



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**QUEIXAS ESCOLARES E MEDIAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SIMONE ALVES PEREIRA

Brasília – DF, junho de 2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**QUEIXAS ESCOLARES E MEDIAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SIMONE ALVES PEREIRA

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde, Área de Concentração:
Desenvolvimento Humano e Educação.**

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARISA MARIA BRITO DA JUSTA NEVES

Brasília – DF, junho de 2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Marisa Maria Brito da Justa Neves – Presidente
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília – UnB

Prof(a). Dr(a). Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Membro
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília –UnB

Prof(a). Dr(a). Denise de Souza Fleith – Membro
Instituto de Psicologia- Universidade de Brasília –UnB

Prof(a). Dr(a). Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira – Suplente
Faculdade de Planaltina - Universidade de Brasília –UnB

Brasília-DF, junho de 2012

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por permitir que meu sonho se tornasse realidade. Nesse caminho percorrido cuidou de mim com amor.

Ao meu marido Paulo, pela paciência, apoio e incentivo em todos os momentos desse projeto de minha vida.

Aos meus amados filhos Samanta, Ian e Ravi, que aceitam que eu seja genuinamente sua mãe e que me deixam viver esse amor incondicional, dia-a-dia.

Ao meu neto Lorenzo, meu maior tesouro, razão de muitas alegrias e afetos que, por muitas vezes, me proporcionaram renovação e força para seguir em frente.

Aos meus pais Maria José e Sebastião, por acreditarem e me ensinarem que é possível ser um professor dedicado, comprometido e íntegro nesta profissão.

A minha queridíssima orientadora Marisa Brito, pela competência, paciência e generosidade nesse meu período de desenvolvimento acadêmico e por respeitar minha maneira objetiva e sucinta de escrever. Desde o primeiro dia de aula, ainda como aluna especial, houve empatia à primeira vista. Muito obrigada! Sou profundamente grata a você!

Aos membros da banca examinadora, que aceitaram prontamente o convite para compô-la. À professora Denise de Souza Fleith, pelo exemplo de competência e sensibilidade com que conduz seus alunos. À professora Sandra Ferraz, que muito contribuiu com sugestões valiosas em meu texto, à época da jornada acadêmica. À professora Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, que foi muito generosa ao cursarmos juntas algumas disciplinas do Programa e, agora, como Doutora participando da minha defesa. É uma alegria tê-la comigo nesse momento de realização de um sonho que se concretizou.

Às queridas professoras do Programa de Pós-Graduação, Ângela Branco, Claisy Marinho, Maria Auxiliadora Dessen, Maria Cláudia, Maria Helena Fávero e Regina Sucupira Pedroza que contribuíram, por meio de seus conhecimentos, para que eu tivesse um outro olhar para a Educação.

Às minhas colegas Ana Clara Libório, Ana Clara Manhães, Fernanda, Nicole, Marina e Paula Penna, pela disponibilidade em compartilhar comigo seus saberes e incentivar a minha formação. Em especial, aos amigos André Barreto e Pollyana, pois a nossa amizade está para além da presença física.

A Vanessa Tentes, pela generosidade e compreensão nas horas mais decisivas e difíceis em minha vida e, por que não dizer, neste trabalho.

Às fantásticas Ellen, Munique e Renata, mulheres valentes, amigas, que me conhecem como ninguém e por serem os meus anjos em orações. Companheiras de todas as horas, mesmo distantes geograficamente.

Aos alunos da graduação que, no estágio docência, permitiram que eu pudesse praticar a mediação docente durante as aulas de FDA.

Aos colegas de trabalho da SEDF, Eneida, Lu Pontual, Luiz e Merelli por compreenderem os momentos de ausência para desenvolver este trabalho. Muito obrigada!

À Secretaria de Estado de Educação do DF, pelo afastamento concedido e por disponibilizar uma instituição de ensino fundamental para que o estudo fosse realizado. Em especial, à direção do Centro de Ensino Fundamental e aos seus professores por acreditarem na relevância da pesquisa e aceitaram participar, refletir e discutir sobre a proposta apresentada a eles. Aos alunos da turma escolhida, que se mostraram tolerantes e simpáticos com a convivência de uma pessoa estranha, em sua sala de aula, por alguns meses.

RESUMO

As queixas escolares, sobretudo as que se referem ao baixo desempenho acadêmico dos alunos, ainda se constituem uma grande demanda das escolas brasileiras. Considerando que, de acordo com os pressupostos histórico-culturais, o meio social é fonte de desenvolvimento psicológico, o papel desempenhado pelo professor como mediador da aprendizagem dos seus alunos é de extrema importância nos contextos educativos. O professor deve reconhecer o valor de sua ação e desenvolver de forma intencional sua atuação docente. Este estudo, que tem como objetivo caracterizar e analisar as mediações docentes e os recursos pedagógicos utilizados pelos professores de alunos com queixas escolares, foi realizado com cinco professores de uma turma de 35 alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os estudantes tinham idade entre 12 e 15 anos, apresentando alto índice de queixas escolares relacionadas ao baixo desempenho acadêmico. A investigação foi dividida em duas etapas. A primeira constou de observações de 14 aulas, as quais foram filmadas e registradas em um diário de campo. Após assistir as filmagens, realizou-se a seleção e o recorte dos eventos que apresentavam a ocorrência de mediação docente e a utilização de recursos e de estratégias pedagógicas. Na segunda etapa, aconteceram duas sessões de grupo focal com os docentes, as sessões foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O texto reproduzido foi submetido à análise de conteúdo temática. Os resultados apontam que os professores sugeriram diversas atividades para essa classe de maneira a atender as especificidades dos alunos. Porém, esses mesmos educadores não desenvolveram aulas diferenciadas com formas mediacionais particulares para alunos com queixas escolares de baixo desempenho acadêmico. Com relação aos recursos e as estratégias pedagógicas utilizadas, os docentes relataram que a escola não está munida dos recursos mínimos para atender seus alunos. Entretanto, ficou evidenciado que os docentes faziam pouco uso dos recursos existentes. Com relação às concepções dos professores sobre as causas do baixo desempenho acadêmico dos alunos, constatou-se que os professores ainda culpabilizam os próprios discentes, suas famílias e suas condições econômicas.

Palavras-chave: queixa escolar, mediação docente e professores do ensino fundamental

ABSTRACT

The school distress, especially those related to low academic performance of students, still represent a serious demand of Brazilian schools. Whereas that, according to the historical and cultural assumptions, the social environment is a source of psychological development, the role of the teacher as a mediator of his students learning is of utmost importance in educational settings, and it is necessary that the teacher recognizes the value of his action and develops his intentional teaching performance. This study, that aims to characterize and analyze the teachers mediations and the teaching resources used by teachers of students with school problems, was conducted with five teachers in a class of 35 students in the 6th grade of elementary school, a public school education in the Distrito Federal. The students were aged between 12-15 years, with a high number of school problems of low academic performance. The investigation was split into two steps. The first consisted in the observation of 14 lessons, that were videotaped and recorded in a diary. After seeing the filming, it was done the selection of the events that had the occurrence of mediation and the use of teaching resources and the teaching strategies. In the second stage, there were two focus group sessions with teachers and these sessions were audio recorded and later transcribed. The text was reproduced subject to a thematic content analysis. The results indicate that teachers suggested various activities for their class in order to fit the characteristics of students. However, these same educators developed classes with different mediational private forms for students with distress of poor academic performance. Regarding to the resources and the teaching strategies used, teachers report that the school is not provided by the resources needed to meet their students. However, it was evident that teachers did little use of existing resources. Regarding teacher's conceptions about the causes of low student achievement, it was found that teachers still blame the pupils themselves, their families and their economic conditions.

Keywords: school distress, teacher mediation and elementary school teachers.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE TABELAS.....	x

CAPÍTULOS

I - INTRODUÇÃO.....	1
II - REVISÃO DE LITERATURA.....	4
Reflexões sobre a Ciência do Desenvolvimento Humano.....	4
A Teoria Histórico-Cultural e a Importância da Mediação Docente.....	6
A Identidade Profissional do Professor.....	16
Queixa Escolar, Fracasso Escolar, Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem: Revisando Conceitos.....	22
Os Recursos e as Estratégias Pedagógicas na Aprendizagem.....	28
III - OBJETIVOS.....	33
IV - METODOLOGIA.....	34
Método.....	38
Contexto e Cenário de Pesquisa.....	38

Participantes.....	39
Construção dos Dados.....	40
Instrumentos e Materiais.....	40
Procedimentos.....	41
Análise dos Dados.....	46
V- RESULTADOS.....	49
As Observações em Sala.....	49
Categoria Mediação Docente.....	49
Categoria Recursos e Estratégias Pedagógicas.....	54
Sessões de Grupo Focal.....	57
Resultados da Primeira Sessão.....	57
Resultados da Segunda Sessão.....	65
VI- DISCUSSÃO.....	75
VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
Implicações para a Prática do Professor.....	94
Implicações para Estudos Futuros.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS.....	107
1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores.....	108
2. Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Pais e Alunos.....	110
3. Questionário de Caracterização dos Professores.....	112
4. Protocolo de Observação de Sala de Aula.....	113

LISTA DE TABELAS

TABELAS	Página
1 Caracterização Geral da Amostra dos Professores.....	40
2 Cronograma das Datas e Horários das Filmagens das Aulas.....	44
3 Cronograma das Datas e Horários das Duas Sessões do Grupo Focal com os Professores.....	46
4 Eventos, Tipo de Mediação Docente e Referências.....	50
5 Eventos, Tipos de Recursos e Estratégias Pedagógicas e Referências.....	55
6 Categoria 1: O professor Fala sobre Si, sobre seu Trabalho, suas Dificuldades e suas Realizações.....	58
7 Categoria 2: A Fala do Professor sobre o Sistema, a SEDF e a Escola.....	59
8 Categoria 3: A Fala do Professor sobre os Alunos.....	60
9 Categoria 4: O Professor Fala sobre as Famílias dos Alunos.....	61
10 Categoria 5: O Professor relata sobre as Relações com os Colegas e Manifesta Apoio Verbal.....	62
11 Categoria 6: A Fala dos Professores sobre os Conteúdos Escolares, as Disciplinas e a Organização Pedagógica.....	63
12 Categoria 7: A Fala do Professor sobre o Passado e o Futuro da Função Docente.....	64
13 Categoria 8: Os Professores Reconhecem e Apontam as Características dos Alunos Repetentes e com Queixas Escolares.....	66

14	Categoria 9: Os Professores Apontam Estratégias Pedagógicas Específicas para os Alunos Repetentes e com Queixas Escolares.....	67
15	Categoria 10: Os Professores Apontam Equívocos em Relação aos Conteúdos.....	68
16	Categoria 11: Os Professores Tecem Críticas ao Sistema.....	69
17	Categoria 12: Os Professores Valorizam seu Trabalho, mas Afirmam que não são Reconhecidos.....	70
18	Categoria 13: Os Professores Questionam a Verdadeira Finalidade da Escola para esses Alunos.....	71
19	Categoria 14: Cotidiano dos Professores com os Alunos, com os Pais e com a Escola.....	72
20	Categoria 15: Expressões Fáticas, Idealizações e Afirmações.....	73

“Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”.
Paulo Freire

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A literatura brasileira (Enumo, Ferrão & Ribeiro, 2006; Machado, 2000; Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000; Neves & Almeida, 2003; Neves & Marinho-Araújo, 2006; Silva, 2006; Souza, 2000) tem abordado o tema das queixas escolares de diversas formas, objetivando o entendimento dessa questão que tem, de maneira continuada, assolado a vida escolar dos nossos alunos e produzido um grande contingente de discentes que não concluem a etapa de ensino obrigatório. Dentre as queixas escolares formuladas pelos docentes, as que se referem ao baixo rendimento e aos problemas comportamentais ocupam os primeiros lugares (Souza, 2000). Neste trabalho, abordaremos, prioritariamente, as queixas escolares referentes ao baixo desempenho acadêmico.

Alunos com baixo desempenho escolar têm sido uma das principais causas de queixas no contexto educacional, entretanto, os descontentamentos dos professores referentes ao desempenho acadêmico dos discentes têm sido ancorados em diversas concepções sobre o fracasso escolar, as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem. Desvelar os significados dessas concepções colaborará para melhor compreender os fenômenos que advêm da escola.

Os aspectos referentes à identidade profissional do professor e ao papel a ser desempenhado por ele nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno, também tem sido objeto de estudo de pesquisadores tanto nacionais quanto internacionais (Arroyo, 1999; Castells, 2008; Campos, 2003; Ciampa, 1985; Cronicci & Mc Culloch, 1999; Davis & Oliveira, 1991; Gadotti, 1998; Mantovanini, 2001; Nóvoa, 1995; Pino, 2004). De acordo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, as

mediações docentes ocorridas nos contextos educativos, principalmente as advindas da atuação do professor, são essenciais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Outro fator importante para a aprendizagem, no contexto educativo, é a utilização dos recursos materiais variados e estratégias pedagógicas planejadas e diferenciadas, como subsídios importantes para atender a diversidade presentes nas salas de aula (Abreu & Masetto, 1990; Penin, 1997; Stefanini & Cruz, 2006; Zabala, 2010).

Este estudo objetivou caracterizar as mediações docentes e os recursos pedagógicos utilizados por professores do 6º ano do ensino fundamental, com alunos que apresentavam queixas escolares de baixo desempenho acadêmico. De acordo com o Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF - (2011), o 6º ano apresentou uma taxa de 23,08% de alunos reprovados no ano de 2010. Esse tema, portanto, é de alta complexidade e relevância considerando que vivemos numa sociedade onde a escolarização é condição para uma boa inserção na sociedade. Espera-se que os resultados deste estudo possibilitem aos docentes uma reflexão acerca de sua atuação, de forma a favorecer inovações futuras nos processos de ensino e de aprendizagem e, com isso, contribuir para minimizar o número de alunos que fracassam na escola brasileira.

Como professora há 25 anos na SEDF, as queixas de docentes sobre o não aprender de seus alunos foram muito presente no meu cotidiano escolar. Despertou-me, desde então, interesse em saber como o professor prepara suas aulas, como ele faz a mediação do conhecimento com alunos que ele sabe que têm dificuldades na aprendizagem. Para investigar como o processo de mediação do ensino e da aprendizagem se desenvolve, cursei, em 2008, algumas disciplinas como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. No ano seguinte, ingressei como mestranda nesse mesmo

programa. Em meus projetos pessoais, para além da academia, no ambiente de sala de aula, buscarei colocar em prática as discussões que fiz aqui na universidade objetivando o meu crescimento profissional e como contribuição aos meus colegas de profissão.

Este trabalho divide-se em seis capítulos. Os dois primeiros estão dedicados aos pressupostos conceituais que guiaram este estudo. No terceiro são indicados os objetivos da pesquisa e, no quarto capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada, abordando os aspectos epistemológicos, metodológicos e as estratégias para a construção dos dados. No quinto capítulo estão os resultados e, no sexto, a discussão. Em seguida estão as considerações finais, instituídas por meio dos resultados e da discussão dos dados investigados. Ainda neste capítulo, são apontadas algumas sugestões para futuros estudos relacionadas à temática da pesquisa. Ao final, são apresentadas as referências e os anexos.

CAPITULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão teórica e estudos empíricos sobre os grandes temas deste trabalho. Inicialmente são apresentadas reflexões sobre a importância do estudo do desenvolvimento humano. Logo após, encontra-se alguns pressupostos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e o valor da mediação docente para os processos de ensino e de aprendizagem. Algumas teorias a respeito das causas sobre as transformações na identidade do professor será outro assunto abordado neste capítulo. Em seguida, realiza-se uma retomada conceitual sobre a queixa escolar, as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem. Finalizando, serão discutidas as contribuições dos recursos e estratégias pedagógicas para o aprendizado escolar.

Reflexões sobre a Ciência do Desenvolvimento Humano

Até metade do século XX, a visão sobre ciência do desenvolvimento humano ainda era fragmentada e não sistêmica. De acordo com Dessen e Costa Junior (2005), foi a partir de estudos teóricos e empíricos que adotavam modelos sistêmicos propostos por outras disciplinas como a Física, a Química e a Biologia que a Psicologia começou a ampliar e a integrar seus métodos em pesquisas segundo essa perspectiva sistêmica.

O estudo acerca do desenvolvimento humano, desde a perspectiva sistêmica, passou a ser mais relevante e adequado dentro dos contextos sociais e culturais nos quais as características individuais e gerais são observadas sob o enfoque da diversidade, da complexidade social e da interdisciplinaridade, envolvendo desde os eventos fisiológicos até os culturais. Nesse processo dinâmico e complexo, o indivíduo, ao longo do curso de vida, participa ativamente integrando-se de forma dialética aos contextos interpessoais,

históricos e culturais com os quais ele interage e se constrói, numa relação bidirecional (Cairns, Elder & Costello, 1996).

A abordagem sistêmica permite observar e estudar o desenvolvimento humano de forma simultânea, contínua e recíproca. Assim, o indivíduo promove mudanças em relação ao contexto, às pessoas, aos símbolos e também a ele próprio, mudando sua história (Bronfenbrenner, 1999; Magnusson & Cairns, 1996). Diante de tal abordagem, o desenvolvimento humano passa a ser compreendido como um “processo de mudança progressiva que ocorre a partir das interações estabelecidas em um contexto, englobando desde os aspectos biológicos do organismo até as mudanças sócio-históricas ao longo do curso de vida” (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005, p. 23).

Esse processo de mudança não é previsível, pois depende de forças de (co)ação recíprocas entre partes constituintes de sistemas complexos: genético, neural, comportamental e ambiental - físico, social e cultural (Gottlieb, 2003). Essas forças de (co)ação são tensões produzidas no nível estrutural e funcional do organismo quando esse se encontra em situações novas ou contrárias à manutenção do seu equilíbrio, favorecendo ou não o desenvolvimento de cada indivíduo e se interpondo na trajetória de curso de vida (Cairns, Elder & Costello, 1996). Assim, os comportamentos ocorrem dentro de um dado contexto numa relação bidirecional onde os processos proximais e de (co) ação são elementos inseparáveis na interação do indivíduo com o ambiente, promovendo o seu desenvolvimento.

A Educação tem se beneficiado e, também, possibilitado o avanço dos constructos de outras áreas do conhecimento, dentre elas, da própria Psicologia do Desenvolvimento ao proporcionar, por exemplo, por meio de pesquisas empíricas e teóricas nos ambientes educacionais, reflexões acerca das articulações das relações sociais nos processos de

ensino e aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento humano (Polonia, Dessen & Senna, 2005). Entretanto, nem sempre esta articulação se faz confortável e de forma a contemplar uma aprendizagem e um ensino bem sucedidos, e é nesse contexto que as queixas escolares em relação ao desempenho acadêmico e aos problemas de comportamento dos alunos são frequentes.

Vygotsky (1934/1989), ao abordar a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento, argumenta que a aprendizagem desencadeia processos internos de desenvolvimento e confere um papel principal ao aspecto social relacionando-o ao modo de produção histórico cultural do conhecimento e da função dos homens nessa produção, de forma mediacional.

A Teoria Histórico Cultural e a Importância da Mediação Docente

Teorias oriundas da Psicologia do Desenvolvimento como as de Jean William Fritz Piaget (1896-1980), Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934) e Henry Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), dentre outras que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem, influenciaram a educação no século XX. Neste estudo, priorizamos as reflexões teóricas de Vigotsky (1934/1988) em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento na educação escolar, por apresentar elementos que auxiliam na compreensão da relação entre as queixas escolares e a mediação docente. O interesse de Vigotsky por várias áreas do conhecimento, incluindo os relacionados à educação, possibilitou um enfoque que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem caracterizando-se numa abordagem interdisciplinar (Wertsch, 1988).

Vigotsky (1934/1988) considerado um expoente e defensor da teoria histórico cultural, preconizava o fato de que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado às formas culturais vivenciadas pelos indivíduos, onde a interação com o outro por meio dos

instrumentos de mediação e pela linguagem, leva ao desenvolvimento das funções mentais superiores do homem, constituindo-se, assim, a atividade consciente do sujeito, afirmava também, que as origens da vida consciente e do pensamento abstrato ocorreriam por meio da interação do organismo com as condições da vida social e das formas histórico sociais de vida da espécie humana. Desse modo, o ser humano agiria sobre o mundo, transformando-o a partir das relações sociais e constituindo sua subjetividade em consonância com contexto histórico cultural.

Segundo pressupostos do autor, nessa relação com o ambiente, na qual o sujeito circula e há interações sociais com o outro, dá-se o processo de desenvolvimento e a construção do conhecimento. Ao proporcionar o desenvolvimento de outros – interpessoal – o indivíduo ao mesmo tempo se desenvolve – intrapessoal (Vigotsky, 1935/1984). A importância do meio social para a construção do sujeito está na possibilidade de trocas de significados e de sentidos com outros sujeitos. “... Vigotsky conclui que o conceito em si e para os outros existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real” (Der Veer & Valsiner, 1996, p. 291).

