vazias de conteúdo expressivo, suas expressões eram truncadas, sem imaginação, coesão e continuidade. Esse grupo só se autorizava a escrever palavras já conhecidas, pois embora estas fossem repetitivas, sabiam que não corriam o risco de errar e, portanto, não se frustrariam e assim se preservariam. Na verdade, penso que eles só estavam se protegendo contra mais um fracasso, o qual os colocava, cada vez mais, na marginalização escolar.

Para trabalhar pedagogicamente com essas crianças, precisaria encontrar uma maneira de resgatar seu desejo de saber, capturando a energia necessária a essa tarefa, a qual estava “ocupada”, sustentando conteúdos inconscientes ignorados, e “roubando” o espaço do objeto de conhecimento na vida dessas crianças.

1.2 Espaço de escuta ou psicanalizar o ensino?

Acredito que subestimar a subjetividade do aluno e, principalmente, alunos com problemas de aprendizagem, é desperdiçar a oportunidade de exercer com eficiência o trabalho pedagógico, visto que, quando o aluno comparece ao espaço escolar, este vem acompanhado também de seu avesso, e este nos “fala” mais imediatamente do que o próprio sujeito. Sua linguagem, porém, é dissimulada e subversiva, como algo que se espreita e se aproveita, sorrateiramente, da displicência da “vigilância” do consciente para se manifestar. É preciso auscultar esse avesso, ou seja, nos predispormos a “sondar” com atenção despreziosa o que está inscrito nas entrelinhas de certo comportamento, texto ou fala de seus interlocutores. E quem mais próximo dessa tarefa que o professor?

Freud (apud KUPFER, 1997) diz que somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, deveríamos procurar fazer as pazes com nossa criança interior para podermos entender as crianças.

Deixando em segundo plano minhas expectativas pedagógicas, realizei na sala de aula um espaço de escuta focando meu trabalho na oralidade, com o objetivo de que, por meio disso, esses alunos pudessem dar vazão a sentimentos inconscientes, liberando assim, energias para restaurar o desejo de saber. Pensei que, dessa maneira, ao nomear sentimentos reprimidos, estes “libertariam” a energia necessária e abririam espaço para a apropriação do objeto de aprendizagem, resgatando assim, o desejo de saber.

Mas fiquei pensando: como concretizar essa proposta se era grande a resistência dos alunos em se expressarem? Eles há muito haviam abandonado a confiança no professor e na escola. Reagiam de maneira defensiva frente a qualquer proposta pedagógica que os quisessem tirar de sua “zona de conforto”. Era preciso ter confiança para se entregar.

Foi aí que tive a idéia de usar a contação de histórias como um veículo de aproximação com esses alunos e de estes expressarem-se oralmente. Escolhi o conto de fadas por se tratar de histórias já conhecidas pelos alunos e que possuíam, em sua estrutura, arquétipos da vida cotidiana. Ao final de cada história que contava, eu mobilizava o grupo para se expressar, tomando “emprestado” um personagem da história. Dessa maneira foi menos ameaçador falar, já que foi o personagem que “falou” e não o aluno, assim, ele pôde se expressar com segurança, “sem correr o risco de ser avaliado e rotulado”.

Segundo Bettelheim (1979), os contos oferecem um sentido a situações que as crianças têm ou viveram. Eles ajudam na medida em que trazem fatos que a criança vive em seu inconsciente e com os quais ela pode se identificar, encontrando uma maneira de representar o conteúdo inconsciente, diminuindo a nocividade das pulsões e deste conteúdo, constituindo um aspecto terapêutico. Gutfreind (2003) acrescenta que a utilização do conto é um instrumento terapêutico muito rico no sentido da expressão dos sentimentos por meio das identificações, o que diretamente seria muito difícil de alcançar.

Dessa maneira, o grupo foi se soltando e reataram a confiança novamente, já que tinham a liberdade de falar qualquer coisa, sabendo que não seriam julgados. Eles falavam palavras, gritavam, pulavam, enfim, se desatavam dos “grilhões” que os prendiam. E, nesse processo de “catarse coletiva”, o grupo foi lentamente disponibilizando energia, a qual foi sendo então redirecionada para o processo de aprendizagem.

No fim de cada atividade como essa, era visível o alívio experimentado pelos alunos. Ao invés de se sentirem cansados depois desse processo, ao contrário, resgatavam força e

ficavam excitados. Nessa hora, eu aproveitava para pedir, sutilmente, que se expressassem primeiramente por um desenho e depois com uma palavra, depois uma frase e finalmente com um texto.

A essa energia que foi disponibilizada, Freud denominou de pulsões parciais, que eram o aspecto perverso, presente na sexualidade infantil: “devido ao aspecto maleável, proveniente da ausência de objeto e caráter decomponível, a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais” (FREUD apud KUPFER, 1997, p. 42), ou seja, é passível de sublimação. Dessa forma ela se desvincula do alvo sexual, ou seja, a energia que move tais pulsões continua a ser sexual - consagrada como libido -, mas o objeto não é mais.

Kupfer, (1997, p.44) acrescenta ainda que “de posse dessa informação os educadores poderão reduzir a coerção e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões”. Nesse caso, a educação faria o trabalho de redirecionamento dessa energia para os fins pedagógicos.

Fazer toda essa volta para atingir o pedagógico foi extremamente importante para esse grupo. Não significava perder tempo, ao contrário, ganhar tempo e, transformar para sempre - tanto cognitiva como afetivamente - a vida desses alunos, pois a educação é muito mais ampla do que a simples transmissão de conteúdo.

Não se trata de “psicanalizar” o ensino, mesmo porque esse não é o objetivo da educação. Trata-se, na verdade, de a Educação utilizar os conceitos psicanalíticos, para que possa ampliar seu campo de conhecimento e criar formas de aplicabilidade deste saber, visando à competência de seu campo de atuação.

Diante do exposto, creio que o mesmo reafirma o desejo de realizar essa pesquisa acreditando em uma educação que resgata o sujeito do conhecimento e, conseqüentemente possa transformar sua vida acadêmica e pessoal e promover sua inserção no contexto social.

Inserir-me nessa proposta, levando junto minha experiência pessoal e profissional como educadora, tornou-se não apenas um desafio, mas a própria condição de investigar e aprofundar academicamente o “desejado” objeto de pesquisa.

1.3 O tema de pesquisa

Diante do exposto fica claro a imbricação de minha prática pedagógica como mola propulsora da minha disposição para essa pesquisa sobre o reforço escolar. O interessante disso é que esse desejo foi se construindo aos poucos e alimentando-se de tensões geradas por

um saber teórico-prático que não dava mais conta de responder minhas inquietações como educadora. Foi na Psicanálise que encontrei indícios teóricos que de, alguma forma, faziam sentido em minha prática pedagógica e na relação com meu aluno. Isto justifica a escolha desse campo teórico para fundamentar teoricamente essa pesquisa.

A escolha do estudo sobre o reforço escolar nasceu da minha prática, do interesse em ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem e de entender de que forma fatores de ordem subjetiva interferiam em seu desempenho escolar. Estudos dessa natureza são ainda incipientes em nossa literatura.

Esse é um tema recorrente na história da educação brasileira e muitas investigações apontam para as causas do fracasso escolar. Porém essa pesquisa propõe um novo olhar para essa problemática e pretensiosamente um ensaio na direção de uma leitura diferenciada desse quadro.

Essas reflexões justificam o propósito desse trabalho no sentido de aprofundar e pesquisar a forma como o reforço escolar está sendo concebido e trabalhado na proposta de Educação Integral, uma vez que essa política pública pressupõe a permanência do aluno na escola.

Dessa forma, essa pesquisa procura analisar questões dentro dessa investigação, as quais destacamos:

- O fato de o aluno ter mais horas dedicadas à sua educação faz diferença em seu desempenho escolar?
- De que maneira a subjetividade é contemplada dentro da oficina de reforço escolar e na proposta de Educação Integral?

Mediante essas questões é que essa pesquisa se inscreve dentro da linha de pesquisas acerca da subjetividade e complexidade na educação, objetivando uma reflexão sobre o reforço escolar inserido na proposta de educação integral.

1.4 Contextualização da pesquisa

Essa dissertação foi se inscrevendo aos poucos em minha vida, talvez desde os tempos remotos de infância, quando pude, na prática como educadora, identificar-me com aqueles alunos “diferentes” que não acompanhavam o mesmo ritmo dos seus colegas e por fim, eram rotulados como crianças com dificuldades de aprendizagem.

Movida pela inquietude e marcada pelo desejo de ajudar esses alunos, passei a procurar maneiras de resolver os problemas destes, por meio da Especialização em

psicopedagogia e da experiência já relatada em minha memória educativa e, finalmente, nessa pesquisa de mestrado. São passos em um mesmo caminho, o qual visa produzir um discurso dialético entre a teoria e a prática pedagógica.

Muitas são as pesquisas sobre fracasso escolar, mas poucos são os estudos acerca do reforço escolar. A Educação parece caminhar em círculos onde em muitos estudos as causas são de ordem política, socioeconômica, pedagógica e familiar. Nota-se, porém, que a causa do problema recai sobre a pessoa do aluno, ou seja, é sempre o aluno quem não se adapta ao contexto educativo e metodológico. No entanto, a realidade das escolas está mudando e muitos alunos chegam às escolas com uma bagagem vivencial e tecnológica, muito superior a do professor, onde o método tradicional de ensino não consegue mais dar conta de suas demandas.

O que precisa ser entendido é que a própria realidade cria tensões nas teorias e estas precisam adaptar-se às novas questões da realidade. O que esse estudo propõe é um novo olhar para esse aluno e conseqüentemente, para o reforço escolar, ao mesmo tempo em que este tem a oportunidade de se legitimar dentro de uma política pública de Educação Integral. Mas por que reforço escolar na Educação Integral?

Ao iniciar o mestrado tive a oportunidade de me inserir como pesquisadora na pesquisa *Educação Integral/Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*, tendo a oportunidade de visitar algumas escolas em Cuiabá e no Distrito Federal onde se adotava a proposta de Educação Integral. Nessa proposta pedagógica, o aluno tem a aula convencional em um turno e no outro turno participa de oficinas, às quais têm o objetivo de ampliar, dentre outras, as oportunidades pedagógicas, culturais e esportivas dos alunos.

No desenrolar dessa pesquisa verificou-se que a oficina de reforço escolar fazia parte de todas as propostas mapeadas pela pesquisa nacional, além de constar em segundo lugar como a atividade (oficina) mais oferecida, precedida apenas pela oficina de esportes, totalizando um percentual de 61% das atividades oferecidas no turno contrário ao da aula regular (contraturno), conforme Tabela a seguir. Isso evidencia um dado empírico que não poderia deixar de ser considerado.

Tabela 1 Atividades desenvolvidas em 2008 nas experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica.

Atividades	Regiões					Nº reg. (total)	% exp.1
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudoeste	Sul		
Esportes	6	123	33	241	117	520	65,0
Aula de reforço	6	125	33	231	99	494	61,7
Música	7	80	27	222	121	457	57,1
Dança	3	93	22	200	114	432	54,0
Teatro	4	67	22	183	95	371	46,4
Informática	9	50	25	185	96	365	45,6
Oficinas temáticas	5	84	22	164	84	359	44,9
Artesanato	2	47	21	169	85	324	40,5
Tarefas de casa	2	58	21	173	68	322	40,2
Artes plásticas	4	48	17	160	77	306	38,2
Artes visuais	6	41	17	127	53	244	30,5
Capoeira	6	61	14	93	46	220	27,5
Línguas estrangeiras	1	12	14	68	47	142	17,8
Oficinas formação trabalho	3	21	5	40	21	90	11,2
Rádio/jornal	1	24	4	32	14	75	9,4
Outras atividades	1	14	7	48	40	110	13,8
Total	66	948	304	2336	1177	4831	-

1 O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa (800).

Fonte: BRASIL, 2009 "a".

Em vista disso, por que não fazer uma ponte entre meu objeto de pesquisa, (o reforço escolar) e a Educação Integral, visto que nessa proposta o reforço escolar ocupa um lugar de destaque? Nota-se com isso, a relevância em se debruçar sobre essa questão, a qual ainda perdura como um problema dentro do campo da Educação.

Ao visitar as escolas também pude observar a proposta pedagógica que as mesmas adotavam para o reforço escolar. Dentre as escolas do Distrito Federal destacou-se a escola pública de Arapoanga pelo êxito que vem conseguindo em sua proposta de Educação Integral.

Essa pesquisa visou o estudo sobre a proposta pedagógica dessa escola com vistas à promoção da aprendizagem dos seus alunos assistidos pela proposta de Educação Integral. Para tanto me dirigi a essa escola com vistas ao aprofundamento da questão já colocada. Além da observação *in lócus*, realizei entrevistas semi-estruturadas com a direção, a coordenadora, professores, monitores e alunos da Educação Integral.

Esta pesquisa procurou contribuir para a Educação, no sentido de olhar para o reforço escolar através de uma lente subjetiva, onde o aluno é visto como sujeito-aprendente, levando-se em conta sua objetividade (cognição), mas também sua subjetividade (desejo e afetividade) e a importância de esta ser contemplada no contexto escolar.

1.5 Objetivo geral

Analisar os possíveis efeitos do Reforço Escolar dentro da Proposta de Educação Integral levando em conta a subjetividade do aluno na promoção da aprendizagem.

1.6 Objetivos específicos

- . Compreender se o fato de o aluno passar mais tempo na escola e frequentar uma oficina de reforço escolar influencia em seu desempenho escolar.
- . Identificar a concepção que a escola tem de Educação Integral e de reforço escolar.
- . Analisar como a subjetividade é contemplada no reforço escolar e de que forma isso faz ressonância na vida escolar e pessoal do sujeito-aprendente.
- . Identificar espaços de escuta dentro dessa proposta com vistas ao resgate do desejo de saber do sujeito-aprendente.

2- REFORÇO ESCOLAR X FRACASSO ESCOLAR: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

O reforço escolar é um tema polêmico no campo da educação. Isso porque nos remete ao outro lado da moeda que é o fracasso escolar. Não poderíamos falar daquele sem nos remetermos a este, visto que se o reforço existe é com o objetivo de acabar com o fracasso escolar. Mas como o fracasso escolar surgiu?

Partindo do pressuposto de que nossa realidade é uma produção construída ao longo da história, entendemos também que o fracasso escolar, assim também o foi. A revolução industrial trouxe grandes transformações sociais e estas repercutiram na educação de maneira decisiva. Sabemos que a transformação da realidade é alimentada pelas demandas de cada época e, conseqüentemente, o fracasso escolar foi uma produção da realidade de um determinado contexto histórico, servindo a propósitos sociais e políticos.

Com o advento do capitalismo a sociedade burguesa em ascensão tratou de defender seus interesses recém conquistados. Para isso afastou-se progressivamente dos trabalhadores pobres abrindo uma divisão social entre essas duas classes a qual perdura até os nossos dias. Iniciou-se a partir daí uma política por reformas sociais que tinham por real objetivo a defesa dos interesses burgueses e o direcionamento das massas. Segundo Patto (1999, p. 39):

A visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza, e no controle sobre a natureza. O ideário iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado, segundo se acreditava, da racionalidade econômica e científica.

A classe burguesa imbuída de um discurso igualitário, fraterno e livre organizou uma política educacional onde se entendia que a desigualdade social iria desaparecer se todos tivessem as mesmas oportunidades. A escola surgiu para cumprir esse papel. Mas essa crença foi abalada pela Primeira Guerra Mundial, onde as pessoas se viram desamparadas e exploradas e a escola não foi capaz de redimi-las da ignorância e da opressão.

Os liberais que acreditavam nos superpoderes da escola começaram a investir contra a pedagogia tradicional e isso os levou ao movimento escalonovista, na elaboração de uma pedagogia que promovesse a paz e a democracia, fundamentados na crença, segundo a qual a ocupação dos lugares sociais é baseada no mérito pessoal. (PATTO, 1999).

A escola passou a ser valorizada pela classe trabalhadora como forma de escapar da miséria de sua condição. Dessa forma as últimas décadas do século XIX e as primeiras do

século XX foram marcadas pela pressão popular por uma expansão da rede escolar nos países capitalistas (PATTO, 1999).

Coube à psicologia científica a mensuração e a explicação das diferenças individuais. Surgiram as teorias racistas apoiadas pela ciência experimental e positivista, naturalizando essas diferenças. Isso serviu a dois propósitos segundo Patto (1999, p. 62): “[...] de um lado a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados [...]”. Construiu-se assim, a primeira explicação para o fracasso escolar, o da ideologia do dom.

Segundo Soares (2000, p. 10): “a ideologia do dom se oculta sob um discurso que se pretende científico”. A psicologia se encarrega dessa função apontando a existência das desigualdades naturais e diferenças individuais. Dessa forma legitimaram-se desigualdades e diferenças baseadas na mensuração de aptidões intelectuais e a escola então, não seria a responsável pelo fracasso escolar. O problema estaria no aluno, o qual não possuía as condições básicas para a aprendizagem, caberia a escola somente tratar as diferenças individuais, ou seja, tratar desigualmente os desiguais (SOARES, 2000).

Cordié (1996) afirma que o fracasso escolar surgiu a partir da instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX. Isso, porém, não assegurou a igualdade de oportunidades porque essa concepção educacional estaria ligada a um ideal de aluno, o qual não correspondia ao aluno real, com o qual a escola tinha que lidar no seu cotidiano. Ou seja, a importância atribuída à infância e ao seu potencial educativo estaria permeada por uma esperança e ideal depositados na pessoa do aluno.

Com o aumento de demanda da escola para as camadas populares, evidenciou-se que essas diferenças não se restringiam apenas a alguns indivíduos, mas a grupos de indivíduos, estes os “grupos desfavorecidos”, desassistidos economicamente e dominados. Mas por que o fracasso escolar está concentrado nos alunos das camadas populares?

Segundo Moll (2000, p. 69), se no século XVIII, o controle da multidão, era dado pelo acesso à escola, mais tarde vai ocorrer por meio de uma oferta extremamente controlada “[...] pela exclusão da maioria através de processos configuradores da *ausência* do Estado e de *silêncios* impostos ao universo de saberes de amplos contingentes populacionais”.

Dessa forma surgiu uma nova explicação para o fracasso escolar, que segundo Soares (2000), é a ideologia da deficiência cultural. Segundo essa autora a deficiência cultural estaria ligada à “carência cultural”, “deficiência cultural” ou “privação cultural”, ou seja, o meio social em que as camadas populares vivem é que é carente, não só do ponto de vista econômico, mas também do ponto de vista cultural. Sendo assim, esse meio é pobre em estímulos sensoriais,

perceptivos e sociais. É também pobre em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, assim como interação e comunicação, como se essa classe menos favorecida fosse desprovida de cultura e de vida social, e que a instituição escolar fosse “domesticá-la e iluminá-la” (MOLL, 2000, p. 69) por meio da educação formal. Tal como na ideologia do dom, aqui também o aluno é responsabilizado pelo seu fracasso escolar porque este seria portador de déficits socioculturais.

Essa “patologia social” seria “tratada” pela escola, cuja função seria a de compensar as deficiências do aluno, resultantes de sua “deficiência”, “carência” ou “privação” culturais (SOARES, 2000). No entanto, cabe ressaltar que a exclusão dos bens econômicos e materiais são acompanhados da exclusão dos bens culturais, pois, como podem ter acesso a estes, se mal têm como satisfazer suas necessidades básicas?

Nota-se que a escola está sempre buscando compensar algo que falta na classe popular. Não há a intenção de aproximação da escola com a vida local e, portanto, real de seus alunos. Ao contrário, é perseguido um ideal de aluno que, como tão bem disse Moll (2000, p. 68) acerca da “modernidade” brasileira, ou seja: “[...] poderia dizer que a “conformação” sistêmica produzida aqui advém de um mundo de vida que não é local, mas, cópia de caricaturas européias”. Poder-se-ia dizer também cópia de idealizações que rondam o imaginário escolar.

Segundo Lajonquière (1996), o imaginário escolar opera como representante do imaginário social, no qual é depositada na criança uma esperança narcísica por aquele que educa, levando a uma fuga do aluno real e resultando em fracasso escolar.

Almeida (2004, p. 99) aprofunda essa questão quando afirma que ela está ligada a uma idealização do aluno e, conseqüentemente, do ato educativo:

As metas pedagógicas operam por ignorar a realidade da condição humana, e a psicanálise constrói-se como um campo novo de conhecimento, marcando uma ruptura epistemológica, por apontar justamente essa realidade. A nossa proposição é que a negação daquilo que marca o humano, negação essa presente nas metas educativas, acaba por repercutir, sob a forma de fracasso escolar, em todas as modalidades de significação que essa expressão possa vir a assumir .