A internalização dos conceitos é um procedimento de reconstrução interna de uma ação externa. Essa atividade de reorganização refere-se a apropriação do significado construído socialmente e transformado pelo sujeito num sentido particular.

Os significados são partilhados socialmente e mediados de forma possível, pela linguagem e pela instrução. Luria (2008), ao pesquisar a formação sócio-histórica dos processos mentais, concluiu que os sujeitos mais desenvolvidos mentalmente apresentariam mais pensamentos de mediação. Em suas investigações notou-se que havia modificações basais no funcionamento psicológico das pessoas em conformidade com os

processos de alfabetização e, também, com as formas de trabalho. Quanto mais os indivíduos possuísem educação formal e estivessem desenvolvendo atividades de trabalhos em grupos e modernizadas, mais conseguiam esforçar-se para compreender as características genéricas e abstratas dos objetos. Por outro lado, os sujeitos que eram analfabetos ou com pouco aprendizado escolar e estavam atrelados aos costumes de trabalho tradicional, referiam-se às situações reais e as experiências provadas para balizar seu método de raciocínio. Observou, também, que sistemas sócio-históricos diversos possibilitam modos de generalização diferentes.

Vigotsky (1934/1988) empenhava-se em explicar como eram formadas as particularidades exclusivamente humanas e como elas se desenvolvem ao longo da vida. Interessava-se por compreender de que maneira ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir das funções elementares. Os processos mentais superiores são ações que distinguem o funcionamento psicológico humano, são mais complexos e se caracterizam por serem ações voluntárias - memorização, pensamento abstrato, atenção seletiva - dentre outros. As funções elementares são de origem biológica, constituídas por comportamentos involuntários, como os reflexos, a atenção espontânea, inteligência prática e estão presentes nos animais e no começo da vida humana. Aos poucos, por meio das experiências sociais da criança, as quais são mediadas por meio da linguagem e do contexto cultural, suas funções mentais vão se transformando, reorganizando seu pensamento.

As funções psicológicas superiores existem na forma de atividade intersíquica, nas relações sociais, antes de assumirem a forma de ação intrapsíquica. Por meio do processo de internalização, a partir das relações sociais, ocorre a modificação das funções elementares em funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Nesse sentido, a

aprendizagem humana é determinada, segundo a teoria historicocultural, pela estrutura do meio cultural onde o indivíduo cresce e se desenvolve (Vigotsky, 1933/2001).

Portanto, a aprendizagem humana para Vigotsky (1934/1988), se dá por meio da interação com o outro. A mediação ocorre a partir de significações e re-significações. Para ele, a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais superiores. Logo, a atuação da linguagem como instrumento do pensamento leva a mudanças qualitativas – que reestruturam as diversas funções psicológicas, como a memória, à formação de conceitos, entre outras – na formação da cognição da criança. A linguagem é o sistema simbólico básico dos homens, que vincula o sujeito ao objeto do conhecimento.

Vigotsky (1934/1989) assume a postura de que o pensamento e a linguagem são dois elementos integrados, surgindo assim, o que ele denomina de pensamento verbal. Há, entretanto, áreas do pensamento que não têm relação direta com a fala, como é o caso da inteligência prática, em geral. Ele atribui muita relevância ao pensamento verbal, ao afirmar que as estruturas de linguagem adquiridas pelas crianças passam a estabelecer os arcabouços básicos de sua maneira de pensar.

Para a educação, essa vinculação da linguagem com o pensamento implica em: uma atuação docente mediadora do processo de ensino-aprendizagem, em relações sociais com o foco no fazer pedagógico, em possibilitar que os espaços escolares sejam ambientes de socialização, na articulação do conhecimento formal e informal e na criação de novas situações de ensino (Tacca, 2006). O ensino escolar tem uma função essencial no processo de mudança das funções psicológicas elementares em superiores, principalmente por meio do ensino dos conceitos científicos.

Vigotsky (1934/1989) ao desenvolver estudos para observar a dinâmica do processo de formação de conceitos concluiu que: (a) a percepção e a linguagem são imprescindíveis à formação de conceitos, (b) a percepção das diferenças ocorre mais cedo do que a das semelhanças, porque as semelhanças demandam uma composição de generalização e de conceituação mais avançada; (c) o desenvolvimento da ação que procede a constituição de conceitos começa na infância, mas as funções intelectuais que compõem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se desenvolvem somente na adolescência; (d) a concepção de conceitos é consequência de uma atividade complicada, em que todas as funções intelectuais principais – atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar fazem parte; (e) os conceitos novos e mais elaborados modificam o significado dos conceitos inferiores.

Ainda referindo-se à Vigotsky (1934/1988), suas pesquisas apresentam que no processo de formação de conceitos existem três etapas fundamentais. A primeira refere-se à *agregação desorganizada* na qual os fatores perceptuais são irrelevantes e a ênfase concentra-se no sincretismo. Na segunda fase, nominada *pensamento por complexos*, os objetos integram-se em decorrência das relações concretas e baseam-se em fatos que realmente existem entre eles, tendo, também, influência da individualidade da criança. Na terceira fase, *nível de abstração*, ocorre o sincronismo da generalização e da diferenciação. Essa abstração vai acontecer na adolescência.

No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu

pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição (Vigotsky, 1934/1988, p. 68).

O autor ainda diz que a competência do adolescente em formar conceitos precede a sua disposição em defini-los. Num ambiente escolar, observa-se que o aluno é capaz de definir um objeto, porém sem ter ainda formado o seu conceito.

Vigotsky (1935/1984) aponta, ainda, como aspecto importante na formação de conceitos, os processos cotidianos e suas influências para a experiência pessoal da criança e à educação formal e ao contexto de sala de aula. O autor trabalha com duas categorias de conceitos: os conceitos espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos se relacionam e se influenciam, mas, no entanto, envolvem conhecimentos e estilos diferentes. “A ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos” (p. 99).

Segundo Vigotsky (1935/1984), os conceitos espontâneos se referem aos aspectos fenotípicos, porém não há organização sólida e ordenada. Já o conceito científico é continuamente intercedido e mediado por diversos outros conceitos e sistemas de categorização.

Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos acontece pela interação dos processos espontâneos ou cotidianos e têm como agente promotor, a aprendizagem escolar. Esse processo incide na reestruturação dos processos indispensáveis à aprendizagem. Para o aluno, o desenvolvimento de conceitos científicos possibilita ter consciência de sua própria ação de pensar. Desse modo, no contexto da escola, o discente ao apropriar-se conscientemente de certos conhecimentos, é capaz de fazer uso de suas funções psicológicas superiores, abstrair e organizar o seu pensamento. Esse processo se dá, principalmente, por meio da interação do professor e do estudante, de forma mediada.

De acordo com Vigotsky (1935/1984), nas experiências cotidianas, a criança tem o foco nos objetos e não tem consciência de suas definições, por outro lado, os conceitos aprendidos na escola, em cooperação com um adulto ou com companheiros mais capazes, induz a resolução de situações que envolvem a utilização conscienciosa do conceito. Porém, suas pesquisas confirmaram a teoria de que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, inicialmente separados porque se desenvolvem em sentidos contrários, acabam por se encontrar.

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas.... Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, (indutivo) enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente (dedutivo) (Vigotsky, 19935/1984, p.93).

Entretanto, o autor assegura que é indispensável que o conceito espontâneo tenha adquirido um determinado nível para que o conceito científico adequado seja internalizado, pois os conceitos científicos se estabelecem a partir dos conceitos cotidianos.

As pesquisas de Vigotsky (1934/1988) contribuíram para subsidiar novas estratégias de ensino. Um exemplo está na proposição do conceito de zona de desenvolvimento proximal, que compreende as aprendizagens compartilhadas como meio para que o desenvolvimento humano avance. Para o autor, o desenvolvimento individual

acontece num contexto social específico e na relação com o outro, em diversas situações da atividade desse indivíduo.

De acordo com a teoria histórico cultural, o homem apresenta dois níveis de desenvolvimento – o real e o potencial. O desenvolvimento real diz respeito à capacidade intelectual já formada, assim, refere-se àquelas atividades que o sujeito tem condições de realizá-las de maneira autônoma, sem ajuda de outra pessoa. O nível potencial caracteriza-se pelas habilidades que estão sendo estabelecidas pelos sujeitos de tal modo que há necessidade da ajuda de outras pessoas, mais experientes, para auxiliá-los em suas ações práticas e ou intelectuais. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real e o potencial. É nesse momento que o professor poderá conhecer as condições de desenvolvimento em que se encontram os alunos e intervir pedagogicamente, proporcionando atividades que funcionem como incentivo para a aquisição de novos conhecimentos e assim consolidar em desenvolvimento real aquilo que era potencial.

Segundo Vigotsky (1935/1984), ao não se considerar o processo de consolidação de etapas que estão em processo de desenvolvimento, deixa-se de atuar na zona de desenvolvimento proximal. É na zona de desenvolvimento proximal e por meio das aprendizagens compartilhadas que as funções não consolidadas podem desenvolver-se. Ao realizar uma atividade com ajuda e cooperação, os sujeitos, em especial as crianças, se preparam para efetuá-las de maneira independente.

As formas tradicionais de avaliação e as atividades de sala de aula – que medem os erros e acertos do discente, ao final do processo – analisam apenas a valorização do desenvolvimento real dos alunos; não consideram, portanto, os momentos vivenciados pelos alunos no decorrer das atividades e as estratégias que utilizaram para chegar às respostas.

Vigotsky (1935/1984) defende a necessária interferência intencional na aprendizagem, de maneira a estimular os progressos que espontaneamente não aconteceriam. Deve-se sempre considerar o nível de desenvolvimento real e potencial de cada sujeito, para que não seja apresentado um conteúdo que esteja além daquilo que ele possa realizar com ajuda.

O conceito de zona de desenvolvimento potencial nos permite compreender as funções do desenvolvimento que estão a caminho de se completarem. Portanto, pode ser usado tanto para indicar a forma como a criança estabelece a informação, como para averiguar o estilo como seu pensamento atua. Esses conceitos são muito expressivos para um ensino eficiente, pois ao se conhecer o que é possível para o aluno realizar, com e sem apoio externo, é que se pode delinear situações de ensino significativo, considerar e avaliar os progressos individuais.

Ao considerar os alunos com queixas escolares de baixo desempenho acadêmico e sua relação com o conhecimento, nas salas de aula, é necessário analisar como são realizados os processos de mediação com esses alunos e de que forma esses procedimentos favorecem ou não a aprendizagem. A atividade de mediar, ou seja, “a intervenção de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira, 1997, p. 26) permite que a relação deixe de ser direta e passe a ser mediada por esse elemento intermediário. Os principais elementos de mediação são os signos e os instrumentos.

Os signos são ferramentas psicológicas que cumprem o papel de auxiliar o sujeito em suas atividades internas, psíquicas. Os instrumentos constituem-se como elementos concretos que podem ser usados em tarefas práticas, externas. Porém, ambos – signos e instrumentos – agem como recursos da atividade psicológica. Em se tratando de educação

formal, o signo mais usado em sala de aula é a fala – signo linguístico (Vigotsky, 1935/1984).

É por meio do signo que se dá a formação das funções psicológicas superiores, ou seja, o desenvolvimento psíquico dá-se a partir de atividades mediadas culturalmente. É nesse sentido que Vigotsky (1935/1984) defende que pela significação da cultura, é o sujeito quem configura, no processo de vida social, as conexões no cérebro e, assim, coordena a sua individualidade. Esse mesmo autor considera que a característica comum do instrumento e do signo é a sua natureza de atividade mediadora.

Assim, pode-se entender que a mediação se dá no âmbito da significação, que compreende a produção e a utilização dos signos existentes na e pela atividade prática, configurando-se como uma generalização da realidade que se consolida pela linguagem. Para a teoria histórico cultural, o conceito de mediação incide pela compreensão do emprego dos signos e instrumentos na constituição das funções psicológicas superiores. Portanto, a significação torna possível ao sujeito ao apropriar-se da experiência social da humanidade, pois o que é internalizado do social, do outro para o eu é a significação dessa relação, é a conversão do social em pessoal, resultando num processo semiótico.

Para as atividades na escola, a ação da mediação auxilia “o aluno na utilização de suas operações mentais, possibilita a aquisição e o uso dos signos e instrumentos sociais, criando novas possibilidades de pensamento” (Torres, 2010, p. 42). Sendo assim, o professor ao planejar suas aulas deve objetivar atividades que proporcionem ao aluno a compreensão e a reflexão, para que esse estudante tenha consciência de sua aprendizagem.

Assim como a mediação docente, a identidade do professor enquanto processo, tem o seu caráter dialético. Onde a relação com o outro é uma característica a ser considerada em todas as atividades do sujeito, pois a presença do outro é condição para a

constituição e confirmação da identidade de forma individualizada. A identidade e a subjetividade devem ser vistas como elementos que estão em constante transformação, elas são construídas na relação com outros homens. O ambiente de trabalho do professor como contexto social de aprendizagem, oferece condições para que essas relações sejam estabelecidas.

A Identidade Profissional do Professor

A atuação do professor da educação básica brasileira, no contexto de sala de aula, tem despertado interesse por parte dos pesquisadores. O foco atual centra-se nas cobranças que a sociedade tem feito em relação à função, ao trabalho docente e à identidade profissional do professor (Castells, 2008; Ciampa, 1985; Deitos, 2007; Gisi & Eyng, 2008, Gomes, 2008; Hall, 2005; Libâneo, Oliveira & Toschio, 2003; Nóvoa, 1995; Torres, 2001).

A escola, que era vista como uma instituição que possibilitava a promoção social e a suplantação das diversidades sociais compunha o papel do professor como figura do saber e da autoridade, ele era considerado a pessoa mais apropriada para orientar e encaminhar os alunos às interações entre os grupos, aos quais faziam parte, como também, a vida em democracia (Torres, 2001). Porém, ultimamente, a imagem do professor tem-se mostrado negativa em relação ao seu trabalho pedagógico.

De acordo com Gomes (2008), no contexto escolar, vem surgindo atualmente muitas exigências em relação ao posicionamento do professor sobre a sua prática docente e sobre sua função no processo de ensino e aprendizagem. Todos esses aspectos têm interferido na identidade desse profissional ao longo da história da educação brasileira.

Esse mesmo autor, em uma investigação sobre alunos egressos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Brasil, procurou demonstrar como as formas de organização do trabalho pedagógico podem ser importantes no fortalecimento da

identidade docente e, por outro lado, como a perda da autonomia do professor e as dificuldades do relacionamento entre os pares, com os alunos e com seus pais, fragilizam a identidade docente afetando a carreira e as tarefas no ambiente escolar.

Desse modo, desvelar causas que implicaram essa possível transformação na identidade do professor, se faz necessário. Gisi e Eyng (2008) em um estudo sobre as consequências das políticas públicas na Educação acreditam que os comportamentos dos professores estão relacionados às reformas educativas brasileiras ocorridas durante anos, refletindo intensamente na formação e na organização do trabalho docente.

As reformas educacionais estavam voltadas para o interesse do mercado, da comercialização do ensino e de concepções direcionadas para a formação de professores competentes para esses objetivos (Deitos, 2007). Nesse sentido, a globalização e a inserção da tecnologia da informação, no mundo moderno, são indicativos de interesses políticos, econômicos e sociais promovidos pela indústria e pelo comércio e ditados por nações mais desenvolvidas economicamente e que vinculam a educação a planos de ações deliberados (Libâneo & cols., 2003). Essas reformas têm agravado e comprometido as funções pedagógicas desempenhadas pelos professores na medida em que eles não conseguem corresponder as exigências decorrentes e constantes do mundo moderno.

De acordo com Campos (2003), na década de 1990, os cursos de formação inicial de professores sofreram transformações conceituais e curriculares que direcionaram para desenvolver no docente, um profissional que fosse competente, que correspondesse às exigências dos sistemas educacionais e do mundo modernizado. Ou seja, a concepção primeira sobre a formação de educadores, segundo a autora, que seria a preparação para um profissional reflexivo nos contextos educativos, foi desconsiderada.

Tais influências externas e internas no ensino brasileiro, estimuladas por interesses políticos, vêm afetando a identidade do professor e, possivelmente, comprometendo a sua identidade e a prática pedagógica exercida por ele. Nas palavras de Castells (2008), “... toda e qualquer identidade é construída e procede da reorganização de significados em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em visão de tempo/espaço” (p. 17). Hall (2005) afirma que, “a identidade é formada em interação entre o eu e a sociedade ... dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (p. 11 e 13).

Lauretti e Barros (2000) assim definem a composição da identidade:

A identidade é construída por elementos opostos, ela é diferença e igualdade; objetividade e subjetividade; ocultação e revelação; humanização e desumanização; mesmice e mesmidade, ao mesmo tempo, para compreendê-la, é necessário articular essas dimensões aparentemente contraditórias a fim de superar a dicotomia individual/social que constitui a problemática da identidade desde a origem do tempo. (pp. 16 e 17)

A convivência com grupos sociais permite que o sujeito seja influenciado e também influencie os outros, ao longo da vida, onde cada um contribui com sua experiência. Nesse sentido, a identidade do sujeito é constituída como uma construção sócio-histórica, porém individualizada (Ciampa, 1985). Tal proposição está respaldada nos estudos de Vigotsky (1935/1984) que compreende o sujeito e a subjetividade como produções históricas numa relação dialética com a realidade. Para esse ponto de vista teórico, as funções psicológicas superiores são constituídas socialmente e se concretizam a partir de um plano intersubjetivo que é modificado em um nível intrasubjetivo. Deste modo, também a

subjetividade é construída por meio das mediações sociais, implicando, assim, essencialmente a relação com outro, pelo acesso da linguagem.

Para Vigotsky (1935/1984), a linguagem é a composição entre objetividade e subjetividade, pois o signo como produto social, criado por pessoas culturalmente organizadas, nomeia a realidade objetiva sendo ao mesmo tempo uma construção subjetiva compartilhada por diversos sujeitos por meio da atribuição de significados sendo, também, uma construção subjetiva individual que se realiza pela internalização.

Vygotsky (1935/1984) concebe o homem como um ser inserido em sua cultura e em suas relações sociais e que está continuamente internalizando formas de sua atividade relacional. Assim, tudo que acontece tanto externamente ou internamente com o sujeito, seja no aspecto social ou individual, com a participação de outras pessoas ou individualmente vão constituindo a subjetividade humana. Entende-se, portanto que, as concepções sobre sujeito e subjetividade são produtos históricos, como também as suas contradições. Assim, a constituição da identidade pode ser compreendida como uma forma de individualidade. O sujeito situado no contexto social, em constante relação com o outro, constitui a sua identidade como algo singular (Ciampa, 1985). Esse autor coloca que a identidade é um produto de um processo dialético, estando em constante movimento e transformação, e é a partir do desenvolvimento de suas ações que o homem vai construindo sua história.

A identidade do professor é também constituída por uma relação dialética, envolta em contradições, como de qualquer ser humano. Como se trata de um profissional da educação, ela está vinculada ao trabalho pedagógico que ele realiza. De acordo com Ciampa (1985), essa incongruência proporciona uma crise que dificulta a construção da identidade. Segundo esse autor, “significa ser idêntico e diferente, confundindo-se com os

demais. Oposição entre diferença e igualdade implica em dizer que todos são professores – princípio da igualdade -, mas cada um possui uma característica que constitui como diferente – princípio da diferenciação” (p. 64). Essas características estão baseadas nos aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais e presentes no cotidiano escolar, proporcionando conflitos sobre a identidade do docente.

Nóvoa (1995) aponta diversas ambivalências na consolidação da identidade dos professores, e coloca que esses profissionais

são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm a influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia. (p.15)

Ao atribuir certa peculiaridade em relação à profissão de ser professor fica esclarecida que sua identidade está vinculada a sua prática pedagógica, às condições de trabalho que são oferecidas nos contextos escolares, na questão salarial e a autoridade que lhe é conferida pela sociedade (Cunha, 1999).

Em relato de Meksenas (2003) sobre uma pesquisa realizada por Furlan e Hargreaves (2000), são descritos alguns pontos de vista dos professores sobre a profissão docente e, fica claro, em suas falas, que há uma crise de identidade. Algumas questões apontadas pelos professores foram: (a) a sobrecarga e diversificação do trabalho docente, (b) o isolamento – muitos não compartilham seu trabalho com seus pares e (c) o pensamento em grupo – como estratégia para sair do isolamento, mas que muitas vezes

apresenta-se como um problema entre os docentes, pelo fato de que o convívio coletivo termina em formação de vários grupos pequenos e seletivos.

Outros aspectos sobre a crise da identidade docente é apresentado por Mazzotti (2007) em uma pesquisa sobre as representações da identidade do educador, realizada com professores do ensino público do Rio de Janeiro. Os resultados do estudo apontam que os professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental atribuem, à sua identidade, o fator *dedicação*, como aquele que confere sentido tradicional à função docente. Já os de 5ª a 8ª série destacaram os aspectos *dificuldades e luta*, apontando o cotidiano com seus pares e alunos pertencentes a essa etapa escolar como relevantes para sua identidade como docente.

Assim, pode-se notar que, além das reformas educacionais e formação acadêmica, as questões internas da escola – o trabalho docente, a convivência com colegas de profissão, os alunos, a questão salarial, entre outros vários aspectos do cotidiano escolar - contribuem para um agravamento da crise de identidade do profissional da educação. Dentre os fatores internos da escola, Oliveira (2007) ressalta a autonomia confiada aos professores para realizarem seu trabalho pedagógico, mas que se resume em maior quantidade de trabalho e mais responsabilidades. Para a autora, antes de delegar tal autonomia aos docentes, “é necessário que a instituição escolar fosse mais autônoma, isto é, que tivesse maior liberdade de auto-organização” (p. 368).

Reis (2002), entretanto, aborda que a autonomia tem relação com a identidade, pois para que o professor seja um profissional independente é preciso que ele se perceba como possuidor de uma identidade própria. Segundo esse autor, a identidade está no sentimento de ser parte de um grupo, e sendo a partir dessa identificação que o sujeito constitui o seu interesse particular e, portanto, pode atuar de forma autônoma. Ele expõe ainda que, só

haverá autonomia coletiva se houver a individual. Somente é “possível agir coletivamente de forma autônoma quando os indivíduos se enxergam enquanto atores políticos com interesses e que, para a constituição da identidade individual é importante a adesão a um grupo social” (p. 20). Para a profissão de professor, o sentimento de pertencer a uma classe ou a uma categoria, torna-se condição necessária e primeira para a definição da sua identidade profissional.

Arroyo (1999) chama a atenção para o fato de o docente realizar a função pedagógica baseada somente nas condições técnicas e, também, conformando-se com as reformas educacionais ocorridas até então, que contribuíram para a composição da identidade do professor. O autor afirma que é preciso rever as dimensões históricas que compuseram a identidade do professor como trabalho para ensinar e socializar, deste modo, o que é próprio do professor e de sua profissão, como a autonomia, não pode ser diminuída ou esquecida.

Um aspecto que tem contribuído para a composição da identidade do docente é a dificuldade que esse profissional tem em lidar com alunos que apresentam repetência e baixo desempenho acadêmico, pois as queixas apresentadas por professores, em relação a esses alunos, constituem-se nas principais causas de encaminhamento ao serviço especializado da SEDF. Assim, faz necessário neste estudo, compreender a natureza dessas queixas, de forma que se possa ressignificar as práticas pedagógicas, para com os alunos que apresentam tais características nos ambientes escolares.

Queixa Escolar, Fracasso Escolar, Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem:

Revisando Conceitos

A literatura tem abordado com frequência a questão do fracasso escolar, apontando histórica e politicamente algumas causas desse fenômeno que ainda se

constitui num grave problema da escola brasileira (Martini & Del Prette, 2002; Neves & Almeida, 2003; Souza, 2000; Patto, 2008). O sistema educacional brasileiro tem gerado inúmeros casos de alunos que não concluem o ensino fundamental no tempo destinado para esse ciclo. Os docentes, em sua grande maioria, explicam esse fenômeno afirmando que os alunos com baixo desempenho acadêmico apresentam dificuldades para aprender e essas dificuldades centram-se no próprio aluno ou em suas famílias (Neves, 1994).

Alunos com baixo desempenho escolar têm sido uma das causas de queixas no âmbito da escola, porém, essas insatisfações docentes em relação à conduta acadêmica dos discentes apresentam concepções diversas. Os termos *fracasso escolar*, *dificuldades de aprendizagem* e *distúrbios de aprendizagem* são comumente tratados como sinônimos e essa prática não tem contribuído para uma melhor compreensão dos fenômenos que ocorrem na escola.

O fracasso escolar, segundo Neves (1994), não possui um significado único, constituindo-se num “fenômeno de múltiplas faces” (p. 5) que tem estado presente na história da educação brasileira. Segundo Weiss (1992), o fracasso escolar seria uma resposta do aluno que não atende a cobrança da escola. Essa definição, porém, é limitada diante do universo que circula dentro e fora do ambiente escolar, que tem determinado as práticas docentes.

As principais causas atribuídas ao fracasso escolar que têm sido concebidas por alguns profissionais da educação são: o mérito pessoal de cada sujeito em conseguir ser bem sucedido ou não, deficiências socioculturais e a dificuldade da escola e dos professores em trabalhar com alunos carentes (Patto, 2008). Todas essas explicações estão atrelados ao aluno e sua família como forma de justificar o insucesso escolar. Explicações

essas que são respaldadas nos cursos de formação profissional, confirmando opiniões já formadas sobre os alunos repetentes e com queixas escolares de baixo rendimento.

As dificuldades de aprendizagem são também utilizadas pelos profissionais da educação como uma das causas explicativas para os alunos que apresentam baixo desempenho acadêmico. De acordo com Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto e Barbosa (1995), as dificuldades de aprendizagem procedem comumente, de “dissociações, bloqueios, inibições ou rupturas num processo interligado entre pensar sentir, falar e agir, o qual ocorre numa relação com o outro, no caso, o outro que transmite o conhecimento, o professor” (p. 120). As autoras ainda assinalam que a origem dessas dificuldades não seria somente pautada nas características subjetivas do discente, pois envolve outros aspectos como a escola, a família e o contexto social. Assim, responsabilizar apenas um desses aspectos pelo fracasso escolar torna-se inapropriado e inaceitável, considerando que essas dificuldades constituem-se em problemas no processo de ensino e aprendizagem. Por não estarem relacionadas a determinantes biológicos, os quais procedem das disfunções do sistema nervoso central, as dificuldades de aprendizagem podem ser prontamente extraídas e solucionadas (Tuleski & Eidt, 2007).

Segundo Almeida e cols (1995), é comum haver confusão nas definições entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, pois a tendência é “biologizar os problemas educacionais e sociais” (p.120) como justificativa às questões pedagógicas. Collares e Moysés (1992) apresentam uma análise sobre a expressão *distúrbios de aprendizagem*, referindo-se a esse termo como uma “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem, localizada obviamente em quem aprende” (p. 31). Nesse sentido, configura-se como uma enfermidade orgânica e pessoal ocorrida no aluno.

Sendo assim, a disfunção neurológica é a distinção basal que distingue crianças com distúrbio de aprendizagem daquelas com dificuldades de aprendizagem (Rocha, 2004). De acordo com essa autora, as dificuldades de aprendizagem são passíveis de serem solucionadas, pois se apresentam como obstáculos no processo de aprendizagem, e não estão pautadas nos fatores biológicos consequentes do mau funcionamento do sistema nervoso central. Segundo essa mesma autora, o índice referente à dificuldade de aprendizagem está em torno de 40% da população em idade escolar, e de 3% a 5% mostra-se com distúrbios de aprendizagem. Porém, os números no contexto da escola e nos serviços de atendimento especializado, referentes aos encaminhamentos de alunos com distúrbios de aprendizagem ultrapassa esse percentual.

As dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, razões de habituais queixas escolares, têm sido o “motivo mais frequente nos encaminhamentos de crianças para os serviços de atendimento psicológico” (Neves & Almeida, 2003, p. 83). Segundo essas autoras, os encaminhamentos são feitos visando um diagnóstico que justifique o não aprender do estudante.

A responsabilidade pelo baixo desempenho escolar é comumente atribuída ao aluno, culpabilizando-o e, também, associando as causas desse insucesso a sua classe social. Tais concepções pautam-se em ideologias que ditam normas oriundas de políticas públicas que privilegiam as classes elitizadas, destinando à ‘classe popular’ um sistema educacional segregado (Saviani, 1989).

Nesse sentido, “o professor – enquanto aquele que ensina – e o aluno – enquanto quem aprende – são pessoas que interagem. E, ao interagirem, constroem um terceiro elemento, que surge a partir dessa relação: o processo de ensino e aprendizagem” (Neves & Marinho-Araújo, 2006, p.164). Esse compartilhar intencional do conhecimento entre

aluno e professor possibilita novas significações, as quais se juntam às experiências vivenciadas, proporcionando autonomia do sujeito sobre sua aprendizagem.

Atualmente a sociedade tem cobrado resultados positivos dos profissionais de diversas áreas e benefícios são vinculados aos que atingem essas metas. Essa cobrança gera competição e exclusão e a escola tem seguido nesse sentido. Os que não conseguem responder às exigências do sistema institucional e educacional vivenciam situações de mal estar e as expressões crianças-problemas, dificuldades de aprendizagem, dentre outras, são comuns no dia-a-dia escolar. O mais preocupante é a adoção dessas falas por educadores e alunos para justificarem, de forma maciça, as diversas dificuldades existentes.

Bueno e Lapo (2002) afirmam que os professores ao fazerem parte de uma sociedade que está em constante transformação e que exigem deles mudanças e adaptações a todo o momento, vivenciam sentimentos de insatisfação diante das exigências que lhes são feitas no campo profissional, as quais não conseguem cumprir. Acrescente-se ainda, que essas exigências nem sempre são claras e compreendidas por eles. No entanto, são percebidas pelo clima de desconfiança e mal estar presente na escola, no sentido de que algo não está como deveria ser. Esse sentimento se traduz por uma crença que mostra a inutilidade de suas ações, pois por mais que “eles se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter à situação de precariedade em que se encontram” (p.2).

Para muitos professores essa relação com o aluno e com o conhecimento não se dá de forma tão tranquila como deveria. Segundo Almeida (2000), a realização das tarefas educativas pelos professores depende das concepções, “dos valores e crenças sociais com os quais ele irá se deparar” (p. 44), gerando um desconforto interno. Nesse ambiente, o

clima instaurado é de desilusão, da impossibilidade, das queixas externas e da culpa que demonstram o mal-estar na profissão.

Para Souza (2002), os professores já são conhecedores dessa “experiência devastadora de ser profissional e psiquicamente demolido por crianças ou jovens que os destituem do lugar de professores, não pelo fracasso, mas pela ausência, pela recusa em entrar no jogo da escola” (p.109). Tanto para essa autora quanto para Almeida (2000), o fato é que ao se sentir socialmente abandonado, o professor não renuncia facilmente aos seus sintomas, que adquirem o estatuto de um mal-estar assistido, com todas as vantagens e desvantagens advindas dessa situação, das quais muitas vezes não conseguem se desvencilhar.

Almeida (2000) alerta para o fato do surgimento das queixas do professor como forma de manifestar o mal-estar por meio de uma “queixa não-subjetivada, onde o sofrimento parece vir do exterior, do sistema educativo, dos colegas, dos pais, dos alunos, da instituição, como algo estranho à problemática do sujeito” (p.47). Portanto, por concordar com Almeida (2000), Neves (2003, 2010) e Souza (2000), neste trabalho priorizamos o termo queixa escolar em detrimento das demais expressões utilizadas.

Com o objetivo de compreender as concepções e ações que dão suporte aos atendimentos à queixa escolar na formação de psicólogos, Souza (2000) desenvolveu um trabalho de pesquisa interventiva com as crianças que apresentavam queixa escolar, suas famílias, professores em escolas públicas da cidade de São Paulo. De acordo com a autora, conhecer a realidade dos alunos nesses contextos possibilitou novos olhares em relação às condições sociais e econômicas dessas crianças, que comumente são apresentadas à comunidade como desprovidas de condições psicológicas básicas.

Os resultados da pesquisa apontaram para o conhecimento seccionado que está inserido nos currículos acadêmicos da formação dos psicólogos acerca da queixa escolar. Como sugestão, a autora propõe que além da reestruturação dos currículos para a formação acadêmica de psicólogos, esses precisam conhecer a realidade da escola onde incidirão suas práticas profissionais e se debruçarem sobre as leituras de publicações científicas a respeito do universo educacional e suas caracterizações em relação à aprendizagem (Souza, 2000).

Entre os atores presentes na escola, prioriza-se os professores pelo seu papel fundamental na relação com o seu aluno e na transmissão do conhecimento. São eles, na maioria dos casos, que realizam os encaminhamentos de alunos com queixas escolares. Portanto, ressignificar a prática pedagógica se faz necessário como uma tentativa de minimizar o alto número de discentes com queixas de baixo desempenho acadêmico que são encaminhados aos atendimentos especializados, nas escolas. Nesse sentido, é fundamental suscitar a necessidade de recursos e estratégias pedagógicas diversificadas que oportunizem a todos os alunos aquisições de conhecimento e desenvolvimento nos contextos educativos, de forma expressiva.

Os Recursos e as Estratégias Pedagógicas na Aprendizagem

A aprendizagem, segundo a teoria histórico cultural, é um processo pelo qual o “indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas” (Oliveira, 1997, p.57). Para Vigotsky (1933/2001), a aprendizagem é o que promove o desenvolvimento, pois, os indivíduos só se desenvolvem porque aprendem. Para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o sujeito necessita dos mecanismos do aprendizado que, por sua vez, compõem seu processo de desenvolvimento.

Segundo essa teoria, a aprendizagem é consequência da interação ativa da criança com o meio social, para a composição de sua capacidade cognitiva e é decorrência da junção do pensamento e da linguagem, que se constitui no nível mais alto do funcionamento cognitivo, pois abarca a reflexão, o planejamento e a organização, proporcionados pelo pensamento verbal estabelecido e pela mediação simbólica, alargando os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem mediada (Stefanini & Cruz, 2006).

Torna-se necessário, portanto, compreender as condições necessárias para a aprendizagem, bem como identificar o papel do professor nesse processo. De acordo com Rey (2006), a aprendizagem escolar está vinculada a representação do conhecimento configurando o ensino como uma transmissão de informações e o aprender como a reprodução e memorização dos dados ministrados por quem ensina.

No contexto de sala de aula, a subjetividade do aluno torna-se irrelevante em relação ao que ele aprende, pois “a dúvida, as hipóteses, a reflexão crítica são excluídas do cenário da aprendizagem” (Rey, 2006, p. 31). Ao aprender, de acordo com esse autor, o sujeito se envolve como um todo, e não apenas utilizando a sua mente, mas interagindo com tudo o que está a sua volta, de forma singular e única. Cada pessoa terá um desenvolvimento e um resultado do processo de aprendizagem diferente, contribuindo com coisas diversas e interpretando a realidade de forma distinta, embora as informações sejam compartilhadas com os seus pares.

Mas, para que o aluno se envolva com a aprendizagem, é preciso que o professor desempenhe um papel fundamental nesse processo, pois ele deverá ser o colaborador da ação de ensinar e aprender. Uma das funções desse profissional seria a de proporcionar atividades que possibilitem uma melhor participação do aluno na aquisição do seu

conhecimento. Nesse sentido, o corpo docente precisa rever e aplicar os recursos materiais e ou as estratégias pedagógicas necessários em sala de aula, para conduzir a apresentação e o desenvolvimento do conteúdo da melhor maneira possível, objetivando a aprendizagem do aluno.

Entende-se, neste estudo, como estratégias pedagógicas os “meios que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso” (Abreu & Masetto, 1990, p.50). Assim sendo, as aulas serão direcionadas para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno de forma que ele participe e se envolva dinamicamente com o seu processo de aprender. Desse modo, o foco do ensino passa a não ser mais conteúdo, mas sim, no aluno.

Recursos pedagógicos são "todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas de estudos ou atividades, sejam quais forem às técnicas ou métodos empregados, visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem, constituindo-se em um meio para provocar o processo de ensino e aprendizagem" (Botelho, 2007, p.2).

É imprescindível, entretanto, que o professor perceba que, ao planejar as estratégias e os recursos pedagógicos para suas aulas, estes possam alcançar a diversidade e a subjetividade de cada aluno, pois nem toda atividade será adequada para todos. Essa possibilidade em ajustar as propostas de atividades proporciona aos docentes reflexões sobre a idealização de homogeneidade caracterizada pela prática de se ter o mesmo trabalho para todos. Por meio da idealização, corre-se o risco de “excluir aqueles que não encontram sentido num processo que, supostamente, não lhes trará nenhuma satisfação” (Zabala, 2010).

Outro ponto a ser considerado e cultivado pelos professores como estratégias pedagógicas seria valorizar e incorporar as experiências e conhecimentos de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os alunos poderão expressar seus interesses, informações entre tantas outras manifestações subjetivas, porém, de forma dialogada, reflexiva e interativa com seus pares e com os próprios docentes.

Uma forma de possibilitar um ambiente interativo com alunos e sua aprendizagem é planejar ambientes que provoquem o prazer e a busca por novos conhecimentos. E a sala de aula é um lugar que pode ser considerado como um recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Penin (1997), nesse ambiente interativo, a mediação docente estará presente por meio de procedimentos adotados pelos professores como estratégias para incentivar e motivar a aprendizagem dos discentes. Diante desse contexto, o professor passa a ser um colaborador no processo de consolidação do conhecimento e da aprendizagem dos alunos.

Visto isso, ainda nos deparamos com um contexto da sala de aula onde é comum pensar o ensino apartado da aprendizagem, mas esses conceitos estão interrelacionados. Muitas vezes, destina-se ao professor a função de ensinar e aos alunos o de aprender. Assim sendo, o aluno que expõe alguma dificuldade de aprendizagem é comum identificar a origem da queixa como sendo um problema somente do aluno. Como já vimos, essa possibilidade pode até existir, mas não pode ser considerada como um único fator determinante.

Para ensinar é preciso que a intencionalidade pedagógica do docente seja comprometida com a aprendizagem do aluno. O aluno aprende por meio do processo de construção e reconstrução do conhecimento, na interação do sujeito com o contexto – com

seus pares, com objetos – criando situações de aprendizagem que possa ser significativa para o discente e para o seu desenvolvimento como pessoa.

Na articulação de ensino-aprendizagem, a mediação docente se constitui na intencionalidade pedagógica e na compreensão do professor do processo de aprendizagem do aluno. É necessário que o docente saiba articular e dimensionar estratégias e recursos pedagógicos apropriados, como também, ter clareza de suas concepções, intencionalidade e qualidade de sua prática pedagógica, principalmente, quando se trata de planejar e ministrar aulas em uma turma que contém vários alunos com queixas de baixo desempenho acadêmico.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

Caracterizar as mediações docentes e os recursos e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, com alunos que apresentam queixas escolares de baixo desempenho acadêmico, significa abordar uma questão complexa, mas que se faz necessária. De acordo com o censo escolar da SEDF (2011), os altos índices de reprovação e abandono escolar no ensino fundamental, ainda se constituem num grande desafio a ser solucionado no cenário das escolas públicas.

Nesse contexto, identificar e analisar a atuação docente como mediadora do conhecimento é essencial quando se trata do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com tais características. Diante das considerações expostas foram definidos para esta pesquisa, os objetivos apresentados a seguir.

- Identificar as mediações realizadas pelos professores, com alunos que apresentam queixas escolares de baixo desempenho, em uma classe do 6º ano do ensino fundamental.
- Caracterizar os recursos pedagógicos utilizados pelos professores dos alunos com queixas escolares e como esses recursos estão sendo empregados.
- Analisar, com os professores dos alunos com queixas escolares, as mediações realizadas e os recursos pedagógicos utilizados.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Estudos na área do desenvolvimento humano podem adotar metodologias de pesquisa que destaquem abordagens diversas, tais como: a exploratória, a experimental, a ecológica, dentre outras; desde que esses procedimentos fundamentam a investigação das variáveis sobre a condição humana. Assim, conhecer as particularidades sobre os métodos de pesquisa mais empregados no campo na Psicologia do Desenvolvimento é fundamental para que o processo de investigação possa produzir os conhecimentos sistematizados e seguros.

A Psicologia, no decorrer de sua história, foi influenciada pelo pensamento cartesiano, no qual mente e corpo são entendidos como dois segmentos distintos. O paradigma positivista teve sua parcela na composição dessa ciência, ao estabelecer que as leis e fórmulas explicam, por si só, todos os fenômenos da condição humana. Devido a tais influências, a Psicologia, de certo modo, excluiu fatores sociais, culturais e históricos, que para aquela época, não eram proeminentes do ponto de vista da explicação dos fenômenos humanos; não pertencendo, assim, ao mundo acadêmico. As proposições que norteavam os pesquisadores daquele período eram de que qualquer fato deveria ser confirmado e explicado estatisticamente (Chauí, 2005; Dessen & Costa Jr., 2005).

O paradigma positivista acreditava na existência de uma verdade objetiva do mundo que só poderia ser revelada por meio de instrumentos que pudessem medir relações sistemáticas e estatísticas. Desse modo, as pesquisas baseavam-se fundamentalmente nas correntes quantitativas, frutos da influência positivista do conhecimento científico.

Os métodos qualitativos caracterizam-se por serem mais indutivos, de modo a priorizar a observação dos processos. Essa abordagem torna mais flexível o

desenvolvimento da pesquisa permitindo uma análise de procedimentos dinâmicos, que fornecem uma visão mais holística, subjetiva e interpretativa, além de compreenderem o sujeito como participante da investigação (Cassel & Simon, 1995; Gaskins, Miller & Corsaro, 1992).