Collares (1996) em sua pesquisa, objetivando apontar as causas para o fracasso escolar concluiu que houve quase unanimidade entre os professores, diretores e profissionais de saúde em afirmar que a causa do fracasso escolar estava centrada na criança. Entre esses problemas foram elencados: desnutrição, doença neurológica, deficiência mental, falta de interesse e de pré-requisitos necessários para se alfabetizar. Nesse sentido, a escola é palco de uma série de preconceitos, onde a maior vítima é o próprio aluno. Dessa forma o ensino é biologizado, ou

seja, o aluno não aprende porque tem uma deficiência que o impede de se apropriar do objeto de conhecimento, transformando, assim, questões sociais em biológicas.

De acordo com pesquisas sociais e antropológicas essa segunda explicação é inaceitável, uma vez que não existem culturas inferiores e superiores, mas culturas diferentes e, cientificamente, essa segunda explicação para o fracasso escolar é errônea. Uma vez que os termos “privação” e “carência” nos remetem a um sentido de falta, essa explicação é entendida como se as camadas populares sofressem de uma falta de cultura, ou uma “inadequação cultural”, a qual não se harmoniza com a cultura dos grupos sociais e economicamente privilegiados. No entanto, “negar a existência de cultura de um determinado grupo é negar a existência do próprio grupo” (SOARES, 2000, p.14).

De acordo com Soares (2000), a escola é uma instituição a serviço da sociedade capitalista, assumindo e valorizando a cultura desta. Assim, o aluno proveniente das classes dominadas é considerado inferior por não se adequar ao “modelo” do comportamento das classes dominantes. Dessa forma esse aluno sofre um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, mas porque é diferente do modelo esperado pela escola, a qual, para se eximir da responsabilidade, trata de transformar diferenças em deficiências.

A escola influenciada pela teoria da privação cultural, criou os programas de educação compensatória ou reforço escolar, onde passou a ocupar o lugar daquela que vai compensar o que lhes falta e “curar” os pobres de suas deficiências: carências e/ou marginalização cultural (PATTO, 1999). No entanto, esse ideal cai por terra quando se constata que a incidência de reprovação e evasão na chamada classe baixa torna-se insustentável, ou seja, “a escola primária não foi capaz de garantir oportunidades sociais iguais para todos e o ensino compensatório pré-escolar surge como uma tentativa de recuperação do mito” (PATTO, 1987, p.118). Nota-se que há, inserida nessa proposta, a crença na “carência cultural”, nos reportando à idéia de que o problema está novamente direcionado à “criança pobre e a sua família, incapazes de adquirir por si só os requisitos necessários ao sucesso escolar e social” (PATTO, p.119).

Seguindo a lógica da teoria da deficiência cultural, surgiu uma nova hipótese para o fracasso escolar, segundo a qual o aluno chega à escola com uma linguagem deficiente. Possuindo vocabulário pobre, este os impedia a aprender. Ou seja, as crianças seriam “deficitárias” linguisticamente e essa defasagem lingüística estaria estreitamente relacionada com a capacidade intelectual da criança, resultando em dificuldades de aprendizagem (SOARES, 2000).

Ainda segundo Soares (2000, p. 31):

[...] a ideologia da deficiência cultural oculta a verdadeira causa da discriminação - a desigual distribuição da riqueza numa sociedade capitalista -, atribui a deficiências culturais e linguísticas da criança das camadas populares o seu fracasso na escola. As falhas são assim, da criança, de sua família, de seu contexto cultural; a inadequação está na criança, não na sociedade nem na escola.

A educação compensatória surge neste cenário como uma promessa para compensar essas deficiências provenientes de um contexto empobrecido de estímulos sensoriais, culturais e sociais.

2.1 Reforço escolar: compensando ou reforçando diferenças?

A educação compensatória surge nos Estados Unidos em meados da década de sessenta, tendo caráter preventivo e agindo desde a pré-escola. O Brasil a importa nos fins da década de setenta e a utiliza mais intencionalmente no início dos anos oitenta com o objetivo de compensar as deficiências geradas pela privação cultural. Segundo Soares (2000, p. 31), a lógica é a seguinte:

Se a causa do fracasso da criança está em suas deficiências e carências culturais e linguísticas, será necessário, para que ela não fracasse *compensar* essas deficiências e carências; cabe à escola incumbir-se dessa *compensação*, oferecendo programas especiais de *educação compensatória*.

Soares (2000, p. 31) chama a atenção para a falácia desse raciocínio, devido ao seu pressuposto, ou seja, uma vez que a “causa do fracasso escolar está nas características do contexto social da criança não se conclua para uma transformação desse contexto, mas pela “compensação” dos seus efeitos sobre ela”. Podemos notar há a instauração sorrateira de uma segregação desses alunos, o que acontece também no interior da escola, no sentido de rotular as turmas, sobretudo nas séries iniciais, em turmas “fortes”, “fracas” e “especiais”.

Segundo Mello (1982), a educação compensatória surgiu como um meio de retirar a população “marginal” de seu atraso e como via para o avanço econômico e social da pobreza. Ela se configurou na educação pré-escolar, destacando-se a importância dos jardins de infância como instrumento adequado para se corrigir as injustiças sociais. Porém, seu caráter compensatório acentua-se manifestando no nível de reformas que não tem o propósito de alterar as estruturas sociais e sim, escolarizar as populações pobres para que estas não representassem um obstáculo ao avanço econômico. Vale assinalar que a educação, apesar de não possuir relação direta com o processo de produção e acumulação capitalista, está, por sua vez, submetida no interior desse processo e, portanto, a serviço desta.

Pesquisas na área educacional foram financiadas com o propósito de superação do mau desempenho e surgiram as teorias explicativas para o fracasso escolar segregando e marginalizando os menos favorecidos.

Não estamos em absoluto nos posicionando contra o pré-escolar, mas sim, a favor do 1º grau que recebe esse imenso contingente de ‘desfavorecidos’ que deveriam ser dotados das condições a que têm direito e de um ensino de qualidade, diferente deste ensino que acelera seu fracasso. Estamos sim querendo mostrar a lógica que esta proposta contém de resolver com mais uma ‘reforma educativa’ a questão do fracasso. A reivindicação revolucionária de ser a do nivelamento por cima como um instrumento contra o privilégio. Não se trata de vulgarizar o saber, e sim de lutar contra a ignorância na qual o capitalismo mantém a classe operária (MELLO, 1982, p.60).

No entanto, a educação compensatória fracassou e várias são as explicações para isso. Segundo Soares (2000), em primeiro lugar, há as explicações que se voltam aos próprios programas de educação compensatória levando os professores a terem expectativas negativas em relação a esses alunos.

Em segundo lugar, estão as explicações relacionadas aos próprios pressupostos dos programas, uma vez que estes não questionam a estrutura social responsável pelas discriminações sociais. Nesta explicação a falha estaria na escola, a qual deveria transformar-se e acolher essa criança em sua especificidade e, a partir daí, levá-las à aquisição da educação formal, sem, no entanto, esvaziá-las de sua identidade e herança culturais (SOARES, 2000).

Finalmente, outra explicação não só responsabiliza a ideologia da carência cultural, mas vai além, porque aponta a própria sociedade e sua estrutura discriminatória como causa do fracasso escolar. O argumento dessa explicação primeiramente estaria no fato de que se atribui à escola um poder que ela não tem:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes menos favorecidas seriam portadoras (PATTO, 1999, p. 74).

A impressão que se tem é que “se dá com uma mão e tira-se com a outra”, ou seja, eleva-se o nível de expectativa além do real, promete-se a garantia para atingir esse fim e, em seguida, como isso é da ordem do ideal, fracassa-se e, nesse caso, os alunos são os responsáveis, bem como sua família e seu estilo de vida, que não estão de acordo com o estilo da ordem vigente. Por que não se fazer o caminho inverso?

Segundo Cavaliere (2002, p. 108), é um paradoxo o fato de se conceber propostas educativas, como é o caso da educação integral, “para agirem como verdadeiras organizações

sociais, estabelecendo relações com a localidade onde se situam”. Porém, não chegam a “usufruir a autonomia necessária para que” possam se “constituir identidade própria”. Em vista disso, se pode inferir que as propostas vêm padronizadas e filiadas a um projeto governamental, com falta de recursos próprios, não deixando espaço à criatividade e “busca de soluções específicas para situações específicas”. Disso se expressa um conflito entre “a escola como unidade administrativa de um sistema e como organização social inserida num contexto”. Para tanto, deveria centralizar seus esforços compreendendo o aluno como protagonista de sua atuação.

Por que não partir dos alunos, de seu contexto, conhecer esse aluno: o que pensa, quem ele é, o que tem a dizer, como ele se sente, onde mora, o que acha da proposta educativa, o que tem a acrescentar, ou seja, fazer com que o aluno seja o referencial (porque este sim, é real), e a partir dele construir em conjunto as estratégias do processo escolar. No entanto, a escola como faz parte dessa estrutura social capitalista, não faz mais do que produzir cidadãos e trabalhadores que se adaptem a essa realidade, reproduzindo o cenário que deveria transformar.

3 - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS

Estamos em um momento privilegiado da nossa história educacional em que somos chamados a colaborar com uma proposta pedagógica que sinaliza para a possibilidade de a educação pública adquirir uma nova identidade e resgatar seu lugar de verdadeira democracia e transformação social por meio da legitimação do que conhecemos como Educação Integral. Longe de ser algo inovador, a Educação Integral já ensaiou algumas vezes sua estréia no cenário de algumas escolas públicas do Brasil, tendo como precursor e idealizador a pessoa de Anísio Teixeira.

Historicamente, podemos situar a origem dessa proposta no final do século XIX e início do século XX com as descobertas da psicologia, as quais lançaram um olhar diferenciado para a psique infantil, além do incremento da emancipação da classe popular. A educação sofreu influência destas, nesse novo contexto histórico. Em consequência disso, surgiram as “escolas novas”, com ênfase no desenvolvimento infantil, principalmente na Europa Ocidental e Estados Unidos. Segundo esses educadores escolanovistas, a infância devia ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam com a ação motora e com os aspectos psíquicos da criança (CAMBI, 1999).

Nem sempre a criança foi vista e compreendida da forma como é hoje. Até por volta do século XII, desconhecia-se a infância e seu interesse por ela. As crianças eram consideradas como “adultos em miniatura” e vestiam os mesmos trajes dos adultos. Quando um filho morria era rapidamente esquecido e substituído por outro e esse apego e amor à criança era inexistente. Elas morriam em grande número (ARIÈS, 1981).

A descoberta da infância começou no século XIII, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se numerosos somente a partir do século XVII, onde se evidenciava uma forte influência do cristianismo nos costumes da época (ARIÈS, 1981). A partir daí a criança passou a ser percebida, desejada e amada e a infância passou a ganhar importância entre os moralistas e educadores do século XVII, preocupados com a disciplina e com a racionalidade dos costumes. Isso passou a inspirar toda a educação até o século XX.

O interesse pela criança passou de total indiferença para objeto de distração e posterior preocupação pelo seu interesse psicológico e moral. As crianças passaram a ser consideradas “frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, 1981, p.105). Esses sentimentos foram incorporados pela família e tudo o que se referia às crianças e à família tornou-se um assunto sério e digno de atenção. Assim a criança passou a

assumir um lugar central dentro da família e a escola tornou-se uma “*instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude*” (ARIÈS, 1981, p. 110). Com isso a família foi se fechando e se tornando mais privativa, crescendo a preocupação e a afeição pelas crianças.

Essa nova concepção da infância trouxe consequências decisivas para a família e, conseqüentemente, para a educação, uma vez que a aprendizagem devia ocorrer em contato com o ambiente externo de maneira concreta, levando em consideração o universo infantil e respeitando a natureza global da criança.

As escolas novas foram também uma voz de protesto contra a sociedade tecnológica e industrial. Elas se nutriam de uma ideologia democrática e progressista, convidando os cidadãos à participação ativa na vida social e política e também no desenvolvimento, no sentido libertário das próprias relações sociais (CAMBI, 1999). Nota-se que, aqui, há uma sintonia com a concepção humanista, a qual resgata os potenciais humanos e os dirige para a transformação do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade, rompendo com o modelo positivista da época.

O experimento das escolas novas foi iniciado na Inglaterra com Cecil Reddie que, em 1889, criou uma escola para rapazes, onde a inovação era a adequação da escola às novas exigências das sociedades modernas. Para tanto, o programa deveria contemplar todas as faculdades humanas, com o objetivo de que o homem pudesse atender às demandas da vida, ou seja, a escola deveria tornar-se um “pequeno mundo real”, fazendo uma coligação da inteligência e outros aspectos de ordem motora e psíquica. Nos Estados Unidos, destacou-se o experimento promovido por John Dewey, em Chicago, o qual enfatizava o interesse e a importância atribuída às experiências concretas e problemáticas (CAMBI, 1999).

Na proposta educacional de Dewey (1978), a educação é um fenômeno direto da vida, onde a experiência proporciona a contínua reorganização e reconstrução do conhecimento por meio da reflexão. Essa contínua reconstrução, “reconfigurada” pela inteligência, produz, por sua vez, maior qualidade na experiência, alargando o nosso conhecimento, sendo a base para novas experiências. Em assim sendo, na concepção de Dewey (1978, p. 31), não há dicotomia entre a educação e a vida, pois elas se entrelaçam e constituem um processo indissociável, na medida em que “o processo educativo é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida”. Portanto, a educação é vida, e, não, preparação para esta. Desta forma, a educação torna-se mais significativa e o aluno se vê como protagonista do processo ensino-aprendizagem, apropriando-se dele de maneira efetiva. No momento em o aluno consegue se perceber como parte desta

“engrenagem” educativa e enxerga o porquê do conhecimento no momento presente, e não somente no futuro quando sair da escola, aí sim, ele poderá ver sentido nas atividades executadas na escola.

Por outro lado, não devemos olhar de maneira míope para essa proposta, deixando de analisar criticamente a concepção desta, a qual, historicamente, evidenciava um caráter pragmatista e utilitarista da educação, com vistas à adequação desta à sociedade industrial moderna. O pressuposto era de que o papel da escola tradicional, como reflexo da família e da comunidade, tinha meramente um caráter suplementar destes, portanto, a escola não estaria apta a preparar a criança para um mundo imprevisível e em constante transformação (TEIXEIRA, 1977). Dessa forma a escola ganha um novo papel, a de preparar a criança para dar conta das demandas desse novo contexto histórico em toda a sua complexidade baseada na experiência.

Em 1927, Anísio Teixeira viajou aos Estados Unidos para seu doutoramento. Nessa ocasião, conheceu John Dewey e manteve contato com suas idéias, tornando-se seu discípulo. Além de traduzir suas obras, Anísio passou a ser um de seus principais difusores. Ele dedicou-se à análise da teoria de Dewey adaptando-a à realidade brasileira. Comungava das mesmas idéias de Dewey e sustentava que a educação deveria adquirir uma nova “roupagem”, visto que o modelo tradicional educativo não estaria apto para dar conta das novas demandas sociais. Junto com outros intelectuais da época, mantinha um discurso estreito e fecundo com vistas a uma reformulação do ensino. Estes, inconformados com a educação vigente, propunham uma educação mais democrática e transformadora da sociedade (TEIXEIRA, 1977).

Essa discussão deu origem, em 1932, ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br), que tinha como objetivo fazer uma reconstrução educacional em oposição ao empirismo dominante. O manifesto foi assinado, além de Anísio Teixeira, por um grupo de intelectuais da época, que se mantinham “anteados” com a literatura européia e estavam interessados, assim como ele, em uma transformação da sociedade por meio da educação. Mantendo com certo conforto nossa lente crítica em relação a essa proposta, pois sabemos que toda nova proposta vem imbuída de certos ideais que se conflitam com a realidade, não devemos, porém, deixar de admitir a importância desse manifesto para a educação brasileira. Dentre estes destaca-se a democratização da educação, oferecendo as mesmas oportunidades de ensino, ainda que distante da nossa realidade e com objetivo de dar conta da nova sociedade industrial.

Influenciado pelas idéias de Dewey e amparado pela condição de inspetor geral do ensino na Bahia, Anísio Teixeira pôs em prática a idéia de fazer da escola um lugar de vida. Isso se evidenciou pela construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), onde este concebeu a escola como uma “pequena universidade”, fazendo com que a escola se tornasse um reflexo da sociedade dando uma finalidade concreta para aquela (TEIXEIRA, 1977).

Éboli (1971) retrata muito bem o fato quando descreve o funcionamento e a estrutura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Idealizado por Anísio Teixeira e inaugurado em 1950, o CECR era constituído por quatro escolas-classes e uma escola-parque localizadas em um bairro carente. Nas escolas-classes, os alunos permaneciam quatro horas em aprendizagem escolar formal: linguagem aritmética, ciências e estudos sociais. Após este horário, os alunos encaminhavam-se para a escola-parque, onde permaneciam por mais quatro horas, completando o seu tempo integral de educação com atividades de diversos setores: setor de trabalho (artes plásticas, industriais e aplicadas), setor artístico (música, canto, dança e teatro), setor de educação física e recreação, setor socializante (grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja) e setor de extensão cultural e biblioteca (leitura, estudo e pesquisa). Além disso, tanto as escolas-classes como a escola-parque, possuíam instalações para administração e consultórios médicos e dentários. A estrutura arquitetônica deste projeto assemelha-se, como definiu Anísio Teixeira, a “uma pequena universidade infantil” (ÉBOLI, 1971, p. 16). Os conhecimentos adquiridos na escola-classe eram aplicados na escola-parque, sendo esta uma extensão daquela. Desta maneira, os alunos não sentiam a escola separada da vida. Além disso, tinham acesso a atividades que, se o CECR não proporcionasse, não poderiam usufruir, dado o padrão sócio-econômico em que se encontravam. Isso é a escola, encurtando as desigualdades sociais ao proporcionar condições equivalentes de acesso ao conhecimento.

Podemos inferir dessa forma, que a Educação Integral, vem acontecendo de forma paulatina em todo o território nacional, mesmo ainda não sendo assumida como uma política pública de fato.

Experiência como a do CECR, são observadas no contexto nacional, como é o caso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), implantados nos anos 80 no Rio de Janeiro. Os CIEP foram uma iniciativa do governo Leonel Brizola, tendo Darcy Ribeiro como idealizador desse novo projeto. Segundo Cavaliere (2002), a contribuição mais interessante do CIEP diz respeito à forma de organização da escola, (como as de ordem física, profissional e social) e da articulação coletiva do trabalho pedagógico (CAVALIERE 2002; GADOTTI, 2009).

Em São Paulo, a experiência mais conhecida desenvolveu-se entre 2000 e 2004 com a criação dos (Centros Educacionais Unificados (CEU). Sua importância foi reconhecida por articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental e o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico. Segundo essa proposta, a visão de Educação transcende a sala de aula e os alunos são assistidos em suas dimensões: física, social, cultural, cognitiva e afetiva (GADOTTI, 2009; BRASIL, 2009 “b”).

Em Belo Horizonte, foi criado em 2006, o Programa Comunidade Integrada, implementado pela prefeitura municipal com caráter intersetorial. Nesse programa, a concepção de educação abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e visa a formação integral dos alunos do ensino fundamental (de 6 a 14/15 anos), por meio da ampliação da carga horária escolar para nove horas diárias, com oferta de atividades diversificadas previstas no Projeto Político Pedagógico de cada escola (BRASIL, 2009 “b”).

No mesmo ano, o Projeto Bairro-escola implementado pela prefeitura de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, sustenta-se em dois conceitos básicos: “Cidade Educadora” – que parte da idéia de que a educação não ocorre apenas dentro da escola, mas em todos os espaços da comunidade – e “Educação Integral” – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas dimensões: física, mental e social, e no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo (BRASIL, 2009” b”).

Em Apucarana, no Paraná, o Programa de Educação Integral funciona ininterruptamente, desde 2001 e procura ultrapassar o senso comum de uma divisão de turno e contraturno, ou de tempo integral limitado à ampliação das horas diárias de permanência do aluno na escola. Para tanto, considera o educando sob uma dimensão de integralidade dos aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos (BRASIL, 2009 “b”).

No Distrito Federal, podemos inferir que essa proposta iniciou-se em 1960, com a inauguração da primeira Escola Parque de Brasília, por Anísio Teixeira, época em que o mesmo ocupava o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Nesse projeto, a Escola Parque atenderia os alunos de quatro das Escolas Classes uma vez por semana, ou seja, os alunos nesse dia teriam aula o dia todo, um turno na escola classe e o outro turno na escola parque, totalizando oito horas de aula. Nessa ocasião os alunos teriam aulas de artes, esportes, teatro, literatura, dança e música e as oficinas eram escolhidas pelos próprios alunos de acordo com seu interesse. Das 28 Escolas Parques idealizadas por Anísio Teixeira apenas cinco foram inauguradas, as quais funcionam até hoje (BORGES, 1994, GADOTTI, 2009).