Segundo Minayo (1996), nas ciências sociais as pesquisas têm sido essencialmente qualitativas, tendo em vista que o objeto sob investigação está inserido em uma estrutura cronológica espacial em constante mudança, estabelecendo uma identidade entre o sujeito e o objeto de pesquisa, transmitindo interesses e visões de mundo historicamente construídas. Por outro lado, as ciências físicas e biológicas são caracterizadas por um posicionamento mais estatístico e quantitativo. Assim, estudiosos dessas áreas procuram objetividade ao delinear as bases de suas pesquisas, enquanto que os pertencentes às áreas sociais, ao fazerem suas análises, ressaltam e esclarecem os significados dos fenômenos e processos.

De acordo com Minayo (1996), a metodologia é o “caminho e o instrumento próprios de abordagem da realidade... que inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (p.22).

Nesse sentido, é legítimo proferir que o termo metodologia engloba a trajetória do pesquisador para a realização de uma pesquisa, incluindo as ferramentas necessárias para atender seus objetivos. Envolve, ainda, a maneira de investigar os fenômenos dando-lhes significado. Para isso, a metodologia deve ser flexível de maneira que o pesquisador tenha liberdade para intuir e criar, atentando para os padrões já sedimentados e éticos. De acordo com Günther (2006), é essencial considerar a escolha do método para realizar uma

pesquisa verificando se ele está adequado ou não ao objeto de estudo que se pretende investigar.

Ainda segundo Günter (2006), o método a ser utilizado é determinado pelo objeto de estudo e diferenciado pelo grau de controle que o pesquisador poderá ter sobre as variáveis com as quais vai trabalhar. A escolha das técnicas de construção e análise dos dados está intrinsecamente relacionada à definição do método e esse dependerá sempre, daquilo que se quer examinar, como também, das demais partes que constam da pesquisa.

Fleith e Costa Jr (2005) referem-se à utilização de métodos de pesquisa como uma combinação, “nem sempre a adoção de um método exclui a inserção de outro” (p.38). Nesse sentido, numa mesma pesquisa o pesquisador poderá fazer uso de abordagens qualitativas ou quantitativas, pois estudos quantitativos podem gerar análises descritivas enquanto que estudos qualitativos podem levantar explicações para situações quantificáveis (Smith & Dunworth, 2003).

Para Richardson (1999), a abordagem qualitativa é uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos. De acordo com esse autor, os estudos que aplicam uma metodologia qualitativa podem delinear a complexidade de um determinado problema, avaliar a interação de algumas variáveis, compreender e classificar ações dinâmicas experienciadas por grupos sociais.

Para atender aos objetivos deste estudo, utilizou-se, inicialmente, do método observacional. Em seguida, foram realizadas sessões de grupo focal.

A escolha do método observacional justifica-se pela possibilidade de se obter resultados precisos, pois essa técnica está baseado em comportamentos de caráter

sensorial, principalmente pelos atos de ver e escutar (Alyrio, 2008). Assim, ao observar e filmar as mediações docentes com alunos que apresentam queixas escolares de baixo rendimento acadêmico, no contexto educacional, o pesquisador poderá captar e analisar situações naturais ocorridas nas salas de aula, em tempo real. Segundo Dessen e Murta (1997), é preciso selecionar quais aspectos serão observados para determinar os instrumentos a serem utilizados.

No caso desta pesquisa, para registrar as observações dos momentos onde ocorreram mediações docentes, optou-se por empregar a tecnologia de vídeo que, segundo as autoras “mostra-se um recurso valioso” (Dessen & Murta, 1997, p. 49). Essa técnica possibilita que o pesquisador selecione e recorte situações originais, mantendo o conjunto de todos os aspectos presentes na ocasião observada (Kreppner, 2001). Neste estudo, os eventos que compuseram as categorias Mediação docente e Recursos/estratégias pedagógicas foram selecionadas após a pesquisadora assistir, exaustivamente, as filmagens.

As sessões de grupo focal foram utilizados com os professores no momento em que eles procederam a análise, a partir das filmagens, das mediações realizadas e dos recursos pedagógicos utilizados. Essa metodologia é considerada abrangente e flexível para questões relacionadas ao desenvolvimento humano nos contextos naturais.

Optou-se pela técnica do grupo focal, nessa investigação, pois, segundo Morgan e Krueger (1993), ela permite “captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos” (p.9). Outra vantagem desse método de pesquisa, segundo os autores, está em obter bom número de dados em um breve período de tempo.

Ao estudar as mediações docentes com alunos que apresentam queixas escolares de baixo rendimento, procurou-se olhar o desenvolvimento humano como um fenômeno em movimento e que se compõe e se modifica nas relações do sujeito com seus pares no contexto em que está inserido.

Método

Contexto e Cenário de Pesquisa

O presente estudo teve como contexto a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e ocorreu em uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental², de uma escola pertencente a uma Coordenação Regional de Ensino - CRE - que apresentou, no ano de 2010, alta porcentagem de reprovação nessa etapa do Ensino Fundamental. O critério de escolha da CRE fundamentou-se nos dados da SEDF que apontam os índices da reprovação em suas Coordenações Regionais. Posteriormente, os técnicos da CRE escolhida indicaram a escola com maior índice de reprovação no 6º ano.

A escola indicada pela CRE possui 19 turmas de 6º ano do ensino fundamental, no turno vespertino, sendo quatro delas, destinadas aos alunos com defasagem idade e série. No turno matutino funcionam mais 19 turmas distribuídas entre o 8º e 9º anos e o ensino médio.

De acordo com o coordenador pedagógico, das 19 turmas da escola, as quatro últimas, inclusive a desta pesquisa, os discentes foram enturmados com base nas seguintes características: problemas de comportamento, repetência, fora da faixa etária e baixo desempenho acadêmico. As classes foram formadas para que fossem desenvolvidos projetos para a correção defasagem idade/série.

² Na atual fase de implantação, o 6º ano do ensino fundamental de nove anos tem a mesma organização pedagógica que a 5ª série do ensino fundamental de oito anos.

O método adotado garantiria que depois de realizadas as avaliações, os alunos fossem *acelerados* (promovidos) para as séries seguintes. Entretanto, a SEDF atrasou os programas para essas turmas e somente no quarto bimestre do ano letivo de 2012, por iniciativa da escola, foram distribuídas as apostilas complementares para que os alunos fizessem exercícios para depois fazerem as provas.

De acordo com o Censo Escolar/DF (2011), o 6º ano do ensino fundamental apresentou as maiores taxas de reprovação (23,08%) e de abandono escolar (4,16%). A reprovação nessa etapa de ensino é recorrente nas escolas brasileiras e essa realidade vem se mantendo há longo tempo (Neves, 1994). Dessa forma, justifica-se a escolha desse ano para a realização do estudo.

Participantes

Participaram do estudo cinco professores de uma turma de 35 alunos do 6º ano do ensino fundamental, com idade entre 12 a 15 anos apresentando alto índice de queixas escolares de baixo desempenho acadêmico. Dois professores da turma não participaram porque um estava de licença maternidade e o outro, não aceitou participar da pesquisa.

Os docentes responderam a um questionário para a caracterização dessa amostra. De acordo com esse instrumento (Anexo 3) os professores tinham idade entre 30 e 59 anos, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dos cinco participantes apenas dois possuíam cargos efetivos no quadro de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os quais ingressaram por meio de concurso público em suas áreas de graduação. Os outros três possuem contratos temporários com a SEDF com duração de um ano letivo e com possibilidades de renovação no ano seguinte. Todos eles têm jornada de trabalho de 40 horas semanais como docentes, possuem curso superior completo e dois fizeram Especialização na área de atuação.

Na Tabela 1 podem ser visualizadas as características dos professores.

Tabela 1

Caracterização Geral da Amostra dos Professores

Identificação	Idade	Área de Atuação	Área de Formação	Ano de conclusão da graduação	Grau de Instrução	Tempo de SEDF/ tipo de contrato
P1	30	Português e Inglês	Letras	2007	Graduação	4 anos / T
P2	36	Matemática e Ciências	Licenciatura em Matemática	2006	Graduação	1 ano / T
P3	59	Geografia	Estudos Sociais, História e Geografia	1985	Graduação	13 anos / E
P4	30	Ed. Física	Licenciatura em Ed. Física	2001	Especialização	4 anos / T
P5	40	Artes	Licenciatura em Artes Plásticas	1997	Especialização	9 anos / E

Nota. P = professor, E = contrato efetivo, T = contrato temporário.

Construção dos Dados

Instrumentos e Materiais. Os dados foram construídos a partir de: (a) questionário geral de caracterização da amostra dos professores, (b) observações em sala de aula, realizadas por meio de gravações em vídeo com vistas a identificar as mediações docentes e os recursos pedagógicos utilizados pelos professores com alunos que apresentavam queixa escolar de baixo desempenho acadêmico; (c) duas sessões de grupo focal realizadas com os professores.

As observações em sala de aula foram realizadas por meio de gravações em vídeo com áudio. Para esses momentos foi utilizada uma filmadora digital da marca Sony, modelo HandyCam CX560, com uso de tripé fixo.

A técnica da vídeo-filmagem possibilita ao pesquisador rever várias vezes as ocorrências de comportamentos, as dinâmicas interacionais, dentre outros aspectos, possibilitando, assim, maior precisão na construção das categorias de análises (Krepnner, 2001; Ormos, Rubiano & Ferreira, 1993). As filmagens possibilitaram, ainda, análises mais precisas e a conservação das cenas e dos eventos selecionados de forma a permitir a caracterização das mediações docentes e das estratégias pedagógicas utilizadas.

Foi elaborado um protocolo (Anexo 4) para registrar todas as sessões filmadas. Nesse protocolo constam os dados de identificação da observação, a atividade proposta pelo professor e as impressões gerais da aula observada. O registro foi utilizado para consulta e apoio à análise dos eventos filmados. Portanto, a pesquisadora permaneceu na sala de aula durante as sessões filmadas.

As sessões de grupo focal foram realizadas com os professores com o objetivo de que os docentes analisassem e discutissem as mediações e os recursos pedagógicos utilizados por eles em sala de aula. Essas sessões foram filmadas e gravadas em áudio com duração média de 36 minutos cada. As reuniões aconteceram nas dependências da escola, no turno destinado à coordenação dos educadores e os participantes preferiram ficar sentados em volta de uma mesa redonda, para que cada um tivesse uma visão geral do grupo, objetivando uma melhor interação entre eles.

Procedimentos. Inicialmente, a partir dos dados do Censo Escolar (2010), foi selecionada a Coordenação Regional de Ensino (CRE), da Rede Pública, que apresentava escolas com um alto índice de reprovação e abandono escolar no 6º ano do ensino

fundamental. Após a seleção da CRE, foi enviada uma carta à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), solicitando autorização para pesquisar nas escolas da CRE identificada. Em seguida à liberação do memorando com a autorização, a pesquisadora encaminhou-se para a CRE a fim de eleger uma escola que apresentasse as características apontadas para a pesquisa.

Identificada a escola, foi realizado em junho/2011 o primeiro contato com a direção da instituição para apresentação do memorando de autorização expedido pela CRE. A pesquisadora disponibilizou ao coordenador pedagógico o projeto de pesquisa e foi marcado um encontro com os orientadores educacionais para a escolha da turma.

Nesse mesmo período, o Projeto da Pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Faculdade de Saúde da UnB, tendo sido aprovado sob o registro UNB/FS/CEP: 069/2011 em Junho/2011. Mediante a aprovação do projeto, retornamos à escola para iniciar a construção dos dados, o que ocorreu no período de junho/2011 a novembro/2011.

Em Junho/2011 a pesquisadora visitou a instituição para conhecer as suas instalações e pedir ao coordenador pedagógico uma cópia da Proposta Pedagógica (PP) da escola. Porém, a PP não foi disponibilizada, pois estava em processo de reelaboração, a pedido da CRE/SEDF.

No início de agosto/2011, após o recesso escolar, foi realizada com a orientação educacional uma reunião para a escolha da turma a ser observada. Nesse encontro, a orientadora e o coordenador pedagógico informaram que a instituição possuía 19 turmas de 5ª série/6º ano, no turno vespertino. Dessas, quatro foram consideradas com graves problemas, tais como: comportamento difícil, baixo desempenho acadêmico e repetência. Dentre essas classes, a turma X apresentava mais alunos com queixas de baixo

desempenho acadêmico, porém, não possuíam graves problemas de comportamento e era avaliada pela orientadora da escola como uma classe fácil de trabalhar. Assim, ao analisar os registros do conselho escolar e as notas dos alunos, concluiu-se que essa turma apresentava características que se coadunavam com os objetivos desta pesquisa.

Escolhida a turma, foi marcada uma reunião com os professores para apresentar e esclarecer a proposta de pesquisa, os procedimentos da investigação, a importância do tema e a necessidade da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo1). Antes dessa reunião, a pesquisadora enviou, por email, uma cópia do Projeto de Pesquisa para cada um dos professores para conhecimento prévio.

A reunião aconteceu durante a coordenação pedagógica semanal e participaram os sete professores, um coordenador e dois orientadores educacionais. Na ocasião foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que os docentes assinassem e eles pediram para que o documento assinado fosse devolvido no encontro seguinte. O pedido foi atendido e somente cinco professores entregaram e aceitaram participar da pesquisa.

Ainda no mês de agosto/2011, ficou acordado na reunião com os professores que a pesquisadora entraria na turma selecionada para se apresentar e esclarecer os alunos sobre a pesquisa e os procedimentos que iriam ser realizados nos próximos meses, durante as aulas. Nesse mesmo dia, seria entregue aos alunos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), para que os pais e/ou responsáveis assinassem o documento concordando com a participação de seus filhos no estudo.

Após esse contato com os alunos, a orientadora educacional, a pedido da pesquisadora, imprimiu o horário de aulas da turma para que pudesse ser feito o cronograma das observações e a filmagem das aulas dos professores. Posteriormente, cada

professor e a direção da escola receberam uma cópia dos dias e horários das filmagens, conforme a Tabela 2.

Tabela 2

Cronograma das Datas e Horários das Filmagens das Aulas

Data	Disciplina	Horário	Duração
23/08/2011	Geografia	14h 35min	38min 17seg
23/08/2011	Ciências Naturais	16h 20min	38min 51seg
24/08/2011	Matemática	14h 35min	30min 26seg
25/08/2011	Educação Física	14h 35min	37min 24seg
29/08/2011	Português	13h	26min 10seg
29/08/2011	Artes	13h 55min	29min 57seg
29/08/2011	Inglês	14h 40min	37min 30seg
31/08/2011	Matemática	14h 35min	38min 34seg
05/09/2011	Artes	14h 35min	33min 52seg
05/09/2011	Inglês	15h 35min	35min 11seg
06/09/2011	Português	13h	34min 27seg
06/09/2011	Geografia	14h 35min	38min 39seg
06/09/2011	Educação Física	15h 35min	43min 40seg
06/09/2011	Ciências Naturais	16h 20min	32min 24seg

As aulas de História não foram observadas por não haver professor para essa disciplina, pois a professora titular estava de licença maternidade desde junho de 2011. Também não foram observadas as aulas da disciplina de Práticas Diversificadas, porque o professor não participou da pesquisa. Ao todo foram 14 sessões de aulas filmadas, no período de 23/08/2011 a 06/09/2011, no turno vespertino, com duração em média de 36 minutos cada sessão. Foi elaborado um protocolo para registro das sessões filmadas que continham dados para identificação da observação, das atividades propostas e do registro das

observações objetivando, assim, um melhor controle dos episódios das filmagens (ver Anexo 4). A pesquisadora fez, também, registros em um diário de campo.

Terminadas as observações filmadas em sala, a pesquisadora se ausentou da escola por um período de 35 dias, para assistir as filmagens e selecionar os eventos nos quais ocorreram processos de mediação de conhecimento e o uso de recursos e estratégias pedagógicas com os alunos que apresentavam queixas escolares de baixo desempenho acadêmico. Após observar e assistir por várias vezes as filmagens emergiram, em consonância com os objetivos, 12 temas, os quais caracterizavam eventos de mediação docente e eventos de utilização dos recursos/estratégias pedagógicas nas aulas ministradas pelos professores.

Esses eventos foram assistidos pelos professores, na primeira sessão do grupo focal no mês de Outubro/2011, os quais puderam refletir e comentar sobre o que foi visto nos eventos recortados das filmagens. Na segunda sessão, em Novembro/2011, foi apresentado aos docentes três questões: (a) que mediações docentes e/ou estratégias pedagógicas eles fazem para a turma, considerando que essa classe é constituída por alunos com queixas escolares de baixo rendimento? (b) se eles achavam que para essa turma o preparo e o estilo de aula teriam que ser específicos? (c) como eles achavam que deveriam ser as aulas para esses alunos com esse tipo de queixa escolar? Em seguida, cada professor colocou para seus colegas, suas opiniões e anseios em resposta ao que foi perguntado ao grupo. As duas sessões do grupo focal foram gravadas em áudio e tiveram duração média de 2 horas e 30 minutos. Esses encontros aconteceram nas dependências da escola onde os professores trabalham no turno e horários da coordenação pedagógica. A Tabela 3 mostra o cronograma das sessões do grupo focal com os docentes.

Tabela 3

Cronograma das Datas e Horários das Duas Sessões do Grupo Focal com os Professores.

Datas das sessões	Professores presentes	Horário	Tempo de duração	Local
31/01/2011	P2 P3 P4 P5	9h 38min	2 h 30 min	Laboratório de Artes
16/11/2011	P1 P2 P4 P5	9h 30min	2 h 45 min	Sala 20

Nota. Disciplinas dos professores: P1= Português, P2= Matemática e Ciências Naturais, P3= Geografia, P4= Educação Física, P5= Artes.

Análise dos Dados

As observações das aulas dos professores foram analisadas utilizando-se a técnica de amostragem de eventos. Segundo Dessen e Borges (1998), essa técnica tem como unidade de análise o comportamento observado, permitindo que o pesquisador registre os momentos, independente do fator tempo em que eles acontecem.

De posse das filmagens das observações, selecionou-se 12 eventos que se enquadravam em duas categorias: *Mediação Docente* e *Recursos e Estratégias Pedagógicas*. A primeira categoria - *Mediação Docente* - foi composta por 12 temas e para cada tema foram recortadas dois eventos, totalizando para esta categoria 24 cenas. A segunda categoria

– *Recursos e Estratégias Pedagógicas* – foi composta por quatro temas e para cada um recortou-se dois eventos, totalizando oito cenas filmadas que mostravam os meios utilizados pelo professor, em sala de aula, para promover a aprendizagem dos alunos.

Feito isso, partiu-se para a primeira sessão do grupo focal com os docentes, os quais assistiram os eventos recortados das filmagens e debateram a respeito de cada um deles. Na segunda sessão do grupo focal, os professores discutiram sobre as questões trazidas pela pesquisadora.

A partir das gravações em áudio e com o apoio das filmagens, as sessões de grupo focal foram transcritas na íntegra e o texto resultante foi submetido a uma análise de conteúdo temática conforme proposta por Bardin (1999). Segundo esse autor, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas que possibilita a análise das comunicações, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, sendo passíveis de serem analisados códigos linguísticos orais e escritos, materiais icônicos e outros códigos semióticos” (p.31).

A análise de conteúdo temática tem por objeto a compreensão dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo tendo em vista o objetivo proposto (Bardin, 1991). De acordo com a autora, essa unidade de significação, denominado como tema, surge do texto examinado, seguindo os critérios referentes à proposição que sustentaram essa leitura.

A técnica de análise de conteúdo divide-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consiste da organização, operacionalização e sistematização das idéias iniciais de forma a conduzir o projeto de investigação. Essa fase se divide em: (a) leitura flutuante, (b) composição do corpus e (c) reformulação de hipóteses. Leitura flutuante consiste em ter um contato exaustivo com o

texto para o conhecimento de seu teor. O termo flutuante sugere que, aos poucos, a leitura torna-se mais concisa, em função das proposições e das hipóteses que amparam o material. A construção do corpus refere-se à organização do material a ser analisado, de forma que possa atender certas normas que possam validar a análise, tais como: exaustividade, representatividade e homogeneidade (Bardin, 1991). O último item da fase de pré-análise, consiste na reformulação de hipóteses e objetivos, que compreende a “unidade de registro, a unidade de contexto, os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise” (Minayo, 2007).

A segunda fase - exploração do material - é a operação de examinar o texto metodicamente e da formalização da análise das categorias. No caso da análise temática, após descobrir os temas, procede-se à contagem das unidades de significação e, posteriormente, classifica-se e agrega-se em categorias (Bardin, 1991; Minayo, 2007).

A terceira fase é a do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa etapa as categorias são usadas como unidades de análise e submetidas a operações estatísticas simples ou complexas. Em seguida, são realizadas inferências e as interpretações previstas no arcabouço teórico (Bardin, 1991). Nesta pesquisa que trata da Mediações docentes e dos Recursos/estratégias pedagógicas utilizados pelos professores com alunos que apresentaram baixo desempenho acadêmico, foi utilizada a análise de conteúdo temática.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados deste estudo. Os dados serão demonstrados de acordo com os dois momentos de construção: as observações em sala de aula e as sessões de grupo focal.

As Observações em Sala

Para a construção dos dados e para fazer uma posterior análise do que ocorreu em sala de aula, foram observadas e filmadas duas aulas de cada uma das sete disciplinas, totalizando 14 protocolos de observações. As filmagens foram assistidas exaustivamente pela pesquisadora para, em seguida, serem selecionados e recortados os eventos. Os eventos recortados apresentavam os momentos de ocorrência de mediações docentes e da utilização de recursos e estratégias pedagógicas pelos professores.

Categoria Mediação Docente

Neste estudo, entende-se mediação docente “como o processo de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira, 1997, p. 26). A relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento intermediário. A mediação advém do entendimento da utilização dos signos e instrumentos na composição das funções psicológicas superiores, no campo da significação, que envolve a produção e o uso dos signos existentes pela ação do aprendiz.

Após assistir exaustivamente as filmagens, emergiram 12 tipos de mediações docentes. Para cada um desses tipos foram recortados um a dois eventos. Os eventos recortados, os tipos de mediação docente e as referências estão descritos na Tabela 4 (pp. 52-56).

Tabela 4

Eventos, Tipo de Mediação Docente e Referências.

Eventos	Tipo de mediação docente	Referências
O professor inicia a aula comentando o texto sobre os cuidados com a higiene corporal, discutido na aula anterior, para entrar e dar continuidade sobre o assunto da aula do dia que será sobre obesidade.	Os conteúdos estão organizados e sequenciados. O professor planeja as aulas de modo a dar sentido à aprendizagem. São formas de vincular os diferentes conteúdos que compõem as unidades. (Os professores	Aula teórica de Ed. Física filmada em 25/08/2011 - 59”.
A professora faz uma revisão oral, para toda a turma, sobre o último conteúdo dado, antes de dar prosseguimento ao tema da aula do dia.	sinalizam para a turma a importância de uma aula organizada e planejada para o processo de ensinar e aprender).	Aula de Geografia, filmada em 23/08/2011- 1’.
O professor explica a atividade sobre como fazer um desenho animado no papel para toda a turma. Os alunos ficam atentos à explanação e começam a trabalhar no exercício proposto.	Os conteúdos despertam interesse dos alunos por meio dos estímulos dos professores, incentivando seus alunos a pensarem e a redescobrirem o conhecimento. (As interações dos alunos e professores	Aula de Artes filmada em 29/08/2011 – 1’
Em uma atividade em grupo sobre a dengue, os alunos têm dúvidas sobre o que abordar no cartaz. A professora explica e faz perguntas sobre as atitudes preventivas para evitar a propagação do mosquito.	demonstraram cumplicidade e empatia).	Aula de Ciências filmada em 23/08/2011 – 1’ 10”

Continuação da Tabela 4.

Eventos	Tipo de mediação docente	Referências
A professora apresenta aos alunos, um jornal impresso do DF, o qual traz uma reportagem sobre o aproveitamento das águas do Lago Paranoá para abastecer a população do DF.	Os conteúdos estão interrelacionados com outras áreas do conhecimento, pelos quais os professores promovem ações que evidenciam ocorrência de	Aula de Geografia filmada em 06/09/2011 - 1'30"
O professor comenta com os alunos a respeito das manifestações folclóricas no Brasil e suas influências na cultura e costumes do povo brasileiro.	articulações entre temas de diversas disciplinas. (Os professores explicam aos alunos as interfaces entre os conteúdos apresentados).	Aula de Artes filmada em 05/09/2011 - 3'
A professora apresenta à turma o conteúdo sobre os números primos. Ela faz perguntas aos alunos sobre como identificar se o número é primo ou não.	A apresentação dos conteúdos estimula o aluno a raciocinar e a construir hipóteses. A fala do professor concentra-se na busca de	Aula de Matemática filmada em 24/08/2011 - 1'20"
O professor dita um texto sobre a alimentação nos dias atuais. Ao ditar, surge o vocábulo “transição” e o professor pergunta à turma sobre o significado dessa palavra.	respostas reflexivas dos alunos. (O professor faz as perguntas sobre o conteúdo apresentado e espera pelas respostas dos alunos).	Aula teórica de Ed. Física filmada em 06/09/2011 - 1'47"

Continuação da Tabela 4.

Eventos	Tipo de mediação docente	Referências
<p>O professor passa atividades sobre pronomes no quadro para que os alunos copiem em seus cadernos.</p> <p>A professora entrega, para cada aluno, uma folha de exercício xerocado sobre discurso direto e indireto, para que cada um responda individualmente.</p>	<p>Propostas de atividades de realização individual. (Cada aluno fica em sua carteira fazendo sua atividade).</p>	<p>Aula de Português filmada em 29/08/2011 - 1'</p> <p>Aula de Português filmada em 06/09/2011- 40'</p>
<p>A aula é dada no pátio coberto da escola, onde os alunos jogam dama, pingpong e frescobol.</p> <p>Os alunos estão sentados em grupos e a professora explica para todos como deverá ser elaborada a história em quadrinhos sobre a utilidade da água.</p>	<p>Propostas de atividades de realização cooperativa em grupo ou em duplas. (Há uma organização e envolvimento entre os alunos do grupo).</p>	<p>Aula prática de Ed. Física filmada em 06/09/2011 - 1'</p> <p>Aula de Ciências filmada em 06/09/2011 - 1'30".</p>
<p>Alguns alunos são estimulados a entregar os trabalhos que estão atrasados, a exemplo de outros colegas, para não perderem pontos e aprender o conteúdo da disciplina.</p> <p>Um aluno que quase não apresenta trabalhos mostra a tarefa pronta e é aplaudido pela turma e pelo professor.</p>	<p>Valorização dos conhecimentos e das experiências dos alunos pelos professores, os quais apreciam as experiências prévias e os conhecimentos dos alunos. (Os alunos demonstram, por meio de suas expressões, estima e alegria).</p>	<p>Aula teórica de Ed. Física filmada em 25/08/2012 - 30'</p> <p>Aula de teórica de Ed. Física filmada em 05/09/2011 - 1'.</p>

Continuação da Tabela 4.

Eventos	Tipos de mediação docente	Referências
<p>Em uma aula sobre os padrões alimentares atuais, o professor pergunta aos alunos como era a alimentação na casa dos pais. Os alunos listam vários tipos de comidas da época, mais saudáveis, comparando com as de hoje.</p>	<p>Incorporação de experiências e conhecimentos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. (Há envolvimento e participação dos alunos durante as aulas).</p>	<p>Aula teórica de Ed. Física filmada em 25/08/2009 – 1’ 58”</p>
<p>Um aluno vai até a professora, com seu caderno, e pede explicações sobre a atividade. Ela olha o caderno, vai até a sua mesa com o aluno, pega o livro da disciplina e orienta o aluno.</p>	<p>O professor presta ajuda àqueles alunos cuja dificuldade é percebida. (Os alunos entendem essa ajuda como necessária à sua aprendizagem).</p>	<p>Aula de Ciências filmada em 05/09/2011 – 1’ 20”</p>
<p>Na atividade de desenho, o professor passa pelas carteiras dos alunos, olha cada trabalho e orienta àqueles que solicitam ajuda ou os que mostravam alguma necessidade.</p>		<p>Aula de Artes filmada em 06/09/2011 - 3’ 10”.</p>
<p>Os alunos estão empenhados numa atividade de desenho e poesia sobre o cerrado proposta pela professora, para participarem de um concurso local. Os estudantes estão em grupos, trabalhando em um cartaz sobre como prevenir à dengue e apresentam interesse na atividade.</p>	<p>As atividades propiciam que os alunos se envolvam em sua própria aprendizagem. (Os alunos demonstram interesse e ficam absortos na execução das atividades).</p>	<p>Aula de Geografia filmada em 06/09/2011 - 2’</p>
		<p>Aula de Ciências filmada em 23/08/2011 - 2’</p>

Continuação da Tabela 4.

Eventos	Tipo de mediação docente	Referências
Os discentes copiam do quadro uma atividade sobre pronomes. A professora pergunta a um deles se está entendendo a tarefa e espera algum tempo para que ele copie.	O professor considera os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos. (Não há imposição de tempo	Aula de Português filmada em 06/09/2011 - 2'04".
A professora passa pelas carteiras olhando a tarefa da aula anterior. Um aluno diz que não fez porque não havia copiado todo o exercício. A docente diz para ele copiar e resolver o exercício, depois mostrar para ela.	para os alunos terminarem sua atividade).	Aula de Geografia filmada em 06/09/2011 - 2'
As explicações do assunto sobre o tsunami no Japão, a professora utiliza de vocabulário compreensível para que alunos possam entender as causas e conseqüências desse desastre natural.	O professor utiliza vocabulário acessível à compreensão dos alunos. (Os alunos se interessam e perguntam sobre o assunto da aula).	Aula de Geografia filmada em 23/08/2011 - 1'51"

Categoria Recursos e Estratégias Pedagógicas.

Considerou-se recursos e estratégias pedagógicas, os “meios que o professor utiliza na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso” (Abreu & Masetto, 1990, p. 50).

Após assistir as filmagens, emergiram quatro tipos de recursos e estratégias pedagógicas. Para cada um desses tipos foram recortados dois eventos. Os eventos recortados, os tipos de recursos e estratégias pedagógicas e as referências estão descritos na Tabela 5.

Tabela 5

Eventos, Tipos de Recursos e Estratégias Pedagógicas e Referências

Eventos	Tipos de recursos e estratégias pedagógicas	Referências
Os alunos copiam em seus cadernos, do quadro branco, o conteúdo e os exercícios sobre pronomes.	Recursos metodológicos utilizados cotidianamente em sala de aula, incluindo as atividades de cópia dos livros e do quadro de giz, resolução de exercícios	Aula de Português filmada em 06/09/2011-30”.
A professora distribui aos alunos, folhas xerocadas com exercícios com palavras em inglês para serem traduzidas para o português.	xerocados, dentre outros.	Aula de Inglês filmada em 05/09/2011 - 20”.
Na aula sobre desenhos, o professor explica a atividade, mostrando vários exemplos de trabalhos já concluídos por outros alunos.	Há explicações diversas para o mesmo assunto, onde o professor busca formas de tornar o conteúdo curricular acessível a todos os alunos.	Aula de Artes filmada em 29/08/2011 - 1’48”
Sobre o conteúdo dos números primos, a professora repete várias vezes o conceito e a forma em reconhecer um número primo.		Aula de Matemática filmada em 24/08/2011-2’50”

Continuação da Tabela 5

Eventos	Tipo de recursos e estratégias pedagógicas	Referências
A dinâmica da aula é com jogos de ping-pong, jogo de dama. Os alunos utilizam mesa, raquetes, bolinhas, tabuleiros, redes.	O professor utiliza de recursos pedagógicos diversificados, como meios materiais para atender a heterogeneidade dos alunos da sala de aula.	Aula prática de Ed. Física filmada em 06/09/2011 - 1'20".
Para a atividade de tradução, os alunos tiveram acesso aos dicionários de inglês-português, para consulta de palavras desconhecidas do exercício proposto.		Aula de Inglês filmada em 05/09/2011 - 20"
Duas salas estão caracterizadas com trabalhos feitos pelos próprios alunos: móveis e desenhos de diversos temas.	A sala de aula dispõe de murais caracterizando a disciplina, retratando o espaço físico escolar, considerando que a sala	Aula de Artes filmada em 05/09/2011 - 30"
O mural de uma das salas está composto por três cartazes sobre meio ambiente.	ambiente deva refletir a disciplina para a qual ela é destinada.	Aula de Ciências filmada em 23/08/2011- 30"

Sessões de Grupo Focal

Resultados da Primeira Sessão

A primeira sessão do grupo focal foi realizada com quatro docentes. A análise de conteúdo dessa primeira sessão recortou 631 verbalizações dos professores. Dessas verbalizações, surgiram 48 temas que, posteriormente, foram organizados em sete categorias: o professor fala de si, sobre seu trabalho, suas dificuldades e suas realizações; a fala do professor sobre o sistema, a SEDF e a escola; a fala do professor sobre os alunos; o professor fala sobre as famílias dos alunos; o professor relata sobre as relações com os colegas e manifesta apoio verbal; a fala dos professores sobre os conteúdos escolares, as disciplinas e a organização pedagógica; a fala do professor sobre o passado e o futuro docente. As Tabelas 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 apresentam as categorias com a definição de cada uma, seus temas e as verbalizações dos professores.

Categoria 1 - o professor fala sobre si, sobre seu trabalho e suas realizações - foi elaborada a partir de 193 verbalizações distribuídas em sete temas e está demonstrada na Tabela 6.

Tabela 6

Categoria 1: *O Professor Fala sobre Si, sobre seu Trabalho, suas Dificuldades e suas Realizações.*

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores expressam suas percepções sobre si como sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem e suas impressões sobre os benefícios e as dificuldades no seu trabalho pedagógico. Entre os afazeres docentes estão a orientação aos pais dos alunos quanto ao acompanhamento da vida escolar dos filhos. Essa tarefa é diária e necessita do apoio de todos os profissionais da escola para que seja garantido o sucesso escolar dos alunos ao longo do ano letivo.	<p>-O professor afirma sobre si e assume o que vê</p> <p>- Expressão positiva do trabalho</p> <p>- Dificuldades vivenciadas na atuação profissional</p> <p>- Orientação aos pais</p> <p>- A luta e o apoio entre os professores</p> <p>- Desejo de envolvimento e participação</p> <p>- Crença na Pedagogia de Projetos</p>	<p>Verbalizações por tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • “... assim eu percebi com o decorrer desses anos...” • “... eu amo o que faço...” • “... muitas vezes os nossos objetivos não são alcançados.” • “Peça para seu filho abrir a mochila e mostrar o caderno...” • “E nós professores, um grupo de professores, nós trabalhamos muito juntos com uma mãe para que a escola antiga fosse derrubada.” • “Precisaria do envolvimento de todos, não só do grupo de professores...” <p>“Então, eu fico pensando: teria que ter um projeto voltado para esses alunos daqui.”</p>

Os professores ao relatar sobre seu trabalho demonstram as dificuldades e os benefícios de sua profissão. Apontam a necessidade do envolvimento de todos nos projetos que são desenvolvidos na escola, como também, a participação dos pais na vida escolar do seu filho.

Na Categoria 2 - a fala do professor sobre o sistema, a SEDF e a escola – essa categoria foi constituída a partir de 109 verbalizações, as quais compuseram os sete temas que estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Categoria 2: A Fala do Professor sobre o Sistema, a SEDF e a Escola.

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores apontam que o sistema tem falhado, deixando a escola desprovida de infraestruturas necessárias ao cotidiano escolar.	- Falhas e dificuldades do sistema. - Dificuldades financeiras e recursos da escola	<ul style="list-style-type: none"> • “... todo esse conjunto que envolve infraestrutura.” • “Uma biblioteca informatizada mudaria a cara da escola!”
Relatam que a comunidade tem muitas dificuldades financeiras e que a qualidade do ensino na escola contribui para o rendimento dos alunos. A sociedade culpa o próprio professor pelo baixo rendimento dos alunos. Os docentes acreditam que mais profissionais de outras áreas possam auxiliá-los com os alunos e com as avaliações externas.	- A sociedade culpa o professor, mas não é assim. - Qualidade da escola. - Querem ajuda e maior número de outros profissionais. - A sociedade diz que o professor é importante. -Avaliações externas, classificatórias.	<ul style="list-style-type: none"> • “Quando o rendimento da turma está baixo, a culpa é do professor!” • “... ainda faltam elementos para melhorar mais.” • “...nós precisamos de psicólogos.” • “... o professor é o que constrói os meninos...” • “... temas que são abordados pela UnB, ENADES, concursos...”

Nessa categoria os docentes apontaram o sistema e a SEDF como responsáveis pelo funcionamento deficiente da escola. Citam, como exemplo, a falta de recursos pedagógicos para atender a demanda no contexto de sala de aula.

A Categoria 3 – a fala do professor sobre os alunos – foi organizada a partir de 122 verbalizações, as quais possibilitaram a emergência dos seis temas. Os resultados dessa categoria estão sumarizados na Tabela 8.

Tabela 8

Categoria 3: A Fala do Professor sobre os Alunos.

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores apontam que seus alunos são carentes financeiramente. Alguns alunos trabalham fora e/ou assumem responsabilidades dentro de casa, comprometendo o desenvolvimento da sua aprendizagem. Os docentes reconhecem que trabalham com alunos com queixas escolares e apontam algumas dificuldades para lidar com eles, pois segundo os professores, 80% da turma pesquisada possui algum tipo de dificuldade psicológica ou psiquiátrica. Identificam alguns problemas com os alunos, mas relatam que os discentes têm dificuldades em aceitar abordagens de alguns conteúdos por causa da idade.	<ul style="list-style-type: none"> - Carência financeira dos alunos. - Alunos se envolvem pouco com as tarefas escolares. - Alunos que trabalham e ajudam os pais. -Reconhece que trabalha com alunos com queixas escolares. - Identificam as patologias dos alunos. -Alunos têm dificuldades em aceitar conteúdos por causa da idade. 	<ul style="list-style-type: none"> • “... nós temos alunos que são carentes...” • “... os alunos muitas vezes ficam na rua, por ai brincando...” • “... questiono se o aluno que trabalha toda manhã tem condições de estudar.” • “... é duro o cotidiano com esses alunos com queixas escolares...” • “... como dessa turma aqui específica do seu projeto, 80% tem algum tipo de dificuldade psicológica ou psiquiátrica...” • “Menino de 13, 14, 15 anos no 6º ano é vergonhoso para eles...”

Na Categoria 3, os docentes contam sobre o cotidiano com seus alunos. Descrevem as necessidades e dificuldades pessoais e pedagógicas dos discentes com queixas escolares. Expõem também suas incertezas sobre as atitudes que deveriam tomar em relação a esses meninos e meninas.

A Categoria 4 – o professor fala sobre as famílias dos alunos – foi elaborada a partir de 71 verbalizações distribuídas em três temas, que estão demonstrados na Tabela 9.

Tabela 9

Categoria 4: *O Professor Fala sobre as Famílias dos Alunos.*

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores apontam que as dificuldades no ambiente escolar devidas a pouca participação e a pouca interação da família com a escola, com a aprendizagem do aluno. A ausência dos pais em casa, por motivo do trabalho, é percebida como uma das causas do baixo rendimento dos discentes. Os docentes relatam dificuldades que impedem uma aproximação com esses pais, como o não comparecimento às reuniões promovidas pela escola.	- Pouca ajuda e pouca interação da família com os objetivos escolares.	• “... muitas vezes eu tenho aluno que não tem acompanhamento familiar.”
	- Pai ausente para o trabalho.	• “... a mãe trabalha e o pai trabalha...”
	- Relação professor e família.	• “...dificuldade em ter acesso aos pais dos alunos.”

A análise dessa categoria possibilitou-nos identificar que para os docentes, a falta de interesse e participação das famílias na vida escolar dos filhos, tanto em casa como na escola, compromete a aprendizagem e o rendimento acadêmico desses alunos.

O Quadro 5 representa a Categoria 5 – o professor relata sobre suas relações com os colegas e manifesta apoio verbal – que emergiu de 23 verbalizações as quais foram agrupadas em cinco temas.

Tabela 10

Categoria 5: O Professor Relata sobre as Relações com os Colegas e Manifesta Apoio Verbal.

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores relatam sobre as relações com os colegas como a diversidade de opiniões entre eles, impedindo muitas vezes, o bom andamento das funções docentes. Preferem, entretanto, que todos possam trabalhar juntos de forma interdisciplinar e priorizam as relações humanas para as atividades diárias desenvolvidas pela escola.	- Dificuldades no relacionamento entre docentes.	•“Como cada professor tem sua opinião isso, às vezes, impede um pouco o rendimento, do aluno.”
	- Professores trabalhando juntos.	•“...hoje, já temos seis professores trabalhando juntos...”
	- Importância às relações humanas.	•“... desde o início do ano, eu gosto de chegar e cumprimentar a todos.”
	- Concorrência entre professores.	•“É uma concorrência com os próprios professores...”
	- Verbalização de apoio à continuação da comunicação verbal.	• “Boa pergunta... de novo!”

A análise dessa categoria sugere que os professores buscam relação saudável com seus colegas de profissão objetivando facilitar o processo do ensino e demais funções docentes.

A Categoria 6 – a fala dos professores sobre os conteúdos escolares, as disciplinas e a organização pedagógica - foi formada a partir de 95 verbalizações que foram distribuídas em seis temas. Os resultados encontram-se na Tabela 11.

Tabela 11

Categoria 6: A Fala dos Professores sobre os Conteúdos Escolares, as Disciplinas e a Organização Pedagógica.