Posteriormente, a experiência dos CIEP estendeu-se aos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC), construídos nas periferias de Brasília nos anos 90, no governo de Fernando Collor. Essa iniciativa contou com a participação de Leonel Brizola e tinha, assim como os CIEP, um caráter assistencialista. Antes do fim de seu mandato, Collor foi deposto por crime de responsabilidade, e deu-se início do governo de Itamar Franco, o qual retomou o projeto mudando seu nome para Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), porém sua orientação continuou inalterada (GADOTTI, 2009). Segundo esse projeto a criança teria sua permanência garantida na escola, com direito da satisfação de suas necessidades básicas e pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades (BORGES, 1994).

Projetos posteriores como a Escola Candanga, uma iniciativa do governo Cristovam Buarque, nos fazem pensar em um prosseguimento da extensão do tempo, embora não se configurasse em “Educação Integral”, uma vez que nessa proposta houve um aumento da carga horária de quatro para cinco horas e o professor passou a reger uma só turma, disponibilizando o outro turno para atender seus alunos, individualmente ou em grupos. Além disso, tinha o outro turno para dar prosseguimento à sua educação continuada, discutir com seus colegas e planejar suas aulas de forma mais elaborada. Cabe ressaltar que a assistência oferecida ao aluno no turno contrário era referente ao reforço escolar. Estes teriam a oportunidade de revisar e “reforçar” conteúdos que não conseguiram assimilar em sala de aula.

Deixando as críticas para um segundo momento, penso que esses projetos deram início a uma nova forma de conceber a Educação, gerada pela própria mudança da realidade, uma vez que a forma de estrutura familiar mudou e a mulher teve que sair para o mercado de trabalho e tal como lembra Gadotti (2009), esses projetos representaram uma revolução no ensino, introduzindo um novo conceito de Educação.

3.1 - Educação integral: pressupostos institucionais

A implementação da Educação Integral no Sistema Formal de Ensino, vem se expressando por meio da promulgação de legislação específica. A questão suscitada insere-se no panorama institucional brasileiro, fazendo parte relevante de nosso ordenamento jurídico, embora ainda não se constitua em realidade.

Na Constituição Federal, o caput do art. 6º já se inicia, pelo menos na ordem de citação dos direitos sociais, privilegiando a Educação como um direito social. No Capítulo III,

Seção I, que cuida especificamente da Educação, é esta assegurada como direito de todos e dever do Estado e da família, e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, dentre outros objetivos. (grifo nosso). Mais ainda, no inciso VII do art. 208, pontifica que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde” (grifo nosso). Remete, finalmente, para disciplinamento por lei ordinária (art. 214), o estabelecimento de plano nacional de educação, com duração decenal (BRASIL, 1988).

Nisso, o legislador ordinário foi mais explícito com relação à Educação Integral. Através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, finalmente aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que, dentro de uma enorme gama de objetivos e metas, no ensino fundamental, determinou a ampliação progressiva da jornada escolar, visando “expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (Brasil, 2001).

Mas a preocupação latente da sociedade brasileira com relação à Escola Integral, dentro do novo texto constitucional de 88, já se manifestava expressamente no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que, em seu art. 53, reiterava o mandamento constitucional de ser assegurado ao educando (agora, à criança e ao adolescente), o “pleno desenvolvimento de sua pessoa” (BRASI, 1990).

Posteriormente, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, (BRASIL, 1996), determinou, no seu art. 34, que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Na escala jurídica dos atos normativos, é editada a Resolução CEB nº 2, de 07 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, instituindo as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. É importante assinalar que no seu art. 3º, inciso III, se determina que

III – as escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (grifo nosso), (BRASIL, 1998).

Não se pode, finalmente, deixar de mencionar, dentro da mesma escala jurídica, a Portaria Interministerial nº 17, de 2007, que instituiu o “Programa Mais Educação”, em que o poder público federal busca induzir a ampliação da jornada para um mínimo de sete horas diárias escolar sob a perspectiva da Educação Integral. O programa é uma das ações do (Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde a escola assistida recebe recursos e apoio técnico do MEC para oferecer atividades na área de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educação econômica e cidadania. Os requisitos para seleção desse projeto é que a escola esteja situada em capitais e cidades com mais de 100 mil habitantes e que a mesma apresente Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), abaixo de 3,5 pontos (REVISTA PEDAGÓGICA PÁTIO, 2009).

O Programa Mais Educação empenhou-se na construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais, promovendo um diálogo destas com as redes de educação, com o intuito de aprimorar a qualidade da educação. Dentre esses atores sociais, destaca-se a participação de educadores, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, a comunidade, enfim, todos aqueles que se preocupam em garantir os direitos de nossos educandos e sonham com uma educação de qualidade. Dessa forma a comunidade é convidada a participar da vida escolar de seus educandos estreitando os laços desta com a escola e participando de sua formação. Isso proporciona mais tempo dentro e fora da escola, mais estímulo para ir às aulas, mais situações de aprendizagem e mais oportunidades, além do aluno significar a educação como “viva” no sentido de ele percebê-la como algo concreto e não como conteúdos abstratos e desarticulados de seu contexto de vida (BRASIL, 2009 “a”; REVISTA PEDAGÓGICA PÁTIO, 2009).

Como podemos analisar, a educação integral como direito, já se encontra garantida legalmente e se trata, em vários textos da legislação, (ler os grifos) de uma educação integral não só no sentido de ampliação do tempo, mas também, no sentido do pleno desenvolvimento do sujeito, ou seja, englobando tanto os aspectos cognitivos como os afetivos, o que nos remete a questão da importância da subjetividade do aluno. É necessário, porém, que essa proposta saia do plano teórico e se constitua de fato em uma prática legitimada e assumida por todos os atores sociais.

Isso está particularmente favorável no panorama contextual do momento, uma vez que o governo vem investindo esforços no sentido de implantar uma política pública de Educação Integral. Além do Programa Mais Educação, foi criada a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), vinculada à Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), têm fortalecido as bases para a implantação dessa proposta, referenciadas pelas experiências de ampliação da jornada escolar, já existentes e reveladas na pesquisa: “*Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* (BRASIL, 2009 “a”).

Essa pesquisa registrou 800 experiências em todo o Brasil. Apesar de esse número está abaixo do previsto, tendo em vista as diretrizes da LDBEN (art. 34), é preciso ressaltar que a maioria das experiências foi implantada recentemente, sendo grande parte delas há um ano ou menos. Além disso, esses resultados, embora insatisfatórios em relação aos municípios, é expressivo no sentido que tal proposta vem assumindo no contexto brasileiro. Deve-se considerar também que mudanças dessa ordem, ainda acontecem, de forma muito lenta e precária em nosso País (BRASIL, 2009 “a”).

Acredito que estamos em um momento privilegiado da nossa história educacional em que somos tensionados pela nossa sociedade a pensar em uma proposta pedagógica que dê conta das novas formas de subjetivação que estão se configurando em nossa sociedade. Isso sinaliza para a possibilidade da educação adquirir uma nova identidade e resgatar seu lugar de verdadeira democracia e transformação social por meio da ampliação da educação integral. Porém, reafirmo a idéia de que a mesma deve se configurar em uma nova base paradigmática, sob a consequência de não passar como uma medida educativa sem efeitos efetivos e permanentes.

3.2 O reforço escolar *na/da* educação integral

Aqui cabe um espaço para situarmos o reforço escolar dentro da proposta de Educação Integral. Partindo de uma perspectiva crítica pergunta-se: por que uma proposta dessa natureza carrega em seu bojo o aspecto compensatório? Faz-me pensar que a escola estaria dando mais uma esperança aos “desfavorecidos”, assim como aconteceu com tantas outras medidas educativas. Se, por um lado, isso poderia ser desmotivador, posso visualizar uma mudança no sentido de que, se houver uma apropriação legítima dessa proposta pela sociedade, poder-se-ia vislumbrar um passo no caminho da transformação do cenário pedagógico.

De acordo com a pesquisa já referenciada, identificou-se que as atividades desenvolvidas nas experiências de ampliação da jornada escolar dividem-se em dois grupos. Há um grupo de atividades mais estritamente “escolares”, ou seja, voltadas para uma complementação do trabalho realizado na sala de aula, caracterizada por aulas de reforço e

acompanhamento às tarefas escolares e outro grupo de atividades que se voltam para uma formação cultural, artística, social, de caráter mais geral, envolvendo atividades como esporte, música, dança, teatro, artesanato e artes (BRASIL, 2009 “a”).

O reforço escolar *na* educação Integral se configura em uma atividade pertencente ao grupo escolar, presente em todas as experiências registradas na pesquisa nacional (BRASIL, 2009 “a”) e tem o objetivo de trabalhar conteúdos defasados e “reforçar” os conteúdos ministrados em sala de aula. Como exemplo, podemos citar a escola de Arapoanga, localizada na periferia do Distrito Federal, onde foi realizada essa pesquisa, que a define como um espaço onde as crianças podem fazer sua lição de casa e reforçar conteúdos aprendidos em sala de aula.

De acordo com a conclusão da pesquisa de mapeamento das experiências inferiu-se que a ênfase em um ou em outro grupo de atividade possa estar associada a diferentes concepções de educação integral e que as atividades do segundo grupo sugerem uma maior atuação e autonomia da escola, assumindo novas dimensões de formação na perspectiva de uma educação integral que contemple, além do saber formal, outras diferentes manifestações artísticas, culturais, esportivas, intelectuais, ligadas à comunidade local (BRASIL, 2009 “a”). Cabe aqui uma reflexão: o que está por trás disso? A escola não deveria ter uma maior atuação em seu principal papel enquanto educadora?

Isso sugere que há o reforço escolar *da* educação integral enquanto proposta e que dessa forma esta já vem marcada por um caráter pessimista, visto que já carrega em seu bojo uma atividade compensatória; e, à escola, cabe acatar essas “ordens” prontas e verticais, sem parar para refletir sobre o que está por trás disso.

Dessa forma, o desafio será compreender o reforço escolar *da* Educação Integral, ou seja, que lugar ele ocupa dentro dessa proposta e seus objetivos. Além disso, pontuar como essa atividade é desenvolvida, suas estratégias metodológicas e seus resultados e, principalmente, se o aspecto subjetivo está sendo levado em consideração, visto que problemas de aprendizagem englobam não só aspectos cognitivos, mas, em muitos casos, os problemas derivam de uma ordem subjetiva que não é levada em consideração dentro de uma proposta educacional. Penso que essa proposta como outra não surtirá efeitos efetivos e permanentes se não houver uma reformulação de base epistemológica considerando que sujeito se quer formar e que sociedade se quer construir.

Cabe aqui uma explicação sobre a concepção de subjetividade adotada por essa pesquisa. Como essa pesquisa tem o aporte psicanalítico, é por essa via que a subjetividade se configura. Com a concepção do inconsciente, Freud instaura uma fissura definitiva na visão

objetiva do ser humano, modificando para sempre a visão de si mesmo. Ao afirmar a existência do inconsciente ele traz à tona uma dimensão estruturante da subjetividade, assim como o desejo e a linguagem (ALMEIDA, 1993).

Essa subjetividade é constituída por registros simbólicos que vão se configurando na vida do indivíduo e equivale à forma de como o sujeito estruturou sua história de vida. Isso é da ordem do não indizível, mas que reclama um reconhecimento. Por isso mesmo, é difícil conceber uma separação entre o sujeito consciente e inconsciente, visto que os mesmos se configuram de forma dialética.

A relação ensino-aprendizagem é vincular e a subjetividade emerge na forma da afetividade e do desejo, os quais têm íntima ligação com a inteligência e vice-versa. Portanto, é pela via do desejo e da afetividade que esta pesquisa se inscreve no que toca a subjetividade. Desconsiderar essa relação é negar a dimensão do humano no sujeito é, portanto, negar o desenvolvimento de um sujeito de fato. Como sujeito, entendo um ser autônomo e crítico, capaz de gerir a própria vida e atribuir-lhe sentidos ressignificando e transformando sua história e, conseqüentemente, a de seus pares.

Para tanto, trazer a Psicanálise para essa discussão visa contribuir para uma melhor compreensão dessa dimensão subjetiva que nos escapa. Escapa-nos, justamente, porque é da ordem do “não dito”, mas nem por isso, não manifestado. Não nos damos conta porque estamos atravessados pela nossa história e a de nossos pares. Porém, em uma profissão relacional, como a de educador, ela não cansa de reclamar seu espaço, mesmo que não queiramos ouvir.

4- PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL

O diálogo entre a Psicanálise e a Educação, não é um fato recente, embora se possa deduzir, devido ao avanço tímido da discussão. Na Europa Anna Freud e Melanie Klein foram pioneiras na aproximação da psicanálise e a educação (ABRÃO, 2003).

Depois da primeira guerra mundial, questionava-se a eficácia da ordem vigente para dar conta de uma nova realidade que se configurava. Dessa forma, é compreensível que tenha se alastrado pelo mundo uma grande sensação de desamparo, configurando-se assim, em um contexto fecundo para a propagação da psicanálise.

No Brasil a introdução da Psicanálise se efetivou aliada à grande transformação econômica, social e cultural ocorrida no século XX. Foi um período rico em adoções inovadoras e a psicanálise foi um acontecimento marcante da era moderna. As implantações das idéias psicanalíticas reverberaram no modelo educacional vigente, onde o mesmo perdia espaço para uma nova filosofia educacional fundada no ideário liberal, ou seja, a Escola Nova (ABRÃO, 2003).

Esse ideário partia do pressuposto de que a escola deveria atuar como “um instrumento para a edificação da sociedade por meio da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo” (ABRÃO, 2003, p.127). Para isso era vital o conhecimento das características da criança para melhor gerir sua educação. Dessa forma a psicologia apresentava-se ao cenário educacional como ciência habilitada para dar conta dessa função. A psicanálise aproveita-se dessa mesma brecha para difundir-se na educação, auxiliando na compreensão do desenvolvimento emocional da criança e na resolução das dificuldades escolares.

O objetivo era que a psicanálise na educação de crianças funcionasse como medida profilática das perturbações emocionais, as quais poderiam prejudicar o pleno desenvolvimento das potencialidades da criança e comprometer o ajustamento de sua personalidade. Isso se evidenciou pela proposta higienista da época com a criação, em 1933 no Rio de Janeiro, da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental e, em 1938 em São Paulo, da Seção de Higiene Mental Escolar, ambas vinculadas a órgãos educacionais. A pedido de Anísio Teixeira o médico Arthur Ramos chefiou essa primeira seção e foi considerado o precursor da psicanálise no Brasil (ABRÃO, 2003).

Arthur Ramos em seu livro *A Criança-Problema* (1951), diz que o objetivo inicial da higiene mental era a prevenção das doenças mentais. De um discurso de criança anormal passou-se a adotar o termo “criança problema” englobando todos os “casos de desajustamento caracterológico e de conduta da criança ao seu lar, à escola e ao currículo escolar” (RAMOS,

1951, p. 23). O importante aqui é destacar a preocupação, embora com objetivos adaptativos e corretivos, com os aspectos subjetivos da criança, sua relação com as questões escolares e a importância dos métodos derivados do movimento psicanalítico.

Dessa forma, surge a psicanálise de crianças associada à higiene mental, que nos anos setenta até nossos dias, é substituída, pela análise de crianças propriamente dita, sob a orientação das Sociedades de Psicanálise (ABRÃO, 2003).

Muito se tem discutido e escrito sobre uma possível interlocução entre Psicanálise e Educação, mas ainda é um caminho muito nebuloso para os educadores. Poucos arriscam a se autorizar nesse sentido, seja por desconhecimento do assunto e de si mesmo, bem como a incredulidade sobre as contribuições da psicanálise para a educação. No entanto, o discurso de se levar em conta a subjetividade do educando, sua afetividade e como esta atravessa o aluno, são falas recorrentes, tanto na escola como no meio acadêmico.

A Educação foi influenciada pelo positivismo, enfatizando a racionalidade e desconsiderando questões de ordem subjetiva, as quais, devido à influência da modernidade e a complexidade do sujeito, denunciam a carência da Educação para lidar com essa questão que reconheço como vital.

A dicotomia entre razão e emoção é um ranço herdado das teorias psicológicas baseadas no racionalismo e numa visão essencialista do homem, as quais consideram a “aprendizagem como um processo consciente e produto da inteligência.” Segundo Almeida (1993, p. 31), “a afetividade que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência”.

Freud já havia previsto que a Educação se apropriaria dos conhecimentos da Psicanálise com vistas ao enriquecimento daquela, frente aos problemas que os educadores enfrentam em sua prática. No prefácio da obra de Aichhorn ele diz que “a relação entre a educação e o tratamento psicanalítico provavelmente logo será tema de uma investigação pormenorizada” (FREUD, 1970 “b”, p. 342; CIFALLI; IMBERT, 1999). Mais tarde Freud acrescenta: “[...] a aplicação da psicanálise à pedagogia, à educação da geração seguinte é um tema especialmente importante de tudo a que se refere à psicanálise” (FREUD, 1933, apud FILLOUX, 1997, p. 9) .

Freud escreveu que a Psicanálise pode transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo naturalmente das possibilidades subjetivas de cada humano, o papel organizativo dos sentimentos e das emoções. Ele acreditava que a educação bem orientada poderia funcionar como profilaxia para as neuroses, visto que, para ele, a educação reprimia as pulsões necessárias para a

autonomia e individualidade e, em consequência, criava uma predisposição para a neurose no futuro (KUPFER, 1997; FREUD, 1970 “a”).

Mais tarde, abandona essa idéia, por entender que a educação não-repressiva não garante que a neurose seja evitada, pois para o próprio equilíbrio do aparelho psíquico é preciso acontecer um recalque, uma vida sob o domínio inteiro das pulsões seria impossível e, até mesmo, mortal. Anna Freud, 1951(apud FILLoux, 1997) resgata essa idéia, dizendo que o analista deve “reunir em sua pessoa duas tarefas no fundo contraditórias: é preciso que analise e que eduque, isto é, ele deve, ao mesmo tempo, permitir e proibir, liberar e controlar” (CIFALLI; IMBERT, 1999, p. 59). Trata-se de um equilíbrio muito difícil de conseguir, visto que entram em cena não só os componentes inconscientes dos alunos, mas, também os do professor.

Para Morgado (1995), o professor na relação pedagógica é atravessado pela reedição dos afetos originais do aluno e este endereça ao professor a hostilidade e o afeto de que, no passado, teve que abrir mão. Trata-se do fenômeno da transferência, um conceito particularmente útil para os educadores e para todos aqueles que exercem uma profissão relacional.

Freud, 1905 (apud MORGADO, 1995), explica que na transferência o paciente consagra ao médico uma série de sentimentos afetuosos, mesclados muitas vezes de hostilidade, não justificados em relações reais e que, pelas suas particularidades, devem provir de antigas fantasias tornadas inconscientes, endereçadas à pessoa do médico no momento presente. Dessa forma, “todos que vem a conhecer mais tarde, tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos” (Freud, 1970 “e”, p. 287).

Freud, 1901 (apud KUPFER, 1997) acrescenta, ainda, que a transferência surge de maneira espontânea em todas as relações humanas, inclusive na relação professor-aluno. Aqui, o professor é o depositário de interesses inconscientes de seu aluno. Nesse caso a ênfase freudiana está centrada não nos conteúdos, mas no campo que estabelece entre o professor e seu aluno visando a aprendizagem, ou seja, a transferência (KUPFER, 1997).

Dentro da relação pedagógica, portanto, acontece um diálogo entre inconscientes, e isso pode tanto favorecer quanto prejudicar o processo de aprendizagem. Quando o professor intervém sobre essas forças inconscientes, tomando para si o que é de outra relação, ele reage contratransferencialmente, ou seja, retorna aos momentos conflitivos do seu passado, procedendo como se os sentimentos transferenciais do aluno se devessem exclusivamente à sua pessoa. Isso quer dizer que toma para si os conteúdos que lhe são projetados, porque estes, de certa forma, têm ressonância com sua história de vida. Dessa forma, abre-se o campo

de comunicação entre inconscientes e a sala de aula transforma-se em uma arena de conflitos, onde se instala um círculo vicioso na relação pedagógica, em que a mesma serviria de pretexto para a revivescência mútua das fixações libidinais (MORGADO, 1995).

Trata-se de suportar um lugar de mal-estar, contingenciado pelo conflito e tensão permanentes. No instante em que o professor suporta esse lugar de objeto – seja o objeto de crenças, valores, fantasias, identificações, idealizações –, causará no discente um movimento contínuo de retificação e reposicionamento subjetivo. O professor, agindo desta maneira, convoca os sujeitos a manifestarem suas particularidades e operarem na direção (de saber) necessária, sem, por isso, ter uma garantia de êxito (PEREIRA, 1998).

Segundo Freud (1970 “c”, p. 191) para os educadores familiarizados com a psicanálise será mais fácil compreender as fases do desenvolvimento infantil e [...]