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os docentes relatam que os conteúdos deveriam ser divididos em prática e teoria.	- Articulação da prática e teoria.	• “... e na aula simples é dada a teoria dessa prática, anterior à aula dupla.”
Consideram que alguns conteúdos precisam estar relacionados à saúde e à higiene pessoal de forma interdisciplinar. Realçam a importância dos saberes – os conceitos espontâneos dos alunos associando-os aos conceitos científicos-presentes na educação formal, mas sem descaracterizar as disciplinas. Alegam que o cotidiano escolar interfere nas atividades escolares. Consideram que o governo deveria apoiar financeiramente a cultura e os projetos científicos a serem desenvolvidos na escola.	- Pertinência dos conteúdos interdisciplinares. -Relação de conceitos científicos e conceitos espontâneos. -Contextualização dos conteúdos sem descaracterizar a disciplina. - Cotidiano escolar. - Apoio à cultura e às ideias.	• “...são temas da área de saúde e higiene.” • “...pensar que o conhecimento universal tem que ser conjugado com o conhecimento local.” • “Este ano, eu não trabalhei especificamente as modalidades de esportes...” • “... faço a chamada, mais uns cinco a dez minutos...” • “... científico também envolve o cultural.”

Ao analisarmos essa categoria percebemos que os docentes acreditam que os conteúdos devam ser ensinados de forma interdisciplinar, compondo uma parte teórica e outra prática, valorizando e incorporando os conhecimentos e as experiências dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Relatam, ainda, que as rotinas de realizar a chamada e troca de sala interferem nas atividades diárias.

A Categoria 7 – a fala do professor sobre o passado e o futuro da função docente – foi elaborada a partir de 18 verbalizações incorporadas, posteriormente, em quatro temas que estão sumarizadas na Tabela 12.

Tabela 12

Categoria 7: A Fala do Professor sobre o Passado e o Futuro da Função Docente.

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Atualmente os professores têm um olhar mais otimista em relação ao futuro de seus alunos, fato anteriormente não vislumbrado, como por exemplo, imaginar que alguns deles pudessem entrar numa faculdade. Os docentes percebem que com o tempo, o encantamento pela profissão diminui e, às vezes, deixam os mais cansados e duros por dentro. Justificam essa percepção alegando que não se trata de uma questão salarial, mas de falta de paixão pela educação.	<p>- Visão mais otimista do futuro</p> <p>- Visão anterior e pessimista da realidade</p> <p>- O encantamento inicial X aposentadoria</p> <p>- Não é apenas salarial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... hoje em dia, você olha para os meninos e enxerga meninos que podem chegar a uma faculdade.” • “... eu olhava os alunos e falava: daqui, dois vão entrar na faculdade.” • “... o natural é que quanto mais próximo da aposentadoria, mais duro a gente fica por dentro...” • “O salário é paliativo.”

Observamos na Categoria 7 que a percepção dos professores em relação a sua atuação profissional é ao mesmo tempo otimista e pessimista, ao longo da história da carreira do magistério. Ao se posicionarem a esse respeito, referem-se aos aspectos positivos e negativos que influenciaram o passado e apontam as consequências futuras.

Resultados da Segunda Sessão

A segunda sessão do grupo focal foi realizada com quatro dos cinco docentes. Nessa sessão foram apresentadas três questões sobre que tipos de mediações ou estratégias que os professores utilizariam ou empregariam para alunos repetentes e com queixas escolares. A sessão foi transcrita e o texto foi submetido a análise de conteúdo. A análise recortou 436 verbalizações e dessas verbalizações emergiram 34 temas que, posteriormente, foram agrupados em oito categorias. Nas Tabelas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 encontram-se demonstradas as categorias advindas da análise de conteúdo do texto transcrito, a definição de cada uma, os temas e as verbalizações dos professores.

As categorias foram: os professores reconhecem e apontam as características dos alunos repetentes e com queixas escolares; os professores apontam estratégias pedagógicas para os alunos repetentes e com queixas escolares; os professores apontam equívocos em relação aos conteúdos; os professores tecem críticas ao sistema; os professores valorizam seu trabalho, mas afirmam que não são reconhecidos; os professores questionam a verdadeira finalidade da escola para esses alunos; cotidiano dos professores com seus alunos, com seus pares e com a escola e outras verbalizações: expressões fáticas, idealizações e afirmações.

A Categoria 8 - os professores reconhecem e apontam as características dos alunos repetentes e com queixas escolares - foi construída a partir de 98 verbalizações, as quais foram distribuídas em sete temas e estão demonstradas na Tabela 13.

Tabela 13

Categoria 8: *Os Professores Reconhecem e Apontam as Características dos Alunos Repetentes e com Queixas Escolares.*

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores reconhecem que os alunos são diferentes e apontam a idade e a repetência como principais características da turma pesquisada. Os alunos com queixas escolares possuem dificuldades e o desinteresse pela sua aprendizagem. Apesar dos discentes serem boas pessoas, os familiares pedem para os professores ajudarem seus filhos a passarem de ano. Os docentes não crêem que o certo é misturar os alunos, na mesma turma, para um ajudar o outro. Para eles, essa composição de alunos repetentes com alunos dentro da faixa etária seria desastrosa, atrapalharia a aula e a aprendizagem dos colegas que estão na idade e ano corretos.	<p>- Reconhece que os alunos são diferentes.</p> <p>- Aponta a diferença.</p> <p>- Diferença idade x série como problema.</p> <p>- Aponta dificuldades pessoais dos alunos.</p> <p>-Desnível entre “bom menino” x não consegue aprender.</p> <p>- Os pais pedem ajuda aos professores e acreditam que o filho é fraco.</p> <p>-Falhas pessoais do aluno na aprendizagem.</p>	<p>• “se esses meninos estivessem misturados, estariam disseminando a vagabundagem geral”.</p> <p>• “... quando você tem treze anos, um ano a mais na sua vida faz muita diferença.”</p> <p>• “Porque eles não se interessam pelo conteúdo, porque estão defasados”.</p> <p>• “eu noto que é uma turma que precisa de um trabalho diferenciado...”</p> <p>• “... é um menino tão bom, mas ele não consegue alcançar.”</p> <p>• “... meu filho é fraquinho, professor, dá uma ajuda para ele aí?”</p> <p>• “... e o menino não sabe, às vezes, o que é cor primária...”</p>

De acordo com essa categoria, os docentes relatam as especificidades desses alunos que contribuem para reforçar as dificuldades pedagógicas existentes nesses meninos e tentam solucionar esses problemas recorrendo à escola e aos professores.

Os resultados referentes à Categoria 9 - os professores apontam estratégias pedagógicas específicas para os alunos repetentes e com queixas escolares - estão representados na Tabela 14. Essa categoria foi elaborada a partir de 128 verbalizações, distribuídas em seis temas.

Tabela 14

Categoria 9: Os Professores Apontam Estratégias Pedagógicas Específicas para os Alunos Repetentes e com Queixas Escolares.

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores assinalam que o tipo de aula para alunos fora da faixa etária tem que ser diferente e que o conteúdo tenha outra abordagem para eles aprendam. Acreditam que seria melhor que esses meninos fossem atendidos no turno contrário para sanar o que não foi aprendido. Uma das sugestões seria uma escola de período integral que trabalhe com projetos para alunos repetentes e com queixas escolares, com temas que estimulem e incentivem o estudo dos discentes. E, segundo eles, os alunos aprendem mais com o convívio entre seus pares.	<p>-Reconhecem e apontam quais as especificidades pedagógicas para esses alunos.</p> <p>- O que os alunos precisam não pode ser oferecido em horário de aula.</p> <p>- Apontam uma proposta.</p> <p>- Apontam o aluno e ou a família para a solução.</p> <p>- Trabalhar em grupos.</p> <p>- Interação social entre os alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... você tem que estar planejando outro tipo de aula...” • “...que não seja dentro do horário das aulas deles.” • “Acho que é fazer é como um projeto.” • “... a família resolve o que ficou pendente.” • “... fazer outros trabalhos em grupo.” • “...o trabalho em duplas, eu acredito porque um ajuda o outro.”

A análise dessa categoria relata que os professores reconhecem que para alunos repetentes com queixas escolares é necessário diversificar e diferenciar o trabalho pedagógico em sala de aula, para isso, sugerem alternativas para que essas práticas sejam possíveis.

A Categoria 10 - os professores apontam equívocos em relação aos conteúdos - foi composta por 47 verbalizações, distribuídas em quatro temas. A Tabela 15 apresenta os resultados dessa categoria.

Tabela 15

Categoria 10: Os Professores Apontam Equívocos em Relação aos Conteúdos.

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os docentes acreditam que é importante ensinar o conteúdo estabelecido pelo currículo e que deva ser levado à realidade do aluno, levando-o a experimentar, conhecer e saber a importância de cada assunto tratado, para que haja sentido em sua aprendizagem e utilidade na vida cotidiana. Mas, alguns dos docentes apontam que trabalhar somente o conteúdo não atenderá as especificidades dos alunos, principalmente, os de baixo desempenho acadêmico.	<p>- Apontam para o equívoco de se pensar somente no conteúdo.</p> <p>- Criticam não trabalhar o conteúdo.</p> <p>- O que seria bom: o conteúdo ou a educação pessoal?</p> <p>- Finalidade do conteúdo na vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... temos que planejar outro tipo de aula que, de repente, não está inserido o conteúdo propriamente dito.” • “Não só o social, mas a gente sabe que tem que ter o conteúdo...” • “Eu vi que o interesse era bem maior e para eles entenderem melhor, quando é levado para a vida deles!” • “... de estar vendo um determinado conteúdo e não saber para que serve aquele conteúdo...”

Podemos observar nessa categoria que os professores defendem a idéia de que é preciso ensinar algo mais, para além dos conteúdos estipulados no currículo escolar, pois de acordo com esses profissionais, os alunos se interessam e aprendem mais, quando a aprendizagem tem significado e sentido para eles.

A Categoria 11 – os professores tecem críticas ao sistema – foi constituída por 26 verbalizações agrupadas em dois temas. Os resultados referentes a essa categoria estão apresentados na Tabela 16.

Tabela 16

Categoria 11: *Os Professores Tecem Críticas ao Sistema.*

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores não acreditam no sistema educacional que estão inseridos, apesar de segui-lo. Criticam que as avaliações que a SEDF, o governo e a sociedade fazem para os alunos, cobram somente conteúdos, estimulam a competição entre os discentes e as escolas e não consideram as especificidades de cada instituição e de sua clientela em relação aos temas propostos.	- Criticam o sistema. - O sistema induz à competição.	<ul style="list-style-type: none"> • “... mas, eu não acredito nesse sistema.” • “... nas provas da SEDF, o governo ou a sociedade fazem, classificam os conteúdos.”

Quanto às críticas dos professores, podemos perceber que esses profissionais não acreditam no sistema educacional brasileiro, pois segundo eles, a regra é cobrar somente conteúdos. Para os docentes é importante que os órgãos educacionais superiores não priorizem somente o conhecimento em cumprimento do conteúdo curricular.

Os resultados referentes à Categoria 12 - os professores valorizam seu trabalho, mas afirmam que não são reconhecidos - estão apresentados na Tabela 17. Essa categoria foi elaborada a partir de 22 verbalizações distribuídas em dois temas.

Tabela 17

Categoria 12: *Os Professores Valorizam seu Trabalho, mas Afirnam que não são Reconhecidos.*

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores relatam a respeito da cobrança sobre seus afazeres pedagógicos e que muitos não valorizam, principalmente a SEDF, que não tem ciência dos bons resultados alcançados em relação aos alunos repetentes e com queixas escolares. Relatam situações em que resgataram alunos da depressão, da marginalidade e das drogas, confirmação de um trabalho social com esses meninos, para além do currículo escolar.	- Todos criticam o trabalho dos professores. - Os professores apontam bons resultados, não reconhecidos.	<ul style="list-style-type: none"> • “Nós professores somos cobrados.” • “... mal a SEDF sabe que estamos fazendo um trabalho muito bom em relação a esses alunos, resgatando-os das drogas, da depressão, da marginalidade...”

A análise desses resultados mostra que os professores reconhecem que fazem um bom trabalho com seus alunos. Porém, lamentam que essas atitudes não sejam reconhecidas e valorizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Categoria 13 - os professores questionam a verdadeira finalidade da escola para esses alunos - constou de 12 verbalizações distribuídas em três temas. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 18.

Tabela 18

Categoria 13: *Os Professores Questionam a Verdadeira Finalidade da Escola para esses Alunos.*

Definição	Temas	Verbalizações por tema
A solução que os professores consideram sobre os alunos que não conseguem passar de ano está em frequentar, também, o turno contrário.	- Quando o aluno é reprovado vai para outro turno e sai da turma. - Reprovar não resolve.	<ul style="list-style-type: none"> • “vc tira dele a chance de amadurecer junto com a sua faixa etária.” • “Eu não acredito em reprovação.”
Um professor acrescentou que não acredita em reprovação, mas que mantém a regra do sistema para alunos que não alcançam a média para passar de ano. Os docentes acreditam, também, que para a pessoa se desenvolver ela precisa ter consciência de seu aprendizado e compartilhar esse conhecimento com seus pares.	- Aprendizagem e desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none"> • “... o saber é que faz o homem crescer...”

Essa categoria apontou que os professores, apesar de não acreditarem em reprovação, mantêm a regra. Consideram que os alunos reprovados deveriam ser atendidos em horário diferente ao que freqüentam e, acrescentam que, esses alunos repententes não podem ficar em turmas que não têm problemas de aprendizagem.

Os resultados referentes à Categoria 14 - cotidiano dos professores com os alunos, com os pares e com a escola - foram compostos com 37 verbalizações, distribuídas em quatro temas, as quais podem ser visualizadas na Tabela 19.

Tabela 19

Categoria 14: *Cotidiano dos Professores com os Alunos, com os Pares e com a Escola.*

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores concordam e ou discordam entre si sobre em como atuar com os alunos reprovados e com queixas escolares de baixo desempenho. Os docentes discordam sobre a chegada dos contratos temporários na escola, que sempre acontece após a semana pedagógica, dificultando a escolha de turmas e o entrosamento desse profissional no ambiente escolar. Relatam ter dificuldades de ensinar para alguns alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Concordância entre os pares. - Discordância entre os pares. - Cotidiano escolar. - Dificuldades docentes no processo de ensinar e na relação com o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “... têm coisas que eu concordo com o professor...” • “... você vai ficar triste se eu divergir disso?” • “... mas o professor de contrato temporário só chega à escola, depois dessa semana.” • “O que a gente faz com um menino desse?”

Os temas da Categoria 14 apontam que os professores encontram dificuldades no cotidiano escolar em relação aos seus colegas e aos alunos. Esses problemas, segundo os docentes, de alguma forma interferem nas práticas pedagógicas realizadas no contexto educativo.

A Categoria 15 - outras verbalizações - expressões fáticas, idealizações e afirmações - foi elaborada com 66 verbalizações distribuídas em quatro temas.

Tabela 20

Categoria 15: *Expressões Fáticas, Idealizações e Afirmações.*

Definição	Temas	Verbalizações por tema
Os professores não entenderam a proposta feita ao grupo e pediram explicações à pesquisadora. Os docentes comentaram sobre os alunos que estão dentro da faixa etária normal, afirmando que, eles se encontram em melhores condições de aprendizagem em relação aos alunos fora da idade e série. Uma escola ideal para alunos repetentes e com queixas escolares de baixo rendimento seria outro tipo de abordagem pedagógica, em horário alternativo. Relatam suas posições a respeito das práticas pedagógicas, seus questionamentos e frustrações sobre o cotidiano da escola.	<p>- O professor pede explicações para a proposta do grupo focal.</p> <p>- Alunos dentro da faixa aprendem brincando e melhor.</p> <p>- Falando em termos de ideais.</p> <p>- O professor afirma sua posição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Seria uma proposta ideal ou uma proposta que a gente já trabalha?” • “... que dentro da faixa eu trabalho melhor os meus conteúdos...” • “num universo ideal, esses alunos têm dificuldades, eles necessitam de uma abordagem específica...” • “... eu acredito que vai ser sempre assim...”

Nessa categoria o professor fala sobre seus comportamentos docentes no cotidiano escolar em relação aos alunos repetentes e com queixas escolares e, também, a respeito dos demais discentes, os quais se encontram dentro da faixa etária normal para a série cursada. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 20.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

Neste capítulo serão discutidos os resultados desta pesquisa. A discussão será apresentada a partir de cada um dos três objetivos definidos neste estudo.

- **Identificar as mediações realizadas pelos professores, com alunos que apresentam queixas escolares de baixo desempenho, em uma classe do 6º ano do ensino fundamental.**

De acordo com os dados evidenciados na Tabela 4, observou-se que os professores desta amostra apresentam em suas aulas conteúdos organizados, se preocupam em contemplar assuntos que interessam aos alunos e promovem ações que evidenciam a ocorrência de articulações entre temas de diversas disciplinas. As falas dos professores também se coadunam com essas observações conforme demonstradas na Tabela 11 referente à categoria 6 – a fala dos professores sobre os conteúdos escolares, as disciplinas e a organização pedagógica. Os docentes acreditam que os conteúdos devam ser trabalhados de forma interdisciplinar, relacionando-os ao cotidiano dos alunos, mas sem descaracterizar as disciplinas. Assim, segundo eles, os discentes teriam maiores possibilidades em assimilar os conteúdos ministrados.

Ainda em conformidade com os dados apresentados na Tabela 11, pode-se observar que os professores valorizam e incorporam os conhecimentos e as experiências dos alunos ao processo de ensino e aprendizagem. Percebemos nas verbalizações dos docentes que eles atribuem importância em respeitar os saberes dos estudantes de forma que esse conhecimento cotidiano faça parte das aulas, no contexto escolar, citando, por exemplo, a verbalização “... sem pensar que o conhecimento universal, ele tem que ser conjugado com o conhecimento local” (p. 63).

De acordo com os professores as teorias devem estar associadas à prática para facilitar a aprendizagem dos conteúdos ensinados. Essa integração coaduna-se com os pressupostos da teoria histórica cultural no que se refere a relação entre os conceitos espontâneos e científicos. De acordo com essa teoria, os dois tipos de conceitos se relacionam mutuamente e, essa interação é que possibilita uma melhora na aprendizagem formal, pois o aluno a partir dos conceitos espontâneos vai construindo os científicos. Segundo Vigotsky (1934/1988), mesmo que o adolescente já consiga produzir conceitos complexos, as formas mais simples não são descartadas, muito pelo contrário, elas permanecem agindo por um bom tempo e prevalecem em diversos campos do pensamento. Assim, agregar as experiências e conhecimentos do aluno ao trabalho pedagógico, em sala de aula, gera possibilidades de um ensino e um aprendizado mais significativos.

Ao observarmos as aulas dos professores, ficou demonstrado que alguns deles prestam ajuda diferenciada aos discentes que apresentam dificuldades e que respeitam os ritmos de aprendizagem de cada aluno (Tabela 4, p.50). Essas observações foram verbalizadas pelos docentes nas sessões de grupo focal, conforme indicadas na Tabela 8 – categoria 3 – a fala dos professores sobre os alunos – (p. 60). Os educadores reconhecem e se preocupam em ter que trabalhar com estudantes com queixas escolares de baixo desempenho acadêmico e com idades avançadas para a série/ano. Em suas falas, eles sentem-se impotentes diante das dificuldades com o ensino a ser desenvolvido e com a aprendizagem desses meninos.

Porém, Neves e Marinho-Araújo (2006) apontam que é preciso haver interação entre professor e aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, de forma que compartilhem intencionalmente o conhecimento. Entretanto, para muitos professores essa relação com o conhecimento e com o aluno não acontece de maneira confortável.

Dependerá, segundo Almeida (2000), “dos valores e crenças sociais com os quais ele irá deparar” (p.44), despertando um incômodo interno. No contexto escolar, assim, fica caracterizado um clima de desilusão, de impossibilidade de se fazer algo traduzido pelas queixas externas.

Para Bueno e Lapo (2002) os docentes experimentam sentimentos de descontentamento diante das cobranças, na atuação da profissão, decorrentes principalmente de uma sociedade que está em contínua transformação. Essas exigências nem sempre são evidentes e compreendidas por eles, sendo, no entanto, intuídas pelo ambiente de desconfiança e mal estar presente na escola, no sentido de que alguma coisa não está como precisaria ser. Esse sentimento se explica por uma crença que mostra a improficuidade de suas ações, pois por mais que eles tentem, não obtém a condição de excelência estabelecida pela sociedade e por eles próprios.

Um fator que contribui para esse desconforto do professor foi relatado por eles durante o grupo focal e consiste na crença de que cerca de 80% dos alunos dessa classe possuem algum tipo de dificuldade psicológica ou psiquiátrica (Tabela 8, p.60). Conforme verbalização apresentada por um professor: “... como dessa turma aqui específica do seu projeto, 80% tem algum tipo de dificuldade psicológica ou psiquiátrica...”. Essa concepção está de acordo com a teoria abordada sobre os distúrbios e dificuldades de aprendizagem, que relata a tendência da biologização dos problemas educativos e sociais, como justificativa às questões pedagógicas (Collares e Moysés, 1992; Almeida, 1995; Patto, 2008).

No entanto, percebe-se que os professores dessa amostra, em suas falas apontadas na Tabela 6 (p.58), particularmente no tema – o professor fala bem de seu trabalho –

demonstram gostar do seu trabalho e compreendem que o fazem bem feito. Esse aspecto indica que internamente eles estão satisfeitos com a escolha profissional que fizeram.

Outro aspecto observado nas verbalizações dos professores foi à responsabilização da família pelo baixo rendimento de seus filhos (Tabela 9, p. 61). Como indica o tema – pouca ajuda e pouca interação da família com os objetivos escolares – e a fala “... muitas vezes eu tenho aluno que não tem acompanhamento familiar” ou “... a mãe trabalha e o pai trabalha...”. Na categoria 4 – o professor fala sobre as famílias dos alunos – (Tabela 9, p. 61), os docentes apontam a pouca participação da família na escola e na aprendizagem dos filhos e a ausência dos pais em casa, sendo essas questões percebidas como causa do baixo desempenho escolar dos discentes. Para descentralizar as causas das queixas escolares direcionadas, na maioria das vezes, no aluno e em sua família, Neves (2011) propôs um modelo de intervenção para alunos com queixas escolares – PAIQUE – que visa superar as visões que culpabilizam o aluno e sua família por suas dificuldades na escola, priorizando o ambiente escolar, seus atores e suas estratégias pedagógicas.

Em conformidade com os dados, as mediações docentes são identificadas por entenderem as especificidades dos alunos em relação aos fatores que comprometem a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula. Algumas delas dizem respeito ao fato de alguns alunos trabalharem fora e terem responsabilidades dentro de casa, por possuírem algum tipo de dificuldade psicológica ou psiquiátrica e pela pouca participação da família na vida escolar de seus filhos. Para tanto, alguns professores tentam organizar os conteúdos de forma sequenciada, articulada com outras áreas do conhecimento objetivando despertar e estimular a atenção dos alunos com baixo desempenho acadêmico.

Nos dados analisados, a mediação do conhecimento ocorreu quando alguns dos professores prestaram ajuda aos alunos que demonstraram determinada dificuldade nos

estudos, porém, não utilizaram estratégias específicas, diferenciadas para isso. O respeito aos ritmos de cada aluno, ao executarem as atividades pedagógicas, foi evidenciado nas observações, como também, incorporam e valorizam os conhecimentos e experiências dos alunos no processo de ensinar e aprender. Nas aulas expositivas, os educadores utilizaram vocabulário acessível ao entendimento dos estudantes e proporcionaram atividades em grupo ou individual para que o aluno se envolvesse com sua própria aprendizagem.

No entanto, percebemos que os professores não tinham um planejamento específico para as aulas dessa turma de alunos, que apresentavam queixas escolares de baixo desempenho, eram aulas planejadas e destinadas para qualquer outra turma. Não havia intencionalidade e qualidade nas ações pedagógicas dos professores para esses alunos.

- **Caracterizar os recursos pedagógicos utilizados pelos professores dos alunos com queixas escolares e como esses recursos estão empregados.**

Os recortes das filmagens, das aulas dos professores da turma selecionada, demonstram que os docentes se preocupam em explicar o conteúdo curricular, repetindo-os várias vezes, citam exemplos para que o aluno entenda o assunto e tentam empregar recursos pedagógicos diversificados. No entanto, os recursos metodológicos utilizados em sala de aula, na maioria das vezes, concentram-se no uso de atividades de cópia dos livros, do quadro de giz e resolução de exercícios reproduzidos (Tabela 5, p. 55).

Os métodos e recursos adotados pelos professores se distanciam da concepção de aprendizagem significativa. Rey (2008), critica o aprendizado escolar vinculado ao ensino como uma simples transmissão de informações, reprodução e memorização dos conteúdos. Desse modo, as contribuições que as atividades reflexivas e recursos matérias diversificados poderiam proporcionar para que as aulas pudessem ser mais atrativas e

despertassem o interesse do aluno foram pouco utilizadas, dificultando o processo de aprendizagem.

Entretanto, os docentes apontam em suas verbalizações que se encontram no (Quadro 7, p. 59) – a fala do professor sobre o sistema, a SEDF e a escola - que não há recursos materiais necessários e disponíveis na escola para que seja desenvolvido um bom trabalho pedagógico. Nesse sentido, eles afirmam que o sistema educacional tem deixado a escola desprovida de infraestruturas necessárias ao cotidiano escolar, conforme apresentado no tema – dificuldades financeiras e recursos da escola – e na verbalização “uma biblioteca informatizada mudaria a cara da escola”!

Outro aspecto relatado pelos docentes, registrado pelo tema - o aluno não traz material/uniforme - Quadro 8 (p. 60), refere-se aos estudantes que deixam de trazer o material escolar diário, principalmente o livro didático e, para as aulas práticas de educação física, não se utilizam das vestimentas apropriadas. As estratégias e recursos pedagógicos são fundamentais para o desenvolvimento das atividades curriculares e como indicam Abreu e Masetto (1990), são elementos que o professor usa em suas aulas, de forma a facilitar e colaborar na aquisição do conhecimento para que o discente tenha um melhor aprendizado.

Em virtude dessas colocações, a respeito do uso dos recursos pedagógicos pelos educadores, notamos que alguns professores deixam de utilizá-los nos locais destinados as suas disciplinas. Apesar de não ter sido mencionado esse aspecto nas sessões de grupo focal, o fato foi percebido, pela pesquisadora, durante as observações das aulas dos professores da turma selecionada e, anotados suas impressões em um diário de campo.

De acordo com as anotações do diário de campo, as salas de toda a escola, inclusive as da turma deste estudo, são chamadas de *salas ambientes*. Cada

disciplina/professor possui a sua e na troca dos horários das aulas, são os alunos que se encaminham para o lugar destinado para aquela matéria. Porém, somente duas classes estão ambientadas conforme a proposta da disciplina: a de artes que possui alguns trabalhos – móveis e desenhos - fixados ou pendurados nas paredes, que foram confeccionados pelos alunos. Na sala de ciências contém três cartazes pequenos e impressos sobre o meio ambiente estão em um mural na parede da sala (Tabela 5, p. 55). Nas demais disciplinas esse tipo de ambiente não está caracterizado.

Quando se propõe um local de aprendizagem diferenciado e não o caracteriza de acordo com as disciplinas para as quais foram destinadas, as salas de aula deixam de proporcionar aos estudantes momentos de estímulo, de pesquisa, de interesse por temas e culturas que estariam expostos nesse local. A ocupação e a distribuição de um ambiente é um indicativo de como o trabalho pedagógico é desenvolvido naquele espaço educacional.

Conforme postulações de Penin (1997) e Guerra (2007) as salas ambientes são locais privilegiados com recursos materiais e sociais que podem ser utilizados para proporcionar uma melhor interação entre professor, aluno e conteúdo. São locais de circulação e socialização de atividades educativas desenvolvidas pelos atores pedagógicos que colocam naquele espaço, junto aos murais e cartazes, suas considerações e reflexões ponderações acerca da instrução alcançada.

Sendo assim, as informações captadas por meio das observações neste estudo, as estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos professores em sala de aula, caracterizam-se mais pelo uso de atividades mecânicas como cópias e resolução de exercícios reproduzidos. Observou-se, no entanto, que nas aulas de educação física, o professor proporciona aos alunos materiais diversificados para atender a heterogeneidade da classe, como também a proposta de aula planejada sobre prática esportiva.

- **Analisar, com os professores dos alunos com queixas escolares, as mediações realizadas e os recursos pedagógicos utilizados.**

Para responder este objetivo utilizamos os dados construídos a partir das discussões ocorridas na segunda sessão do grupo focal. Nessa reunião, foram apresentadas aos professores três questões: (a) que mediações docentes e/ou estratégias pedagógicas eles fazem para a turma, considerando que essa classe é constituída por alunos com queixas escolares de baixo rendimento? (b) se eles achavam que para essa turma o preparo e o estilo de aula teriam que ser específicos? (c) como eles achavam que deveriam ser as aulas para os alunos com esse tipo de queixa escolar?

Conforme demonstrado na categoria 9 – os professores apontam estratégias pedagógicas específicas para os alunos repetentes e com queixas escolares – (Tabela 14, p. 67), os docentes reconhecem que o tipo de aula para alunos com queixas escolares de baixo desempenho e defasagem idade/série, tem que ser diferente, e que o conteúdo tem que ser levado à realidade dos alunos, para que eles possam experimentar, conhecer e entender o sentido de cada assunto tratado, conforme consta no tema – o que seria bom: o conteúdo ou a educação pessoal? - constituinte da categoria 10 – os professores apontam equívocos em relação aos conteúdos - (Tabela 15, p.68).

A solução que os professores apresentam para atender melhor as especificidades dos alunos, refere-se a responsabilidade delegada à escola como uma das alternativas de atendimento a esses estudantes, como consta no tema – quando o aluno é reprovado vai para outro turno e sai da turma – (Tabela 18, p. 71). Mas, a concepção é que não seja em horário de aula, que essas dificuldades sejam sanadas no ambiente escolar, mas em outros espaços, conforme verbalização “...mas, que não seja dentro do horário das aulas deles”, referente ao tema – o que os alunos precisam não pode ser oferecido em horário de aula -

(Tabela 14, p. 67). Esse dado já demonstra uma evolução em relação às concepções apontadas em diversos estudos realizados por Almeida (1995), Collares e Moyses(1992), Neves (2011) e Patto (2008), nos quais as questões das dificuldades educacionais aparecem transferidas para a família e/ou para os discentes solucionarem.

Os professores alegam que é no turno contrário que os alunos com queixas de baixo desempenho irão encontrar as alternativas para as suas dificuldades. Eles consideram que, se esse aluno frequentar outra turma em horário diferente, ele perderia a convivência com seus colegas de sala, da mesma faixa etária e não teriam a chance de amadurecerem juntos. Essas afirmações estão presentes no tema – quando o aluno é reprovado vai para outro turno e sai da turma – e na verbalização “se tirando o aluno da turma porque ele não alcançou a média...” (Tabela 18, p. 71). Ainda verbalizam que é com o convívio com seus pares que os alunos aprendem mais, como está sinalizado no tema – interação social entre os alunos (Tabela 14, p. 67).

Porém, os professores colocam que não creem que o correto é misturar os alunos, numa mesma turma, para ajudar um ao outro. Afirmam que essa mistura seria desastrosa, atrapalharia as aulas e a aprendizagem dos colegas que estariam na idade e ano corretos. Esse relato pode ser visualizado no tema – reconhece que os alunos são diferentes – e na verbalização dos docentes “se esses meninos estivessem misturados, estariam disseminando a vagabundagem geral”. (Tabela 13, p. 66). Tais afirmações esbarram nas teorias sobre o desenvolvimento humano, pois o “processo de mudança progressiva ocorre a partir das interações estabelecidas em um contexto, englobando desde os aspectos biológicos do organismo até as mudanças sócio-históricas ao longo do curso de vida” (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005, p.23).

Em conversas registradas no diário de campo, os professores se colocaram contrários ao tipo de agrupamento realizado pela escola, mas no decorrer do ano letivo, relataram que estavam chegando à conclusão que foi a melhor solução para esses alunos. A percepção dos docentes pode ser verificada na Tabela 13 (p. 66), onde eles confirmam seus posicionamentos ao colocarem que esses alunos estavam nas turmas certas, assim, não poderiam causar problemas para outros colegas que não apresentavam as características dos alunos desta pesquisa.

Para finalizar a discussão dos objetivos pode-se, ainda, ressaltar que para Oliveira (1997), a aprendizagem ocorre quando o sujeito obtém “informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas” (p.57). Mesmo que o processo de aprendizagem e a aquisição do conhecimento do aluno sejam efetivados de forma singular em relação ao outro colega, as informações são compartilhadas com seus pares. Segundo as postulações de Vigotsky (1934/1988), na relação com o ambiente, onde acontecem as interações sociais com o outro, dá-se o processo de desenvolvimento e a construção do conhecimento. As trocas de sentidos e significados com outros sujeitos são partilhados e mediados socialmente. Essa mediação ocorre a partir de significações e ressignificações – inter e intrapessoal - em diversas situações da atividade do indivíduo, inclusive na aprendizagem em sala de aula.

Assim, a importância dada ao desenvolvimento proximal por abranger o aprendizado compartilhado como forma para que o desenvolvimento do sujeito progrida. De acordo com Vigotsky (1934/1988), o desenvolvimento singular ocorre em um ambiente social característico e na relação com outros sujeitos. As funções psicológicas que estão em processo de amadurecimento, por meio das experiências sociais da pessoa, que são mediadas por meio da linguagem e com o ambiente cultural, vão se transformando e

reorganizando. Na escola, ao misturar os alunos nos ambientes educativos, como a sala de aula, esse momento de interação com outros colegas mais capazes e professores propicia a estudantes irem se apropriando de conceitos e conhecimentos de forma mais elaborada.

A partir das falas dos professores “eu noto que é uma turma que precisa de um trabalho diferenciado” (Tabela 13, p. 66), percebemos que eles conhecem que os alunos com queixas escolares de baixo desempenho acadêmico, repetentes e fora da faixa etária para a série/ano na qual estão matriculados, necessitam de metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas. Essa questão também é relatada na Tabela 20 (p. 73) no tema – falando em termos ideais – e na verbalização “num universo ideal, esses alunos que tem dificuldades, eles necessitam de uma abordagem diferente”. Entretanto, reconhecem que não conseguem implementar novas ações diante de uma turma com essas características e, conseqüentemente, deixam de proporcionar novas mediações e atividades que atendam essa clientela, relato que está indicado no tema – identificam os problemas dos alunos, mas sentem-se impotentes – (Tabela 8, p. 60).

As falas colocadas pelos professores, na Tabela 19 (p. 72), dizem respeito a outros aspectos que interferem no bom desempenho de suas funções como docente, principalmente, com turmas com as características deste estudo. Os professores que são contratados, em caráter temporário – cerca de 60% - e que assumem suas funções na escola após as reuniões pedagógicas do início do ano, com as aulas iniciadas, se deparam com o planejamento dos conteúdos já definidos. Eles relatam suas insatisfações em relação ao sistema educativo, pois, segundo eles, têm que aceitar o que foi elaborado por outros e pegam as turmas que sobram, geralmente, são as turmas de alunos repetentes e fora da faixa etária. Como podemos visualizar na verbalização “... mas, o professor de contrato temporário só chega à escola, depois dessa semana” (Tabela 19, p. 72).

Para os professores de contrato temporário, adiciona-se, também, mais a questão que esse tipo de turma necessita de um planejamento específico para atender as especificidades dos alunos. Entretanto, a falta de diálogo e entrosamento entre os próprios docentes dificultam a abordagem interdisciplinar das disciplinas no contexto de sala de aula, como está demonstrado no tema – dificuldades no relacionamento entre docentes – e na verbalização “como cada professor tem sua opinião, isso às vezes, impede um pouco o rendimento do aluno” (Tabela 10, p. 62).

Outro fator que dificulta o desenvolvimento das práticas pedagógicas diferenciadas é a falta de reconhecimento do trabalho do professor, conforme demonstrado na Tabela 17 (p. 70), no tema – todos criticam o trabalho dos professores. De acordo com as declarações dos docentes, eles têm alcançado resultados muito bons com alunos repetentes e com baixo rendimento, que estão além dos conteúdos e das avaliações escolares, conforme mostra a verbalização “mal sabe a SEDF que estamos fazendo um trabalho muito bom em relação a esses alunos” (Tabela 17, p. 70). Para os educadores, o sistema educacional tem maior interesse nas avaliações setorizadas, que são conteudistas e geram competição entre os discentes e os docentes, conforme tema – o sistema induz a competição – que está apresentado na Tabela 16 (p. 69).

A falta de reconhecimento da profissão do professor e o interesse por avaliações setorizadas têm desencadeado um desencantamento em relação à profissão. Segundo o tema – o encantamento profissional X aposentadoria – que representa a verbalização dos professores “... o natural é que quanto mais próximo da aposentadoria, mais duro a gente fica por dentro...” (Tabela 12, p. 64), com o passar dos anos, o entusiasmo pela docência diminui, deixando-os mais cansados e resistentes às mudanças na sua atuação docente.

O desencantamento profissional, o desejo pela aposentadoria, as dificuldades nos trabalhos pedagógicos, como mostra na verbalização da Tabela 6 (p. 58) “muitas vezes os nossos objetivos não são alcançados” e, no tema – o professor aponta dificuldades no seu trabalho - vêm interferindo na identidade desse profissional. De acordo com a literatura abordada, autores como Campos, 2003; Ciampa, 1985; Deitos, 2007; Gisi & Eying, 2008; Gomes, 2008, Libâneo & cols., 2003; entre outros, apresentam estudos que apontam para as causas possíveis sobre as transformações no perfil do professor. Entre elas estão as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas que objetivam a comercialização do ensino, refletindo fortemente na formação e na organização das tarefas pedagógicas; a perda da autonomia do professor e as dificuldades no relacionamento entre seus pares, alunos e os pais. Esses fatores afetam a identidade docente e geram consequências transformadoras na profissão e no trabalho dentro do ambiente escolar.

As questões apresentadas aos professores sobre as mediações realizadas e os recursos pedagógicos utilizados para alunos com queixas escolares de baixo desempenho acadêmico, podem-se considerar que os professores reconhecem que esse tipo de aluno precisa de uma abordagem diferenciada. Afirmam que os discentes aprendem mais com o convívio com seus colegas e que eles, docentes, fazem um trabalho social para além do currículo escolar, mas que não se sentem reconhecidos por outros setores educativos.

Aos alunos da turma deste estudo, os professores indicam sugestões objetivando minimizar os problemas que originam as queixas desses estudantes. As propostas apresentadas são: (a) planejar outros tipos de aulas, as quais devem priorizar conteúdos que estimulem a aprendizagem e estejam voltados para a realidade dos alunos; (b) dividir as aulas em práticas e teóricas, (c) que o aluno possa ser atendido por outro professor em um turno contrário, visando sanar dúvidas em relação aos conteúdos; (d) trabalhar com

projetos que envolvam vários setores e profissionais da escola e (e) uma biblioteca informatizada para atender as especificidades de alguns temas abordados pelas disciplinas.

As proposições apresentadas pelos professores estão presentes na maioria de suas falas, como relatado anteriormente nesta discussão. Porém, percebemos que apesar de saberem e sugerirem mediações e estratégias pedagógicas específicas para os alunos que apresentam queixas escolares de baixo desempenho acadêmico, as práticas desenvolvidas por esses docentes não condizem, efetivamente, com as sugestões indicadas por eles. Notamos que as atividades proporcionadas a esses estudantes são essencialmente as mesmas para os alunos que não apresentam as características da turma pesquisada.

CAPÍTULO VII

Considerações Finais

Neste capítulo serão apresentadas as considerações finais deste trabalho, possibilitadas a partir dos resultados, e as implicações para estudos futuros.

Esta pesquisa buscou caracterizar as mediações docentes e os recursos pedagógicos utilizados por professores de uma turma do 6º ano do ensino fundamental que apresentava um alto índice de queixas escolares de baixo desempenho acadêmico e, de acordo com os resultados alcançados, observou-se que as mediações docentes realizadas pelos professores são sustentadas por concepções sobre as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula. Para tanto, alguns professores organizam os conteúdos de maneira sequenciada, articulada com outras áreas do conhecimento para que desperte e estimule a atenção dos alunos com baixo desempenho.

Destaca-se, dentre as mediações docentes mais recorrentes, a ajuda diferenciada direcionada aos alunos que evidenciam maiores dificuldades em seus estudos, como também, a incorporação e valorização dos conhecimentos e experiências dos alunos no cotidiano de sala de aula. O respeito às formas individualizadas de aprendizagem de cada aluno está presente nas aulas expositivas, nas quais os professores utilizam vocabulário acessível ao entendimento dos estudantes e proporcionam, ainda, atividades em grupo ou individuais para que o aluno se envolva com sua atividade pedagógica.

Observou-se, também, que os professores ainda coadunam-se com concepções que atribuem às queixas escolares de baixo desempenho ao fato de alguns discentes trabalharem fora, terem responsabilidades dentro de casa, possuírem um determinado tipo de dificuldade psicológica, psiquiátrica e pela pouca participação da família na vida escolar

de seus filhos. Essas concepções estão em sintonia com o que Neves (1994) relata em seus estudos, ao colocar que muitos docentes acreditam que as causas do baixo desempenho escolar, advém do próprio aluno ou de sua família.