[...] não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos [pulsões] socialmente emprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de reprimir esses impulsos pela força [...]. A supressão forçada de fortes instintos por meio externos [...]; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro.

Segundo Kupfer (1997) isso é uma tarefa nada fácil para o professor que, para consegui-la, deverá renunciar ao controle sobre seus alunos, não reprimindo as manifestações agressivas, pois saberá que estão em jogo forças inconscientes que ele não conhece em profundidade, às quais são necessárias para o surgimento do ser pensante.

É preciso encontrar um “caminho entre a Cila da permissividade e a Caribde da privação. Há um nível ótimo a alcançar” que não foi até esse momento encontrado pela educação, dado o fracasso que ainda persiste em nossas escolas (CIFALLI; IMBERT, 1999, p. 46).

Pereira (1998) diz que o “bom professor” é aquele que diante desse avesso, que diz do inconsciente freudiano, não recua frente ao mal-estar. Sai da posição de dono do saber e se faz de objeto, para causar no aluno o seu desejo de saber:

Para este que “suporta o ato de educar, lhe é reservado um lugar de objeto na relação com o aluno [...] no instante em que suporta esse lugar – seja de identificações, fantasias, crenças, valores e idealizações – ele causará no discente um movimento contínuo de retificação e reposicionamento subjetivo, de mover o seu desejo de saber, pois toda a ação do aluno passa pelo olhar do professor, no que tange às projeções do primeiro (PEREIRA, 2008, p. 177).

Winnicott (1975) diz que esse objeto tem de ser não só projetivo, mas real, e isso é conseguido quando ele sobrevive à destruição do paciente - nesse contexto sobreviver significa não retaliar. Essa atividade destrutiva constitui a tentativa, empreendida pelo paciente de colocar o analista fora da área de controle onipotente, isto é, para fora, no mundo.

Dessa forma, o paciente comprova a sobrevivência do objeto – que pode ser o professor ou o analista – e, portanto, este se torna real, o sujeito pode agora começar a viver uma vida no mundo dos objetos, mas o preço tem de ser pago na aceitação da destruição em progresso da fantasia inconsciente, com respeito à relação de objeto.

Nessa perspectiva, o professor deverá abdicar de seu lugar de onipotência, de sabeduro, de controle, demonstrando que sabe contar com prejuízos e furtando-se desse lugar, deixando que o aluno suporte o mínimo de desamparo, para construir um saber seu, comparecendo de fato, onde era convocado apenas como objeto de manipulação e projeção do professor (PEREIRA, 1998).

Nesse momento, o professor lida com algo da incerteza, da incompletude, do vir a ser, pois não sabe e não tem garantia prévia do alcance de sua ação. Isso traz um mal estar gerado pela angústia e desamparo para o professor que passa a conviver com a incerteza e imprevisibilidade no seu ofício, algo difícil de suportar visto que a todo o momento queremos garantias e segurança sobre nossas ações.

É realmente muito complexa toda essa discussão porque é complexo educar, porque o ser humano é complexo, não é à toa que Freud a elencou – assim com a política e a análise – como uma profissão impossível, justamente pelo seu aspecto relacional, o que justifica a falta de certezas nessa profissão e a sensação de desamparo do professor, o qual faz de tudo para se sentir a salvo – desde a adoção de métodos que não levam em conta as idiosincrasias de seus alunos, como também medidas coercitivas exageradas e desproporcionais que acabam por encarcerar o aluno-sujeito (KUPFER, 1997). É preciso que o aluno possa ousar mostrar seu avesso, sem ser julgado, mas acolhido em seu sofrimento psíquico.

De acordo com Lanjonquère (1999) o profissional deve colocar em dúvida seus “passos técnicos” à luz da transferência que a mesma intervenção produz como alerta a Psicanálise. Ele propõe uma noção de sujeito do desejo inconsciente, pulsionado a partir do outro, não só a “errar”, mas também a (re) construir conhecimentos compartilhados e articulados socialmente.

Cifalli, 1991 (apud PEREIRA 1998, p. 170), em seu modelo clínico para a prática educacional, diz que:

[...] ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria nem a conformar-se com um modelo. É, antes de nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes, de emergência. Sem para tanto afundar no pragmatismo absoluto e em ações pontuais.

É antes de tudo, não ter medo do conflito, mas agir nessas situações com coragem, sem subterfúgios, sem negações e com criatividade. É confiar e agir nas incertezas de forma

espontânea, refletir e refazer o que não deu certo, incorporando em sua prática um fazer investigativo, pesquisando, provocando e propondo soluções sem medo de errar e nem por isso, ser feliz.

No momento em que passamos a perceber os conteúdos inconscientes na relação pedagógica, nos damos conta de que isso é só a “ponta do iceberg” e que só estamos começando a visualizar a complexa trama que está por trás disso. Poderemos beber da fonte da Psicanálise nos capacitaria a compreender e intervir de maneira adequada e exitosa nesse complexo caminho da relação pedagógica.

4.1 Fracasso escolar e psicanálise

Embora estejamos no século XXI e vários estudos teóricos na área da educação apontarem para uma nova direção epistemológica, parece que a escola ainda está sob o jugo do positivismo.

Nas décadas de 1940 e 1950 predominava a teoria inatista, na qual as pessoas nasciam com dons ou aptidões inatas. Com o desenvolvimento da psicologia, a partir da década de 1960, a explicação se desloca para os aspectos culturais onde se encontra a criança carente: de alimentos, de afeto e de cultura, possuindo um déficit em relação às outras. A partir de 1970, foram criadas as classes de reforço, com o objetivo de compensar essas lacunas de que a criança era carente (SILVA, 1997).

Na década de 1980, surge uma nova compreensão para o fracasso escolar, na qual há uma relação da teoria inatista com as crianças de classes populares, onde o foco desloca-se para a classe social. Passou a surgir, assim, o discurso da “diferença” e não do “déficit”, ou seja, as crianças de classes populares têm saberes diferentes, mas não inferiores ou deficitários (SILVA, 1997). Porém, nem por isso, a criança e sua família deixam de continuar sendo os culpados pelo fracasso escolar. Não se deveria tratar aqui de culpabilizar, mas responsabilizar ao atores pelos seus próprios atos.

Cordié (1996) diz que o fracasso escolar estaria ligado a um ideal de aluno, em função do meio sócio-cultural e da família, essa mesma marcada pelos valores da sociedade a qual pertence. Dessa forma, o sujeito vai se constituindo na medida em que se identifica ou não com esses valores, construindo seu ego nesse imbricado jogo de identificações e valores. A rejeição escolar pode ser deliberadamente expressa, mas em geral ligada a um conflito inconsciente entre os diferentes modos de identificação do sujeito. Em vista disso, uma

criança pode estar evidenciando um problema de aprendizagem como forma de resistência ou de se fazer pertencente a um grupo.

Segundo Lajonquière (1999), a indisciplina estaria convergindo para o ponto de fuga desse aluno ideal presente no imaginário pedagógico. No meu entender é uma maneira subversiva de resistência a esse sistema de coisas e uma forma de se revelar enquanto sujeito. Melman (1994, p. 39) contribui com esta questão de maneira primorosa quando assinala que:

[...] esperamos sempre de uma criança que ela seja ideal. Quer dizer, que seja uma criança limpa, inteligente, agradável, etc. Há nos pais um desejo de que a criança esteja morta, porque esse ideal só pode ser realizado por uma criança morta [...] é por isso que eu dizia para desconfiarem da educação, pois há um voto de morte em toda a educação. Então será que esta posição dos pais é feita para responder a uma demanda social, ou será que ela não corresponde à verdade absurda e cruel do desejo deles?

Penso que os pais e professores, poderiam estar respondendo a uma demanda social, quando não há um movimento na busca de reflexão sobre esse desejo, que é da ordem do impossível.

O fracasso escolar nos convida a olhar atentamente para as origens deste, e vislumbrar o que está oculto, o que está para além das abordagens metodológicas e características psicopatológicas do sujeito. O desenvolvimento não acontece de forma linear, homogênea e previsível. Ele se constitui de forma complexa, que nos remete ao caos e a outra ordem em um determinado tempo-espaco, onde cada organismo se auto-regula de acordo com suas possibilidades adaptativas e, também, de como o sujeito vai significando e adaptando suas ações no mundo (PERES, 1997).

Collares (1996), conclui em sua pesquisa que a causa do fracasso escolar estava centrada na criança. Entre esses problemas foram elencados: desnutrição, doença neurológica, deficiência mental, falta de interesse e de pré-requisitos necessários para se alfabetizar. Nesse sentido, a escola é palco de uma série de preconceitos, onde a maior vítima é o próprio aluno. Dessa forma o ensino é biologizado, ou seja, o aluno não aprende porque tem uma deficiência que o impede de se apropriar do objeto de conhecimento, transformando, assim, questões sociais em biológicas.

Com o passar do tempo, essa biologização, em muitos casos por não se sustentar em nível real, foi cedendo lugar a uma nova forma de colocar na criança a culpa de seu fracasso. Trata-se da psicologização da educação, onde novamente a culpa recai sobre a criança e sua família. Dessa forma, “a condição psicológica passa a ser a causa das causas no reino da (psico) pedagogia” legitimando um discurso pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 55).

A psicologia é convidada a participar dessa discussão trazendo seus testes para medir as inadequações das crianças que teimam em não aprender. Assim sendo, esta ciência legitima o discurso hegemônico quando assinala problemas referentes a essas crianças, acabando tudo em um reducionismo biológico.

Cabe ressaltar aqui, a diferença terminológica apontada por Almeida (1995) entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. Segundo a autora, a diferenciação de ambos é necessária, não só porque cada conceito tem postulações teóricas, metodológicas, políticas e educacionais distintas, mas também porque o uso indiscriminado destes termos leva muitas vezes a rotulações, o que provoca mais dificuldade na compreensão, prevenção e minimização desses problemas. Diante disso, caracterizaremos o fracasso escolar tendo como causa as dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, a psicologia estaria mais apta a atuar nos distúrbios de aprendizagem. O que se percebe, no entanto é uma linha tênue entre ambos os conceitos, e o que muitas vezes é um problema de aprendizagem, se transforma em um distúrbio de aprendizagem. A psicologia, ao aferir desvios de comportamento o faz de maneira expropriada do fato em si, ou seja, a criança é “medida” isoladamente do contexto de sua inadequação cognitiva e/ou afetiva, fazendo com que essa medida não traga nenhuma solução e, em muitos casos, até mesmo pode complicá-la mais:

A nosso ver, o problema está na natureza do pedido, isto é, na pretensão de obter *um saber* sobre a singularidade de um episódio subjetivo. Justamente, enquanto a psicologia se funda no desconhecimento dessa impossibilidade estrutural, a psicanálise dedica-se a assinalá-la. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 59).

A psicanálise trata, pois de interpretar, não o acontecimento em si, mas o que este quer dizer de fato. Sendo assim, o foco volta para a figura do professor e este faz uma tentativa de indagar sobre: o que eu tenho a ver isso? Na maioria das vezes, acha que não tem nada a ver com isso, pois assim, como os pais, ele só quer o bem da criança. Sua tarefa é transmitir conhecimento e a da criança de aprender. Para isso lança mão de promessas obsoletas que andam na contramão da sociedade contemporânea, a qual promete um gozo imediato, não uma promessa *a posteriori*.

Além disso, o professor está sendo visto como igual e insignificante, algo muito ruim de falar daquele que tem a tarefa de interditar esse aluno-sujeito. Pois querendo ou não a relação professor-aluno é assimétrica, por isso mesmo, introdutora da lei. Mas atualmente, parece haver uma falência do estatuto simbólico da educação, ou seja, falta a lei, a ordem, a ausência de autoridade ou declínio da função paterna (LAJONQUIÈRE, 1999). Continuando ele acrescenta que isso está ligado ao ideário pedagógico hegemônico e a renúncia do ato

educativo, uma vez que a pedagogia moderna está sempre centrada nos problemas externos ao aluno e preocupada com a que a psicologia tem a dizer a respeito disso, o adulto se demite da posição de educador.

O que se ensina na escola anda em descompasso com o que a sociedade ensina. Não se pensa mais: “quando eu crescer, eu vou ser assim”, ou seja, não há mais a espera salutar do *vir a ser*, “quero ser agora”, ou, no mínimo procura-se o caminho mais curto para o tão desejado gozo. Nesse contexto, a escola começa a perder espaço para as fontes de gozo imediatas, porque não consegue nem sequer instaurar o desejo nessas crianças. O desejo destas está em outro lugar desconhecido para os educadores, porque eles nem sequer se deram conta do que aconteceu: “mas por que essa criança não quer aprender”? A escola não consegue “marcar” a falta nessa criança, para daí advir o desejo. Sua energia pulsional está voltada para outra direção. Então como direcionar essa energia para o campo do conhecimento?

Como já sabemos, a primeira identificação da criança é estabelecida com os pais e essas identificações se deslocam para outras pessoas de autoridade que venham a ocupar o lugar dos pais. Na relação pedagógica o professor imbuído desse investimento, por meio da transferência, teria a tarefa de redirecionar a energia pulsional para o campo do conhecimento (MORGADO, 1995).

A essa energia Freud (1970, “d”) chamou de pulsões parciais, que eram o aspecto perverso, presente na sexualidade infantil. Devido ao seu aspecto maleável, proveniente da ausência de objeto e de caráter decomponível, a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais, ou seja, é passível de sublimação, desvinculando-se, desta forma, do alvo sexual. Segundo Kupfer (1997) a energia que empurra a pulsão continua a ser sexual - consagrada como libido -, mas o objeto não é mais.

Freud, 1913 (apud KUPFER, 1997, p. 44) acrescenta ainda que “de posse dessa informação os educadores poderão reduzir a coerção e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões”. Nesse caso, a educação faria o trabalho de redirecionamento dessa energia para os fins pedagógicos, realizado por meio da sublimação.

Segundo Freud (1970 “f”), a sublimação é uma forma de desviar o instinto sexual dos objetos sexuais diretos e ser dirigido no sentido de metas mais elevadas que não são mais sexuais, ou seja, utilizar a energia pulsional para algo aceitável socialmente, como o conhecimento. Dessa forma, a educação teria a intenção de instaurar na criança a falta, que resultaria no desejo de saber. No entanto, a escola parte do pressuposto de que este desejo já está instalado na criança e passa a transmitir informações:

A ação educativa supõe que já esteja instalado na criança o desejo de saber, opera a partir ponto e se propõe a transmitir informações. Esforça-se por modelar raciocínios e conta com o interesse da criança pelo mundo que a rodeia. Mas, ao se deparar com aquilo que parece uma indiferença; quando não ouve os reiterados porquês, a ação educativa perde seu rumo, deixa de ser eficaz. Para a criança ‘indiferente’, a aprendizagem torna-se num torturante exercício de fixar mecanicamente conceitos e informações esvaziados de sentido. Instala-se a ponte para o fracasso escolar (KUPFER, 1990, p. 04)

Segundo Kupfer (2010), o que é inato é a necessidade de aprender, esta já se configura desde cedo quando a criança ao chegar ao mundo precisa desenvolver mecanismos para aprender a sobreviver e se tornar autônoma. O desejo de saber, por outro lado, é constituído ao longo da história do sujeito e é distinta desta também no sentido de sua demanda, ou seja, a demanda de aprender não gera uma verdadeira relação com o saber, pois essa criança poderia estar querendo aprender apenas para agradar aos adultos. A relação com o saber estaria ligada a um sentido que este tem com a própria história de vida da criança. É preciso atribuir um sentido ao saber que está sendo aprendido. Dessa forma esse saber encontra ressonância na vida da criança, instaurando a curiosidade, produzindo, conseqüentemente, uma falta e gerando o desejo de saber. Então como se constrói o desejo de saber?

Segundo Freud, 1905 (apud KUPFER, 1990, p. 09) o desejo de saber surge: “na mesma época em que a vida sexual da criança alcança seu primeiro florescimento, ou seja, do terceiro ao quinto ano, aparecem nele os primeiros indícios desta atividade, chamada de pulsão de saber ou pulsão de investigação”.

De acordo com Freud (1970 “c”, p.190) “a psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância” e sua relação íntima com a sexualidade em suas manifestações físicas e mentais. A relação entre sexualidade e conhecimento é importante para os educadores, uma vez que é com essa energia pulsional que eles indiretamente deverão lidar.

Segundo Freud (1970 “c”, p. 190) quando os educadores se familiarizarem com esse conhecimento, será mais fácil se reconciliarem com seu infantil: “somente alguém que possa sondar as mentes infantis será capaz de educá-las”. Dessa forma, agirão com mais discernimento quando precisar intervir em conflitos, pois saberão escutar e enxergar o sujeito (e não um suposto objeto) que está por trás de uma dificuldade de aprendizagem e/ou fracasso escolar.

Educar é registrar marcas de pertinência simbólica, permitindo o usufruto de um lugar que nos dê acesso ao desejo. Sendo assim, o papel da escola seria o de instaurar a falta

no sujeito-aluno, resgatando seu desejo de saber, de modo a fazer com que esse sujeito compareça o mais minimamente possível na relação ensino-aprendizagem.

Portanto, entender o fracasso escolar passa por uma via mais particular, trata-se de entender o que somos e nosso papel dentro da relação pedagógica, seja pensando, refletindo e reelaborando nosso papel na constituição de marcas simbólicas nesse sujeito-aprendente que um dia também fomos.

4.2 Contribuições da psicanálise à educação integral

As contribuições da psicanálise já abordadas nessa pesquisa são direcionadas não só à educação integral, mas a qualquer situação educativa. Um capítulo a parte para essas contribuições se deveu, somente, pela pertinência que esse espaço, tido como integral, pode contribuir para uma educação mais integralizadora, em seu sentido mais amplo, ou seja, uma educação que leve em conta os aspectos cognitivos e afetivos, compreendendo o aluno em suas particularidades.

Quando se fala em educação integral, visualiza-se não só a dimensão tempo, mas, sobretudo, a oportunidade do aluno trabalhar as suas dimensões cognitivas, sociais, motoras e afetivas. Sendo assim, a educação integral mostra-se como um possível lugar de onde se possam resgatar todas essas dimensões do sujeito, visto que dentro dessa proposta, o aluno dispõe de um tempo que poderia se configurar em um espaço para privilegiar isso.

Yus (2002) acredita que a educação integral deve abranger todas as potencialidades humanas, algo que só conseguiremos se houver uma mudança de paradigma, a partir do qual a educação seja compreendida de forma holística. Como holístico se entende o desenvolvimento pleno, global, centrado nas capacidades do aprendiz. Essa proposta tem em seu bojo uma visão sistêmica do processo educativo, abrangendo os aspectos relacionais, espirituais, cooperativos e inclusivos baseados na experiência, no equilíbrio e na contextualização.

Hoje, quando se fala em educação integral, se entende como um tempo maior de permanência do aluno na escola, ou seja, um tempo quantitativamente ampliado e não um tempo qualitativamente aproveitado. Devemos ficar atentos porque só a ampliação do tempo não é suficiente, é preciso algo mais (SAMPAIO, 2002).

É necessário saber o que fazer com esse tempo ampliado para não correremos o risco de recheá-lo com atividades desarticuladas, que têm o objetivo somente de “passar o tempo”.

Borges (1994), em sua pesquisa, concluiu que o tempo prolongado do aluno na escola não resulta em melhoria do rendimento escolar. Além disso, são inúmeros os problemas em relação à estrutura física, aos recursos humanos e à garantia de continuidade do projeto, visto que essas iniciativas muitas vezes vêm atreladas a interesses políticos. O tempo ampliado resulta muitas vezes em uma dimensão assistencialista da escola, o que resulta muitas vezes em sobrecarga para os professores e em uma função a mais para a escola dar conta.

Percebe-se com isso que é preciso uma mudança na forma de conceber essa proposta. Uma proposta dessa natureza deve vir imbuída de propósitos sólidos e transparentes e deve ser perseguida por todos os atores envolvidos na tarefa de educar, se não, corre-se o risco de nada mudar além do “esticamento” do tempo.

A psicanálise vem reivindicar que se construam espaços de interlocução entre os atores da cena educativa. Espaços de escuta e de subjetivação, onde esse aluno possa ser enxergado em suas demandas. Espaço para escutar as queixas desses professores, com o objetivo de fazer circular a palavra, desobstruindo canais de troca necessária de esforços para se levar adiante uma proposta de educação integral. Tempo já temos para isso. Resta saber se teremos interesse em perseguir e implementar as mudanças necessárias para se fazer um novo *Tempo* na escola.

5 - METODOLOGIA

Devido à natureza desse objeto de estudo e o aporte teórico que o fundamenta, a pesquisa de campo caracterizou-se pela abordagem metodológica qualitativa, com aprofundamento na estratégia de estudo de caso, visto que esta se configura como uma alternativa apropriada para esse tipo de pesquisa devido à sua natureza complexa e subjetiva e tendo a psicanálise como fio condutor da mesma.

A urgência com que a realidade se move muitas vezes cria um descompasso com a teoria, ou seja, esta não consegue acompanhar aquela e é nessa tensão, que emergem novas teorias mais apropriadas para dar conta das demandas do contexto que se atualiza constantemente.

5.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos

Segundo Gori (1998) historicamente a palavra ciência estava ligada etimologicamente às palavras saber e conhecimento entendidas em sentido amplo e era relacionada com outros conhecimentos, como a arte, a religião a filosofia, a matemática, etc. No entanto progressivamente, a palavra ciência veio designar o conhecimento exato, universal e verificável. A crise nesse paradigma clássico da ciência apareceu no começo do século XX com as descobertas da física quântica e da psicanálise, mas a comunidade científica não absorveu essa ruptura levando a desconsiderar teorias que não se adequassem ao assim chamado “rigor científico”:

a racionalidade da psicanálise provém de sua capacidade em extrair um objeto de sua experiência, um objeto específico pelo conceito de inconsciente e um método ou uma heurística em ato em dispositivo e sua relação com a clínica. [...] constitui uma articulação entre a teoria e o empírico, em prol de uma situação instrumental mediadora que promove o sujeito do conhecimento à mesma região ontológica que seu objeto (GORI, 1998, p. 115).

Foi no espaço da clínica que Freud desenvolveu sua teoria. Inicialmente, fustigado pela exigência do rigor científico da época, mais tarde percebeu que esta delimitava seu campo de investigação e rendeu-se ao que posteriormente denominou metapsicologia.

Esse termo foi criado por Freud em 1896, para qualificar o conjunto de sua concepção teórica e distingui-la da psicologia clássica. A abordagem metapsicológica consiste na elaboração de modelos teóricos que não estão diretamente ligados a uma experiência prática ou a uma observação clínica; ela se define pela consideração simultânea dos pontos de vista dinâmico, tópico e econômico (ROUDINESCO, 1944, p. 511).

Freud apresenta o sujeito do inconsciente e com ele uma nova forma epistemológica de se fazer pesquisa, embora não fosse isso que buscava, mas o próprio objeto de pesquisa reclamava essa nova forma de se apresentar enquanto teoria. O que não podia ser diferente, uma vez que isso implica em “ver” a objetividade no que é subjetivo, que é da ordem do não sabido, mas que se manifesta na subjetividade.

Celes (2001, p.10) oferece uma reflexão importante sobre o sentido da psicanálise na sua amplitude como metapsicologia, como um trabalho de “fazer falar... e fazer ouvir [...] onde as reticências estão no lugar do ouvir e falar do analista” para se alcançar o “fazer ver” dos processos anímicos. Não existe uma meta a ser perseguida, ou uma hipótese a ser testada, mas o conteúdo constrói-se na relação indissociável do mesmo trabalho de fazer falar... e fazer ouvir, ou seja, ele é tratamento da neurose e ao mesmo tempo, “pesquisa” dos processos psíquicos (CELES, 2001, p.12).

A visão que tem o trabalho psicanálise é uma visão investigativa porque o que se busca na psicanálise é a própria fala do analisando, não é algo sabido e formulado em hipótese. Pelo contrário, trata-se de abandonar qualquer objetivo a priori, “para que se possa abandonar-se aos caminhos do discurso do analisando, tomado como fala”. É um trabalho de construção e investigação porque não se sabe a priori “o que o analisando falará e nem os processos que dariam forma ao que ele fala. Se a psicanálise tem sua empiria, e a tem, não se trata de um lugar de observação, mas de trabalho de fazer falar... e fazer ouvir” (CELES, 2001, p.13).

Safra (2001, p. 1) salienta que o fato dos trabalhos acadêmicos em psicanálise não utilizar a metodologia tradicional, não os torna menos rigorosos, “pois eles são também feitos com rigor, em outra perspectiva [...], pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica”. O autor salienta ainda que o uso da psicanálise em trabalhos acadêmicos constitui-se em uma modalidade de fazer ciência, “[...] onde o rigor é encontrado não pelo controle de variáveis, mas pela fidelidade a um paradigma, a um vértice epistemológico, constituindo-se em um processo investigativo não conclusivo” (SAFRA, 2001, p. 1).

O conteúdo inconsciente manifesta-se de maneira indireta por meio de sintomas, atos falhos, lapsos de memória e, no caso dessa pesquisa no “sintoma do não aprender”. Não se pode “ver” o inconsciente objetivamente, mas podem-se sentir os seus efeitos por meio do sofrimento psíquico que ele instaura no sujeito. Dessa forma a psicanálise apresenta-se como um método de investigação e interpretação dos fenômenos psíquicos e se harmonizam perfeitamente com os estudos de casos.

Segundo Gil (2009) os estudos de casos mostram-se muito importantes para o pesquisador interessado em estudar o funcionamento de organizações, como empresas e escolas. Como estratégia metodológica de pesquisa permite a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, com vistas a um aprofundamento do mesmo. Ele ainda salienta que a maior evidencia desses estudos é seu caráter holístico, pois o mesmo se propõe a “investigar o caso como um todo considerando a relação entre as partes que o compõem”, levando-se em conta que “[...] os sistemas humanos apresentam uma característica de totalidade e integridade e não constituem simplesmente uma vaga coleção de traços”, ou seja, há uma relação e uma lógica na dinâmica do fenômeno observado (GIL, 2009, p. 8).

No intuito de atingir os objetivos a que essa pesquisa se propõe, ou seja, compreender os aspectos subjetivos subjacentes à concepção de reforço escolar e educação integral, essa pesquisa visou interpretar os fenômenos na natureza do seu processo, valorizando a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa, no caso a escola onde se realizou a pesquisa, valorizando a teoria como processo e o pesquisador como intérprete deste. Para tanto foram utilizados os instrumentos de observação, entrevistas e anotações pessoais das observações.

As entrevistas constituem-se num instrumento de pesquisa bastante utilizado nas ciências sociais, pois as mesmas permitem obter informações acerca do que as pessoas sentem ou desejam, bem como acerca de suas explicações sobre um determinado assunto. Assim, esse instrumento teve o objetivo de aprofundar questões que não ficaram claras durante a observação e fornecer dados para elucidar e organizar categorias.

Nessa pesquisa, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, por essa constar de uma natureza de fala mais livre e espontânea, pois o objetivo aqui foi trazer à tona o que não está dito explicitamente, mas nem por isso, perder o foco da entrevista (BARDIN, 2009). O trabalho de registro dos dados a partir do discurso gravado dos participantes, que foram transcritas cuidadosamente para que fosse captada a emoção do participante, como uma risada, silêncio, suspiro ou choro.

Bardin (2009) salienta que as entrevistas constituem em um instrumento rico no sentido de captar a singularidade individual, acompanhada da aparência contraditória, com “buracos”, recuos, atalhos, saídas fugazes, ou seja, “um discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas pela sobredeterminação de algumas palavras ou fim de frases” (BARDIN, 2009, p. 90).

Além disso, foi utilizado um “protocolo observacional”, onde foram anotadas as descrições do que foi observado e as reflexões referentes à observação. O protocolo

observacional teve o objetivo de registrar os dados da observação, como apoio a memória, contendo informações descritivas do local, tempo e data onde ocorreu a observação (CRESWELL, 2007).

Nesse caso, as observações foram de natureza espontânea e se deram *in loco* e para tanto foi preciso deixar claro o objeto de observação, para evitar a perda de foco no mesmo, coisa comum nas observações de caráter exploratório (GIL, 2009).

5.2 Contexto da pesquisa

Por esse trabalho inserido dentro na pesquisa nacional: “*Pesquisa Educação Integral/Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*” *elegeu-se* o centro de Ensino Fundamental de Arapoanga como estudo de caso.

O Centro de Ensino Fundamental de Arapoanga aparece como referência de escola integral, pois está evidenciando um trabalho exitoso nessa proposta. Localizada na saída sul de Planaltina, no Setor Habitacional de Arapoanga, na quadra 08, conjunto I, lote central em Planaltina – DF, sua população configura-se em uma clientela com baixo poder socioeconômico.

Arapoanga, como é conhecida a escola, localiza-se perto da cidade satélite de Planaltina que já existia antes da construção de Brasília. No início do século XX era importante referência para negociação de gado no centro-oeste e considerada como área rural. Com o crescimento demográfico e a ocupação periférica da cidade, transformou-se em bairro, o mais populoso da região. Como acontece na maioria das cidades satélites apresenta problemas de violência, infraestrutura, pobreza e baixa escolarização.

A escola foi inaugurada em 07 (sete) de outubro de 1998; historicamente foi a última escola construída no governo Cristóvão Buarque, começando a funcionar em janeiro de 1999.

O colégio atende 36 turmas, divididas em 03 (três) turnos; no período matutino são contempladas as turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries; no vespertino 5^a e 6^a séries e no noturno as turmas de EJA (ensino de jovens e adultos).

Atualmente, devido à mudança de governo, perdeu as parcerias e projetos que desenvolviam na escola, os quais dependiam de incentivos governamentais, contando somente com projetos internos. Dentre os projetos, destacam-se: o projeto de literatura café com letras, a festa cultural e a feira de ciências.

O colégio conta com apenas duas turmas de Educação Integral em contraste com o ano anterior, no qual atendia quatro turmas. Segundo a Secretaria de Educação faltam recursos

humanos para atender a demanda da comunidade. Essas turmas atendidas na proposta cursam a 5ª série. Os alunos estudam à tarde e participam das outras atividades no turno da manhã. O horário de permanência na escola é das 9:00 às 18:00 horas, de segunda a sexta-feira, perfazendo um total de nove horas diárias.



Figura 1: Entrada da escola
 Fonte: Imagens do Centro de Ensino Fundamental de Arapoanga-DF, fotografadas pela pesquisadora, no dia 14 de julho de 2011.



Figura 2: Jardim de acesso à escola
 Fonte: Imagens do Centro de Ensino Fundamental de Arapoanga-DF, fotografadas pela pesquisadora, no dia 14 de julho de 2011.



Figura 3: Pátio da escola
 Fonte: Imagens do Centro de Ensino Fundamental de Arapoanga-DF, fotografadas pela pesquisadora, no dia 14 de julho de 2011.



Figura 4: Corredor de acesso às salas de aula
 Fonte: Imagens do Centro de Ensino Fundamental de Arapoanga-DF, fotografadas pela pesquisadora, no dia 14 de julho de 2011.



Figura 5: Quadra de esportes da escola

Fonte: Imagens do Centro de Ensino Fundamental de Arapoanga-DF, fotografadas pela pesquisadora, no dia 14 de julho de 2011.



Figura 6: Galpão onde se realizam as atividades de reforço

Fonte: Imagens do Centro de Ensino Fundamental de Arapoanga-DF, fotografadas pela pesquisadora, no dia 14 de julho de 2011.

5.3 Participantes da pesquisa

Participaram dessa pesquisa: o diretor da escola, a coordenadora do projeto de Educação Integral, dois professores efetivos, dois monitores da educação integral e dois alunos da 5ª série participantes do projeto.

Cabe aqui ressaltar as singularidades de cada participante, por se levar em conta a natureza qualitativa da pesquisa, bem como informar dados que auxiliarão na discussão dos resultados.

1 – Aluna “A”: tem 10 anos, estuda na escola frequentando a 5ª série e está no projeto desde o ano passado.

2- Aluno “B”: tem 11 anos, estuda na mesma sala que a aluna “A”, e está no projeto também desde o ano passado.

3 – Monitora “A”: mora na cidade e está no projeto desde o início, em 2008. Faz faculdade de Administração no Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB) e trabalha na escola devido à bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI), onde leciona 20 horas semanais e, por esse motivo, tem desconto de 100% no pagamento da mensalidade da faculdade. Também estudou na escola e se identifica com os alunos e a escola.

4- Monitor “B”: mora na cidade, tem 19 anos, foi aluno da escola e, como a monitora, estuda na mesma faculdade IESB e também usufrui da bolsa de estudos do PROUNI. Identifica-se com os alunos e a escola.

5- Professora “A”: trabalha na escola há dez anos, e também se identifica com a escola e a clientela. É formada em educação física e trabalha no projeto em sua área.

6- Professor “B”: foi aluno da escola, trabalhou como monitor do projeto de Educação Integral. Ao passar em concurso para professor efetivo, pediu para lecionar na escola em que estudou. Mora na cidade e identifica-se com a escola e com os alunos. É formado em Artes Plásticas e trabalha em sua área.

7- Coordenadora: está na escola desde a implantação do projeto, saindo de sala de aula para coordená-lo. Assim como o diretor possui muita identificação com a clientela. Possui formação em História.

8 – Diretor: trabalha na escola desde a sua inauguração e tem uma grande identificação com a comunidade. É formado em Biologia e Direito e possui especialização em gestão escolar.

5.4 Procedimentos de análise dos resultados

Cabe aqui ressaltar que trazer a Psicanálise para dialogar com a educação tem como intenção um caráter de “clareamento” dos dados à luz dessa teoria, utilizando os conceitos psicanalíticos para ampliar a compreensão dos sujeitos acerca da concepção do reforço escolar. Não se trata, pois, de fazer uma análise dos participantes e das situações da pesquisa. Para tanto, optou-se pelo procedimento de análise do conteúdo de Bardin (2009), por entender que esta concepção de análise de dados é muito adequada aos objetivos dessa pesquisa, uma vez que permite um registro para além da descrição, por meio da inferência dos resultados.

Segundo Bardin a análise de conteúdo é [...]

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de construção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.44).

A inferência se realiza tendo por base os indicadores combinados de frequência, os quais permitem a “partir dos resultados da análise, regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 2009, p. 23).

Nesse caso o pesquisador apresenta-se como um detetive procurando no discurso do sujeito, registrado nas entrevistas, o que não é dito explicitamente, o que não aparece, mas que se manifesta de maneira escondida, disfarçada. A análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45). Ele vai buscar nas entrelinhas do discurso o “não dito”, calcular a frequência com que essa

mensagem aparece e fazer a inferência, buscando generalizá-la posteriormente. Portanto não tem como definir as categorias a priori, pois elas emergem do próprio conteúdo do participante.

Trata-se de um trabalho árduo, visto que o pesquisador oscila entre os dois pólos, “do rigor da objectividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2009, p.11). Além disso, sua própria história “enlinhava-se” nesse processo, devido ao caráter qualitativo da pesquisa, mas isso não a desvaloriza. Pelo contrário, quando ela emerge do próprio processo de investigação da mesma, ou seja, não tendo enquadramentos a seguir, penso que ela denota uma fidelidade ao próprio conteúdo que surge, sugerindo uma interpretação *sui generis*, pois quando se interpreta uma determinada realidade por esse viés epistemológico, ela deixa de ser o que era e passa a ser outra realidade, agora transformada pela nova leitura e diferente de qualquer outra.

Dessa forma, o discurso não é um objeto a priori, ele é construído e emerge do próprio discurso; é uma “fala” pinçada do tecido social e singularizada pela voz do sujeito transformando-se em um enunciado particular, dentro de uma situação de um contexto particular (GUIRADO, 2000). Portanto, é por meio do seu discurso que se resgata esse sujeito que vai se constituindo nas ausências deste. Não é à toa que essa metodologia de pesquisa harmoniza-se com uma pesquisa lida através da lente psicanalítica, desde que o recorte seja definido, apesar de que a sua interpretação vai além dessa delimitação.

De acordo com Bardin (2009) a subjetividade está muito presente no recurso à análise de conteúdo. A autora esclarece que [...]

[...] uma pessoa fala. Diz ‘Eu’, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer ‘Eu’, mesmo que esteja a falar de uma outra pessoa ou de outra coisa [...], serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos [...] (BARDIN, 2009, p. 89).

Bardin (2009) alerta que o uso dessa técnica tem que se adequar ao objetivo pretendido. Para fins de cumprimento dos objetivos dessa pesquisa foram seguidos alguns passos, os quais serviram de orientação para ajudar na elaboração da análise dos resultados.

Primeiramente foi realizada uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2009) das entrevistas, a fim de captar a mensagem “da totalidade” dos dados e sua relação com as questões norteadoras do trabalho;

Em seguida, foram registrados os dados que afluíam com maior frequência nas entrevistas e divididos em tópicos. Estes emergiram do próprio discurso gravado nas entrevistas, resultando “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (BARDIN,

2009, p. 147). Para tanto as categorias foram criadas a partir do seu agrupamento, o que permitiu isso foi a identificação da parte comum existente entre os elementos registrados (BARDIN, 2009). Os participantes foram identificados com um número, retirando-se da entrevista destes as falas que se identificavam com os tópicos.

Depois, por meio da construção de uma tabela, foram registrados os eixos temáticos e as falas, de cada participante, relacionados com este. Posteriormente essa tabela transformou-se em um cartaz para melhor visualização e facilitar a “transversalidade temática” (BARDIN, 2009). Nessa etapa, buscou-se registrar todas as associações possíveis entre os temas transversais, levando em consideração as anotações relacionadas à “análise da enunciação” constituindo-se em uma etapa longa de “idas e vindas” ao longo do discurso dos participantes, porém, muito importante para a convergência dos dados coletados.

Posteriormente, foram escolhidas as frases de referência dos participantes, agrupadas de acordo com cada eixo temático e o título final destes, respeitando os critérios de exclusão mútua, pertinência e coerência. Finalmente foi elaborada a análise dos dados, propriamente dita, onde se procurou relacionar os resultados encontrados com as questões da pesquisa e o referencial teórico.

Vale ressaltar que a análise da enunciação foi utilizada porque ela se adapta à natureza dessa pesquisa, tendo em vista que a mesma se caracteriza numa concepção “do discurso em acto” (BARDIN, 2009, p. 216), ou seja:

[...] a análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações [...] o discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso importa de contradições, de incoerências, de imperfeições. (BARDIN, 2009, p. 216)

Dessa forma a análise da enunciação é particularmente conveniente para essa pesquisa, uma vez que os dados partiram de observações espontâneas e entrevistas semi-estruturadas, e tiveram como intuito captar a essência dos discursos envolvendo as “motivações, desejos e investimentos do sujeito” (BARDIN, p. 216) em relação ao tema pesquisado.

6 - APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo a preparação já descrita na metodologia, foram construídas oito categorias, que emergiram dos dados coletados e conduziram para a etapa de interpretação e discussão dos mesmos, nesse capítulo.

6.1 Concepção de educação integral

Eu entendo que a Educação Integral é pra pessoa ficar mais inteligente e não tirar nota baixa e pra conquistar um bom emprego no futuro (ALUNO A).

[...] é uma coisa boa porque ajuda muito pros alunos passarem [...] eu ajudo muito eles, porque eu terminei os estudos em 2008 então não tem muito tempo e eu sei como é ser aluno (MONITOR B).

Pra mim é um espaço onde os alunos vão aprender mais e os alunos vão sair das ruas [...] o grande objetivo é oferecer algo a mais. Eu vejo assim, se valorizar a educação e colocar eles mais tempo na escola menos tempo eles vão ter para se envolver com coisas erradas (PROFESSOR A).

Eu acredito muito no projeto e vejo que a Educação Integral prepara os nossos alunos pra vida, pra quando ele sair aqui da escola que ele tenha discernimento, que ele saiba o que é certo e o que é errado, porque dentro da escola as pessoas têm a idéia que só se ensina o básico, que é o português, matemática, ciências e matérias afins e de repente as pessoas acham que não preparam eles pra vida e a Educação Integral tem essa mobilidade de preparar o aluno pra saber o que é certo e errado, de ver um novo horizonte de estar preparado pra vida e isso acontece justamente com as oficinas [...] A Educação Integral é isso, trazer novas oportunidades [...] (COORDENADORA DO PROJETO).

Vale ressaltar aqui que a coordenadora falava com grande emoção, evidenciado pelo fato de a mesma, expressar-se com um sorriso e alegria quando dizia sobre as oportunidades e preparação para a vida que os alunos da educação integral têm.

Nós estamos trilhando o caminho da educação integral, por quê? Porque nós usamos as novas ferramentas para o ensino de aprendizagem, as novas tecnologias, nós oportunizamos que os pais mesmo à distância tenham acesso à escola com a utilização do nosso e-mail, com a utilização do nosso blog, com a atualização dos blogues dos professores, com as micro-aulas dos finais de semana que os alunos acessam pela internet [...] (DIRETOR)

Pra mim é uma coisa construtiva porque o aluno, principalmente aqui nesse bairro do Arapoanga que é um bairro muito carente, a escola pra eles é um refugio e quando não se tem aula aqui na escola eles se sentem deprimidos e aqui por incrível que pareça a escola é um divertimento pra eles, é uma área de lazer também. É muito bom saber que esses meninos não vão estar nas ruas aprendendo outras coisas, que eles estão na escola crescendo e para os pais também é uma alívio (PROFESSORA).

De acordo com os dados coletados, os participantes não conseguem chegar a um consenso sobre o que seja a educação integral e o que se percebe é a concepção vinculada ao contexto de cada um. Neste sentido os alunos vinculam ao fato de ser aluno, ou seja, aprender mais, melhorar nos estudos, enquanto para os professores ao ato de ensinar e ao fato de a educação integral tirar as crianças das ruas. De outro lado, o diretor associa aos meios tecnológicos e pedagógicos para se atingir a educação integral, ou seja, acesso a e-mail, blogues, micro-aulas e a coordenadora, acredito que, talvez pelo lugar que ocupa, associa a educação integral a algo mais abrangente, ou seja, para além do aprender: preparar para a vida e trazer mais oportunidades para os alunos. Essa perspectiva vai ao encontro com a concepção Deweyana (DEWEY, 1978), onde a escola deveria preparar o aluno para a vida e, também, harmoniza-se com os propósitos da escola nova, onde a escola deveria dar oportunidades para que o aluno desenvolvesse todas as suas potencialidades (TEIXEIRA, 1977).

6.2 Concepções de reforço escolar

Neste primeiro bloco de registros a concepção de reforço escolar é compreendida como sendo um “reforçamento” das dificuldades cognitivas que os alunos apresentam em sala de aula.

Eu acho legal e bastante interessante, porque a gente aprende mais coisas [...]. Pra mim reforço escolar é para o aluno no futuro saber mais (ALUNO).

[...] isso ajuda muito os alunos [...], por exemplo o R melhorou bastante [...] porque ele tava com uma dificuldade muito grande de reprovação [...] é um acompanhamento de tudo que se está passando em sala de aula (MONITORA).

[...] o reforço me facilita descobrir os alunos que têm mais dificuldade e os que têm facilidade de absorver mais rápido a matéria, me dá um parâmetro. Pra resumir é um bem necessário porque [...] eu tinha muitos colegas que reprovaram [...] e se tivesse o reforço teria ajudado muito esses meus colegas que reprovaram (MONITOR).

Reforço escolar são atividades extras, exercícios pra mim, que vai reforçar aquilo que eu falei na sala [...] o reforço é eles estarem fazendo mais atividades complementares daquilo que eles viram na sala de aula e que precisa deles estarem reforçando pra não esquecer e não haver falhas (PROFESSOR).

Com a oficina de reforço escolar ele faz as tarefas de casa, tira suas dúvidas, agora mais do que isso, ele permanece mais tempo em contato com as letras, com os números e isso que é fundamental, não estamos preocupados com a quantidade de tempo que ele passa com as letras e os números e sim, com a qualidade desse tempo, porque se a mãe ou o pai mesmo acompanhando esse aluno, se não for letrado e não tiver o conhecimento para ajudá-lo ele vai passar o tempo folheando os cadernos, já no reforço é um estudo orientado, o professor e o monitor sabem exatamente onde ele tem deficiência e vai atuando naqueles campos (DIRETOR).

No reforço os dois monitores sentam com os professores regentes eles passam quais são as dificuldades que os alunos estão tendo e no que eles têm que trabalhar mais,

por exemplo: expressões numéricas, trabalhar com a nova pontuação, aí o monitor vai e trabalha isso com eles (COORDENADORA).

No entanto, a fala do professor e a do diretor fogem a essa regra. Este enfatiza a qualidade do tempo dedicado ao reforço e sua preocupação é inculcar no aluno o hábito do estudo. O professor utiliza o reforço para sondar as dificuldades dos alunos.

Nota-se aqui, que as dificuldades de aprendizagem estão sempre vinculadas ao aspecto cognitivo. Não se encontrou um dado onde houvesse preocupação com a subjetividade do aluno. Não se encontrou questionamento sobre o porquê desses alunos não estarem aprendendo, se a dificuldade estava associada a algum problema emocional ou mesmo se o fato de o aluno não aprender tivesse a ver com a metodologia utilizada pelo professor. A única exceção foi a fala da monitora na época em que estava fazendo um trabalho diferenciado com R: “a professora [...] disse que estava tendo resultado, porque se não tivesse ela vinha e me falava e a gente mudava o método de ensino e ele conseguiu, está na 5ª série hoje”. Isso se identifica com o referencial teórico dessa pesquisa uma vez que o mesmo nos esclarece que a dificuldade aparece sempre centrada na pessoa do aluno sendo ela adquirida no contexto social, pela carência do mesmo (PATTO, 1999; SOARES, 2000).

No entanto, algo muito importante é o fato de haver uma sintonia entre os professores regentes e os monitores. Eles planejam juntos e quando não dá para isso acontecer arrumam uma maneira de se comunicar: “[...] durante as aulas a gente se reveza pra poder falar com os professores [...] a gente sempre tem um plano B pra gente tá indo lá falar com eles [...]” (MONITORA).

Eles também se dão muito bem, a comunicação circula de maneira livre, mas no começo houve resistência por parte dos professores: como se evidencia nesta fala: “houve sim uma resistência deles [professores] no início, porque eles achavam que ia gerar mais trabalho e que eles iam fazer tudo pra gente só aplicar [...] que não ia dar certo [...] mas tudo foi conversado e foi resolvido” (MONITORA).

Essa sintonia também é evidenciada na relação da direção com os professores e monitores:

[...] com a direção sempre foi muito bom porque desde o início eles nos trataram super bem, a gente participou da semana pedagógica junto com os professores e nós nunca sofremos discriminação por parte nenhuma; a gente participa de tudo da escola; a gente tem o mesmo armário igual do professor; a gente tem a caixa pra guardar nossos trabalhos e assim a gente é tratado igual a todo mundo e na reunião de pais a gente participa também [...] (MONITORA).

De acordo com os dados isso está ligado aos resultados positivos obtidos a partir da proposta de educação integral:

Os professores passaram a notar que o aluno que está na educação integral, como ele muda na questão do ser humano e na questão do conteúdo [...] e essa mudança serviu pra aproximar mais o professor da integral [...] isso só vem acontecendo com o processo de observação e os alunos da integral a margem de aprovação é maior e o comprometimento é maior e observaram que isso é um ponto positivo pra ele [o aluno] (COORDENADORA).

[...] os professores demonstram um certo interesse em nos ajudar a planejar nossas aulas, a montar um cronograma das atividades que a gente quer fazer. Eu não sei com o tempo que passa os professores percebem que a educação integral ajuda mesmo ou porque eles tem certeza que os alunos vão fazer as atividades que eles deixaram pra casa [...] (MONITORA).

[...] eles são muito bons, excelentes. Eu sou uma professora que gosta muito de ajudar, então eu vejo que a dificuldade que eles têm também é pela área de atuação, tem pessoas que são fisioterapeutas e fazem faculdade pra trabalhar na Integral e com certeza vai haver um pouco de dificuldade (PROFESSORA).

Na fala dessa professora essa sintonia e apreço à educação estão ligados ao à postura do diretor: “Eu acho que é o diretor que passa isso pra gente porque no início quando eu entrei aqui eu não tinha essa visão de educação”. E depois disso ser educadora para essa professora passou a significar algo além da metodologia: “[...] e depois que eu fui observar que minha missão é ser educadora, porque não é só chegar e aplicar o conteúdo pra esses meninos [...]”.

Vale ressaltar que a identificação dos professores com a proposta e com o contexto social dos alunos é de fundamental importância para o êxito que a escola vem alcançando com a proposta de educação integral. De acordo com dados da pesquisa nacional de experiências em educação integral, a falta de comunicação entre os professores e monitores era um dos maiores problemas enfrentados pelos gestores e coordenadores nas escolas de educação integral (BRASIL, 2009 “a”).

6.3 Identificações com a escola

Outro fato importante para o êxito da proposta diz respeito à identificação que os profissionais têm com a escola e com os alunos. Isso se deve ao fato de os profissionais conhecerem bem o contexto em que os alunos estão inseridos. O monitor e o professor foram alunos da escola e assim como a monitora, moram na cidade. A coordenadora e o diretor moram nas proximidades da escola e ele está construindo uma casa próxima à escola.

[...] como eu disse antes, eu estudei 6 anos nessa escola e nesses 6 anos é o mesmo diretor e a mesma vice diretora e minha mãe nessa escola, então pra mim eu falei que ela era a melhor nunca teve do que reclamar porque eu sou uma pessoa que estudou nessa escola e de ruim eu não tenho o que falar (MONITOR).

[...] moro aqui perto e conheço aqui bem, na verdade eu já havia estudado aqui como aluno e tinha uma referência da escola, então foi muito bom, porque eu vim como aluno, depois como monitor e agora como professor (PROFESSOR).

Esse professor foi aluno, monitor e agora trabalha nessa escola e ele teve proposta para trabalhar em outra escola, mas preferiu voltar para a mesma escola: “[...] ano passado quando eu fui assumir, eu poderia ter escolhido outra escola, mas não escolhi, não porque estou mais perto daqui, mas porque eu gosto dos meninos”. Ele se identifica com esses alunos, os compreende porque sabe muito bem como é ser aluno e morador dessa cidade, ou seja, ele conhece bem essa realidade. Conhecer a realidade dos alunos pode fazer com que a prática didática de uma vida inteira possa ser modificada, como é o caso dessa professora:

[...] eles mesmos dizem: professora você mora em Sobradinho e vem dar aula aqui? Minha mãe também diz: por que você vai praquela fim de mundo? Eu digo que é de lá que eu gosto. Todo mundo pergunta por que eu fico nesse buraco, mas mal sabem eles que é aqui que eu sou feliz. Eu venho com um maior prazer. Eu adoro essa comunidade e percebo o nível de carência (PROFESSORA).

A professora, apesar de não morar próxima a escola, tem um carinho pela comunidade e percebe a carência da mesma e dos alunos. Ela ainda acrescenta: “[...] esses meninos tem vários problemas sociais, afetivos, religiosos. Eu me mostrava em uma realidade longe da deles e agora sou mais contextualizada com a realidade deles.”

No momento em que essa professora dedica-se a conhecer seus alunos ela passa a compreendê-los e entender suas limitações. Nesse instante toda sua práxis se modifica. Ela não reclama mais quando as meninas não querem praticar os exercícios: “muitos nem roupa tem [uniforme de educação física], não tem tênis, não tem coordenação, tem vergonha [...]”. Ela entende seu aluno e encontra alternativas para sanar suas dificuldades sem ter que diminuí-los: “as alunas tem uma barreira e me vê ali fazendo atividade, pegando uma bola e aí elas fazem também” (PROFESSORA).

Essa professora só conseguiu entender a vergonha das alunas porque conseguiu colocar-se no lugar delas, sabendo que aquela comunidade é carente, cheia de crenças e que essa atitude das alunas não tinha nada contra ela, mas na verdade, fazia parte da cultura delas, a qual tem um forte componente religioso, como a fala dessa aluna revela: “[...] sou crente e eu não posso usar calça [...] Aqui tem que vir de calça e a blusa do colégio e eu prefiro o da minha religião; eu nunca falei pra ele, mas, minhas amigas vão pedir pro pastor uma carta dizendo que a gente só pode viver de saia” (ALUNA).

Psicanaliticamente falando, a professora não reagiu contratransferencialmente, e não precisou ser psicanalista para ter essa postura, só precisou conhecer a história de seus alunos. Isso vale uma reflexão: como uma pessoa vai passar um ano inteiro com alguém e não procura saber nada da vida dele? Vocês fariam isso? Mas tem professor que faz.

6.4 Desejo de saber

Nessa categoria os dados foram reunidos no sentido de compreender como os profissionais dessa escola expressaram seu desejo de ensinar e de que maneira evidenciaram o despertar do desejo de saber em seus alunos.

[...] é essa nossa concepção, mostrar para o aluno sua própria capacidade, despertar nele a vontade de saber, nossa pretensão não é formar alunos acima da média, é fazer com que os alunos reflitam acerca da capacidade que eles têm, mas que a sociedade diz que ele não tem, o vizinho diz que ele não tem, o patrão diz que ele não tem e até o próprio pai e a própria mãe diz que ele não tem [...] mesmo que amanhã o programa não exista mais, nós incutimos nesse aluno a idéia de que ele pode mais, de que ele consegue [...] (DIRETOR DA ESCOLA).

Observa-se no discurso do diretor seu desejo de saber expresso pelo desejo que ele tem de fazer com que seus alunos também o tenham: “despertar neles a vontade de saber”. Isso passa por uma percepção de si mesmo e do valor que eu tenho de mim, independente do que os outros pensam a meu respeito. Quando se conquista esse amor e respeito por si mesmo, todos os obstáculos parecem menores; e, uma vez conquistados, não se perde, mesmo se o programa de educação integral não existir mais: mesmo que amanhã o programa não exista mais, nós incutimos nesse aluno a idéia de que ele pode mais, de que ele consegue.

Essa garantia só persiste se o aluno consegue ver que realmente está mudando, que está tendo êxito na sua escolaridade, ou seja, que alcançou resultados positivos com sua conduta. Essa idéia, portanto, é alicerçada nos avanços que o aluno vai conquistando na sua trajetória escolar. Aqui podemos ver com clareza a energia pulsional sendo dirigida para o objeto de conhecimento, ou seja, o aproveitamento da energia sexual da pulsão em outro trabalho de busca, constituindo-se na sublimação (FREUD, 1970 “f”; KUPFER, 1990, 1997).

Esse trabalho passa pelo conhecimento do meu aluno real, não do aluno ideal que podemos ver cristalizado no discurso pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1999). Quando se há uma tentativa de aproximação com esse aluno preocupa-se em desenvolver estratégias que suscitem o desejo de saber, como é o caso desse professor que queria desenvolver outras formas de linguagem por meio da dança, como o balé clássico, mas estes gostam mesmo é do hip-hop:

[...] eles gostam muito do hip-hop, misturei o balé com o hip-hop e fiz o contemporâneo e mostrei a eles que há como misturar tudo isso e colocar dentro de uma só dança e trouxe o teatro e outras linguagens pra eles, então aqueles que estavam desmotivados passaram a entrar no ritmo das aulas, das oficinas e fazer com que ele quisesse estar mais na escola, e não fazer da escola um martírio e sim um prazer (PROFESSOR).

Mostrar respeito pela cultura do aluno é respeitá-lo, valorizá-lo e singularizá-lo. Dessa forma o aluno se vê como protagonista do processo ensino-aprendizagem e suas

resistências desaparecem, entregando-se ao processo com confiança e amor. Na minha prática enquanto professora, tenho visto muitos alunos que apresentam resistência, embora não reajam com agressividade, mas resistem no sentido de não comparecerem ao processo de aprendizagem, como forma de se resguardarem enquanto sujeitos, ainda que minimamente e inconscientes dessa postura.

Vale ressaltar que esse professor desenvolve um curso de dança com um grupo de 30 alunos que antes eram tímidos, desmotivados e resistentes: “[...] eu criei um grupo de teatro [...] e hoje nós temos uma sala, figurino e é quase uma turma de sala de aula [30 alunos] e agora eu atendo eles no sábado de manhã aqui na escola”

Quando esse desejo de saber é despertado nos alunos estes passam a gostar da escola, se identificam com esta e demonstram uma postura de receptividade:

[...] quando tem feriado eles não gostam [...] quando tem atividade cultural e feira de ciências no colégio, eles adoram; quando algum professor pede pra eles treinarem alguma atividade de artes e de dança, eles adoram; essa comunidade adora vir pro colégio, a gente tem que tá mandando ir embora senão eles querem ficar aqui vinte e quatro horas [...] (PROFESSORA).

Essa identificação é importante no sentido de fazer com que os alunos compareçam ao processo de aprendizagem. Segundo Freud, 1914 (1970, “e”; KUPFER, 1997) as crianças identificam-se primeiramente com seus pais e essa identificação antes dirigida às figuras parentais é dirigida a outras figuras de autoridade, como, nesse caso, ao professor. E o que era antes um “aluno problema”, passa a destacar-se positivamente, como é o caso de R, um menino, que segundo a monitora era problemático e, acrescento, sério candidato a reprovações sistemáticas e conseqüente histórico de fracasso escolar. No entanto agora ele é descrito assim: “[...] um aluno muito ativo, quer sempre estar fazendo as coisas, se preocupa com os colegas, e se ele está fazendo algo, por que o colega não está fazendo? E quer saber de tudo o que está acontecendo.” (MONITORA). Sendo assim, os alunos agradecem: “[...] eu gosto quando a professora brinca com a gente, aí a gente ri deles e eles da gente, é muito legal esse envolvimento na educação integral [...]” (ALUNA). Eu acrescento que esse envolvimento é importante em toda a educação, sendo ela integral ou não.

6.5 Espaços de escuta na escola

Nessa categoria analisamos se há na escola de Arapoanga, espaços de subjetivação para os alunos. Entende-se como espaço de subjetivação um momento em que esse aluno é escutado e é enxergado dentro de sua singularidade; um espaço onde a sua pessoa é acolhida e compreendida dentro de sua história de vida. “[...] eu gosto do diretor porque ele é muito

criativo e ele pára o que estiver fazendo pra vir falar com a gente, se a gente quiser falar com ele, ele pára de fazer qualquer coisa pra ouvir o que a gente quer dizer” (ALUNA).

Fiquei emocionada com a fala dessa aluna: “ele pára de fazer qualquer coisa pra ouvir o que a gente quer dizer”.

Percebe-se nessa frase um respeito pelo aluno, e ele sente que é respeitado, que é bem vindo. Dessa forma ele se sente acolhido e referenciado enquanto sujeito – aprendiz. Essa escuta sensível é percebida em todas as entrevistas realizadas. Há esse diferencial na escola e isso é de extrema importância dentro de um espaço de aprendizagem.

[...] às vezes são conversas informais mesmo, [...] eles se sentem tão a vontade que eles começam a falar da vida pessoal deles [...] o fato da gente sentar e ouvir; às vezes não posso resolver, que extrapola minha capacidade de resolver, mas muitas vezes no fato de ouvir, você já ajudou a vida desse menino em noventa por cento...” (COORDENADORA).

[...] eles me contam fatos que aconteceram em casa [...] eles tratavam a gente como monitor e pediam pra conversar, e eu via assim que tinha uma carência afetiva em casa, não é que a gente vai suprir essa carência porque esse não é o objetivo claro, mas eles por si trazem isso e é claro que a gente não vai ignorar, você tem que intermediar e mostrar pra ele de alguma forma (PROFESSOR).

[...] e às vezes eles pensam: por que ela está se preocupando comigo se nem minha mãe se preocupa [...]. De repente, se eu entrar em uma sala de aula e só falar coisas maçantes pro menino e não diversificar ele vai estar só em corpo e não em alma (COORDENADORA).

Na minha prática tenho observado que o simples ato de escutar permite ao aluno sentir-se respeitado em sua singularidade, transmite segurança e produz alívio psíquico, pois ao falar ameniza a angústia e re-elabora seus pensamentos, permitindo abrir um espaço para o objeto de conhecimento.

Esse espaço de escuta não necessariamente precisa acontecer em um lugar ou hora determinados ou parando o que se tem que fazer para escutar o aluno. Ele, na verdade se constitui em uma postura do educador enquanto pessoa que respeita essa condição humana do outro.

[...] nós passamos o conteúdo e também ouvimos o aluno; às vezes eu vejo como os alunos estão estressados porque a gente vive em um bairro onde a família não tem estrutura, às vezes eles vêm em mim só pra me dá um abraço, eu já ouvi, muitas vezes eles chegam e dizem: professora eu só queria dar um abraço na senhora e se percebe que eles estão precisando de um abraço e um carinho (PROFESSORA).

[...] eu não sei entrar na sala e não perguntar como é que foi o fim de semana deles, o que eles fizeram [...] perguntar o que aconteceu: você não tá legal hoje, quer conversar? Aí na hora do intervalo eles dizem que não estão legal, aí eu paro o meu intervalo pra conversar com eles, sou eu mesmo da minha personalidade; eu acho que é uma estratégia e que dá pra caminhar (PROFESSOR).

Isso não quer dizer que o professor vai virar ouvinte dos alunos e fazer tudo que estes quiserem, é um processo complexo porque, ao mesmo tempo em que ele “dá corda ele segura a ponta”, ou seja, o aluno precisa reconhecer a autoridade do professor e isso não é autoritarismo, isso é respeito pelo outro. Quando o professor respeita o aluno, geralmente este também o respeita. O professor ilustrou bem isso na entrevista quando disse: “[...] mas quando precisa eu prefiro cortar [...] porque eles vão indo até testar o seu limite, senão você perde, tem que ter um certo controle, é como eu digo: mole e duro.

O mesmo professor acrescenta: “[...] já parei minha aula, pois tive um pouco de dificuldade e parei pra conversar com eles”. “Parar de explicar um determinado conteúdo para tentar resolver um conflito na sala de aula não é perder tempo: [...] tenho que trabalhar o conteúdo, mas isso não deixa de ser um conteúdo porque eu estou trabalhando o lado social e depois eu posso cobrar uma coisa prática deles [...]”.

Realmente não é perder tempo e esse “conteúdo emocional”, que não faz parte do currículo, pode ser utilizado de forma convencional de várias maneiras: como uma redação onde o aluno vai escrever sobre o que ficou para ele daquela discussão ou uma entrevista com seus colegas onde eles vão trocar informações sobre o fato vivenciado, etc. O importante aqui é que o aluno vai fazer uma atividade contextualizada, ou seja, um fato que emergiu do próprio cotidiano deles e isso com certeza vai reverberar em sua vida de uma forma diferente. Dessa forma será mais fácil fazer associações mais ricas e complexas; é um conhecimento que eles vão levar para a vida deles e provocar mudanças na sua vida e de seus pares próximos.

Para os professores que ainda não se renderam a essa nova forma de ensinar essa professora da escola dá uma dica: “[...] “se ele [o professor] é muito rígido e fechado, ele vai ter que rever os conceitos dele, porque ele vai estar sendo diferente dos outros professores [...], mas ele vai ter abrir mão de muitas coisas para parar e ouvir o aluno”

Abrir mão do que aprendeu é algo difícil, mas quando se testemunha os ganhos que essa forma de ensinar proporciona não só aos alunos, mas principalmente ao professor abre-se uma possibilidade de mudança e com esta uma transformação pessoal acontece que passa a reverberar em sua prática e, paulatinamente, visualiza-se uma possível transformação da sociedade.

6.6 Criação de vínculos

A educação é uma profissão relacional (PEREIRA, 2008), portanto a relação professor – aluno é naturalmente uma relação vincular (ALMEIDA, 1993), porque não existe

relação sem vínculo. Portanto esse vínculo se estabelece embora não tenhamos consciência de sua natureza. Abordaremos nessa categoria se essa relação na escola é percebida pelos professores e se a mesma alcança a dimensão afetiva tanto em relação aos vínculos estabelecidos entre o professor e os alunos, como entre estes e seus pares.

[...] vínculos eu sempre criei porque eu sou muito chato com o reforço porque eu cobro demais e eles falam isso pra mim, mas eles têm um apego maior por mim porque eu sou o último a sair, eu brinco com eles de pingue-pongue, totó e o que eles fazem eu também faço e sempre estou interagindo com eles e eu cuido deles como se fosse meus filhos praticamente, porque eu cobro muito, brinco com eles e principalmente, respeito muito eles (MONITOR).

Percebe-se na fala do monitor um grande carinho e apreço pelos alunos. Sua expressão facial nessa fala é de alegria e entusiasmo. No entanto há uma preocupação com o pedagógico: “[...] eu cobro demais”, ou seja, essa relação se constitui em uma via de mão dupla, onde o pedagógico caminha junto com a afetividade. Na minha concepção isso não poderia ser diferente, uma vez que não existe essa dicotomia entre razão e emoção porque somos seres humanos e estamos sempre acompanhados do nosso avesso.

E nosso avesso nos acompanha em todos os lugares. Muitas vezes não queremos ter contato com nossas emoções principalmente no nosso trabalho, mas, não há como não deixar de se sensibilizar, mesmo porque estamos nos relacionando com um outro ser e assim, como nós vem para a escola também acompanhado de sua carga afetiva e quando menos esperamos ela se mostra e ficamos tocados, como no caso da experiência dessa monitora:

Eu tive um aluno que foi marcante pra mim, tinha entre 12 e 13 anos e tudo que acontecia com ele, ele descontava nos colegas [...] um dia eu perdi a paciência e gritei com ele e depois eu pensei que eu não devia ter feito isso, eu acho que ele se sentiu em estado de choque porque ele não tinha muito contato com a mãe, só com o pai. Depois ele veio e me disse que a mãe dele nunca tinha feito isso com ele e passou a me respeitar mais e virou meu amigo e no final do ano ele virou pra mim e disse: tia, você não quer ser minha mãe? E eu tenho guardado isso comigo até hoje. Ele não está mais na escola e eu sempre encontro com ele na rua porque ele mora aqui perto e ele me abraça e conversa comigo (MONITORA).

Não se pode compreender o que esse aluno sentiu internamente, mas algo na atitude da monitora o mobilizou, talvez o fato de que pela primeira vez ele enxergou o feminino e que isso bateu forte na sua carência de mãe passando a projetá-la na monitora, não importa. O importante aqui é o fato de que nossas ações têm um impacto na vida do outro. Entender que esse outro tem seu mundo interno e uma história que o acompanha, nos faz tornar nossas ações mais conscientes e nos mobiliza no sentido de procurar nos conhecer: “[...] eu não devia ter feito [...]”. Passamos a questionar nossas ações: então por que será que eu fiz isso? O que está por trás dessa minha atitude? Por que esse aluno me mobilizou ao ponto de eu fazer algo que eu não queria fazer? O que isso tem a ver com minha história?

Segundo Freud, 1913 (apud KUPFER, 1997, p. 48) é preciso que o professor faça as pazes com sua criança interior e o caminho seria através de uma análise:

No entanto, mesmo que não seja essa a saída escolhida pelo educador, é possível perceber, na idéia de uma reconciliação com a criança que nos habita uma enorme riqueza de possibilidades e de reflexões, sobre as quais nem Freud nem os psicanalistas avançam muito, mas que nem por isso deixa de ser estimulante.

A possibilidade aqui sugerida por Kupfer (1997) seria uma reflexão sobre os conteúdos que são meus e que eu projeto no meu aluno. Não vou aprofundar essa questão porque o importante disso é o convite à reflexão, a qual vai aprimorar minha postura enquanto educador. Segundo Pereira (2008, p. 169) a eficácia dessa reflexão “estaria justo nas possibilidades de analisar sua própria prática ou performance, de dominar um pouco mais seus impulsos ou sua hostilidade pra com certas atitudes dos alunos.

Na escola de Arapoanga consegue-se perceber que essa questão encontra-se encaminhada, pelo menos na fala do diretor da escola:

[...] a afetividade é tão importante no processo ensino-aprendizagem que algumas escolas estão falidas porque não entenderam isso ainda, quer tratar seus alunos como clientes e os alunos não são clientes, os alunos são sujeitos desse processo, digo mais são atores principais e, dessa forma, devem ser tratados. Acontece que as escolas estão massificando as punições, as orientações, as cobranças e nós aqui, estamos fazendo o caminho inverso, nós estamos individualizando todo o processo, como a escola deve ser pra Camila? Como a escola deve ser para o Rodrigo e para o Gustavo? (DIRETOR).

Mas os professores e monitores entrevistados também demonstraram essa sensibilidade conforme os relatos transcritos. Além do vínculo entre os professores e os alunos também foram evidenciados vínculos entre os alunos:

Ele passa um maior tempo na educação integral e ele tem um contato maior com os colegas, dialoga, tem os jogos, eu sempre coloco e os monitores também colocam eles em rodas para conversar com eles e acaba que eles conhecem mais o colega [...] então ele acaba criando um vínculo de amizade com os colegas, de companheirismo, de um ajudar o outro, fazendo com que eles levem isso pra sala de aula com os colegas (PROFESSOR)

Isso é evidenciado também na fala desse aluno: “Eu fiz mais amigos; na hora do intervalo eu ficava na sala e via os meninos passar e na integral como a gente tem deveres em grupo e se junta acaba conhecendo um ao outro”. Isso vai ajudar na socialização e desenvolvimento pessoal desses alunos, uma vez que essa clientela é considerada tímida e eles não têm vida social como disse essa professora: “... eles não têm vida social por aqui, a vida que eles têm é vir pro colégio”. E a direção parece investir bastante nesse aspecto demonstrando sensibilidade em compreender a necessidade desses alunos: “[...] a direção do colégio fica votada para o social deles, monta um café da manhã, faz um self-service, ensina

pra eles comer com o pãozinho, coloca copos de vidro pra eles tomar o suco, eles se sentem importantes” (PROFESSORA).

Esse outro professor também concorda que os alunos criam vínculos necessários que ajudarão na socialização deles: “eles vão ficando mais tempo na escola e acabam criando um vínculo de afetividade que eu acredito que acaba ajudando na questão da associação sócio-cultural.

6.7 Pontos negativos e positivos da educação integral

Essa categoria foi analisada com o objetivo de esclarecer sobre os aspectos negativos e positivos com fins de reflexão sobre o impacto da proposta da educação integral nessa escola e seu alcance pedagógico.

De acordo com os dados, os pontos negativos foram abordados em três dimensões: tempo, espaço e recursos humanos. Esse aluno queixa-se do cansaço provocado pelo horário da aula: “[...] eu entro no colégio as 9:00 horas da manhã e saio as 6:00 horas da tarde e no final de semana eu me sinto cansado porque eu acordo cedo e vou dormir tarde” (ALUNO).

O aspecto físico da escola é a única dificuldade que essa professora encontra na proposta: “pra mim a única dificuldade que eu vejo mesmo é a estrutura porque a escola não tem um espaço pra integral”. No entanto esse problema é minimizado pelas estratégias que a escola encontra para sanar essa dificuldade: “mas o colégio estipula, ele dá condições, coloca um aluno aqui, outro ali. Agora nós temos um galpão e as outras escolas que não tem?”

Para as escolas que não tem condições de construir um galpão o diretor dá a receita de como resolver esse problema:

[...] outra coisa importante é o controle sobre os recursos que chegam pra escola porque quando a escola controla a merenda, o material de expediente, o material de expediente pedagógico, sobra recursos pra aplicar na educação integral; então além daquilo que eu recebo para a educação integral, ainda há algo a mais que é oriundo do controle do exercício diário pra proibidade, da lisura enfim.

Os recursos humanos também foram apontados como ponto negativo, segundo esse professor:

[...] mas eu ainda acho que falha na educação integral, porque veio pra cá uma aluna da área de enfermagem e teve que dar reforço e, de repente, eu acho que uma pessoa na área de saúde poderia fazer triagem no hospital, pra ver como é esse contato já dentro do hospital e cada um ir na sua área, pra quem faz educação pode ir pra creche, vem pra escola, pra poder suprir a necessidade e oferecer e aprender como curso.

Quanto aos pontos positivos uma boa parte dos dados apontou para a melhora no rendimento escolar:

Eu gosto do aprendizado, estamos tendo uma gincana e lá eles fazem perguntas sobre a matéria e assim a gente aprende muito mais [...] melhorei nas minhas notas e agora estou melhor nas notas (ALUNA).

Na integral a gente aprende mais coisas do que no horário da tarde normal e eu aprendi coisas que eu nunca tinha imaginado que existia, por exemplo: os tipos de plantas; no ano passado tivemos a horta, que eu participei e na feira de ciências eu apresentei sobre as plantas e vi que tinha varias que eu não sabia que existia (ALUNO).

A educação integral é como uma mãe, tanto no aprendizado quanto no afeto, na disciplina, em tudo porque a gente trabalha tanto os valores como a matemática e o português, tudo a gente traz pra conversar com eles, pra trabalhar com eles aquele assunto, os valores, a discriminação, o preconceito na forma de dinâmicas, em textos e reflexões [...] (MONITORA)

Alguns discursos contemplaram a melhora no comportamento do aluno:

[...] eles estão mais calmos houve uma grande melhora, mas eles estão sempre melhorando, melhoraram uns 70% no aprendizado e nas relações pessoais deles com os colegas, nas relações interpessoais (MONITOR).

A partir do momento que você tem a educação integral, você observa o quanto que é importante para as crianças e a gente observou também o quanto eles cresceram (PROFESSORA).

[...] eu observo o quanto nossos alunos crescem quando estão nas oficinas, quando eu vejo um aluno costurando eu vejo o quanto ninguém ia pensar de um aluno costurando, um menino fazendo um bordado e quando eu vejo uma menina criando, ou um menino na oficina de culinária; eu vejo assim o tanto que eu cresço mais do que eles, o quanto eles estão evoluindo. Nossos alunos quando passam pra educação integral eles passam por um processo de amadurecimento e crescimento muito grande [...] (COORDENADORA).

Segundo a coordenadora da escola a educação integral também cria oportunidades para os alunos:

[...] de repente, eles vêem outras oportunidades, é algo que eu acho que eles nunca imaginaram que poderiam ter é oportunidades porque a vida não dá oportunidades pra eles e a partir do momento em que eles não podem vir pra escola porque tem que olhar o irmão mais novo, não tem uma boa alimentação, não tem uma boa educação porque as vezes até o pai desconhece essa questão da educação (COORDENADORA).

Outro ponto importante focado como positivo diz respeito ao fato de a educação integral contribuir para que as crianças saiam das ruas diminuindo o risco de as mesmas se envolverem com drogas e prostituição:

[...] agora eu não fico só em casa; quando minha mãe ia trabalhar eu ficava na rua porque eu gostava muito de ficar na rua e agora eu parei mais e quando eu falto na educação integral eu só penso em vir porque eu não gosto de faltar porque é muito bom pra mim (ALUNA).

[...] o Arapoanga é periferia, acaba ajudando muitos alunos a ficar longe das drogas, a não ficar nas ruas, porque eles ficam com a gente das 9:00 horas até as 18:00 horas, é o dia todo e o aluno que fica na escola não faz nada de errado, mas o menino que não fica conhece pessoas erradas e faz coisas erradas; a integral é pra isso principalmente aqui no Arapoanga e no Vale do Amanhecer, pra poder tirar

esses meninos das drogas e oferecer o reforço, mas a prioridade é tirar eles das ruas (MONITOR).

[...] um menino na educação integral beneficia toda uma família porque aumenta a renda da família, uma vez que as despesas de alimentação diminuí; diminuí a questão dos hospital porque ele passa a lavar as mãos, escovar mais os dentes, não ter contato com bebida alcoólica e com o cigarro, então esse menino pra sociedade é um ganho extraordinário ficar dentro da escola. Muitas mães conseguiram emprego porque os filhos estão na educação integral, então ela pode ir trabalhar em paz porque o filho está na escola o dia todo e isso pra sociedade é um ganho imenso e pro governo também, porque ela saiu da fila do pão, do leite, da cesta básica e se inseriu no mercado de trabalho [...] antes ela não podia porque o bairro é muito violento e ela não podia deixar os filhos sozinhos [...] (DIRETOR).

O diretor enfatiza ainda que não importa o nome que se dará a essa proposta ou que governo vai se filiar, o importante é dar continuidade a algo que está dando certo, que está trazendo resultado positivo. Isso é um dos problemas mais frequentes encontrados em projetos dessa natureza porque os mesmos geralmente estão vinculados a propostas políticas que mudam ou desaparecem na medida em que se muda o governo (BORGES, 1994).

[...] pouco me interessa qual é o governador, não me interessa qual a política, o que me interessa é que eu J. descobri desde 2007 que transforma a vida da família o filho estar na educação integral, agora se o nome vai ser educação integral ou educação em tempo integral, qualquer nome, não interessa, mas estou falando como cidadão e não como gestor (DIRETOR).

Essa escola é um exemplo desse descaso político. Ano passado a escola atendia quatro turmas de educação integral, porém esse ano a escola só está atendendo a duas turmas, ou seja, o planejamento do diretor de aumentar as turmas de educação integral esse ano foi abortado, tendo em vista a mudança de governo. Ele fez um investimento no espaço físico da escola, construindo um grande galpão, contando com o aumento das turmas e o que aconteceu foi exatamente o contrário: “no ano passado eu atendia quatro turmas e nesse ano duas turmas”. Quando perguntado qual o motivo para essa redução repentina a Secretaria de Educação disse que não tem monitores para disponibilizar para as escolas: “a informação que nós temos é que alguns cumpriram o seu período de faculdade e formaram-se e outros desistiram do programa e de sorte que eu só fiquei com dois monitores”.

Outro ponto muito importante levantado pelo diretor da escola com respeito ao ganho que o aluno tem ao passar o dia todo na escola, diz respeito a ganhos de natureza psicológica, um dado que não foi levantado em nenhum dos relatórios da pesquisa nacional de educação integral (Brasil, 2010):

[...] muitos de nossos alunos estão sendo tirados da violência do lar, do alcoolismo, das drogas porque estão na escola na educação integral; o único momento de alegria que eles têm é quando ele coloca a mochilinha nas costas e vem pra escola; ele está se libertando da opressão do lar de muitos deles, eu não tenho como agir pra resolver essa questão do lar, mas se eu o recebo aqui estou diminuindo a dor dele e

qual é o preço da dor? Qual o preço de diminuir a dor? Principalmente a dor psicológica, a dor moral que ninguém pode mensurar.

Na sala do diretor tem uma balança que serve para pesar os alunos da educação integral. Segundo o diretor os alunos que passam o dia todo na escola aumentam o peso devido à alimentação fornecida pela escola:

Por que na minha sala tem uma balança? Porque periodicamente eu peço que seja feita a pesagem dos meus alunos e é comprovado o ganho de peso, em um determinado momento quando entra na educação integral, por quê? Porque tem alimentação. Isso deveria ser ressaltado em todos os fóruns, simpósios, qualquer lugar que seja, porque na capital do País, no coração do Brasil ainda existem crianças que para ter sua compleição física, que para crescer ainda dependem da alimentação que é oferecida pela escola.

A dor realmente não tem preço e principalmente a dor psicológica que deixa marcas profundas e muitas vezes insuperáveis e, nem tampouco tem preço a “dor da fome” que muitas crianças ainda sentem em nosso cenário brasileiro. Em minhas observações na escola pude presenciar que havia crianças que repetiam três vezes o lanche e poderiam repetir até mais, não fosse a vergonha e o mal estar que elas sentiam ao serem encaradas pelos colegas.

6.8 Possíveis “efeitos” da experiência em educação integral

Embora os dados já tivessem sido suficientes para responder as questões dessa pesquisa, a mesma foi desenvolvendo em mim certa curiosidade acerca de possíveis mudanças geradas na vida dos participantes desta. Para tanto foram agrupadas alguns discursos com o objetivo de responder mais essa questão.

[...] como pessoa amadureci bastante, aprendi a ouvir mais as pessoas, aprendi a falar um pouco porque sou muito tímida [...] e a ser diferente com os alunos e a gente aprende a falar, ouvir, respeitar as diferenças, a não julgar ninguém, porque quando a gente trabalha com muitas pessoas diferentes a gente tem que aprender a ver e não comentar, ouvir e não comentar [...] (MONITORA).

Ter amor ao próximo, ter mais paciência, mais alegria porque quando você completa 18 para 19 anos vem muitas responsabilidades [...] como pessoa consegui amadurecer muito principalmente com as crianças da integral. (MONITOR).

Esse monitor havia perdido a mãe recentemente e ia dar aula carregando a sua dor porque não podia ser diferente. Longe de esconder sua dor ou tentar esquecê-la, ele a dividiu com seus alunos e nem por isso se sentiu menos profissional: “[...] contei a história da minha mãe e todos choraram muito [...] foram eles que me ajudaram, eu recebi um bilhete de um aluno que eu guardo até hoje; faz um ano mas não dá pra se conformar, mais estou fortalecido [...]”. Quando isso acontece estreitam-se os laços de intimidade e a amizade e o companheirismo passam a fazer naturalmente parte da relação. O grupo passa a sentir-se mais

unido e coeso e a comunicação circula de forma fluida e sem “sombras”, fortalecendo os vínculos e facilitando, conseqüentemente, a aprendizagem porque o aluno passa a confiar e quando se confia acontece a verdadeira entrega e o aluno comparece de fato ao processo ensino-aprendizagem.

[...] me fez despertar esse interesse pela educação, eu mudei minha forma de avaliar, minha forma de dar aula, descobri em mim uma professora [...] já tem 12 anos que eu dou aula, mas só uns há cinco anos que eu descobri que eu nasci pra ser professora mesmo e agora estou muito feliz e isso é bom pra forma como eu dou minhas aulas, como eu avalio e isso é diferente de antes. Antes era uma forma muito superficial, sem ter essa parte emotiva, era só conteúdo e ser educadora é muito mais que isso (PROFESSORA).

Essa professora mudou enquanto pessoa, descobrindo a verdadeira vocação. No momento em que ela conseguiu superar a dicotomia entre ser profissional e ser mulher acompanhada de sua história enquanto pessoa, ela se libertou, passando a atuar de forma espontânea no contexto escolar. Compreendeu que não precisava esquecer seus problemas ao entrar na sala de aula, que quando se dá uma aula com a emoção presente é muito mais fácil mobilizar o aluno e que tentar não ser assim é da ordem do impossível porque é tentar deixar de ser humano. Não se consegue ir para o trabalho e deixar os problemas em casa ou “pendurados” na entrada da sala de aula. Mesmo que não queiramos ouvir os problemas estarão presentes e reclamando nossa atenção.

Eu vejo que eu ganhei mais pessoalmente, porque profissional não é tão importante, mas pessoal sim. Quando você observa que você é a ponte [...] é um dos meios que o aluno procura porque às vezes o aluno não procura o pai porque o pai bebe, porque tem problemas e não consegue compreender o filho e você se vê com o aluno dando conselhos de coisas da vida que você falaria pra um filho e não é essa questão de ser maternal, mas de você direcionar, dar uma direção. [...] a oportunidade que o aluno tem em suas mãos pra trilhar novos caminhos, de ser uma pessoa melhor, de pensar coisas boas, de você desviar o seu aluno da boca de fumo, desviar da violência, da prostituição, eu acho que é algo impagável de ver que o seu aluno está crescendo, que está protegido [...].

Essa coordenadora sempre se sensibiliza ao falar de sua postura enquanto educadora. Apesar de seu discurso estar atravessado pela função materna ela consegue distanciar-se e perceber que sua postura direciona o aluno para novas oportunidades, e aqui, compreendo como conquista de autonomia enquanto sujeito. Percebe-se em sua fala uma preocupação com que o aluno tenha um futuro melhor, com novas oportunidades e isso tem faz eco em sua história de vida porque ela lutou muito para ser professora devido ao seu contexto socioeconômico precário. Há, portanto uma identificação com esse aluno e uma projeção de sua própria história de vida que a faz desejar o mesmo para seu aluno.

Houve também comentários no sentido de ganhos profissionais, como é o caso desse professor:

[...] eu aprendi muito porque o que eu via aqui e comentava é que em faculdade nenhuma te ensina isso, pra mim é a prática. A educação integral funciona pra mim nessa parte de me profissionalizar. Ano passado eu entrei como professor e não tinha resistência nenhuma porque eu já sabia fazer um plano de aula, sabia do medo dos meus alunos, o que funciona, como eu poderia caminhar naquele início [...] eu ganhei experiência e também vários amigos monitores que já passaram aqui na escola e hoje já não estão mais (PROFESSOR).

Na verdade, não vejo essa divisão entre pessoal e profissional, entendo como um processo de interferência mútua e contínua que gera uma tensão buscando um caminho de alívio da mesma; e isso vai se constituindo e convergindo para uma mudança na pessoa como um todo. A monitora que deixou de ser tímida, vai atuar sem sua timidez em outros lugares que não só a escola. Será mais comunicativa também em sua faculdade ou em outro ambiente que requerer essa atitude.

Embora os dados fossem suficientes para muitas outras reflexões, fechei a discussão com essas categorias por entender que as mesmas foram suficientes para responder às questões dessa pesquisa. Penso que o fim de um trabalho de pesquisa não existe, mas, constitui-se em um começo para uma nova pesquisa, porque esse tema nos faz suscitar muitos outros desdobramentos e assim, o conteúdo nunca será esgotado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas direcionadas ao contexto escolar nos permitem uma riqueza de conhecimentos não só no que se refere ao profissional, mas, sobretudo ao conteúdo que emerge da relação entre os atores envolvidos. Aos poucos vai se desvelando o avesso desses sujeitos interligados nessa intrincada trama subjetiva. Isso pode se configurar em uma sensibilidade a determinada demanda do outro; um sentimento de impotência gerado pelo fracasso escolar de determinado aluno; ou um mal estar difuso inspirando um sentimento de frustração quando as coisas não aconteceram como prevíamos.

Tudo isso é muito complexo como o próprio Freud, 1937 (apud KUPFER, 1997) advertiu considerando essa profissão impossível. Impossível porque ela é imprevisível, algo sempre nos escapa, pois não sabemos se ou como e, quando nossa postura vai influenciar nosso aluno. O resultado nem sempre é imediato, controlado e, muitas vezes acontece na contramão de nossos desejos. E isso tudo gera mal estar que nem sempre é reconhecido, mas que insiste em reclamar nossa atenção. Na maioria das vezes, ele se configura na forma de um sintoma, constituindo-se como forma de o outro se colocar enquanto sujeito e o sintoma passa a dizer por ele o que ele mesmo não consegue dizer.

No que concerne a essa pesquisa foi abordado esse sintoma que se caracteriza pela renúncia ao objeto de conhecimento, simbolizado pelo sintoma “do não aprender”. Ao mesmo tempo, em que o sujeito se mostra não aprendente, é paradoxalmente nessa recusa, que ele se mostra como potencial aprendente, ou seja, a recusa é ao mesmo tempo, o sintoma e o caminho para a solução deste.

Nas categorias analisadas nessa pesquisa percebe-se um fio condutor que as orquestram no sentido de convergirem para a investigação e possível resolução deste sintoma. Esse fio condutor é mantido pela afetividade que se faz presente na postura e na sintonia encontrada na relação entre os educadores envolvidos no ofício de ensinar, mas, particularmente, só para fins de registro, porque uma é consequência da outra. Todos parecem falar a mesma linguagem e o aluno percebe essa sintonia proporcionando-lhe segurança e confiança necessárias para estar presente “de corpo e alma”, como sublinhou a orientadora dessa escola.

Percebeu-se nos discursos registrados algo que é da ordem do desejo deste que ensina, o qual marca simbolicamente aquele que aprende. A transmissão desse saber vai sendo internalizada psíquica e cognitivamente acompanhada pela carga afetiva que marca uma relação de aprendizagem. E junto com esse saber vai um pouco da história daquele que a

transmite, registrando a filiação desse saber. Neste momento evidencia-se a dívida simbólica entre aquele que ensina e aquele que aprende (LAJONQUIÈRE, 1999, CIFALI; IMBERT, 1999).

As categorias nos transmitem a modalidade de ensinar dessa escola. Nesta vem imbuída respeito pelo aluno e sua história, sinalizando um lugar de onde começar, como é o caso do professor que resgata o aluno-sujeito, respeitando sua preferência pelo hip-hop. Neste momento ele estabeleceu um vínculo afetivo com seu aluno, que pode ser traduzido numa transferência positiva, como bem ilustrou esse professor: “a gente ganha o aluno”.

Nas categorias das concepções de educação integral e reforço escolar percebe-se uma mistura entre as duas concepções, que nem tampouco são definidas, as quais destacam a importância do desempenho escolar. Sobre essa questão, conclui-se, que o fato de o aluno permanecer mais tempo na escola reflete positivamente em seu desempenho escolar. Acredito que isso aconteça não só por causa do tempo de permanência dele na escola, mas, sobretudo à qualidade do tempo a ele dispensada. Ressaltam-se aqui, o respeito ao aluno e ao seu contexto social e a presença da afetividade, evidenciada na relação pedagógica dessa escola.

A concepção de educação dessa escola é percebida como uma preocupação constante de transmitir ao aluno o que seja melhor para ele devido ao contexto social em que ele se encontra. Apreende-se disso, parece ser o contexto do professor melhor que o do aluno, ou seja, uma possível desconsideração inconsciente do meio sociocultural do aluno. Caminhando por essa via podemos incorrer no erro de estarmos trabalhando para adaptar o aluno a uma sociedade onde sua inserção é a finalidade primeira da educação e única via de sua realização.

Acredito que o objetivo da educação deveria ser o de proporcionar oportunidades para esse aluno adquirir autonomia suficiente para se perceber enquanto sujeito do seu processo de desenvolvimento, no qual a educação se constitui em uma ferramenta de realização para esse fim. Nesse caso ela se constitui em um meio e não o fim em si mesmo. É o primeiro passo e instrumento necessário para a caminhada da auto-realização.

É importante ressaltar a importância de assegurar políticas públicas no sentido da viabilidade e permanência de novas propostas educativas, como é o caso da Educação Integral. O que acontece é que em nosso país os projetos educacionais são atrelados a interesses políticos fazendo com que se estabeleça uma “dependência tóxica” e não alcancem os objetivos propostos. Esse é o caso dessa escola, onde no ano passado atendia quatro turmas e nesse ano, só conseguiu atender duas, por falta de monitores. Isso enfraquece a autonomia da escola que, assim como a sociedade, fica a mercê dos mandos governamentais.

De outro modo, também faz parte da concepção dessa escola a preocupação com a promoção da aprendizagem, a qual se configura como uma maneira de driblar as dificuldades que essas crianças possivelmente encontrarão ao longo de seu caminho. Aqui cabe ressaltar que o importante é refletir também, qual afinal é sua intencionalidade sobre o objetivo que fundamenta essa postura, muitas vezes despercebido pelos educadores.

O que parece transmitir é que nessa escola a prática é guiada mais pelas motivações e percepções pessoais de cada professor. Isso se constitui em fragilidade epistemológica desse saber que fica à deriva e, por esse mesmo motivo, suscetível a invasões perniciosas ou, defensivamente fechada para novas leituras. Estas, porém, são necessárias a todo processo de conhecimento, porque este evolui constantemente e a escola precisa acompanhar esse processo sob o risco de se alienar das atualizações contemporâneas do saber ou a uma cristalização ultrapassada na forma de ensinar.

De acordo com os dados conclui-se que existem espaços de subjetivação nessa escola, os quais não se constituem em um lugar físico para a escuta, mas sim na oportunidade da expressão espontânea desse aluno em seus vários lugares dentro da escola. Essa escuta sensível parte de uma postura do educador, onde o mesmo abre mão da idealização do seu ofício e da idealização dessa criança, renunciando ao seu investimento narcísico, acolhendo amorosamente essa criança real, reconhecendo que ela possui “o potencial de uma disposição constitucional insubordinada indisfarçável” e que por ser humana ela apresenta naturalmente “instintos a-sociais e perversos, necessários à formação do seu caráter”. O papel da escola deve ser o de direcionar essa energia pulsional e não reprimi-la, ou seja, “desviá-la por meio da sublimação, de suas metas originárias para metas mais importantes (CIFALI; IMBERT, 1999, p. 29).

Avaliando o percurso dessa pesquisa reconheço como resultado o imenso crescimento que a mesma me proporcionou passando a dividi-lo com meus leitores. De um ingênuo flerte com a psicanálise no curso de especialização, instigado pelo desejo de compreender meus alunos, fui me constituindo como pesquisadora já na época do estágio deste, com a experiência relatada em minha memória educativa. O empirismo míope dessa experiência foi aos poucos clareando à luz da psicanálise e se constituindo em um saber legitimado ao fim dessa pesquisa. O teor freudiano foi se constituindo como estofa para essa compreensão e preenchendo espaços de incertezas e dúvidas que naturalmente acompanham uma pesquisa e respondendo a questão instigadora que me trouxe ao mestrado: “o que acontecia com aqueles alunos?”

“Aqueles alunos”, nos quais, consegui despertar o desejo de saber foram escutados, respeitados e valorizados em sua singularidade e, por isso confiaram e se entregaram ao processo de aprendizagem. Não pode haver uma relação verdadeira quando não há confiança e entrega.

Quando se inicia uma pesquisa têm-se naturalmente expectativas que esta venha dar conta de demandas conscientes e inconscientes do pesquisador atravessadas por sua história de vida e, muitas vezes, por causa disso, perseguem-se hipóteses com esse objetivo deixando de compreender o que ela significou na verdade. Em relação à minha inquietação em aplicar os conhecimentos psicanalíticos à educação chego a conclusão de que é algo muito complexo tendo em vista que as funções de professor e analistas são bem distintas.

Portanto, minha concepção, assim como de outros educadores e psicanalistas é de reconhecer uma pedagogia analítica no sentido da aplicabilidade da psicanálise à educação. Seria algo contraditório porque estaria enquadrando um saber que é por natureza subversivo e por isso mesmo não passível de adequação. Cada criança é uma e cada qual tem um mundo interior singular com desdobramentos diversos e distintos. Uma metodologia por mais reconhecida que possa ser não é capaz de dar conta do processo educativo. Sempre haverá algo que não damos conta. Trata-se de suportar o desamparo de lidar com frustrações e renunciar ao lugar de suposto saber, porque nem sempre se conseguirá o resultado desejado, assim como compreender que a busca do método ideal não irá resolver todos os problemas do cenário escolar.

Enfim, a psicanálise se presta à educação como corpo teórico no sentido de provocar no educador uma reforma íntima e profunda a qual, se revelará em sua prática como uma conseqüência e não como um fim a perseguir.

Essa pesquisa propõe-se a desdobrar-se em artigos e palestras socializando seus resultados. Investir em um doutorado futuramente com o objetivo de desenvolver um projeto pedagógico ressaltando a importante contribuição do aporte psicanalítico nas práticas escolares de educadores que atuam no reforço escolar, levando-os a uma ressignificação do seu trabalho, também é meta pessoal.

Finalizo esse trabalho desejando, não poderia ser diferente, que a compreensão obtida nessa pesquisa possa ecoar no pensamento e sensibilidade de meus leitores e isso os mobilize e desperte neles o desejo de transformar-se enquanto sujeitos e por isso, agentes de mudança. Se isso lhes parecer utópico e distante demais para empreender uma mudança, leve consigo a certeza e a satisfação de ter conseguido melhor compreender seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Jorge Luís F. *Um inventário das relações entre educação e psicanálise no Brasil: perspectiva histórica*. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.): *Educação e psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ALMEIDA, Sandra Francesca C. *Concepções e práticas escolares acerca das dificuldades de aprendizagem*. In: *Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 11, 1995.
- _____. *O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender*. In: *Temas em Psicologia*, n. 1, 1993, p. 31-44.
- ALMEIDA, Sandra Francesca C.; LEGNANI, Viviane N. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. In: *Revista Estilos da Clínica*, 2004, p. 94-111.
- ARIÈS, Philipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BORGES, Livia F. F. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. Dissertação de mestrado – UnB, 1994.
- BRASIL, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2010.
- _____, 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.1990 e retificado no DOU de 27 set.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- _____, 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- _____, 2001. *Plano Nacional de Educação - Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- _____, 2001. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

_____, 2007. *Programa Mais Educação*. Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Institui o, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <<http://www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00000891.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

_____, 2009. *Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil*. Brasília: MEC, 2009 “a”.

_____, 2009. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Série Mais Educação. Brasília: MEC, 2009 “b”.

_____, 2010. *Pesquisa sobre educação e(m) tempo integral no ensino fundamental municipal: relatório Centro-Oeste*. Brasília: MEC, 2010.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria V. *Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CELES, Luiz A. *Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica*. Brasília: *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XIII, n. 133, 2000. Disponível em: <<http://www.editoraescuta.com.br/pulsional>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

CIFALLI, M. & IMBERT, F. *Freud e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.

COLLARES, Cecília A. L. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos 10. ed. 1978.

ÉBOLI, Maria Terezinha de M. *Uma escola diferente*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1969.

FILLOUX, Jean- Claude. *Psicanálise e educação: pontos de referência*. In: Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo: USP, 1997, p. 8-17.

FREUD, Sigmund. *Cinco lições de psicanálise*. In: Obras Psicológicas Completas de Freud, v. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970 “a”.

_____. *Sobre a juventude desorientada de Aichhorn*. In: Obras Psicológicas de Freud, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1970 “b”.

_____. *O interesse educacional da psicanálise*. In: Obras Psicológicas de Freud, v. III. Rio de Janeiro: Imago, 1970 “c”.

_____. *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*. In: Obras Psicológicas de Freud, v. III. Rio de Janeiro: Imago, 1970 “d”.

_____. *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. In: Obras Psicológicas de Freud, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1970 “e”.

_____. *Sobre a psicanálise*. In: Obras Psicológicas de Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1970 “f”.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

GUTFRIEND, Celso. *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GORI, Roland. *A prova pela fala: sobre a causalidade em psicanálise*. São Paulo: Escuta, 1998.

GUIRADO, Marlene. *A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

KUPFER, Maria Cristina M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Desejo de saber*. Tese de doutorado – Universidade Pontifícia de São Paulo, 1990.

_____. Pechberty, B. *A escolarização de crianças e adolescentes com problemas psíquicos graves no Brasil e na França: algumas observações*. In: Revista Argumento, n. 28. p. 127-134, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *A criança, “sua” (in) disciplina e a psicanálise*. In: AQUINO, J. G. (Org.). *A indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

MELLO, Guiomar N. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982.

MELMAN, Charles. *Sobre a educação das crianças*. In: CALLIGARIS, Contardo et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica*. São Paulo: Plexus Editora, 1995.

MOTA, Maria Creusa. *O conto como recurso psicopedagógico*. Relatório de estágio apresentado ao Instituto de Psicologia da UnB: Brasília, 2002.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O relacional e seu avesso na ação do bom professor*. In: LOPES, E. M. T. (Org.) *A psicanálise escuta a educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PERES, Lúcia Maria Vaz. *Os dramas do “não-aprender”: fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas?* In: MOLL, Jaqueline; ABRAMOWICZ, Anete (Org.) *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papiros, 1997.

PÁTIO, Revista Pedagógica. *Educação integral: a relação da escola com a cultura e a sociedade*. Porto Alegre: Artmed, ano XIII n. 51, 2009, p. 38-41.

RAMOS, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1951.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAFRA, Gilberto. *Investigações em psicanálise na universidade*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

SAMPAIO, Carmem S. *Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola*. In: COIMBRA, L. M. C.; Cavaliere, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Carmem A. D. et al. *De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras*. In: MOLL, Jaqueline; ABRAMOWICZ, Anete (Org.) *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papiros, 1997.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação na condição de sujeito da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa “Reforço Escolar na Educação Integral: uma leitura a partir da Psicanálise”, desenvolvido pela mestrandia MARIA CREUSA MOTA e orientado pela Prof^a Dr^a INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação / UnB, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o desenvolvimento da pesquisa;
- c) Liberdade de recusar a participar e retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e/ou prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe devida privacidade.

DECLARO, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter compreendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Brasília-DF, de de 2011.

Assinatura do Declarante

**APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS**

Eu, _____

RG: _____, responsável pelo aluno (a): _____

Série: _____ Turma: _____ Grau de
parentesco: _____.

DECLARO para fins que AUTORIZO o aluno (a) acima identificado, a participar na condição de sujeito da pesquisa e que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa “Reforço Escolar na Educação Integral: uma leitura a partir da Psicanálise”, desenvolvido pela mestrandia MARIA CREUSA MOTA e orientado pela Prof^a Dr^a INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação / UnB, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o desenvolvimento da pesquisa;
- c) Liberdade de recusar a participar e retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e/ou prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe devida privacidade.

DECLARO, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter compreendido o que me foi explicado, AUTORIZO voluntariamente, o aluno (a) acima identificado para participar desta pesquisa.

Brasília-DF, de de 2011.

Assinatura do Declarante

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: “*O Reforço Escolar na Educação Integral: uma leitura a partir da Psicanálise*” do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação / UnB.

Pesquisadora: MARIA CREUSA MOTA (creusamota@gmail.com)

Orientadora: INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA
(Faculdade de Educação da UnB – Campus Darcy Ribeiro – Prédio FE3)

Nome do participante da pesquisa: _____

RG: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: M () F ()

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefones: _____

E-mail: _____

Brasília-DF, de de 2011.

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para devidos fins de realização de pesquisa, ter elaborado esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização do:

Projeto de Pesquisa: “O Reforço Escolar na Educação Integral: uma leitura a partir da Psicanálise” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação / UnB

Pesquisadora: MARIA CREUSA MOTA (creusamota@gmail.com)

Orientadora: INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA
(Faculdade de Educação da UnB - Campus Darcy Ribeiro – Prédio FE3)

Brasília-DF, de de 2011.

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

DADOS PESSOAIS:

Nome:_____.

Idade:_____. Estado Civil:_____ Renda aproximada:_____.

Formação:_____. Tempo de permanência na escola:_____.

Tempo de permanência no Projeto de Educação Integral:_____.

- 1) Qual a sua definição sobre o reforço escolar e a educação integral?
- 2) Quais os pontos negativos e positivos do reforço escolar
- 3) Quais os pontos negativos e positivos da educação integral?
- 4) Quais os efeitos do reforço escolar e educação integral na aprendizagem dos alunos?
- 5) Dentro da proposta de educação integral, você percebe que se criam vínculos afetivos com os alunos? De que forma?
- 6) De que forma a subjetividade é contemplada dentro de sua prática pedagógica?
- 7) Quais os possíveis efeitos dos vínculos afetivos na aprendizagem e vida dos seus alunos? E na sua vida?
- 8) Quer acrescentar mais informações para contribuir na pesquisa?

**APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PARA OS ALUNOS**

Data da entrevista: ____/____/____

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____ Série: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Endereço: _____

Tempo de permanência na escola: _____

Tempo de permanência no projeto de Educação Integral: _____

- 1) O que você entende por reforço escolar?
- 2) O que você entende por educação integral?
- 3) Quais os pontos negativos do reforço escolar? E os pontos positivos?
- 4) Quais os pontos negativos da educação integral? E os pontos positivos?
- 5) Você percebe que criou laços de amizade com seus colegas e professores?
- 6) Você acha que esse vínculo afetivo ajudou na sua aprendizagem? De que forma?
- 7) O que você gostaria de falar mais sobre a escola para ajudar nessa pesquisa?