Muitos dos encaminhamentos realizados pela escola, para os serviços de atendimento psicológico, configuram-se como uma busca de um diagnóstico psicológico que respalde o não aprender desses alunos, psicologizando, assim, as questões educacionais e sociais que são difíceis de ser explicadas e compreendidas pelos atores da escola (Collares & Moysés, 1992; Neves e Almeida, 2003).

Outro fator atrelado às justificativas sobre o motivo pelo qual o aluno não consegue aprender, diz respeito à utilização dos recursos pedagógicos pelos professores. Foi observado que, em algumas disciplinas, as atividades estavam mais direcionadas para os exercícios de cópias de livros, uso excessivo do quadro de giz e aulas expositivas. No entanto, os procedimentos pedagógicos que visam à transmissão, reprodução e memorização de conteúdos curriculares afastam-se do entendimento de que o ensino e o aprendizado devem ser constituídos de sentidos e significados para todos os atores. Seria uma das funções, portanto, do professor recorrer aos métodos menos ortodoxos em suas disciplinas, com o objetivo de facilitar e colaborar com a aquisição do conhecimento do seu aluno, proporcionando atividades e ambientes que sejam basais para que a aprendizagem discente ocorra de maneira mais significativa.

Nesse sentido, caracterizar as salas de aula de acordo com as disciplinas seria uma opção para que docentes, aluno e conteúdo interajam. Conforme proposições de Guerra (2007) e Penin (1997), as classes ambientadas são espaços pedagógicos onde as pessoas envolvidas nas atividades educativas colocam suas impressões e reflexões sobre o conhecimento obtido.

Em anotações no diário de campo, percebemos, porém, que alguns recursos disponíveis na escola eram poucos utilizados. Como exemplo, as televisões de 42 polegadas instaladas em cada sala de aula e que alguns professores não usavam, alegando que tinham receio que o televisor pudesse estragar. Já outros, diziam que não tinham conhecimento de como manusear o aparelho e que era muito trabalhoso.

Mais um aspecto observado e discutido entre os professores, na primeira sessão do grupo focal, foi sobre a existência de uma sala de computadores na escola, mas que não estava sendo usada pelos alunos e docentes. Ocorreram fatos para que esse ambiente não fosse utilizado, entre eles, a devolução do educador destinado para elaborar e executar projetos na área de informática, em parceria com as disciplinas. Após a saída desse profissional, os próprios professores, que pretendiam usar os aparelhos, eram encarregados de levar toda a turma para tal ambiente e agrupar os alunos nas poucas máquinas existentes na sala. Ainda assim, os professores relataram que não se sentiam capacitados para desenvolver algum tipo de atividade pedagógica utilizando tecnologia. Diante disso, com o decorrer do ano letivo, os docentes diminuíram as idas ao local e, também, houve depredação na maioria dos computadores e o espaço ficou inutilizado.

Percebemos que os recursos materiais – poucos, mas existentes - com vistas às atividades pedagógicas, apesar de alguns deles estarem ao alcance de todos os atores educativos, não são cotidianamente utilizados, sendo essa mais uma questão que dificulta a promoção de aulas diferenciadas.

Pode-se considerar, de acordo com a fala dos professores, que eles reconhecem que os alunos com queixas escolares precisam de abordagens específicas e enriquecedoras das atividades pedagógicas. Eles acreditam que os discentes aprendem mais com a convivência com colegas da mesma faixa etária e, assim, têm a chance de se desenvolverem

adequadamente. Os docentes afirmaram que realizam um trabalho social para além do currículo escolar, ajudando alunos a se reestruturarem nos contextos internos e externos à escola. Porém, avaliam que não se sentem reconhecidos pelo trabalho que realizam pela instituição escolar e pela SEDF. Esse fato gera implicações na identidade do educador e consequentemente, em sua atuação em sala de aula.

Para os alunos deste estudo, os professores sugerem ações que visam minimizar, ou até mesmo sanar, as possíveis causas que determinam as queixas em relação a eles. As proposições apresentadas indicam que o planejamento das aulas precisa ser específico de modo a focar em conteúdos que estimulem o aprendizado e que sejam direcionados para o cotidiano dos alunos. Além disso, indicam que as aulas sejam divididas em atividades práticas e teóricas, para que a aprendizagem seja completa. Apontam também, que o aluno seja atendido por outro professor no contraturno ao das atividades regulares, tendo em vista que, em horário contrário e com um professor diferente, esse discente possa solucionar as dúvidas em relação aos conteúdos.

Outra alternativa apresentada pelos professores para os alunos com queixas escolares de baixo rendimento seria a adoção de projetos interdisciplinares que envolvessem vários setores e diversos profissionais da escola. E, por fim, assinalam que a instituição educativa necessita de uma biblioteca informatizada que atenda os estudantes e as demandas geradas pelos componentes curriculares.

As sugestões apresentadas pelos educadores estão presentes na maioria de suas verbalizações. Entretanto, observamos que é consenso entre os docentes que apesar de saberem e sugerirem mediações e estratégias pedagógicas específicas para os alunos, as práticas desenvolvidas por esses mesmos professores não condizem, efetivamente, com as sugestões indicadas por eles. Percebemos que as atividades proporcionadas a esses

estudantes, são basicamente as mesmas para os alunos que não têm as condições da turma pesquisada.

Portanto, há uma incoerência entre as verbalizações e as ações docentes. Eles não executam o que dizem, embora manifestassem as suas intenções em fazer algo para atender os alunos com baixo desempenho acadêmico. Entender essa questão muito contribuiria para o avanço na atuação docente com alunos de baixo desempenho acadêmico.

Os dados vêm confirmar com as postulações de Bueno e Lapo (2002). Esses autores afirmam que os professores convivem com sentimentos de descontentamento perante as cobranças que lhes são feitas no trabalho e que, de alguma forma, não conseguem realizar. Essas exigências incompreendidas, em sua maioria, são manifestadas por meio de um mal estar presente no ambiente escolar, que se mostra como se suas ações fossem inúteis, pois por mais que esses educadores se dediquem em fazer o melhor e o mais coerente com a realidade dos alunos, eles não conseguem mudar a situação dos estudantes e, tampouco, a deles.

Almeida (2000) e Neves (2011) confirmam essa concepção, ao apontarem que esse mal estar é manifesto por meio da formulação de queixas que se presentificaram alheias ao sujeito e a angústia parece emergir do ambiente em que o professor se encontra, da escola, dos colegas, das famílias e dos alunos.

Nota-se, assim, que essa insatisfação causa um desconforto interno e pode causar uma possível crise de identidade no professor e, conseqüentemente, na sua atuação em sala de aula, na convivência com os companheiros de profissão e com toda a comunidade escolar.

Entendemos, então, que o convívio entre os próprios professores, alunos e demais profissionais que participam do cotidiano na instituição, seria uma maneira de desvelar os

anseios que circulam nesse ambiente, para que as ações de ensinar e aprender fluam contribuindo para o desenvolvimento de cada sujeito participante desse processo educativo.

Apesar desse clima de desconforto entre os educadores em relação ao seu trabalho pedagógico para os alunos que apresentam queixas escolares de baixo desempenho acadêmico, os docentes ao serem convidados a tomar parte do estudo mostraram-se disponíveis e dispostos a participar e, igualmente, concordaram em refletir sobre as questões propostas ao grupo. Da mesma forma, a escola como um todo - a direção, coordenadores, supervisores, orientadores, servidores e outros docentes, que não ministravam aulas na turma observada - também foi receptiva e colaborou com a pesquisa.

Implicações para prática do professor

Como subsídio à atuação docente alguns aspectos são importantes e necessitam ser considerados à prática pedagógica. Para tanto, apontamos procedimentos possíveis para serem desenvolvidos, pelos professores, nos contextos de sala de aula:

- Organizar os aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem de forma motivante e desafiadora para os alunos.
- Desenvolver a autonomia na sala de aula, possibilitando que os alunos tomem decisões sobre seu trabalho, reponsabilizando-se por suas atividades.
- Garantir um ambiente compartilhado de ensino em que o aluno sinta-se parte do processo de sua aprendizagem.
- Estimular a interação entre os alunos para que haja troca de ideias e opiniões. O ouvir o outro promove a reflexão sobre suas próprias percepções.
- Apresentar aos alunos os critérios pelos quais serão avaliados.

- Repensar a metodologia de ensino de maneira que despertem o interesse e a compreensão dos alunos sobre a temática apresentada nas aulas.
- Planejar os conteúdos de forma significativa e contextualizados.
- Valorizar e incorporar os conhecimentos e experiências dos alunos ao processo de sua aprendizagem.
- Ter clareza de sua intencionalidade pedagógica para saber quando e como intervir no processo de aprendizagem do aluno.
- Utilizar estratégias pedagógicas mediadas de modo a possibilitar que os alunos sejam sujeitos de sua aprendizagem e se desenvolvam de forma autônoma.

Implicações Para Estudos Futuros

A partir deste trabalho, novas questões se impuseram como importantes para novos estudos:

- Investigar o porquê de os professores não conseguirem desenvolver as práticas pedagógicas, por eles indicadas como apropriadas, com seus alunos com queixas escolares de baixo desempenho.
- Verificar quais as implicações das ações institucionais que afetam a identidade profissional dos professores da SEDF.
- Pesquisar as concepções dos profissionais da educação sobre o impacto da utilização das salas ambientes no rendimento escolar dos alunos.
- Identificar quais os processos avaliativos mais adequados para os alunos com queixas escolares de baixo desempenho.

- Investigar sobre a constituição da identidade e autonomia, especificamente dos professores de contrato temporário, que chegam às escolas para desenvolverem suas aulas, após o início do ano letivo.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. C. & Mazetto, M. T. (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG ED Associados.
- Almeida, S. F. C. de (2000). Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social. In L. de Lajonquière & M. C. M. Kupfer (Eds.), *Psicanálise, infância e educação* (pp. 95-106). São Paulo: USP.
- Almeida, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-134.
- Alyrio, R.D. (2008). *Metodologia científica*. Rio de Janeiro, PPGEN: UFRRJ.
- Arroyo, M. G. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, (68), 143-162.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. Chagas & J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen & A. L. Costa-Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.190-209). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Bardin, L. (1999). *Análise de conteúdo*. Lisboa: LDA.
- Botelho, N. (2007). *Oficina Pedagógica*. São Luís: Apyntec.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S.L. Friedman & T.D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 03-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bueno, B. O & Lapo, F. R. (2002). O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia USP*, 13 (2), 1-12.

- Cairns, R. B., Elder, G. H. & Costello, E. J. (Eds.). (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Campos, R. F. (2003). Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Eds.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 83-103). Porto: Porto Editora.
- Cassel, C. & Simon, G. (1995). *Qualitative methods organizational research: A practical guide*. London: Sage.
- Castells, M. (2008). *O poder da identidade* (6ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Chauí, M. (2005). *Um convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Ciampa, A. C. (1985). Identidade. In: W. Codo & S. T. M. Lane (Eds.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75, 3ª ed.) São Paulo: Brasiliense.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, 11 (53), 13-38.
- Cunha, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In Veiga, I. P. A., Cunha, M. I. (Ed.). *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 127-148). Campinas: Papirus.
- Curonici, C. & McCulloch, P. (1999). *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades de aprendizagem escolar* (C. Murachco, Trad.). São Paulo: EDUCAR.
- Davis, C. & Oliveira, Z. (1991). *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez.

- Deitos, R. A. (2007). Os organismos internacionais e a política educacional brasileira. In M. L. S. P. Xavier (Ed.), *Questões de educação escolar: história, política e práticas* (pp. 33-56). Campinas: Alínea.
- Der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vigotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Dessen, M. A. & Costa-Junior, A. L. (Eds.). (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dessen, M. A. & Murta, S. G. (1997). A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 1, 47- 60.
- Dessen, M. A. & Borges, L. M. (1998). Estratégias de observação do comportamento em psicologia do desenvolvimento. In G. Romanelli & Z. M. Biasoli-Alves. (Eds.), *Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa* (pp. 40-41). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Enumo, S. R. F., Ferrão, E. S. & Ribeiro, M. P. L. (2006). As crianças com dificuldades de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. *Estudos de Psicologia*, 23 (2), 139-149.
- Fleith, D. S. & Costa Jr., A. L. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? In M. A. Dessen & A. L. Costa-Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 37 – 49). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Furlan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da práxis* (2ª ed.), São Paulo, Cortez.
- Gaskins, S., Miller P. J. & Corsaro, W. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. In W. Corsaro & P. Miller (Eds.),

Interpretive approaches to children's socialization (pp. 5-24). San Francisco: New directions for child development.

Gisi, M. L. & Eyng, A. M. (2008). As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica. *HISTEDBER On-line*, (31), 113-126. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html.

Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade do professor: uma análise de egressos do curso de pedagogia. *Trabalho apresentado no VI Congresso Português de Sociologia – Mundos sociais: saberes e práticas*. Lisboa.

Gottlieb, G. (2003). Developmental psychobiological theory. In: R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.

Guerra, V. P. (2007). *Práticas pedagógicas no ensino médio: perspectivas de docência em salas-ambientes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Tuiuti, Curitiba.

Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Marinez (Ed.), *Psicologia e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). São Paulo: Editora Alínea.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-209.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10ª ed). Rio de Janeiro: DP&A.

Krepnner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 97-107.

- Lauretti, C. & Barros, M. N. F. (2000). *Identidade: questões conceituais e contextuais*. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2, (1), 24.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschio, M. S. (2003). *Educação escolar: política, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Luria, A. R. (2008). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (5a ed.) (F. L. Gurgueira, Tad.). São Paulo: Ícone.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In E.R. Tanamachi, M.L. Rocha & M. P. R. Souza (Eds.), *Psicologia e Educação: desafios teóricos –práticos* (pp. 143-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Magnusson, D. & Cairns, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. In R. B. Cairns, G. H., Elder & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp.7-30). New York: Cambridge University Press.
- Mantovanini, M. C. (2001). *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos seus alunos por professores do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 149-156.
- Mazzotti, A. J. A. (2007). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 579-594.
- Medeiros, P.C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (3), 327-336.

- Meksenas, P. (2003). Existe uma origem da crise de identidade do professor? *Revista Espaço Acadêmico*. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>.
- Minayo, C. (1996). *Pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: HUCITEC.
- Morgan, D. & Krueger, R. A. (1993). When to use focus group and why. In D. Morgan (Ed.), *Successful focus group: Advancing the state of the art* (pp. 3-19). Newbury Park, CA: Sage.
- Neves, M. M. B. J. (1994). *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo & C. M. M. Araújo (Eds.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Eds.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 1, 83-103.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2005). Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In A. M. Martinez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 135-150). São Paulo: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. & Marinho-Araújo, C. M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, 24, 161-170.

- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira, D. A. (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, 28 (99), 355-375.
- Oliveira, M. K. de (1997). *Vigotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (4^a ed.). São Paulo: Editora Scipione.
- Ormos, S. L., Rubiano, M. R. B. & Ferreira, M. C. R. (1993). Amostras de tempo no estudo da organização social de crianças em creches. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 9 (1), 173-191.
- Patto, M. H. S. (2008). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (3^a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Penin, S. T. S. (1997). Sala-ambiente: invocando, convocando, provocando a aprendizagem. *Revista Ciência e Ensino*, 3, 20-21.
- Pino, A. (2004). Ensinar-Aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. *Contrapontos*, 4 (3), 439-460.
- Polonia, A. C., Dessen, M. A. & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento e suas interfaces com a educação. In M. A. Dessen & A. L. Costa-Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.190-209). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Reis, F. W. (2002). Democracia, igualdade e identidade. Em R. M. Perissinotto & M. Fuks (Orgs.), *Democracia: teoria e prática* (pp. 11-31). Rio de Janeiro: Relume Dumrá.
- Rey, F. G. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Rey, F. G. (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M. C. V. R. Tacca (Ed.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29- 44). Campinas: Alínea.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rocha, E. H. (2004). *Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Saviani, D. (1989). *Escola e democracia* (22^a ed.). São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. (2011). *Censo escolar*. Brasília: GDF.
- Silva, W. R. (2006). Subversão da exclusão via mediação em atividade de produção textual. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 470-563.
- Smith, J. & Dunworth, F. (2003). Qualitative methodology. In J. Valsiner e K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 603- 621). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Souza, M. C. C. C. de. (2002). *A psicanálise e a depressão de professores. Notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente*. In L. de Lajonquière & M. C.M. Kupfer (Eds.), *Psicanálise infância e educação* (pp.107-115). Anais do III Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI. São Paulo, SP.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. P. R. Souza (Eds.), *Psicologia e Educação: desafios teóricos –práticos* (pp. 105-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Stefanini, M. C. B. & Cruz, S. A. B. (2006). Dificuldades de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. *Educação*, 1 (58), 85-105.
- Tacca, M. C. V. R. (Ed.). (2006). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes
- Torres, A. C. P. L. G. C. (2010). *O processo de formação de conceitos e a configuração das mediações pedagógicas: a voz de professores de cursos de formação docente* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12 (3), 531-540.
- Vigotsky, L. S. (1935/1984). *A formação social da mente*. (J. C. Neto; L. S. M, Barreto & S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1934/1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone.
- Vigotsky, L. S. (1934/1989). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1933/2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weiss, M. L. L. (1992). *Psicopedagogia clínica – uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wertsch, J.V. (1988). *The concept of activity in soviet psychology*. Nova York: M.E. Sharpe.

Zabala, A. (2010). *A prática educativa: como ensinar*. (E. F. da F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores

Senhor(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Queixas escolares e mediação docente: um estudo com alunos e professores do 6º ano do ensino fundamental**”, participando de um grupo focal e participando de gravações em áudio e filmagens em vídeo de atividades propostas em sala de aula. Esperamos com isso oportunizar, tanto para alunos, como para os professores, informação a respeito da mediação do conhecimento e utilização de recursos pedagógicos utilizados em sala de aula que favoreçam a aprendizagem de alunos com queixas escolares de baixo rendimento escolar.

Esclareço, desde já, que as filmagens e gravações em áudio serão para uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgados em hipótese alguma, assim como a identificação dos participantes das filmagens ou gravações (alunos e professores) será mantida em total sigilo. A guarda desse material ficará a cargo da pesquisadora.

A participação na pesquisa é voluntária e sem recompensa financeira e, a não adesão ao estudo não acarretará nenhum prejuízo profissional e pessoal. Os resultados serão disponibilizados para você ao final do estudo, na própria escola, em reunião previamente agendada.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e seus resultados o (a) senhor (a) poderá fazer contato no telefone 3244-2125 ou 9999-6312, ou pelo endereço eletrônico simonelight@yahoo.com.br que estarei disponível para possíveis esclarecimentos. Outras informações poderão ser obtidas junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Saúde no telefone 3107-1947 ou pelo site www.unb.br/fs/cep.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Simone Alves Pereira

Mestranda do Instituto de Psicologia - UnB

Sim, autorizo minha participação na citada pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO 2



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e Alunos

Senhor Pais e/ou Responsáveis:

Convido seu filho(a) a participar da pesquisa “**Queixas escolares e mediação docente: um estudo com alunos e professores do 6º ano do ensino fundamental**”. Para a realização do estudo, será necessário o registro de vídeo e gravação de áudio de algumas atividades realizadas no cotidiano da sala de aula. As filmagens e gravações serão para uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgados em hipótese alguma. A identificação dos participantes das filmagens e gravações (alunos e professores) será mantida em total sigilo.

Sou professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e estou neste momento desenvolvendo uma pesquisa, como aluna mestranda da Universidade de Brasília-UnB, sobre a mediação do conhecimento e utilização de recursos pedagógicos utilizados em sala de aula que favoreçam a aprendizagem de alunos com queixas escolares de baixo rendimento escolar.

Gostaria de esclarecer que a participação é voluntária, sendo que, durante a pesquisa o aluno poderá deixar de participar em qualquer momento, se assim o desejar, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou dano.

Para maiores informações sobre o estudo e seus resultados o(a) senhor(a) poderá fazer contato no telefone 3244-2125 ou 9999-6312 ou então, pelo endereço eletrônico simonelight@yahoo.com.br que estarei disponível para possíveis esclarecimentos. Outras

informações poderão ser obtidas junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Saúde no telefone 3107-1947 ou pelo site www.unb.br/fs/cep.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Simone Alves Pereira

Mestranda do Instituto de Psicologia - UnB

Sim, autorizo meu(minha) filho(a) _____

a participar da pesquisa.

Assinatura: _____

Assinatura do aluno: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO 3**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES****1- IDENTIFICAÇÃO**Participante n^o:

Nome:.....

Idade:.....Sexo:.....

Área de atuação:.....

Área de formação:.....

Grau de instrução:.....

Ano de conclusão da graduação:.....

Tempo de SEDF:.....

Tipo de contrato: () Temporário () Efetivo

ANEXO 4**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO FILMADAS DA SALA DE AULA****1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA OBSERVAÇÃO**

Data:

Nome do professor:

Disciplina:

Início da observação:

Término da observação:

Tempo total:

Tempo de descrição:

2 - ATIVIDADE PROPOSTA**3 - IMPRESSÕES GERAIS DA AULA OBSERVADA****4 - TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO**