UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A ESCOLA COMO UM LUGAR DA NÃO DIFERENÇA

Poliana Rufino Cardoso de Oliveira

Orientadora: profa. Dra. Juliana de Freitas Dias

Brasília/DF

2015

POLIANA RUFINO CARDOSO DE OLIVEIRA

A ESCOLA COMO UM NÃO LUGAR DA DIFERENÇA

Defendida em: 05 de dezembro de 2015.

_____

Professora Drª Juliana de Freitas Dias (Orientadora)

_____

Eliana Maria Sarreta Alvez

_____

Rosana Muniz

Brasília-DF, dezembro de 2015

Aos meus avós maternos, Inês e Severino, meus primeiros alfabetizadores. Ainda que em suas cédulas de identidade esteja carimbado "não alfabetizado", ninguém poderia ter feito mais e nem melhor pela minha leitura do mundo.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela minha vida e pela minha família, meu refrigério e fortaleza, que sustenta e me dá forças para a luta.

Agradeço em especial à minha filha, Maria Sofia, meu prazer de viver, Robson, esposo e companheiro para todos os momentos e situações, minha tia Ilza, em quem tenho total confiança para cuidar da minha família enquanto eu trabalho e estudo.

À minha mãe por ter tido coragem e força para lutar pela minha vida.

À professora Juliana Dias, minha orientadora, pela sua esperança infinita nos seus alunos, por seu olhar profundo e verdadeiro para nossas subjetividades e por sua dedicação incansável.

A todos os meus ex e atuais alunos, vocês são os professores mais eficientes que já tive, é o afeto de vocês que me move.

Aos colegas professores que estão comigo nessa jornada, que apoiam, confortam e ensinam uns aos outros. Agradeço especialmente à professora Flávia Luiz, colega, amiga e pessoa inspiradora como ser humano e como professora, que inspirou as minhas transformações identitárias relatadas neste trabalho.

Resumo

Este trabalho surgiu do desejo de compreender as demandas e necessidades de aprendizagem dos adolescentes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, questões como *O que os adolescentes gostariam de aprender? Como gostariam de aprender?* e *O que precisam aprender?* em relação à disciplina de Língua Portuguesa, estão entre as perguntas que norteiam este trabalho. A hipótese inicial que conduziu a pesquisa foi a de que a atenção e valorização da identidade discente, o trabalho a partir das especificidades dos sujeitos da aprendizagem, pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, na medida em que se torna relevante para o educando, valoriza suas potencialidades e lhes permite avançar independentemente do seu ponto de partida, respeitando suas limitações. Além disso, práticas pedagógicas centradas na identidade dos sujeitos podem favorecer uma educação crítica, emancipadora e potencialmente transformadora, conforme fortaleçam as identidades minoritárias, promovam a reflexão sobre valores identitários e questionem ideologias presentes no cotidiano escolar.

Além disso, este trabalho apresenta as mudanças identitárias da professora pesquisadora que ocorreram no processo de busca da compreensão da identidade discente e da relação entre esta e o fazer pedagógico.

Na primeira etapa do percurso desta pesquisa, buscando respostas às questões iniciais, procurou-se compreender como os alunos veem o ensino de Língua Portuguesa e quais suas expectativas com relação à disciplina. Os dados revelam que alunos e pais têm uma visão tradicionalista do ensino de português, com práticas relacionadas à repetição e memorização de conceitos. As práticas internalizadas pelos alunos indicam que as posturas docentes também podem estar sendo bastante tradicionalistas.

Entretanto, dados gerados a partir de memoriais produzidos pelos alunos revelam muitos anseios e conflitos dos estudantes que vão na contramão dessas práticas ainda tão presentes no cotidiano escolar. A antroposofia e a pedagogia crítica, bases teóricas desta pesquisa, apontam para a necessidade de se investir em práticas pedagógicas que deem voz aos anseios dos estudantes, que respeitem suas especificidades e identidades como possibilidades de formação integral do educando, como sujeitos autores e transformadores de suas histórias, e o professor como intelectual transformador.

Sumário

Introdução 7

Capítulo 1 10

Contextualização 10

1.1 Minha jornada pela palavramundo 10

1.2 Do eu-professora, pelo eu-pesquisadora para o eu-professora-pesquisadora 12

Capítulo 2 20

Referencial Teórico 20

2.1. Contribuições da antroposofia para a compreensão da adolescência 20

2.2. Diferenciação pedagógica: definição e fundamentação 25

2.3. As subjetividades e o papel do professor na pedagogia crítica 34

Capítulo 3 39

Metodologia 39

3.1 Breve histórico do local da pesquisa 39

3.2. Perspectivas metodológicas 40

3.3. Sujeitos participantes da pesquisa 41

3.4. Geração de dados e constituição do corpus 42

3.4.1. Quem sou eu? Práticas em sala de aula para o conhecimento recíproco entre alunos e professora 42

3.4.2. Como se aprende português? E para quê? A disciplina de Língua Portuguesa na visão dos alunos 43

3.4.3. Reconstruindo memórias 43

Capítulo 4 46

Análise dos dados 46

4.1. Análise da Conjuntura: perspectiva de alunos e pais quanto ao ensino de Língua Portuguesa 46

4.2 Análise da identidade dos alunos na perspectiva da antroposofia 55

4.3. Traços das metamorfoses do pensar, sentir e agir a partir de perspectivas auto-identitária dos alunos 63

4.4. A outra escola possível 66

Considerações finais 68

Introdução

É cada vez mais comum a formação de turmas de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, bem como são diferentes suas classes sociais, culturas, famílias, preferências e estilos de vida e, certamente, seus caminhos de aprendizagem. O acesso universal à educação básica e a inclusão da pessoa com deficiência colocaram lado a lado pessoas com diferenças não só de cunho social e pessoal, mas também no âmbito pedagógico.

Entretanto, muitas práticas pedagógicas continuam as mesmas há décadas. Se, quando a educação era elitizada, não podíamos falar de homogeneidade dado as peculiaridades de cada indivíduo, tampouco agora, num momento de rápidas e profundas mudanças pelas quais o mundo tem passado em função da globalização, das descobertas da ciência e do avanço da tecnologia. Certamente todas essas transformações se refletem na constituição das identidades dos sujeitos e da própria sociedade. De acordo com Woodward "a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas" (2014, p. 21).

Diante disso, temos visto o surgimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e valorização da diversidade, seja de que natureza for, étnica, sexual, religiosa, etc. Tomlison (2008) afirma que há cada vez mais diversidades convivendo no espaço escolar, razão pela qual já não é mais "possível olhar para a turma e fingir que os alunos são, essencialmente, parecidos".

Acredito que o respeito e a valorização da diversidade sejam importantes não só no discurso, mas também nas práticas pedagógicas que alcançam diferenças não tão visíveis quanto às propagadas pela mídia, mas que são concernentes à individualidade do sujeito da aprendizagem, à sua identidade, suas habilidades mais notáveis, bem como às dificuldades, interesses e níveis de aprendizagem.

Nesse sentido, acredito que o olhar do lugar do aluno e o descortinar de sua identidade podem contribuir para práticas pedagógicas mais adequadas, o que, por consequência, é um catalisador da reconstrução da identidade docente. Partindo desses pressupostos me proponho neste trabalho a:

- Analisar de que forma a compreensão acerca das identidades dos alunos no âmbito da vida social e escolar pode orientar práticas pedagógicas mais adequadas, eficazes e significativas.

- Identificar as transformações anímicas[1], em conformidade com a ciência antropsófica, concernentes às fases do desenvolvimento da criança na pré-puberdade e do adolescente.
- Identificar estratégias pedagógicas que sejam mais adequadas a cada etapa do desenvolvimento do adolescente.
- Examinar se as práticas pedagógicas que consideram as identidades dos alunos em suas diversas facetas podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e emancipadora.
- Analisar as transformações das identidades docente ensejadas pela busca das identidades dos alunos.

O trabalho será dividido em quatro capítulos, de modo que no primeiro deles apresento a contextualização da pesquisa. Faço um breve memorial abarcando facetas da minha auto-identidade, ora como professora, ora como pesquisadora. Apresento também o contexto mais amplo da pesquisa, de forma a destacar o tema analisado e teço considerações importantes sobre a justificativa para esta pesquisa.

O segundo capítulo traz os pilares teóricos da pesquisa. O desenvolvimento da criança e do adolescente na perspectiva da Antroposofia é a teoria basilar que norteia este trabalho, especialmente na obra de Lievegoed (1994). Sustenta ainda este trabalho a pedagogia crítica nas obras de Tomlinson (2008), Giroux (1997) e Paulo Freire (1996, 1968); e os estudos sobre identidade de Hall, Woodward e Silva (2014) .

O terceiro capítulo explana a metodologia da pesquisa, crítica de cunho etnográfico, os pressupostos teóricos que justificam a escolha dessa metodologia, conforme exposto por Braga (2013) bem como descreve a obtenção do corpus e o campo onde se realizou pesquisa.

No quarto capítulo analiso os memoriais dos alunos produzidos depois de oficinas realizadas durante as aulas de língua portuguesa, buscando desvendar traços de identidades dos alunos que refletem marcas das metamorfoses apontadas na teoria antroposófica da trimembração do pensar, sentir e querer, do desenvolvimento do eu e da evolução biológica. Esses dados ainda são analisados na perspectiva da pedagogia crítica que assegure práticas pedagógicas emancipadoras e que respeite as identidades dos educandos. Por fim, teço algumas considerações finais retomando meus objetivos inicias e apontando possíveis caminhos diante das inquietações que motivaram esta pesquisa.

[1] Segundo Rudolf Steiner, proponente maior da Antroposofia, anímico se refere ao que está plasmado além do mental do ser humano. Trata-se de um olhar para sua vida interior, no sentido de alma ou psique.

Minhas observações, experiências e amadurecimento ao longo da minha carreira docente, reflexões, práticas e busca de conhecimento, sempre direcionados para a compreensão dos sujeitos da aprendizagem, das necessidades e expectativas dos educandos e as transformações que se foram em mim operando são os nós que permitem a costura, a tessitura desta pesquisa. Por essa razão, trago no capítulo seguinte meu memorial de leitura e o memorial da minha vida docente.

Capítulo 1

Contextualização

1.1 Minha jornada pela palavramundo

Nesta seção apresento o meu memorial de leitura, onde relato minhas experiências como leitora, desde meus primeiros contatos com a leitura da palavra e do mundo, passando pelo desabrochar da minha paixão pelas histórias narradas e escritas, até a minha descoberta de mim mesma como professora de Língua Portuguesa.

Tenho 29 anos, leciono desde os 24 e sou apaixonada por leitura e educação desde sempre. O gosto pela leitura surgiu com meus avós maternos, com quem morei durante toda a minha infância. Foram eles que, apesar de analfabetos, me iniciaram no mundo do letramento, porque eram realmente letrados, muito eficientes na leitura da vida. Do meu avô herdei o gosto pelos seus causos muito curiosos que ele gostava e ainda gosta de contar. A minha avó sempre demonstrou verdadeiro encantamento pelos livros, reverenciava-os como se fossem objetos sagrados, sentia desejo por eles. Foi assim que, muito antes de eu chegar à escola, a paixão pela leitura nasceu em mim.

Quando minha mãe, que era empregada doméstica, vinha para casa nos finais de semana, eu lhe pedia para que me lesse histórias, já que ela tinha pelo menos o ensino fundamental incompleto. Ela lia algumas histórias, contava-me contos de fadas e histórias bíblicas. Eu sempre pedia para que ela repetisse a história da Arca de Noé, uma das minhas preferidas.

Quando minhas tias iam para a escola, já adultas e ainda cursando o primeiro grau, elas precisavam sair escondidas porque eu, aos quatro anos, queria ir a qualquer custo para a escola. Em casa, punha-me a fazer garatujas as quais eu queria que minha mãe lesse e traduzisse para mim.

Já na escola, aprendi algumas sílabas, as famílias como chamávamos: ba-be-bi-bo-bu; da-de-di-do-du... Ah, com que alegria eu juntei minhas primeiras sílabas, foi na bíblia, livro de Jonas. Ao pé da minha avó, que mexia alguma coisa no fogão a lenha, eu li minha primeira palavra. As palavras da minha avó foram de orgulho e incentivo, nunca me esqueci daquele dia.

Tempos depois, li meu primeiro gibi, encontrei-o jogado no quintal, fora deixado lá pelas crianças dos vizinhos que podiam comprar um gibi, foi a chance que tive, já que minha

família não podia comprar um. Li-o com voracidade, tantas vezes que o decorei da primeira à ultima página, aos seis anos de idade.

Ainda me lembro do meu primeiro livro, de um trecho de texto que li “abro com cuidado para passar o namorado”, e de como eu gostava de fazer os exercícios de interpretação. Também me lembro do meu segundo livro “Eu gosto de comunicação” e de algumas histórias que li nele, foi a primeira vez que li Monteiro Lobato, além de um trecho de O Pequeno Príncipe em que a raposa diz: “Você se torna eternamente responsável por aquilo que cativa”.

Mas a história que mais me marcou, não sei de qual livro, e que pelo que eu me lembro deveria ser uma crônica, foi a de um menino pobre que sonhava ir para a escola, um dia seu sonho se realizou. Nessa parte da narrativa, não sei se o texto invade minhas emoções ou se minhas emoções se misturam com o texto, só sei que sintonizo com os sentimentos daquele menino, com o prazer que ele sentia ao pegar seu caderno, seu lápis e escrever caprichosamente, com sua letra arredondada, e contemplando a obra de suas mãos, admirar cada detalhe, cada prosaico detalhe. Parece que eu o via, eu podia senti-lo. Mas também senti a sua dor quando a situação financeira de seu pai piorou e ele teve de trocar seu lápis pela dura enxada. Aquele menino era a representação dos meus amados avós. Eu já conhecia aquela história, os mesmos vilões, pobreza e desigualdade social já tinham perseguido meus heróis, Inês e Severino. Como já tinham perseguido muitos outros Severinos, filhos de tantas Marias, mulheres de outros tantos já finados Zacarias, seria o Severino meu avô, ó injustiça, que tu pouparias?

Foi nesse instante que, sem necessidade de qualquer palavra, eu entendi o que é literatura. E a literatura, sendo uma arte, vai muito além das palavras, porque palavras sem alma não podem nos tocar o coração. Passaram-se ainda muitos anos para que eu ouvisse o verbete literatura pela primeira vez, mas já conhecia seu significado como nenhum dicionário poderia definir, porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Quando eu era adolescente, ainda morando com meus avós num pequeno povoado sem shopping, cinema, clubes, sem TV e muito menos internet, não me faltavam viagens e conhecimento através de uma total entrega ao mundo da literatura.

Foi assim que resolvi cursar Letras e hoje sou uma professora tentando plantar um pouco do encantamento que meus avós, tão sabiamente letrados, fizeram nascer em mim.

1.2 Do eu-professora, pelo eu-pesquisadora para o eu-professora-pesquisadora

A presente seção traz o memorial da minha vida docente desde o meu ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, em 2011, até este ano, quando fui lotada no Centro Educacional Incra 09, local onde ocorreu esta pesquisa. Relato minhas principais dificuldades no início da minha carreira e a minha busca por respostas que acabaram por transformar o meu olhar para os educandos e para a educação, resultando em modificações da minha própria identidade docente.

Iniciei minha carreira docente em 15 de fevereiro de 2011. Nessa data eu tomava posse como professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal, uma semana depois do início das aulas, e tinha 24 horas para entrar em sala e começar a dar aula.

Realidade muito diferente dos outros órgãos públicos federais pelos quais eu havia passado, não havia uma semana de ambientação, treinamentos, apresentação da estrutura do órgão ao qual eu estava me vinculando, tampouco recepção por uma equipe organizada com direito a coffee break e almoço. Não. Todos os professores empossados coletivamente naquela data deveriam estar prontos e com uma aula preparada para lecionar numa escola que não conhecíamos, para uma série que ainda não sabíamos qual seria, no dia seguinte.

Eu não estava preparada, mas acreditei que era incompetência minha e fui à luta, tentar recuperar o prejuízo. Chegando à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, a qual eu havia escolhido, fui pleitear uma vaga, onde encontrei alguns colegas recém-empossados. Um deles perguntou à servidora que apresentava as carências (vagas disponíveis) qual era a melhor escola, ao que ela respondeu “Vou ser sincera com vocês, as melhores escolas já foram escolhidas, essas são o que sobrou”. Outro colega, assim como eu, se afligia na dúvida “Será que pego ensino fundamental ou ensino médio? Uns dizem que ensino fundamental é melhor, os alunos são mais tranquilos, pois os adolescentes do ensino médio são muito difíceis, outros dizem que o ensino médio é melhor”. Escolhi uma escola de ensino fundamental por ser bastante próxima à minha casa, e apresentei-me imediatamente. Fui recebida por uma coordenadora ou supervisora que disse que eu ficaria com as 5ª séries (6° anos) e que deveria começar naquele mesmo dia. Eram 10h da manhã e eu deveria estar em sala de aula às 13h, teria, portanto, menos de três horas para planejar e dar aula pela primeira vez na minha vida. Não aceitei a vaga. Voltei à Regional de ensino e peguei uma carência de

ensino médio. Eu deveria entrar em sala na manhã seguinte, em turmas de 1° e 2° ano do ensino médio, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Projeto Interdisciplinar.

Foi nesse contexto que comecei a minha carreira docente. Eu havia me formado em Letras, dois anos antes. Além do gosto pela literatura que eu já tinha antes mesmo de iniciar o curso, foi com grande encantamento que descobri as possibilidades da educação, bem explicadas por Freire (1996) “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” Apesar da forma atabalhoada com que cheguei à escola, eu não estava ali por acaso ou por falta de opção, eu escolhi acreditar no meu sonho, o sonho da educação transformadora, da qual eu mesma sou um exemplo. Mas isso não era suficiente, eu não sabia muito bem como agir, por onde começar.

Minha própria experiência como aluna foi o meu ponto de partida. Minha referência foram meus doze anos como aluna de escolas públicas em pequenas cidades do interior de Goiás, de onde eu saíra quase dez anos antes. Minhas aulas eram bastante tradicionais: copiar o conteúdo no quadro, fazer uma explicação teórica sucinta, passar exercícios e corrigir. O desenvolvimento do conteúdo acontecia em ritmo acelerado, satisfatório, se se pensar apenas em ensino. Entretanto, meus alunos não se interessavam pelas aulas, tampouco aprendiam. Era muito frustrante para mim tentar conversar com meus alunos sobre algum conteúdo que eu já havia trabalhado em sala e receber as seguintes respostas “A gente nunca estudou isso professora” ou “A senhora não passou isso não, professora”.

Os alunos estavam insatisfeitos com as aulas, não estavam aprendendo, demonstravam desinteresse e indisciplina nas aulas. A insegurança começou a me dominar e solapar a minha incipiente auto-identidade docente, afetando ainda mais meu desempenho em sala de aula. Eu era mal vista na escola pelos alunos e funcionários, como uma professora incompetente com relação ao domínio do conteúdo e da autoridade na sala de aula. O único elogio que recebi foi por parte da supervisora, por um aspecto isolado, cuidar para que os cadernos dos alunos ficassem repletos de conteúdos que eles copiavam do quadro. Em uma ocasião, ao passar um questionário para que os alunos respondessem anonimamente, a principal queixa era sobre as aulas serem chatas e rotineiras, eles queriam algo diferente. Um aluno me disse, certa vez, que aprendia muito mais em vídeo-aulas do que na escola e que não precisava da escola para nada. Eu percebi que estava diante de uma geração muito diferente da minha. Achei que eles deviam se esforçar para serem bons alunos, aprenderem o máximo possível, para passar num vestibular ou conseguir um bom emprego, agradar aos pais, serem vistos como alunos obedientes e estudiosos, valores da minha época, pelo menos no pequeno povoado de

Edilândia, município de Cocalzinho/GO. Tomlinson (2008) afirma que o professor tende a ensinar de acordo com suas próprias preferências de aprendizagem, assim eu também estava ensinando de acordo não simplesmente com a minha preferência, mas uma preferência dentro de um conjunto limitado pela minha experiência. Logo vi que aqueles adolescentes não compartilhavam do meu ideal de escola. Mas eu ainda queria atingi-los, alcançar suas mentes ou seus corações de alguma forma. Por isso eu estava disposta a mudar a minha identidade docente, então surgiram questões como: o que os jovens querem aprender? Por que e como querem aprender? O que realmente precisam aprender?

Eu estava vivenciando o significado da palavra ensino-aprendizagem, já vista na faculdade, mas ainda meio abstrata para mim, mais parecia uma questão de estilo. Agora a palavra era totalmente nítida para mim, eu estava ensinando o conteúdo corretamente, mas meus alunos não estavam aprendendo. O que fazer para que ocorresse o ensino-aprendizado?

Nessa escola havia outra professora de português que também lecionava para primeiros anos do ensino médio. Quando nos reuníamos para fazer o planejamento das aulas ela se mostrava apreensiva com relação ao tempo para ministrar o conteúdo previsto no currículo e sempre que comparávamos o andamento do conteúdo, eu já estava muito adiante. Eu não entendia como ela podia passar tanto tempo trabalhando o mesmo conteúdo. Certo dia eu comentei por acaso em uma da minha turmas de 2° ano, que eles estavam bem adiantados em relação a outra das minhas turmas, ao que uma aluna me respondeu rispidamente “O que adianta estarmos adiantados, se a gente não aprendeu nada?”

Observando, ocasionalmente, alguns alunos da outra professora de português comentando sobre um conteúdo que eles tinham estudado naquele ano, percebi que eles realmente tinham aprendido. A partir disso comecei a me interessar profundamente em conhecer a identidade docente daquela professora. Os alunos a admiravam, a respeitavam e tinham nítido afeto por ela, e, não por acaso, aprendiam. Eu ouvi duas vezes, de pessoas diferentes, em momentos e situações diferentes, falas idênticas “Esse ano a gente aprendeu muito com a Flávia”. Eu precisava beber daquela fonte, então me interessava vivamente pelo que ela dizia e pelo que fazia. E ela que era uma professora protagonista em sala de aula e nas reuniões pedagógicas dizia reiteradamente, é preciso fortalecer a identidade do aluno, não se pode alcançá-lo se mantendo distante ou indiferente à realidade dele.

Desde então minhas aulas começaram a mudar, eu troquei muitas experiências com essa professora inspiradora, laços entre mim e meus alunos começaram a se formar, e eles começaram a aprender e se envolver no seu processo de aprendizagem porque eu buscava

desenvolver minhas aulas com algo que partisse da realidade, interesses e expectativas dos meus alunos. O ano de 2012 foi bem sucedido para mim, continuei na mesma escola, com turmas de 1° e 2° anos do ensino médio, com alunos de uma faixa etária que eu já conhecia e com algumas experiências bastante importantes. Conhecer bem as pessoas a quem eu estava ensinando, seus anseios, preferências e fragilidades foi fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, apesar das mudanças positivas da minha identidade docente, imbrincadas ao meu amadurecimento profissional nos anos 2011 e 2012, o ano de 2015 me trouxe grandes desafios. Depois de passar um longo período afastada da Secretaria de Educação por motivos pessoais, me vi diante de uma realidade drasticamente diferente. O Centro Educacional Incra 9, uma escola rural de Ceilândia, diferencia-se não só em comparação com outras escolas, mas encontra muitas e profundas diferenças em seu próprio âmago. A escola oferece todos os níveis da educação básica, nas modalidades regular e educação de jovens e adultos. Esse choque de realidades não me fez abandonar minhas antigas indagações, mas, ao contrário, ampliá-las a fim de enxergar a realidade ainda mais minunciosamente. As condições que se me impuseram neste ano fizeram da investigação da identidade discente não só uma área de interesse e relevância, senão uma necessidade premente. Na distribuição de turmas couberam-me as turmas de 6°, 7° e 8° anos. Tudo totalmente novo para mim, eu ainda precisava de respostas para minhas perguntas “O que querem aprender os jovens – crianças na realidade atual? Por que e como querem aprender? O que precisam realmente aprender?” Mas a resposta não viria num pacote, aplicável a todas as séries.

Em poucos dias eu percebi que a metodologia que eu passara horas desenvolvendo e que fora bem sucedida no 6°, não era adequada ao 7° e 8° anos e vice-versa. Percebi que o comportamento, os estilos e preferências de aprendizagem eram muito diferentes e, consequentemente, as estratégias de ensino não podiam ser as mesmas. Não bastassem essas diferenças naturais já tão expressivas, havia um acentuado número de alunos fora da faixa etária, uma elevada proporção de alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção, além de muitos alunos com alfabetização precária e três alunos não alfabetizados, sendo um do 6° ano e dois do 7° ano.

Diante de tamanha diversidade, a diferenciação pedagógica passou de um grande interesse para uma necessidade inadiável. O trabalho com os alunos tinha de ser diferenciado, inclusive dentro de uma mesma turma, exatamente para garantir o tratamento justo entre todos, para assegurar que todos tivessem oportunidade de desenvolver seu potencial. Se, por

um lado, todos são sujeitos de direitos iguais, por outro lado, cada um é um indivíduo, e é necessário observar essas especificidades para garantir que todos atinjam o seu potencial, podendo partir do ponto em que se encontram. “O que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos” (Tomlinson, 2008) .

Daí surgiram as questões: quem é o meu aluno, como ele aprende, quais os seus interesses, em que estágio de seu desenvolvimento neurológico e emocional ele se encontra, qual a sua capacidade em termos de maturidade física e psíquica, que conhecimentos prévios ele tem, o que é possível e o que é mais importante ensinar e como ensinar?

Além de ficar claro para mim que eu precisava desvendar a identidade dos meus alunos se queria trabalhar com diferenciação pedagógica, percebi que antes de qualquer coisa, eu precisa me reinventar como professora.

O eu-pesquisadora

A conjuntura na qual me encontrava no início deste ano realçou meu interesse e necessidade de conhecer melhor meus alunos desta etapa de ensino, o ensino fundamental anos finais – que para mim era novidade –, e da minha ansiedade de identificar práticas pedagógicas adequadas ao ensino, não só no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, em sentido estrito, mas também que fossem práticas que me ajudassem a compreender e contribuir para o desenvolvimento humano, integral dos meus alunos.

Assim é que a especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais veio ao encontro de um grande anseio meu, eu teria oportunidade de usar e compreender melhor a teoria dentro da minha prática. Nesta seção descrevo o que esse curso representou para mim e da minha opção pelo tema desta pesquisa.

Desde que escolhi a educação para trabalhar e estudar, eu acredito que – e só fiz essa escolha porque assim creio – o escopo da educação é o próprio ser humano, considerando sua formação integral, humana, uma educação intrínseca à própria vida. Contudo, na realidade escolar deparei com práticas pedagógicas centralizadas no processo de ensino, mas não na aprendizagem, tampouco no sujeito da aprendizagem, o que levava ao desinteresse por parte dos alunos ou uma aprendizagem desprovida de sentido, de utilização prática. As palavras de Tomlinson expressam muito bem o que quero dizer,

> *A professora destas crianças trabalha arduamente para preparar as suas aulas. Elas sabem-no. Por vezes – muitas vezes –, parece que está a ensinar aulas e não crianças. Às vezes, parece que pensa que são todos a mesma pessoa. Por vezes, parece que são sinônimos de resultados de testes. Outras vezes, parece que a escola é um 'sapato feito para outra pessoa. (2008, p. 25)*

Entretanto a proposta da interdisciplinaridade, neste curso, contempla não só a relação entre conteúdos ou disciplinas, mas sim entre a aprendizagem e o indivíduo da aprendizagem e a vida. O texto de Ivani Fazenda é claro neste ponto "Pensar em sujeitos muda radicalmente o foco do problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária da disciplina para a unitária do ser humano." (apud ALVES 2013, p. 4) Afirma ainda que a

> *interdisciplinaridade surgiu (...) na busca de compreensão do humano em outros aspectos que não apenas os racionais. Por isso, 'a real interdisciplinaridade se preocuparia não com a verdade de cada disciplina, mas sim com a verdade do homem enquanto ser no mundo'. (idem)*

E cada módulo, cada texto deste curso se integra a essa visão de uma formação mais condizente com a realidade, centrado no sujeito, potencialmente libertadora e transformadora.

Assim, optei por pesquisar o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente como uma possibilidade de atender às demandas dos meus alunos e construir uma nova faceta da minha identidade docente. Embora a pesquisa esteja mais voltada para conhecer o aluno, a transformação do professor é intrínseca a esse processo. Enquanto vou moldando a minha prática pedagógica a fim de atender às especificidades dos meus alunos, vou moldando a mim mesma, modificando e refletindo sobre a minha prática.

Sabendo que para tornar possível a diferenciação pedagógica precisava, antes de tudo, conhecer o meu aluno, dediquei-me ao estudo das contribuições da Antroposofia no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e do adolescente. O trabalho de Bernard Lievegoed (1994) intitulado *Desvendando o Crescimento: As Fases Evolutivas da Infância e da Adolescência* trouxe grandes contribuições para esta pesquisa e é a teoria basilar que sustenta a primeira parte deste trabalho.

Acredito que olhar para cada indivíduo não é mais uma técnica a ser praticada no processo de ensino-aprendizagem, mas sim uma condição para garantir a aprendizagem e a igualdade de oportunidade a todos os alunos. Segundo Tomlinson,

> *Ter presente que não é possível chegar até às mentes que não conseguimos cativar deveria ser pensamento orientador diário da planificação educativa. (...) Os nossos alunos – cada um deles – personificam a mensagem de que nunca poderemos relegar as especificidades do ensino para segundo plano." (2008, p. 24)*

A despeito das dificuldades próprias da realidade da sala de aula e das chances de sucesso ou eventuais fracassos, jamais poderemos nos recusar a tentar. Assim foi que optei por pesquisar sobre minha nova realidade, a qual era um desafio para mim, no que o curso representou uma esperança, uma possibilidade de compreender melhor a minha realidade para intervir, transformar e ser transformada.

O eu-professora-pesquisadora

Aqui apresento em linhas gerais a algumas perspectivas sobre educação a partir desta pesquisa, apontando para práticas pedagógicas que favorecem o fortalecimento da identidade discente, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e para a própria transformação da identidade docente.

Para esta pesquisa, optei por trabalhar com alunos dos 8° anos devido aos gêneros textuais previstos para essa série. O trabalho a ser desenvolvido é a produção de um livro de memórias literárias de cunho autobiográfico ou sobre uma personalidade inspiradora, do círculo de convivência do aluno.

Os resultados desse trabalho são muito reveladores. É um mergulho no universo do jovem sujeito da aprendizagem, e é um mergulho coletivo, pois, ao mesmo tempo que eu os conheço, no processo de escrita, eles se obrigam a olhar para si mesmos e à medida que os textos são compartilhados vão conhecendo-se uns aos outros, e a cada nova descoberta sobre meus alunos, meu próprio olhar se vai modificando, outra professora vai surgindo.

Ignorar as diferenças e necessidades dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem pode resultar em importantes dificuldades e defasagem de aprendizagem a ponto de provocar

a retenção de alguns alunos ou, não menos grave, a progressão formal sem a devida progressão intelectual. Assim, muitos alunos têm chegado às séries finais do ensino médio sem a formação mais elementar, a alfabetização. E assim continuarão se não houver um esforço no sentido de olhar para o indivíduo e suas necessidades.

Por outro lado, empenhar-se em conhecer a identidade do aluno, significa valorizá-la e representa uma possibilidade significativa de alcançar o aluno a partir do momento em que mostra respeito à individualidade e busca conhecer suas especificidades e necessidades.

Ao “atingir” o aluno aumenta-se a chance de lhe proporcionar uma aprendizagem mais eficaz e significativa, pois não podemos falar em formação de cidadãos críticos, conscientes, com potencial de libertação e transformação se não olharmos para o indivíduo, sujeito real e concreto da aprendizagem em vez de ficarmos sempre nos referindo a uma entidade abstrata e impessoal a que chamamos de aluno, como massa, enquanto atropelamos o indivíduo aluno.

Além disso, a outra face da adequação pedagógica à identidade do aluno é a própria transformação da identidade docente. Ao alterar a sua prática em função do aluno, o professor vai moldando e construindo continuamente a sua identidade.

A minha prática pedagógica não é, e jamais poderia ser, a mesma depois de conhecer as histórias de vida dos meus alunos e depois de olhá-los com o olhar de quem compreende ou está disposto a compreender as especificidades próprias do desenvolvimento da criança e do adolescente.

É nessa perspectiva de compreender e se interessar sinceramente pela adolescência e pelas histórias de vida, pela realidade dos adolescentes que apresento neste trabalho, na próxima seção, a evolução do adolescente no entendimento antroposófico, as considerações da diferenciação pedagógica e da pedagogia crítica para a valorização das especificidades e da bagagem cultural dos educandos, bem como analiso os memoriais dos alunos, apontando traços de identidade sob os postulados da antroposofia no quarto capítulo.

Capítulo 2
Referencial Teórico

Partindo do pressuposto de que a diferenciação pedagógica é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, e que para a eficácia da diferenciação é mister conhecer as diferenças, bem como compreender a adolescência, esta seção explanará na subseção 2.1 O desenvolvimento do adolescente na perspectiva antroposófica, na obra de Lievoged (1994); A diferenciação pedagógica de Tomlinson (2008), na seção 2.2; e a pedagogia crítica de Giroux (1997) e Freire (1996) na seção 2.3.

2.1. Contribuições da antroposofia para a compreensão da adolescência

Esta seção está ancorada na obra de Bernard Lievegoed (1994) que apresenta o modo como a antroposofia compreende o ser humano, na voz de Rudolf Steiner. Nessa perspectiva o homem se situa entre duas dimensões, uma material e corpórea, onde se situa o corpo, e outra divina-espiritual, onde é vivenciado o eu. No intercâmbio entre essas duas forças se situa a alma (psique).

A perspectiva antroposófica interessa à educação na medida em que pode contribuir para a formação integral do educando, pois “só haverá seres humanos felizes, capacitados e inteligentes se a pedagogia levar em conta, desde o início, o desenvolvimento corporal, anímico e espiritual.” (LIEVEGOED, 1994, p. 12)

A adolescência é um período de muitas transformações, por essa razão requer um olhar muito atento por parte do educador a fim de construir uma relação saudável entre ele e o aluno, contribuir para o desenvolvimento do adolescente, indo ao seu encontro com práticas pedagógicas que lhe sejam significativas e ajudá-lo a compreender a si mesmo e às transformações físicas e psíquicas pelas quais está passando.

O trabalho de Lievegoed apresenta o período evolutivo humano em três setênios. Cada um desses períodos é perpassado pelas manifestações do pensar, do sentir e do querer respectivamente, sendo que no primeiro setênio predomina o pensar; no segundo, o sentir; e no terceiro, o querer. O primeiro setênio é um período de total abertura para o mundo externo; o segundo setênio é um período de interiorização, por meio da fantasia; no terceiro período,

quando começa a puberdade, ocorre um retorno ao mundo exterior, os muros da fantasia, que separam a criança do mundo real, são quebrados. Durante a puberdade, o jovem quer conquistar o mundo exterior através do eu, tornando-se socialmente ativo. As amizades que se formam nesse período são autênticas porque buscam o outro como individualidade. Nesse período a direção principal é de dentro para fora, o jovem pretende conquistar e transformar o mundo exterior. (idem p. 13-14)

Além de perscrutar o desenvolvimento a partir da perspectiva da interiorização ou exteriorização, das manifestações do pensar, sentir e querer, a atroposofia, conforme explanada por Lievegoed, examina ainda o desenvolvimento sob o viés da evolução do eu e da memória. (p. 17)

Assim, é de grande proveito que o professor, a par desses processos que circundam o desenvolvimento da criança e do adolescente, busque práticas pedagógicas mais adequadas a cada período evolutivo, pois

> "Somente da totalidade desses critérios pode nascer uma visão abrangente que faça jus às diversas influências recíprocas. Dela surge então uma imagem dinâmica (...) Devemos ser capazes de edificar tal imagem dinâmica diante de nosso olhar espiritual, enfocando não só a figura corpórea, mas também a alma. (...) Só então teremos os fundamentos necessários para procurar o currículo adequando e as medidas pedagógicas acertadas, verificando em seguida em que proporção uma pedagogia intuitiva agiu corretamente ou não" (LIEVEGOED, 1994, p. 17)

A adolescência é um período de busca de autoconhecimento e autonomia. Para a antroposofia de Steiner, conforme Lievegoed (1994), "O olhar perde sua insegurança e se dirige ao mundo com autoconsciência. A boca e o queixo traduzem mais vontade, e todo o rosto denota que seu portador se esforça para alcançar um ponto de vista de maior autonomia." (p. 32) Assim, o ensino que prima pela memorização de ideias, com ênfase em conteúdos descontextualizados da realidade, representa para o aluno um atrofiamento da sua vida anímica. Ao passo em que aliena o professor de sua tarefa de intelectual, reduzindo seu papel a um técnico que apenas executa submissamente um currículo forjado para manutenção do status quo. A perspectiva antroposófica que alerta sobre como isso provoca o empobrecimento intelectual dos alunos, encontra eco nas palavras de Giroux, quando ele afirma que

> "As relações sociais da sala de aula que glorificam o professor como expert, o fornecedor de conhecimento, acabam mutilando a imaginação e

> criatividade do estudante; além disso, tais abordagens ensinam os estudantes mais sobre a legitimidade da passividade do que sobre a necessidade de examinarem criticamente a vida que levam.” (1997, p. 100)

A puberdade é um período bastante marcante na vida do jovem uma vez que, é um momento de busca de identidade. Isso exige do adulto sensibilidade e sabedoria no exercício da autoridade. O autoritarismo torna-se diametralmente indesejado na puberdade uma vez que o jovem o considera um insulto à sua personalidade, ele busca no mais velho um guia amigável. (idem p. 75)

Outro aspecto importante abordado pela antroposofia é relativo à importância de provocar no aluno, de forma equilibrada, uma simpatia, uma abertura para a disciplina “O erro que mais frequentemente se comete é a falta de despertar a simpatia da criança pela matéria.” Ela se fecha e o professor fica diante de uma massa resistente, mas o apelo excessivo às forças da simpatia prejudica a criança. (LIEVEGOED 1994, p. 123)

Além disso, algumas possibilidades do trabalho pedagógico são apontadas ao se identificar que o jovem dessa fase se interessa pelo mundo da técnica, pela ciência e um menor percentual pela literatura e atividades humanísticas. Conforme Lievegoed (1994), em cada fase há que se prover o “alimento” adequado ao desenvolvimento anímico da criança, pois a precocidade no desenvolvimento de algumas aptidões em detrimento de outras pode resultar em um retardamento posterior daquela habilidade negligenciada. Ocorre que a pressa excessiva e até mesmo a vaidade expressa em um sentimento de superioridade pelo acúmulo do saber caracterizam fortemente a cultura contemporânea manifesta por muitos pais e sistemas pedagógicos.

É muito conveniente, portanto que a escola proveja o desenvolvimento integral, incluindo o desenvolvimento anímico, a fim de favorecer o próprio desenvolvimento do pensar tão propagado pela escolarização, isto é, se queremos de fato formar pessoas humanas.

O jovem aluno do ensino fundamental está em pleno desenvolvimento do pensar. Conforme Lievegoed (1994), depois dos sete anos, a criança está precipuamente aberta ao que se diz em seu ambiente. Também nessa fase é a linguagem, a palavra que proporciona ao pensar a oportunidade de passar por uma primeira metamorfose. Nesse período muito deve ser-lhe contado, com muita fantasia, vida e ação. As energias da vontade, ainda fortemente dominadas pela fantasia, apoderam-se com gosto do pensar em evolução. Abre-se à criança um mundo ao qual ela se entrega com veneração. E assim se desenvolve o pensar até a

puberdade. Entretanto o currículo atual mutila a vida anímica das crianças reduzindo o ensino à memorização de ideias.

Aos dez anos de idade ocorre com o sentir o que já havia ocorrido aos sete com o pensar: o sentir é objetivado. A criança gradativamente vivencia sua solidão. “Ela sente semiconscientemente seu isolamento em relação ao Cosmo e seu aprisionamento num mundo escuro, limitado pela corporalidade.” A criança torna-se crítica, passa a ver defeitos em pessoas e objetos que antes lhe pareciam perfeitos. A relação com a morte se transforma, pela primeira vez a morte é vivenciada como um problema, podendo dar ensejo a profundas considerações. A criança se sente como algo oposto ao mundo exterior, antes essa vivência era suavizada pelo manto da fantasia, mas agora a polaridade se torna realidade vital no sentimento, e ela vive em atitudes de inconstância, num súbito espírito de contrariedade e em oscilações significativas entre bem-estar e mal-estar – principalmente numa atitude de oposição frente ao mundo exterior, não vivencia, entretanto, essa transformação na vontade, não a manifesta em atos. Convém, nessa fase, direcionar a veneração de uma pessoa de sua redondeza para um novo objeto, para figuras que transcendem o nível humano comum como personagens bíblicos, históricos ou mitológicos. Depois do décimo ano, quando a criança começa a abandonar seu mundo infantil, a música e o drama são desejáveis, o elemento dramático pode ser encontrado na história e nas biografias com as quais os jovens devem aprender exemplos de sofrimento e vitória. (idem)

“A pré-puberdade é o período de um total desligamento da própria personalidade em relação ao mundo exterior; é uma metamorfose do relacionamento volitivo com o mundo.” (LIEVEGOED, 1994, p. 68) Nessa idade a atividade da criança visa a conquistar o mundo. Para exercer as suas “conquistas”, o que importa é a vivência do impulso volitivo e da força. O elemento social desperta com a conscientização da vontade. A busca de estruturas sociais sempre se relaciona com o querer. O jovem, se sentindo só, procura um relacionamento sincero com o outro.

A puberdade é a fase em que se inicia a busca de um novo posicionamento num mundo mais amplo. Lievegoed (1994, p.74) afirma que “Onde me situo, qual é o meu lugar no todo, o que os outros acham de mim?” – são as novas perguntas do jovem. Trata-se da busca da própria identidade. O trabalho com o gênero textual memórias literárias se apresenta como uma possibilidade bastante viável, uma vez que, não obstante as explorações no mundo exterior, ainda assim o jovem continua a sentir o abismo que o separa do seu próximo, não tem ainda o autoconhecimento e não consegue expressar o que sente. Esses sentimentos

contraditórios e a dificuldade de expressá-los dá ensejo ao diário íntimo, que tem seu auge dos dezesseis aos dezoito anos entre os meninos, e dos quinze aos dezessete entre as meninas. O diário é o substituto do verdadeiro amigo enquanto este não é encontrado. (p. 78)

A antroposofia também se interessa pelo desenvolvimento da autonomia do educando, revelando a metamorfose do pensar, que, a partir da pré-puberdade, adquire uma nova característica, desenvolve a capacidade de julgamento. O eu, antes protegido pela fantasia, agora se defronta com a realidade exterior, contudo se o eu estiver preparado na sua capacidade de manusear imagens conceituais, conseguirá acomodar a realidade em seu interior, assimilando-a de maneira pessoal e encontrará soluções originais. "Mas se a função ativa pessoal do eu no mundo de representações mentais estiver atrofiada, ele não atuará ativamente, e sim dependerá da aceitação e reprodução de julgamentos e opiniões meramente asseverados. A originalidade do pensar terá então acabado, mesmo se o indivíduo for muito inteligente." O pensar deve ser orientado não só no sentido intelectual, mas também para enfrentar os problemas de maneira autônoma. (Lievegoed, 1994, p. 113)

Para a antroposofia a educação não deve se limitar à memorização de conteúdos, e apresenta como argumento um fato bastante notável nos dias de hoje de que o "desenvolvimento precoce da memória abstrata e voluntária é a causa de uma diminuição posterior de sua eficiência; conduz à falta de vontade de fazer um esforço de memória. Em vez disso, as pessoas preferem a percepção visual ou verbal imediata." Na visão de Lievegoed "o medo de que o aluno possa estar despreparado para determinado exame obriga o professor a ter nele tudo disponível para ser cuspido a qualquer instante. Só que o resultado dos exames é um critério bastante pobre quanto à capacitação do indivíduo para a vida, pois examina-se apenas uma função muito limitada do homem." (1994, p. 120)

Assim a perspectiva antroposófica da educação se coaduna com uma educação crítica, emancipadora e transformadora, na medida em que busca o desenvolvimento integral do educando, não limitando os papéis do professor e do aluno a transmissor e receptor de conhecimento, mas possibilita o desenvolvimento pleno do educando, capacitando-o para o pensamento criativo e autônomo, o que abre o espaço para a crítica e transformação social. Consoante, Lievegoed (1994) o nível de responsabilidade necessária à educação exige da pedagogia o domínio não só da matéria de ensino, como também aptidões artísticas e um conceito fortemente ético e idealista. O professor precisa ter compreensão prática de questões sobre o que ensinar e como ensinar ao educando em cada etapa de sua evolução, visando ao desenvolvimento do pensar, sentir e agir.

Ademais, a pedagogia crítica também está atenta à individualidade do sujeito na medida em que se preocupa em dar voz ao educando, ao apontar, de acordo com Giroux (1997), para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. Somente ao trazer o educando integralmente para dentro da escola, não só o seu intelecto, mas por inteiro, considerando o corpo e a alma, poderemos tê-lo de fato engajado em sua aprendizagem, e a aprendizagem imbrincada em sua própria vida. Não conseguiremos fazê-lo ignorando a subjetividade mais profunda que constitui nosso educando.

Pelo exposto, evidencia-se que a antroposofia apresenta um material fecundo e útil para a compreensão da adolescência, bem como para o encaminhamento de práticas pedagógicas que se harmonizam com as expectativas e necessidades de ensino-aprendizagem para essa etapa do desenvolvimento humano. Além disso, apresenta uma visão ampla da educação que não se limita à perspectiva do aluno como depositário de conhecimento e professor como repetidor de instruções prontas, mas estimula o desenvolvimento da autonomia, o autoconhecimento e a abertura para o mundo e para o outro.

Conforme delineado pela antroposofia, as diferenças pessoais demandam estratégias pedagógicas diferenciadas, portanto apresento na próxima seção a diferenciação pedagógica na perspectiva das diferenças identitárias.

2.2. Diferenciação pedagógica: definição e fundamentação

Esta seção é dedicada à apresentação da diferenciação pedagógica, a partir da obra de Carol Ann Tomlinson (2008) e pretende demonstrar a importância de um olhar atento e respeitoso para o aluno, além de apontar estratégias pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem sem negligenciar as diferenças de preparo, preferências e estilos de aprendizagem dos alunos. Indica ainda estratégias que favorecem a democratização do espaço escolar.

O ensino diferenciado apresenta-se como uma possibilidade de atender às expectativas e necessidades de aprendizagem de alunos em toda a sua diversidade. É adequado não só para alunos com diferentes níveis de preparo, como também leva em consideração os perfis de aprendizagem e os interesses dos alunos. Para além dessa dimensão, a diferenciação pedagógica não negligencia diferenças ainda mais sutis, especificidades concernentes à

identidade dos sujeitos. Na sua obra Diferenciação Pedagógica e Diversidade, Tomlinson (2008) afirma que é necessário olhar com muita sensibilidade e receptividade para o educando.

> "Alguns miúdos chegam a este mundo de punhos cerrados. Para eles, a vida é uma luta, em parte porque o clima de beligerância à sua volta gera beligerância neles. Um professor tem tanta dificuldade em lidar com eles quanto o resto do mundo. Mas, por detrás da tensão e combatividade existentes em abundância no mundo de uma criança zangada, o que falta é a aceitação e o afecto que ela não suscita. Talvez a melhor definição de amigo seja a de alguém que nos ama como somos e que imagina como poderíamos ser. Se esse for o caso, esses alunos precisam de um professor que seja um amigo. Ver com o coração reflete quer uma aceitação incondicional, quer uma visão firme de todo o potencial. Não é fácil, mas é essencial." (p. 30)

De acordo com Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica exige do professor muito empenho, uma meticulosa atenção ao indivíduo, responsabilidade, ética, respeito e compromisso com o desenvolvimento da autonomia do educando. O papel do professor é organizar oportunidades de ensino, atribuindo o máximo de responsabilidade aos alunos por sua própria aprendizagem. O ensino diferenciado exige que o professor providencie diferentes abordagens educativas, para que o maior número possível de alunos seja atendido. Algumas capacidades devem ser desenvolvidas para que o professor consiga lidar com uma turma diferenciada, entre elas ver e refletir sobre os indivíduos assim como sobre o grupo; descobrir diversos insights acerca dos indivíduos; livrar-se de primeiras impressões, ver para além das ações e desfazer estereótipos; dar voz aos alunos; desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula.

Enxergar e respeitar a individualidade do aluno contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades, estimula a autonomia e a criatividade, na medida em que garante respeito e liberdade para o aluno ser quem ele é, quem ele quiser ser. Segundo Tomlinson (2008) uma comunidade de aprendizagem eficaz tem algumas características como: todos se sentem bem recebidos e contribuem para que qualquer outra pessoa também se sinta bem-vinda, há oportunidade para o diálogo e a expressão do indivíduo, as pessoas certas fazem um esforço duradouro e sustentado para aprender a conhecer e compreender o outro, o respeito mútuo é inegociável, o professor ajuda os alunos a distinguirem entre o que sentem em relação a algo que alguém fez e o valor dessa pessoa, os alunos sentem-se seguros na sala de

aula, o que pressupõe ausência de perigo físico e emocional, há uma expectativa generalizada de desenvolvimento e o progresso de uma pessoa não tem mais nem menos valor do que o de outra.

A autora afirma que há cada vez mais diversidades convivendo no espaço escolar, razão pela qual já não é mais "possível olhar para a turma e fingir que os alunos são, essencialmente, parecidos." (p.7) A necessidade de diferenciação não diz respeito somente aos alunos com déficit de atenção e distúrbios relacionados, mas também às diferenças intrínsecas a cada indivíduo, advindas dos variados níveis de preparo dos alunos, da diversidade cultural, dos estilos e preferências de aprendizagem. Tomlinson compara o ensino indiferenciado a uma roupa tamanho único com que tentamos vestir alunos dos mais diversos tamanhos. Reconhecer as diferenças, não é fazer um julgamento de valor, é simplesmente a constatação de um fato, assim como se constata que nem todos os alunos têm a mesma altura.

O ensino diferenciado dá a alunos e professores papéis de responsabilidade no e pelo processo de ensino-aprendizagem, exige do professor a reflexão sobre sua prática e garante ao aluno aprendizagens mais significativas. O ensino diferenciado é proativo, o professor planeja vários meios para que o aluno tenha acesso ao conhecimento e expressão da aprendizagem de diversas formas, assim atinge diferentes necessidades, ainda que em casos específicos tenha de fazer ajustes mais individualizados. No ensino diferenciado a avaliação acontece no início do processo a fim de guiar o trabalho da unidade, e percorre todas as etapas, indicando necessidades de ajustes e acompanhando o desenvolvimento dos alunos. O produto final também assume várias formas, permitindo que os alunos encontrem a que melhor se enquadra ao seu perfil. A diferenciação pressupõe abordagens diversificadas sobre o conteúdo (o que os alunos aprendem), o processo (como aprendem) e o produto (o modo como demonstram o que aprenderam). O ensino diferenciado centra-se no aluno porque parte da premissa de que a aprendizagem é mais eficaz quando as experiências são relevantes, interessantes e envolventes. Por isso é importante proporcionar desafios adequados a cada aluno, não dando margem para a frustração ou o desinteresse. Atribuir responsabilidades aos alunos e permitir que façam escolhas e tomem decisões, contribui para que se identifiquem como corresponsáveis por sua aprendizagem. (TOMLINSON, 2008)

A diferenciação pedagógica exige do professor compromisso de olhar para cada educando como indivíduo único, de forma respeitosa, ética e responsável. Tomlinson assevera que existem três forças motrizes que alimentam a diferenciação eficaz: o reconhecimento das

diversidades que existem dentro de uma sala de aula, a garantia de “um currículo e ensino de alta qualidade” e, por fim, a necessidade de construir “pontes entre o aluno e a aprendizagem”.

> Ter presente que não é possível chegar até às mentes que não conseguimos cativar deveria ser pensamento orientador diário da planificação educativa. (...) Os nossos alunos – cada um deles – personificam a mensagem de que nunca poderemos relegar as especificidades do ensino para segundo plano.” (p. 24)

A diferenciação pedagógica atenta-se inclusive para os jovens com altas habilidades, que, num cenário de valorização extrema do acúmulo de conhecimento, muitas vezes mensurável apenas por notas, embasadas na capacidade de memorização, poderiam parecer alunos-prodígios, aqueles com os quais o professor nem precisa se “preocupar”. Entretanto, o ensino diferenciado se empenha no desenvolvimento potencial de cada educando, na superação de limites, na preparação para a vida e no seu desenvolvimento psíquico. Conforme Tomlinson (2008), não proporcionar um desafio à altura da sua capacidade pode tornar os alunos com altas habilidades mentalmente preguiçosos, porque se acostumaram a obter boas notas sem precisar de muito esforço; pode torná-los viciados na imagem de sucesso, desenvolvendo uma visão distorcida em que a nota é mais importante que a aprendizagem, provocando o medo de correr riscos; podem tornar-se perfeccionistas porque aprenderam a associar o seu valor a sua imagem na sala de aula, daí passam a evitar dificuldades ou situações em que possam falhar, o que compromete o desenvolvimento de sua capacidade; podem ter dificuldade de desenvolver uma noção de autoeficácia, comprometendo a auto estima desses alunos, porque a noção de autoeficácia surge da superação de nossos limites; por fim, alunos com altas habilidades podem não conseguir desenvolver capacidades de estudo e de gestão de situações, pois

> “Quando os alunos se passeiam pela escola com um mínimo de esforço, podem parecer bem-sucedidos. Contudo, na realidade ser bem-sucedido na vida advém, geralmente, de persistência, trabalho árduo e risco. (...) Estes alunos partilham da necessidade dos outros de terem professores que os ajudem a estabelecer objetivos ambiciosos, a conceber planos para alcançá-los, a lidar com a frustração, a partilhar alegrias e avistar novos horizontes depois de cada etapa cumprida.” (p. 27)

Quanto aos alunos com dificuldade de aprendizagem, estes demandam uma atenção cuidadosa e dedicação do professor pela pessoa do educando, pois seus problemas podem ser, conforme Tomlinson (2008), causados por dificuldade de aprendizagem propriamente dita, devido a problemas familiares ou ao fato de encararem certas disciplinas como um verdadeiro inimigo. A autora assevera que compete ao professor utilizar diversas formas de acesso à aprendizagem por meio do uso de diversos recursos, contemplando o máximo de percepções sensitivas, organização flexível de grupos ou trabalho individual, apresentação do conteúdo do todo para a parte e da parte para o todo, de modo que cada aluno encontre um modo adequado ao seu perfil; e finalmente, ver com o coração.

O olhar atento e atencioso para a identidade do educando garante a ele maior chance de alcançar o pleno desenvolvimento além de transformar a própria identidade docente, pois apesar de que "a maior parte de nós não aprendeu a ensinar seguindo estes preceitos, mas somos também, de alguma forma, alunos. Podemos não conseguir transformar a imagem que temos de nós num ápice, mas podemos mudar ao longo da carreira." (TOMLINSON, 2008, p. 35)

A diferenciação pedagógica também está atenta para a formação de alunos visando a um cenário de possibilidades, aquilo que pode ser feito através da educação, as mudanças de perspectiva a partir de um outro olhar. A justiça é vista sob uma nova perspectiva, ser justo não é necessariamente tratar todos da mesma maneira, mas sim certificar-nos de que cada aluno recebe o que necessita para progredir e ser bem sucedido; professor e alunos colaboram em prol do desenvolvimento e sucesso mútuos, o professor ajuda os alunos a adotar uma atitude positiva perante a vida, "podemos aperfeiçoar cada vez mais o que desejamos que os alunos aprendam – alegria no trabalho, paciência, bondade e um coração enorme" (idem, p. 45)

O ensino diferenciado não negligencia questões como o desenvolvimento da autonomia do educando, da sua capacidade de intervir e transformar o mundo. Tomlinson (2008) afirma que

> "Igualmente útil seria conseguir ajudar os alunos a encontrarem uma voz para expressarem a tensão e infelicidade que sentem. A mensagem pode ser mais clara se partir de um aluno do que de um professor. De igual modo, num contexto em que os pais são excessivamente controladores, a criança sente-se, geralmente muda. Reconquistar uma voz e tornar-se defensor em

> causa própria pode ser importante para ajudar os alunos a terem uma noção de poder sobre o seu próprio mundo.” (p. 74)

Além disso, a autora afirma que a participação da comunidade na escola, bem como a valorização de sua cultura e história pode favorecer, até porque o motivo do distanciamento dos pais pode ser o choque de realidades entre os pais e a escola, evidenciando a escola como um dos instrumentos de alienação da própria comunidade. Sem que isso, contudo, represente um ciclo ininterrupto, pois da própria escola pode surgir a mudança. Em relação à ausência dos pais, Tomlinson afirma que existem muitas razões. Em alguns casos pode não ser um problema, mas em outros casos, esses pais são os que mais precisamos trazer para o mundo da criança na escola. Alguns deles mantêm-se afastados porque a própria escola os alienou e regressar é demasiado difícil. A escola e os professores precisam construir pontes até os pais, dar-lhes provas de que acreditam nos seus filhos, eles precisam ouvir histórias de sucesso de suas crianças, receber sugestões concretas de como devem fazer para tornarem-se parceiros da educação dos filhos.

> “Nós também precisamos ouvi-los. Precisamos perceber melhor a cultura, língua, história e sonhos das crianças. Precisamos conhecer as histórias que trazem de casa e o ponto de vista dos pais quanto ao que poderá funcionar melhor para que a aprendizagem dos filhos seja eficaz.” (TOMLINSON, 2008, p. 75)

Tomlinson (2008) apresenta os três pilares que sustentam a diferenciação pedagógica: o nível de preparação do aluno, o interesse e seu perfil de aprendizagem. Uma tarefa adequada ao nível de preparação de um aluno permite que este leve os seus conhecimentos, compreensão e capacidades pouco além do que conseguiria trabalhando sozinho. Quando os professores usam os níveis de preparação para diferenciar conteúdo, processo e produto, o seu objetivo é forçar os alunos a saírem um pouco de suas “zonas de conforto” para que o seu trabalho tenha algum grau de dificuldade. Depois, ajudam-nos a esforçarem-se para atingirem o nível de competência seguinte, com capacidades e ideias relevantes.

Assim o professor contribui para o desenvolvimento intelectual do estudante, em direção ao seu potencial, não o limitando à memorização de conteúdos previstos numa grade curricular indiferentemente elaborada.

O empenho do professor no ensino direcionado para o interesse do aluno pode garantir o sucesso da aprendizagem, ajudando o aluno a criar vínculo entre sua vida e o objeto de ensino. Além de ser mais proveitoso que um currículo rígido, favorece a libertação, autonomia e empoderamento de professores e alunos. Para a autora, uma característica fundamental do ensino-aprendizagem bem sucedido é conseguir envolver os alunos, o empenho é algo inegociável. Ela afirma que a possibilidade de escolher o quê e como aprendemos também atribui poder, e consequentemente, a intensificação da aprendizagem, encoraja os alunos a adicionarem os seus próprios objetivos àqueles propostos pelo professor. Os professores que se preocupam com os alunos enquanto indivíduos aceitam a difícil tarefa de tentar identificar os interesses que estes levam consigo para a sala de aula e tentam criar novos interesses para os seus alunos.

Entre os objetivos de um ensino baseado nos interesses dos alunos encontram-se os seguintes: ajudar os alunos a perceber que há correspondência entre a escola e os seus desejos de aprender; demonstrar interligação entre todos os gêneros de aprendizagem; usar as capacidades ou ideias familiares aos alunos como ponte entre outras que lhes sejam menos familiares e melhorar a motivação dos alunos em relação à aprendizagem. Quando o professor encoraja um aluno a olhar para um tema de estudo através das lentes do seu próprio interesse, há uma grande probabilidade de os quatro objetivos serem atingidos. “Os interesses são, de certo modo, janelas para o mundo. O interesse desenvolvido numa área em particular é quase inevitavelmente uma via para aprender sobre muitas outras coisas.” (2008, p. 93) A diferenciação baseada em interesses requer autonomia dos alunos, cabe ao professor providenciar a estrutura de apoio necessária para que os alunos se tornem autônomos; desenvolva formas eficazes de partilhar descobertas baseadas em interesses, em vez de apresentações orais, os alunos podem fazer uma exposição de materiais de leitura; criar convites abertos aos interesses dos alunos, quando eles sabem que podem propor ideias para trabalhos e projetos e acreditam que os irá ajudar a encontrar uma maneira de pertença partilhada da aprendizagem; manter olhos e mentalidade abertos para um aluno com uma paixão séria, uma confirmação da parte do professor de que a fome de conhecimento do aluno merece confiança e sustentação pode ter um maior impacto positivo ao longo prazo do que um currículo rígido e cautelosamente planejado.

O perfil de aprendizagem significa o modo como aprendemos melhor enquanto indivíduos. Os objetivos da diferenciação baseada em perfis de aprendizagem consistem em ajudar cada aluno a perceber qual a melhor forma de aprendizagem para si e providenciar

opções para que encontrem a mais adequada na sala de aula. Existem quatro categorias para perfis de aprendizagem: o estilo de aprendizagem, a inteligência preferencial, o gênero e a cultura do aluno. O estilo de aprendizagem refere-se a fatores ambientais ou pessoais, como o aluno gosta de se acomodar, ou se prefere estar em movimento, se gosta de estímulos sensoriais ou um ambiente mais vazio. A inteligência preferencial refere-se aos tipos de predisposições cerebrais para a aprendizagem. Howard Gardner identificou oito tipos de inteligências, às quais nomeou verbal-linguística, lógico-matemática, visual-espacial, musical-rítmica, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista – e talvez existencial. Robert Sternberg sugere que todos nós temos diversos pontos fortes decorrentes da combinação de tipos de inteligência que ele intitulou de analítica, prática e criativa. Os resultados mostram que quando os alunos aprendem usando a inteligência de sua preferência os resultados são muito positivos. O meio cultural de onde somos originários também afeta o modo como aprendemos, alguns padrões de aprendizagem podem diferir de uma cultura para outra, em cada cultura existe uma grande diversidade de processos de aprendizagem. À semelhança do que ocorre com a cultura, existem padrões de aprendizagem em cada um dos gêneros – mas também uma grande diversidade. As combinações de cultura ou gênero irão criar constelações únicas de preferências de aprendizagem. Um professor com alguma sensibilidade tenta cria opções e alternativas que façam com que todos se sintam confortáveis a maior parte do tempo. (TOMLINSON, 2008)

Trabalhar com os perfis de aprendizagem, além de favorecer a aprendizagem de conteúdos leva professor e aluno a refletirem sobre si mesmo. O professor reflete sobre sua prática pedagógica e o aluno sobre sua própria identidade, pois precisa conhecer-se a si mesmo a fim de identificar seu perfil de aprendizagem, conhecendo-se e responsabilizando-se por sua própria aprendizagem. Para tanto, Tomlinson aconselha o professor a que se lembre de que nem todos os alunos compartilham das suas preferências de aprendizagem, se um professor gosta de aprender através de estímulos auditivos, tenderá a ensinar através de estímulos auditivos, mas tem de proporcionar outros meios para aqueles alunos que têm outras preferências e ajude os seus alunos a refletirem sobre as suas próprias preferências.

A diferenciação pedagógica está comprometida com o ensino crítico, com o pensar certo a que Freire (1996) se refere em “saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo” (p. 54) porque o professor se empenha em conseguir levar os alunos a aprender em vez de memorizar, reter ideias e fatos durante mais tempo, porque são significativos, estabelecer ligações entre sujeitos e facetas de um único sujeito, associar ideias

às suas próprias vidas e construir redes de significado para lidar de forma eficaz com conhecimentos futuros. (Tomlinson, 2008)

Enxergar as facetas de um único sujeito é também contribuir para o respeito mútuo em sala de aula, a compreensão, a capacidade de diferenciar, como já afirmou Tomlinson, entre um sujeito e o que ele faz, isso caracteriza respeito e a ética que Freire defende quando diz que "Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta." (1996, p. 54)

A diferenciação pedagógica não só cuida de questões como aprendizagem significativa e desenvolvimento humano do educando como também está atenta às limitações que o sistema impõe ao professor, em prejuízo dos alunos. Mas assim como Giroux, Tomlinson também aponta para as transformações que o professor pode provocar. Ela afirma que duas características importantes de uma turma diferenciada são o direito dos alunos a "começarem onde estão" e poderem ter expectativas quanto a crescerem como alunos. Contudo reconhece que, por um lado, o público espera registros "normalizados", por outro lado, há provas que indicam que o sistema e avaliação tradicional não "comunica" ou "motiva" como gostaríamos que fizesse. Mas, compartilhando da esperança de Giroux sobre a transformação que o professor pode provocar, apresenta quatro abordagens a este problema, todos pressupõem alteração do sistema de avaliação tradicional: estabelecimento de objetivos pessoais, nesse sistema os alunos serão "avaliados contra si mesmos" em vez de competirem com os outros; combinar os registros tradicionais de avaliação e informações adicionais; atribuir duas notas: uma mais pessoal e outra "tradicional"; compartilhamento de vários tipos de informações com os pais e alunos, tais como portfólios, notas e dados de nível nacional. (Tomlinson, 2008)

Alinhada com o pensamento antroposófico, Tomlinson enfatiza que o essencial é o desenvolvimento do educando, independente do registrado pelas avaliações tradicionais e das expectativas do público, além de abordar a importância de conscientizar e aproximar os pais de uma avaliação mais individualizada e verdadeira. Semelhantemente, Giroux (1997) também aponta para a autonomia necessária aos professores e a importância de valorizar o desenvolvimento da pessoa em relação às suas necessidades e possibilidade de libertação e transformação, em detrimento da preparação dentro de um enquadramento limitado pelo sistema de ensino. O autor assevera que os professores devem participar ativamente da organização do tempo, espaço escolar e da matéria de ensino, devem ter autonomia, voz e

poder, inclusive na produção e implantação do currículo, a fim de atuarem como intelectuais transformadores.

> "Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e muda-lo quando necessário." (p. 29)

Vejo que o ensino diferenciado, a valorização da identidade discente, o trabalho a partir de suas especificidades e necessidades pedagógicas e anímicas são coerentes com a pedagogia crítica, a qual preza pela valorização da realidade e individualidade dos sujeitos da aprendizagem e pelo seu desenvolvimento pleno, não limitado à memorização de conteúdos, mas empenhado em torná-lo apto ao pensamento crítico e à transformação social, vendo o professor como agente fundamental desse processo, como um intelectual transfomador.

Sendo assim, na próxima seção, apresentarei, na perspectiva da pedagogia crítica, a importância da subjetividade dos indivíduos e o papel do professor como intelectual transformador nas vozes de Giroux e Paulo Freire.

2.3. As subjetividades e o papel do professor na pedagogia crítica

A partir da obra de Henry Giroux, Os Professores como Intelectuais Transformadores (1997) e Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (1996), trago nesta seção os postulados da pedagogia crítica com enfoque na democratização do espaço escolar – fortalecendo as figuras de professores, alunos e comunidade – e na valorização das experiências dos educandos para o alcance de uma educação emancipadora, crítica e transformadora.

Práticas pedagógicas orientadas a partir das subjetividades dos indivíduos podem colaborar para uma educação mais significativa, crítica e emancipadora na medida em que trazem para a sala de aula a cultura, os sonhos e a esperança e, portanto, o desejo de luta do/a jovem educando. Giroux (1997) afirma que

> "Se tratarmos as histórias, experiências e linguagens de grupos culturais diferentes como formas particularizadas de produção, torna-se mais fácil compreender as diversas leituras, respostas e comportamentos que, digamos,

> os estudantes apresentam para a análise de um texto particular. Na verdade, uma política cultural precisa que seja desenvolvido um discurso que esteja atento às histórias, sonhos e experiências que tais estudantes trazem para a escola." (p. 141)

Adotar uma postura crítica na educação e práticas pedagógicas que favoreçam a criticidade do educando e sua emancipação não é uma opção, mas um atributo ético porque o professor não pode se eximir da tarefa de refletir sobre sua própria prática, sobre que ideologias as subjazem, ao interesse de que ou de quem servem, "em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobres estudantes e outros." (GIROUX, 1997, p. 40)

Da mesma forma, é um pressuposto ético que os professores precisam ajudar os alunos a enxergar as ideologias presentes no currículo oculto que terminam por moldar a forma com enxergam o mundo e a si mesmos e consequentemente suas ações e identidades. Negar esse arbítrio ao aluno é desleal, pois "O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão." (FREIRE, 1996, p. 13)

> "É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar." (Idem, p. 16)

Se a ideologia opera de forma oculta no sistema escolar, moldando as identidades, desejos e necessidades dos alunos e até mesmo dos professores, não deveríamos muito mais nós, professores, trabalharmos no fortalecimento da identidade desses alunos, desvelando as relações de cultura e poder, ajudando-os a compreender quem são e por que o são?

É papel do professor estar atento às especificidades dos sujeitos, às diferentes expectativas e necessidades dos seus alunos, ajudando-as a expressar e legitimar suas produções culturais, crenças e valores, pois não é ignorando a realidade dos educandos que o professor o ajudará a olhar criticamente para o seu meio social e cultural a fim de compreendê-lo e tornar possível a sua transformação.

O professor não pode ser alienado e acrítico diante do currículo e do sistema de ensino de uma forma mais ampla, limitando-se a transmitir uma lista de conteúdos pronta, pois como pode pretender desenvolver a consciência crítica e libertadora nos alunos, se não adota ele mesmo uma postura crítica frente à opressão imposta pelo sistema de ensino e contra a instrumentalização do trabalho do professor? Sobre o papel do professor como intelectual transformador, que reflete e luta sobre sua prática e possibilita também aos alunos a capacidade de reflexão e transformação, Giroux afirma que

> "a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário." (idem, p. 29)

Muitos professores enxergam a grade curricular como grades reais de uma prisão que não lhes permite demover um passo, sequer em direção ao questionamento, como uma espécie de dogma a que devem se submeter sem duvidar, sob pena de serem excomungados. E dessa forma aniquilam qualquer subjetividade do educando, qualquer possibilidade de expressão e transformação. Mas é tarefa ética de cada educador se perguntar sobre o que devem ensinar, por que e como ensinar. Nesse sentido, convém citar as palavras de Giroux: "É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando." (1997, p. 161)

Além do discurso e da luta do professor, as práticas pedagógicas em sala de aula têm de assumir esse caráter de transformação e democratização que a pedagogia crítica indica. Como exemplo, Giroux sugere que em aulas das áreas das ciências sociais se trabalhe produção de textos, que não se limita ao domínio de técnicas e regras gramaticais, mas trata-

se de uma aprendizagem inextrincavelmente ligada ao pensamento. Trata-se de aprender a refletir e ver criticamente um assunto, o que Freire (1996) chamou de pensar certo "Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo." (p. 14)

Giroux argumenta que por isso mesmo, por ser uma habilidade intimamente relacionada ao pensar, não há justificativa para ser tarefa restrita aos professores de línguas. No exemplo citado, o autor sugeriu que dados da própria vida dos estudantes fossem objetos de estudo. Isso seria uma forma não só de atribuir sentido ao conteúdo, mas também de despertar a consciência crítica do educando. Outra inspiração apresentada para a implementação de práticas pedagógicas coerentes com uma ideologia mais democrática diz respeito ao modo de avaliação. A democratização e subversão de relações de poder opressoras devem ser desmanteladas inclusive dentro de sala de aula. Uma forma de atribuir poder aos alunos e retirar do professor a figura de autoridade absoluta e incontestável é permitir que os alunos assumam a responsabilidade pela avaliação de sua aprendizagem e de seus pares, o que ainda contribuiria para fortalecimento das relações entre os indivíduos.

> "Para que os relacionamentos em sala de aula sejam compatíveis com uma pedagogia cujo objetivo é fomentar o pensamento crítico, os estudantes devem ter a responsabilidade de avaliar e corrigir seus próprios erros. Nesta perspectiva, o desempenho insatisfatório é tratado como veículo que proporciona uma experiência de aprendizagem, capaz de ser compartilhado pelos outros colegas" (p. 107)

As propostas da diferenciação pedagógica ressoam a ideia de solidariedade, autonomia e a heterogeneidade a que Giroux se refere, "em um ambiente de turma heterogênea, os alunos que têm um desempenho qualitativamente mais rápido do que outros poderiam ter a oportunidade de funcionar como colegas atuando como líderes individuais ou de grupo de outros estudantes" (p. 70) Essa reorganização do espaço escolar ainda contribuiria para o questionamento de estruturas de dominação/subordinação e propriedade exclusiva do saber tão conhecidos pela escola tradicional.

Essa é uma das sugestões da diferenciação pedagógica a fim de descentrar o papel da avaliação da figura exclusiva do professor. Essa abordagem do ensino incentiva os professores que atribuam aos seus alunos o máximo de responsabilidade possível pela sua própria aprendizagem, isso torna a gestão da sala mais eficaz e torna os alunos mais

independentes. Tomlinson (2008) sugere que os professores façam com que os seus alunos falem acerca dos procedimentos na sala de aula e processos de grupo, que tenham autonomia e flexibilidade na organização de grupos e processos de ensino-aprendizagem, ajudem-nos a perceberem suas expectativas, assim como a lógica dessas expectativas, isso lhes dá uma noção de pertencimento na sala de aula, e a adoção da avaliação por pares, que coincide com a proposta de Giroux para democratização do espaço escolar.

Conforme nos indicam as agendas da antroposofia, da diferenciação pedagogia e da pedagogia crítica, o ensino que considera o educando de uma perspectiva integral do seu desenvolvimento, respeitando sua subjetividade, favorece o desenvolvimento psíquico, intelectual e social do sujeito. É nessa perspectiva que nos ancoramos para análise dos dados cuja metodologia será explanada no capítulo seguinte.

Capítulo 3

Metodologia

Este capítulo explana a metodologia da pesquisa, trazendo informações sobre o local onde os dados foram gerados, os documentos utilizados e as perspectivas metodológicas adotadas.

Os dados foram gerados com alunos do 8° ano do ensino fundamental do Centro Educacional Incra 9. Os instrumentos utilizados serão os memoriais produzidos pelos alunos depois das oficinas de texto, entrevistas com os alunos e o diário de campo da pesquisadora.

3.1 Breve histórico do local da pesquisa

O Centro Educacional Incra 09 fica localizado no Núcleo Rural Alexandre Gusmão BR 070 – KM 16 – INCRA 09, zona rural de Ceilândia – DF. O prédio onde funciona a escola foi construído pela comunidade em 1968 e doado para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF pelo INCRA. As atividades escolares ocorreram no ano seguinte e em 1977 a escola foi oficialmente incorporada à rede de ensino da SEDF, inicialmente denominada como Escola Rural INCRA 09.

Em 1976 o nome da escola foi alterado para Escola Classe Incra 09, vinculada à Divisão Regional de Ensino de Taguatinga. Em 1980 a escola passou a ser vinculada à Divisão Regional de Ensino de Brazlândia. Em virtude das etapas de ensino oferecidas, em 2009 a nomenclatura da escola foi alterada para Centro de Ensino Fundamental Incra 09. Com a ampliação da oferta das etapas de ensino, passou a ser denominada Centro Educacional Incra 09, em abril de 2013, e hoje compõe a Divisão Regional de Ensino de Ceilândia.

Desde sua criação, a escola passou por duas ampliações e hoje conta com dez salas de aula, quadra de esportes, sala de vídeo, sala de artes, sala de leitura, sala de múltiplas funções, sala de recursos, direção, secretaria de sala de educação infantil. Contudo, a demanda crescente, especialmente depois da vinculação da escola à Divisão Regional de Ensino de Ceilândia, torna a estrutura insuficiente, razão pela qual as salas de artes, vídeo e educação infantil hoje funcionam como salas de aula.

A escola funciona em três turnos, sendo que no matutino funciona o ensino fundamental – anos iniciais; no vespertino, o ensino fundamental – anos finais e ensino médio; e no noturno, a educação de jovens e adultos.

O perfil do público atendido pela unidade de ensino é de alunos da zona rural de Ceilândia/DF, em sua maioria filhos de caseiros e empregados dos proprietários das chácaras circunvizinhas, muitos são filhos de ex-alunos, outros vindos de algumas regiões do país, principalmente da região nordeste.

3.2. Perspectivas metodológicas

Neste trabalho adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A pesquisa etnográfica é bastante pertinente a este trabalho uma vez que, de acordo com André (2013), se caracteriza por (i) uso de técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, (ii) interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, (iii) ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não nos resultados finais, (iv) preocupação com o significado, com a maneira que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que a cerca, (v) envolve trabalho de campo: contato direto, profundo e prolongado, (vi) descrição e indução: reconstrução de diálogos, depoimentos, situações, pessoas, ambientes, etc., e finalmente, (vii) formulação de hipóteses e conceitos. (André apud Braga 2013)

Em consonância com os pressupostos da etnografia da prática escolar, especialmente no que se refere a (i) uso de técnicas como a observação participante, (ii) interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, (iii) ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não nos resultados finais, (iv) preocupação com o significado, com a maneira que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que a cerca, (v) envolve trabalho de campo: contato direto, profundo e prolongado, esta pesquisa vem se desenvolvendo em contanto permanente com os alunos participantes do projeto e o foco da análise recai sobre o processo, as transformações da identidade docente durante o processo e o descortinar da identidade do aluno que vai se revelando nas aulas de produção de texto.

Optamos pelo gênero memórias literárias como documento fundamental para essa pesquisa por ser justamente o tipo de documento que permite enxergar profundamente como as pessoas enxergam a si mesmas, quais as suas experiências, como atribuem sentido ao que fazem e ao que acontece ao seu redor.

Também no que diz respeito à teoria, a cultura, os sonhos, as crenças dos sujeitos são matérias de reflexão, a pedagogia crítica se interessa pelos contextos particulares que afetam a vida dos sujeitos. Freire defende que os educadores não só respeitem os saberes com que os educandos chegam à escola, como também os torne objeto de reflexão, de exercício da criticidade.

A antroposofia se volta para o que há de mais subjetivo no indivíduo a fim de orientar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento biológico, intelectual e humano da pessoa. A diferenciação pedagógica, por sua vez, considera as peculiaridades dos sujeitos para desenvolver seu potencial, numa perspectiva de emancipação do indivíduo e democratização do espaço escolar.

Portanto, a pesquisa etnográfica escolar se coaduna com os objetivos desta pesquisa, na medida em que está profundamente ligada ao contexto particular e social em que se encontram os sujeitos da pesquisa.

3.3. Sujeitos participantes da pesquisa

Por se tratar de uma escola rural, o CED Incra 9 tem entre suas peculiaridades o fato de atender a várias etapas e modalidades da educação básica com um número reduzido de turmas para cada série. No ensino fundamental, há duas turmas de 6° ano, duas de 7°, duas de 8° e duas de 9° ano, de modo que para cumprir minha carga horário eu leciono para os 6°, 7° e 8° anos.

Para esta pesquisa optei por trabalhar com os 8° anos em função do trabalho que eu já vinha desenvolvendo com as turmas, a saber, a produção de um livro de memórias literárias que cada aluno escreveria sobre sua vida ou sobre uma personalidade inspiradora do seu círculo de convivência.

Uma das turmas, o 8° ano A, tem 26 alunos matriculados, sendo 13 meninos e 13 meninas, na faixa etária de 13 a 16 anos, nas seguintes proporções: 13 anos (7 alunos), 14 anos (9 alunos), 15 anos (5 alunos) e 16 anos (5 alunos). Dois desses alunos são diagnosticados como deficientes intelectuais. O 8° ano B tem 27 alunos matriculados, sendo 9 meninas e 18 meninos, na faixa etária de 13 a 17, sendo: 13 anos (5 alunos), 14 anos (12 alunos), 15 anos (8 alunos), 16 anos (1 aluno), 17 anos (1 aluno). Dois desses alunos são diagnosticados como deficientes intelectuais e um como baixa visão.

3.4. Geração de dados e constituição do corpus

Os dados foram gerados a partir de entrevistas escritas realizadas com os alunos, de livros de memórias literárias de autoria dos educandos e do diário de campo da pesquisadora, onde fiz anotações sobre minhas observações dentro de sala de aula e no contexto mais amplo da escola onde acontecem reuniões de pais e reuniões pedagógicas.

A princípio todos os alunos de ambos os 8° anos estavam inseridos na pesquisa, uma vez que o questionário foi disponibilizado para todos e respondido pela maioria. A produção do livro de memórias também foi proposta para todos como projeto do bimestre e realizado pela maioria.

Algumas entrevistas e livros de memórias foram selecionados entre as duas turmas para constituir o corpus desta pesquisa.

3.4.1. Quem sou eu? Práticas em sala de aula para o conhecimento recíproco entre alunos e professora

A primeira semana de aula foi dedicada a conhecer melhor os meus alunos e uma das minhas curiosidades era saber como meus alunos percebiam a disciplina de língua portuguesa.

Comecei por instigar um maior entrosamento entre eles, já que ali naquela comunidade rural todos já se conheciam e alguns estudavam na mesma turma desde séries anteriores. Propus que escrevessem em um pedaço de papel três frases sobre eles mesmos, sendo duas verdadeiras e uma falsa. Em seguida eles deveriam me entregar os papéis com seus nomes e eu leria apenas as frases, em voz alta, para que os colegas adivinhassem o autor das frases e qual era a frase falsa. Descobri essa atividade em um livro sobre dinâmicas para sala de aula[2]. Eu comecei para dar o exemplo, escrevendo três frases sobre mim no quadro. Como eles ainda não me conheciam, só teriam de adivinhar qual era a frase falsa. Os alunos ficaram muito eufóricos e contentes com a atividade, todos participaram e se empolgaram em descobrir “verdades” sobre a professora e os colegas. Ao mesmo tempo em que eles iam se conhecendo melhor eu também os ia conhecendo.

Na aula seguinte eu pedi para que escrevessem um memorial, um texto curto, de meia página ou uma página inteira, de forma bem espontânea, sem se preocupar em enquadrar o texto em nenhum gênero, era a primeira semente do livro de memórias que eles viriam a

[2] Miranda, Simão de. Professor, não deixe a peteca cair!: 63 ideias para aulas criativas. Campinas, SP: Papirus, 2005.

produzir. Esse texto foi anexado em uma pasta, onde juntei a avaliação diagnóstica de cada aluno. Ainda fiz testes sobre os tipos de inteligência, baseados na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, e sobre tipos de personalidade.

Depois dessa primeira semana de reconhecimento e autoconhecimento foi que procedi à investigação sobre como os alunos percebiam a disciplina de Língua Portuguesa, que descrevo na subseção a seguir.

3.4.2. Como se aprende português? E para quê? A disciplina de Língua Portuguesa na visão dos alunos

A fim de conhecer um pouco mais sobre as expectativas dos meus alunos sobre a disciplina que eu leciono, elaborei uma entrevista escrita, para ser respondido por todos os alunos, sobre como eles percebiam o ensino de língua portuguesa. As questões da pesquisa foram:

- Quais são suas expectativas com relação à disciplina de Língua Portuguesa?
- Cite o que você mais gosta na disciplina. Ex. leitura, contação de histórias, redação, ortografia, gramática etc.
- Quais suas principais dificuldades?
- Como você gostaria que fossem as aulas de língua portuguesa?

Na primeira questão eu os orientei a responder o que esperavam aprender nas aulas e de que forma eles esperavam que isso contribuísse para suas vidas. Na última questão eu os orientei para que descressem quais suas preferências ou estilos de aprendizagem, tendo-os esclarecido previamente sobre preferências e estilos de aprendizagem, de acordo com o explanado na seção 2.2, sobre diferenciação pedagógica.

As respostas à primeira e última questões constituem o corpus analisado na seção 4.1 do capítulo analítico, que revela uma visão bastante tradicional do ensino por parte dos alunos.

Na seção a seguir, relato o percurso das aulas até a produção do livro de memórias, cujos excertos são analisados na seção 4.2 e 4.3, do quarto capítulo deste trabalho.

3.4.3. Reconstruindo memórias

Os livros de memórias literárias foram a culminância do projeto de produção de textos do segundo bimestre. Como o gênero textual memórias literárias fazem parte do conteúdo curricular do 8° ano e seguindo a minha linha de trabalho de fortalecimento das identidades

discentes, assim como a minha busca pelo conhecimento dos sujeitos-alunos, do resgate de suas histórias, achei oportuno trabalhar com a produção de um livro de memórias de cunho autobiográfico ou sobre uma personalidade que lhes fosse inspiradora, desde que fosse de seu círculo de convivência.

As primeiras aulas foram dedicadas à familiarização com o gênero. Optei por trabalhar com a proposta da Olímpiada de Língua Portuguesa - OLP, por apresentar um material rico e bem estruturado. Na primeira aula da sequência didática, os alunos receberam cópias de dois textos do caderno *Memórias Literárias*, da Olimpíada. Os alunos fizeram a primeira leitura de um dos textos, acompanhando a narração em áudio, também disponível no material da OLP. Em seguida analisamos juntos, em sala, as características do gênero no texto lido, como as descrições dos ambientes citados e a expressão de sensações e emoções intensas dos personagens sobre os fatos narrados. Na sequência, os alunos leram individualmente o segundo texto enquanto ouviam o áudio, em seguida fizeram uma leitura coletiva e foram orientados a fazer em casa, com o segundo texto, a mesma análise que fora feita coletivamente com o primeiro.

Na aula seguinte trabalhamos a descrição, apresentei para os alunos outro texto com características predominantemente descritivas, analisamos coletiva e minunciosamente o texto. Aproveitando o ensejo para trabalhar a morfologia, a revisão das classes gramaticais prevista no currículo, ressaltei a predominância de substantivos e adjetivos nos textos descritivos. Depois do estudo da tipologia descritiva, pedi que os alunos escolhessem algum lugar na escola, dentro ou fora da sala, para o descreverem, usando as técnicas que havíamos estudado. Alegremente eles saíram da sala com caderno e lápis ou caneta para fazer a atividade proposta. Um aluno perguntou se podia descrever um trecho do caminho que percorria para chegar à escola, eu disse que sim e ele o fez. Outro aluno pediu para descrever qualquer outro local, ao que eu respondi afirmativamente. O meu objetivo era que eles pudessem escolher o que iam descrever e tivessem condições de relacionar a coisa descrita ao próprio texto, daí que seria conveniente que eles pudessem olhar para o objeto enquanto descreviam e, em havendo possibilidade de escolher qualquer local da escola, poderiam sair da sala e se sentir mais soltos, literalmente. Mas desde que aluno quisesse e se achasse em condições de descrever outro local ou objeto que não estivesse ao seu alcance, não seria nenhum problema, certamente seria algo relevante para ele.

Todos quiseram fazer a tarefa fora de sala, mesmo os que escreveram sobre outros locais ou objetos distantes. Acomodaram-se à vontade no lugar que escolheram nas dependências da escola e no tempo determinado voltaram com seus textos prontos. Tendo

saído da sala pela razão precípua de descrever um lugar ou objeto visível, ou tendo saído só para espairecer ou por quaisquer outros motivos, o interessante é que todos voltaram com os textos prontos e adequados à proposta.

Preparei a aula seguinte tendo em vista capacitar os alunos para escrever com expressividade, então, antes de qualquer coisa, quis instiga-los a escrever livremente o que sentiam. Assim, preparei músicas de gêneros bem diversificados, inclusive instrumentais, para que eles fossem registrando suas sensações, lembranças ou sentimentos enquanto ouviam. E à medida que ouviam as músicas eles começavam a expressar também oralmente o que sentiam, embora a proposta fosse de que eles escrevessem apenas. Contudo, suponho que as sensações eram intensas o suficiente para que eles sentissem a necessidade expressá-las com suas vozes.

Depois dessa aula, vimos o conceito do gênero memórias literárias, revisamos suas características, lembrei-os da importância da descrição e da expressividade no memorial e propus que eles escrevessem um capítulo do que seria o livro de memórias deles. Sugeri começar escrevendo um capítulo sobre o primeiro dia de aula de suas vidas.

Os textos foram escritos, corrigidos e devolvidos para revisão. E assim foram desenvolvidos os demais capítulos do livro. Essa sequência didática foi desenvolvida nos dois 8° anos, com todos os alunos, com resultados bastante semelhantes nas duas turmas. A maioria apresentou o produto proposto, um memorial. No 8° ano A, uma aluna fez um memorial sobre sua mãe, outra escreveu sobre seu pai e sobre si e uma terceira escreveu sobre mim. Os demais memoriais do 8° ano A e todos do 8° ano B tinham cunho autobiográfico.

Esse foi o processo de produção do livro de memórias dos estudantes, os quais deram origem ao corpus analisado no capítulo que segue.

Capítulo 4

Análise dos dados

4.1. Análise da Conjuntura: perspectiva de alunos e pais quanto ao ensino de Língua Portuguesa

Nesta seção proponho-me a analisar os dados gerados para investigação das primeiras questões que surgiram no contexto desta pesquisa: como alunos e pais veem o ensino de Língua Portuguesa?

Durante o primeiro ano da minha carreira docente, pude perceber que houve uma profunda mudança entre os estudantes do ensino fundamental e médio do final dos anos 90 e início dos anos 2000 – época em que eu concluí a educação básica – e os estudantes dessa etapa de ensino da década que se iniciava em 2010.

Em que pese as peculiaridades do pequeno povoado onde eu estudei, os movimentos docentes de resistência à ditadura, questionamento do modelo dominante e luta pela democratização da sociedade iniciados nos anos 80 ainda não haviam alcançado as escolas públicas brasileiras de forma expressiva. Até porque, antes da reforma educacional promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 como consolidação de um processo de valorização do magistério que começara com a nova constituição de 1988, os cargos de professor podiam ser exercidos por pessoas sem formação específica para a área de educação. (BANDEIRA; MENDES, 2006) Essa realidade era especialmente mais evidente em cidades interioranas, onde o acesso da população ao ensino superior era ainda muito limitado. Dessa forma, o ensino ainda guardava muitas características da educação tradicional, o que acontece ainda hoje, conforme asseguram as autoras.

A tabela abaixo, da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, construída a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, revela o contraste entre o cenário brasileiro geral e o rural, com menos da metade dos professores formados em nível superior no ano de 1999. [3]

[3] Disponível em http://www.oei.es/quipu/brasil/docentes.pdf. Acesso em 25/10/2015 14h44

ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª A 8ª SÉRIE: NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO, BRASIL E REGIÕES, 1999

Brasil e regiões	Localização	Total (N)	Grau de formação		
			Ens. Fund. incompleto ou completo (%)	Ens. médio completo (%)	Ens. superior completo (%)
Brasil	Total	703.214	0,7	25,3	74,0
	Rural	59.350	2,1	53,4	44,5

Em 2011, quando já havia a obrigação legal de que todos os professores fossem, no mínimo, graduados em cursos de licenciatura, ingressei na Secretaria de Educação do Distrito Federal, com a tarefa de lecionar para adolescentes do ensino médio, que já não se contentavam com uma abordagem pedagógica centrada na figura do professor como detentor e transmissor exclusivo do conhecimento. Esses jovens têm uma nova relação com seus pais, com a escola e os meios de comunicação. Eles têm identidades muito diferentes e anseiam por serem ‘vistos’ e ‘ouvidos’ no espaço escolar.

Percebi que eu precisava dar voz aos meus alunos e valorizar suas identidades. Partindo de um extremo ao outro, criei oportunidades para que meus alunos manifestassem seus anseios, expectativas e perspectivas com relação à escola. Mas, sem tê-los preparado para isso, fiquei surpresa e frustrada com o retorno dos meus alunos. Eles não sabiam como se expressar, eram inseguros com relação a sua identidade e não sabiam qual o papel da escola e o que esperar em relação a sua aprendizagem. Identifiquei nos meus alunos a contradição de não querer um ensino autoritário, que os visse como meros depositários de conhecimento, mas quando questionados sobre suas expectativas e o que eles pensavam ser o objetivo de ensino da língua portuguesa, respondiam que era aprender gramática, ortografia e no máximo ler e escrever.

Foi aí que comecei a discutir com meus alunos a importância da língua como objeto de poder e transformação e passei a partir de situações de sua vida cotidiana, seja através literatura mais voltada para o público juvenil, seja pela abordagem de questões políticas e sociais extraídas de suas vivências. Essas mudanças que relato nas minhas práticas pedagógicas aconteceram paulatinamente e se consolidaram mais firmemente em 2012, quando eu já tinha alcançado alguma maturidade profissional, muito pequena, diante de tudo que ainda iria aprender, estou aprendendo e certamente aprenderei, mas uma transformação gigante diante do despreparo e insegurança com que cheguei à sala de aula.

Contudo, o ano de 2015 representou para mim um recomeço, um novo desafio. Eu não estava mais diante dos adolescentes de 14 a 17 anos que eu aprendera a compreender, que eu

conseguia enxergar e tocar. Meus alunos agora eram crianças de 11 a 15 anos, do 6° ao 9° ano do ensino fundamental – muitos fora da faixa etária prevista para a série. Eu sabia que eu precisava enxergar as especificidades daqueles alunos, sabia que seus anseios, expectativas, maturidade psíquica e biológica eram muito diferentes.

Porém, eu tinha uma certeza, a de que eu não deveria, não gostaria e não tinha o direito de ignorar a inteligência dos meus alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, não poderia negligenciar o desenvolvimento integral dos meus jovens alunos, não podia sujeitá-los a uma educação reduzida à memorização de conteúdos cujos sentidos eles não podem captar por não ter nenhum sentido para suas vidas. Assim, a fim de conhecer melhor os meus alunos e suas percepções a respeito da disciplina de Língua Portuguesa, na primeira semana de aula do ano letivo, eu desenvolvi uma entrevista que consistia, entre outras, nas seguintes questões:

1) Quais são suas expectativas com relação à disciplina de Língua Portuguesa?
2) Como você gostaria que fossem as aulas de língua portuguesa?

Na primeira questão eu orientei os alunos para que respondessem o que eles esperavam aprender na disciplina e como eles esperavam que essas aprendizagens contribuíssem para suas vidas. Em razão da minha experiência no ensino médio, eu esperava que os alunos demonstrassem uma visão tradicional do ensino da língua, limitada à transmissão de conteúdos. Porém me surpreendeu que essa tendência tenha se mostrado mais intensa, não só entre alunos, mas inclusive entre pais, em circunstância que descreverei mais adiante neste capítulo. É lamentável que esse fenômeno aconteça com mais força no ensino fundamental, justamente quando o pensar, de acordo com a antroposofia, está em seu pleno desenvolvimento, requerendo estímulos criativos e potencialmente desenvolvedores da criatividade e da fantasia, o que repercutirá mais tarde na capacidade do pensamento autônomo, na capacidade de julgamento crítico. (LIEVEGOED, 1994)

Transcrevo abaixo algumas das respostas dos alunos.

Aluno 1:

Resposta para a questão 1

Fazer todos dos deveres, fazer tudo que a professora fazer. (sic)

Resposta para questão 2

Tivesse aula todos os dias.

A voz do aluno demonstra que, no seu ponto de vista, o ensino-aprendizagem prescinde totalmente do pensamento. Essa visão, não por acaso, revela velhas práticas pedagógicas do professor como detentor do saber e o aluno como reprodutor, e reprodutor não só de ideias, mas de cópias, transcrições, trabalho braçal a que o aluno tem de se submeter obedientemente. Trata-se de uma visão tecnicista da educação, internalizada de forma consciente e também inconsciente, durante anos, pelos alunos. De forma tácita, eles incorporam a ideia de que não é preciso pensar para aprender, que o ensino tem a ver com o seu nível de obediência e capacidade de cópia e memorização. Nossos alunos têm sido vitimados por um sistema que não os educa, e sim domestica, reproduzindo em larga escala uma ideologia a que o próprio professor tem sido submetido. Giroux (1997) alerta que

> "os estudos curriculares como atualmente instituídos na maioria dos programas acadêmicos foram destituídos de uma visão democrática – de que, consequentemente, eles têm funcionado para educar os estudantes menos como intelectuais e profissionais reflexivos do que como funcionários públicos obedientes e técnicos especializados." (p. 172)

Na resposta à segunda questão, o aluno reforça a ideia de que para ele a aprendizagem está relacionada com a repetição, quantidade apenas, e não com o pensamento.

Aluno 2:

Resposta para a questão 1
De ler, fazer dever etc.

Resposta para questão 2
Tudo silêncio para a professora explicar e não gastar a voz.

Novamente aparece na resposta, de outro aluno, a ideia de aprendizagem como execução de tarefas, os conhecidos "deveres" a que os alunos devem se subordinar. Os alunos não compreendem o sentido mais profundo, o objetivo final de se estudar a língua, relacionado à dimensão política e social, e é com razão que não compreendem. Como aprenderiam se nem mesmo aqueles que deveriam lhe ensinar têm essa consciência? Hymes, apud Giroux (1997), afirma que os professores também não são capazes de ajudar os alunos a desenvolverem uma forma de linguagem em que possam expressar e legitimar suas próprias experiências e ambientes culturais.

A resposta do aluno à segunda questão “tudo silêncio” manifesta o pensamento que povoa o imaginário dos estudantes: o professor como detentor de todo o conhecimento, a quem o aluno deve humildemente ouvir, sem ousar dar vazão a seu pensamento. O aluno acredita que sua voz deve ser anulada como indigna de ser expressa. Tal perspectiva também tem sua origem na educação tradicional, que não favorece o desenvolvimento intelectual e a capacidade de emancipação e transformação social pelo estudante. Segundo Giroux,

> “As relações sociais da sala de aula que glorificam o professor como expert, o fornecedor de conhecimento, acabam mutilando a imaginação e criatividade do estudante; além disso, tais abordagens ensinam os estudantes mais sobre a legitimidade da passividade do que sobre a necessidade de examinarem criticamente a vida que levam.” (1997, p. 100)

Aluno 3:

Resposta para a questão 1

Eu quero estudar muito para a prova.

Resposta para questão 2

Na quadra e prova.

A resposta do terceiro aluno mostra uma preocupação bastante comum entre os estudantes: a obtenção de notas para aprovação. O problema é que o empenho pela obtenção de notas não necessariamente é acompanhado da conscientização da importância da aprendizagem, de modo que muitos alunos creem e agem como se a finalidade do estudo de uma disciplina se encerrasse na obtenção de nota. Contudo, muitas vezes a nota nada tem que ver com as necessidades do aluno, mas sim com um vício do sistema tradicional que se utiliza da nota para obtenção de controle e como medida disciplinar. Quanto a isso Giroux argumenta que

> As relações sociais na sala de aula tradicional baseiam-se em relações de poder inextricavelmente ligadas à atribuição e distribuição de notas pelo professor. As notas tornam-se muitas vezes os instrumentos disciplinares através dos quais o professor impõe seus valores, padrões de comportamento e crenças aos estudantes. (1997, p. 71)

Na segunda questão o aluno afirma que gostaria que as aulas de Língua Portuguesa acontecessem na quadra. A resposta revela uma ironia: se o único objetivo de estudo da disciplina é a realização da prova, basta que se dedique o número de aulas necessárias para a execução da prova. Todas as demais aulas, por desnecessárias que sejam, podem acontecer na quadra de esportes. Vale ressaltar as palavras de Giroux, que revelam exatamente essa realidade:

> Neste discurso, a experiência do estudante é reduzida a seu desempenho imediato e existe algo a ser medido, administrado, registrado e controlado. Sua particularidade, suas disjunções e sua qualidade vivida são todas diluídas numa ideologia de controle e administração. Um dos maiores problemas desta perspectiva é que a exaltação de tal conhecimento não assegura que os estudantes terão qualquer interesse nas práticas pedagógicas que ele produz, principalmente porque tal conhecimento parece ter pouca relação com as experiências cotidianas dos próprios estudantes. (1997, p. 127)

As respostas dos alunos desvelam a ideologia tradicional que subjaz as práticas pedagógicas ainda arraigadas nas nossas escolas. Contudo, os alunos só pensam assim, porque aprenderam esse pensamento e aprenderam em parte na própria escola. Conforme Giroux salienta, é o "discurso positivista que definia e ainda define a política e pesquisa educacional predominante, e que tem como preocupações mais importantes o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente." (GIROUX, 1997, p. 25)

De acordo com o autor, essa ideologia ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem para as escolas, não só as ignoram como as obscurecem em função da reprodução da dominação que outros indivíduos pretendem impor sobre aqueles que chegam à escola. O enfrentamento dessa violência política, cultural e social demanda o fortalecimento da identidade e cultura do sujeito da aprendizagem e da comunidade em que se insere, num esforço conjunto da comunidade escolar. Giroux assevera que

> "Professores, pais e outros devem lutar contra a impotência dos estudantes afirmando suas próprias experiências e histórias culturais. (...) Os educadores e pais terão que passar a encarar a escola não como neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares" (p. 39)

Essa visão de Giroux é especialmente oportuna quando percebemos que professores, alunos e até mesmo os pais têm inconscientemente acatado e reforçado o modelo positivista que prevalece na educação. Além das entrevistas acima que revelam essa prática nas escolas e a crença entre os alunos de que é assim que deve ser, cito como exemplo que demonstra essa visão também entre os pais, o questionamento de uma mãe de uma aluna minha sobre minha prática pedagógica. Na reunião de pais do segundo bimestre, que ocorreu em agosto de 2015, a mãe de uma aluna do 6° se apresentou na escola questionando as práticas pedagógicas de alguns professores junto à direção. Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, registrou as seguintes observações:

Confisquei o caderno de Português. Repensar a prática de trabalho, recondução de projetos e melhorar performance nas aulas, respeitando o limite da cada um.

Numa oportunidade de conversar pessoalmente com essa mãe, pude conhecer alguns de seus anseios e expectativas quanto à educação da filha. Na nota de campo a seguir, relato parte da conversa que tivemos.

Nota de campo n. 1

Perguntei à mãe em que ela se baseara para fazer aquelas afirmações, ao que ela respondeu argumentando que se baseara no que ela via em casa, ela se referia ao caderno da filha. Ela me perguntou se eu já observara como caderno da aluna era desorganizado e sua caligrafia pouco agradável. Além disso, argumentou que olhava frequentemente o caderno da filha, onde não via conteúdos. Perguntou ainda se eu vira o poema que aluna escrevera. Eu lhe disse que vira, mas que a produção da aluna não tinha sido exatamente um poema, mas sim um texto em prosa. A mãe retrucou que não teria aceitado aquele trabalho se fosse ela a professora da menina.

A voz da mãe demonstra um anseio por um professor como técnico, que cuide dos aspectos estéticos dos cadernos dos alunos, que passe muito conteúdo para que os alunos copiem no caderno e que demonstre ser o professor *expert* a que Giroux se refere. Quando me questiona se eu já observei os aspectos estéticos do caderno, as palavras demonstram claramente que é uma de suas expectativas, que aliás é compartilhada entre muitos pais, de

que o professor exija do aluno a higiene do material escolar e pessoal, o zelo, organização, boa ortografia e uma série de outros comportamentos e habilidades que não estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo ou intelectual do estudante, mas sim com a ideologia dominante, que pretende transmitir aos alunos normas de conduta de bons trabalhadores. Essa ideologia não passa despercebida pela pedagogia crítica, na análise de Giroux, ele nos alerta que

> A ideia de que os estudantes aprendem mais do que habilidades cognitivas fica ainda mais clara na análise de Bernstein, a qual focaliza precisamente algumas das características da natureza política da escolarização. Sua análise argumenta que os estudantes aprendem valores e normas que produziriam "bons" trabalhadores industriais. Os estudantes internalizam valores que enfatizam o respeito pela autoridade, pontualidade, asseio, docilidade e conformidade. (Giroux, 1997, p. 62)

Não estamos defendendo aqui que essas sejam características indesejáveis em sua totalidade, o que estamos questionando são as expectativas internalizadas por alunos, pais e professores de maneira passiva e irrefletida, é a submissão inconsciente aos interesses da ideologia dominante.

Outra expectativa evidente nas palavras da mãe é a de que houvesse uma quantidade visível de conteúdos no caderno, que, conforme sua expectativa, a aluna deveria ter passiva e obedientemente copiado. Na queixa registrada no dia da reunião de pais, a mãe diz que "confiscou" o caderno de português. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa registra os seguintes significados para a palavra confiscar:

1. apreender (algo) em proveito do fisco
2. tomar (algo), como punição ou cumprimento de regra que proíbe seu uso.

Tomando o segundo significado como o mais pertinente ao caso, a atitude da mãe representa uma punição ou censura ao trabalho da professora pelo fato de o caderno não conter a quantidade de conteúdo que ela esperava. Por ironia, o motivo do "confisco" do caderno não era o seu uso, mas sim o seu "não" uso, pelo menos não de acordo com a expectativa da mãe. Os questionamentos da mãe versavam sobre a quantidade de conteúdos e a "performance" do professor e não sobre 'o que' – que atividades estavam sendo desenvolvidas em sala de aula – e principalmente 'por que'. Seu argumento se sustentava unicamente no caderno, das cópias que não havia no caderno, como se a aprendizagem fosse

necessária ou exclusivamente possível através da cópia mecânica do conteúdo. O tratamento do conhecimento como mera reprodução de conteúdos previstos no currículo, prioriza a acumulação do saber, independente do significado que ele deve adquirir para o educando ou se irá adquirir algum significado. O problema é que

> "O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado. Neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração do nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido. Uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se a acumulação e a categorização." (Giroux, 1997, p. 45)

Outra expectativa revelada na queixa que a mãe registrou é a do professor como dono do conhecimento, aquele que se relaciona com o aluno como se este fosse uma tábula rasa à qual o professor devesse preencher com o seu conhecimento. No trecho "melhorar a performance", a palavra performance, relacionada a exibições públicas, aponta para a visão do professor como o expert, o fornecedor de conhecimento a que Giroux se referiu.

Mais uma expectativa perceptível nas palavras da mãe "respeitando os limites de cada um", também compartilhada por quaisquer outros pais, é de que seus filhos sejam respeitados, considerando suas histórias, peculiaridades, potencialidades e limitações. Contudo, o desejo das pessoas de serem respeitadas em suas identidades muitas vezes entra em conflito com a vontade de corresponder às expectativas impostas por um sistema que ignora a subjetividade do educando. Essa contradição é nitidamente exposta quando a mãe sugere que a professora não deveria ter aceitado o texto da aluna por não corresponder ao gênero solicitado, ignorando os motivos que levaram a aluna a se desviar do gênero proposto.

Diante de situações como essa é que se faz necessário a humildade e disposição a que Paulo Freire (1996) se referiu para

> Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É

> difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e destratam. (1996, p. 21)

As expectativas dos alunos, que refletem o que eles entendem por ensino e aprendizagem, dos pais e dos próprios professores revelam que, conforme Giroux apontou, os professores têm se distanciado de seu papel de intelectual transformador, assim contribuindo para a manutenção e reprodução de uma ideologia cujo objetivo é a dominação de umas pessoas pelas outras. Da mesma forma, os alunos e pais estão internalizando e reproduzindo essa ideologia, e ainda pior, a legitimam, limitando as possibilidades de desenvolvimento de pensamento crítico, emancipação e transformação social. É uma nova forma de analfabetismo a que os professores estão se submetendo e impondo a seus alunos, que Giroux denomina de analfabetismo conceitual e político.

Contudo, o valor da pedagogia crítica, na visão de Giroux, não está apenas em revelar as ideologias ocultas no currículo, mas sim nas possibilidades de transformação para as quais aponta. Para tanto, além da conscientização, da criticidade necessárias ao professor e aluno, é necessária a ação, a valorização da identidade discente, criação de espaços em que alunos tenham voz e vez, onde possam manifestar sua cultura e experiência, sonhos, expectativas e necessidades. É nesse sentido que apresento na próxima seção dados sobre os trabalhos realizados em sala de aula, analisados na perspectiva da compreensão e fortalecimento da identidade discente.

4.2 Análise da identidade dos alunos na perspectiva da antroposofia

Olhar para a identidade do educando se insere num contexto de possibilidade de mudança, na esperança de um mundo melhor, pois se em algum aspecto ele se tornou melhor ou menos injusto, foi porque alguém acreditou e se dispôs à luta. Porque acredito numa

educação mais humanizada, respeitosa aos saberes, necessidades e sonhos dos educandos e menos programada em ‘escala industrial’.

O escopo da pedagogia crítica é a percepção mais profunda da realidade não pela sua simples constatação, mas pela possibilidade de transformação, onde a esperança assume um caráter ético, porque

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (...) Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 1996, p. 29)

Considerando o fortalecimento da história, cultura e identidade discentes como premissas para a luta contra hegemônica, devemos nos lembrar de que

> Se quisermos levar a questão da escolarização a sério, as escolas devem ser o lugar onde relações sociais democráticas tornem-se parte de nossas experiências vividas. Finalmente, qualquer forma viável de escolarização precisa ser informada por uma paixão e fé na necessidade de lutar no interesse de criar-se um mundo melhor. Estas palavras podem parecer estranhas em uma sociedade que elevou a noção de interesse próprio ao status de lei universal. E, no entanto, nossa própria sobrevivência depende do grau no qual os princípios de comunidade, esforço humano e justiça social dirigidos à melhoria dos privilégios de todos os grupos finalmente prevaleçam. As escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecia não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas. Este é um apelo por instituições públicas que afirmem nossa fé na possibilidade de que pessoas como professores e administrados corram riscos e empenhem-se para enriquecer a vida. (GIROUX, 1997, p. 41)

É na perspectiva da possibilidade de mudança pelo respeito às identidades e especificidades dos alunos que passamos a analisar traços da identidade discente à luz da antroposofia. Como descrito na contextualização, alguns dos dados examinados nesta pesquisa foram gerados a partir dos memoriais dos alunos, porque, se por um lado o memorial é um gênero textual previsto para o 8° ano, turma escolhida para gerar os dados desta pesquisa, também é um gênero que permite a livre expressão de traços identitários do sujeito,

que podem ser analisados do ponto de vista do desenvolvimento psíquico individual, como também podem apontar para tendências dos seus relacionamentos interpessoais e sociais.

É possível desenvolver práticas pedagógicas que visem à expressão e fortalecimento das identidades dos alunos. A produção do gênero textual memórias literárias é uma demonstração das muitas possibilidades de ensinar um conteúdo de forma vinculada à vida do educando.

> "Temos que enfrentar as implicações do fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua. Isto não representa um apelo simplista por relevância; é mais uma afirmação de nossa necessidade de compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. É uma tentativa de construir uma agenda teórica através da qual os educadores possam começar a considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias de grupos e classes subordinadas." (GIROUX, 1997, p. 167)

Os memoriais foram produzidos depois de oficinas em que os alunos se apropriaram do conhecimento do gênero memorial, de dominarem técnicas para a descrição e narração, mas a partir de uma perspectiva reflexiva, da descrição e narração de seus próprios espaços e histórias, para a partir disso e do domínio dos gêneros e tipos poderem escrever quaisquer outras histórias, histórias possíveis, em que terão condições de escolha.

Entretanto, na maior parte do tempo, a escola não é o lugar da democracia, da convivência da diversidade, da liberdade de expressão, da vivência do eu. O trecho do memorial da aluna descreve claramente essa realidade.

Excerto 1

*Eu sempre reclamava até demais, eu cheguei a ir para a direção por causa disso. A professora * mandava eu parar de ser reclamona, pois isso poderia me prejudicar, entrou em um ouvido e saiu no outro, eu nem dei atenção pro que ela falou, eu continuei, mas não foi nesse ano que eu me prejudiquei por causa de ser uma aluna reclamona não, foi mais pra frente, bem pra frente.*

Aluna FC

A escola não somente negligencia a construção de espaços democráticos, mas também, de forma abertamente autoritária, pune o aluno que demonstra resistência à lógica da dominação. No caso acima a aluna afirma que foi levada à direção devido às suas manifestações de insatisfação. Levar um aluno para a direção, sempre foi associado a medida

disciplinar e punitiva, significado realçado pelo uso da palavra “chegar” em “cheguei a ir pra direção por causa disso”, usando em construções em que a palavra chegar introduz a consequência de um fato. A aluna ainda afirma que o fato de ser “reclamona”, de fato, a prejudicou, em determinado momento.

A figura do professor autoritário, também é um dos ranços da educação tradicional, com que os estudantes parecem estar bastante familiarizados. O trecho abaixo demonstra essa relação entre professores e alunos.

Excerto 2

“Eu nunca gostei que nenhum professor mandasse em mim, nossa isso me irritava e eu acabava discutindo com o professor que me tirava ou algo assim.”

Aluna FC

As práticas centralizadoras do saber e do autoritarismo na figura do professor não favorecem o desenvolvimento intelectual e pessoal do educando, é desconsiderar os saberes com que eles chegam à escola, consequentemente “Se os estudantes forem submetidos a uma linguagem, bem como a um ambiente de crenças e valores cuja mensagem implícita sugere que eles são culturalmente analfabetos, eles aprenderão pouco sobre o pensamento crítico e muito sobre o que Paulo Freire chamou de ‘cultura do silêncio’.” (GIROUX, 1997, p. 101)

Considerando o desenvolvimento pessoal, conforme compreensão da antroposofia, o jovem está em busca de sua própria identidade, do autoconhecimento, ele procura na figura daquele que exerce a autoridade, um amigo, um guia, ao passo que o autoritarismo é considerado uma ofensa a sua identidade em construção. (LIEVEGOED, 1994)

Mas a escola também é um lugar de realização, da vivência dos sonhos e expectativas dos alunos, conforme demonstra o excerto abaixo.

Excerto 3

Sempre me dediquei aos estudos, desde criança eu quero ser juíza, ou psicóloga, essa é a minha motivação de ir pra escola todos os dias. Quando criança eu ia pra escola só por diversão, só que lá no fundo eu sabia que eu tinha de estudar pra ser alguém na vida, eu sempre tive um objetivo era, e é, o de dar orgulho pra minha família e mostrar pra quem duvidou e duvida da minha capacidade que eu sou capaz.

Aluna FC

A puberdade é a fase em que se inicia a busca de um novo posicionamento num mundo mais amplo. O jovem procura compreender qual o seu papel no mundo e como os outros o veem. Essa preocupação aparece na voz da aluna quando ela diz que entre seus objetivos está o de mostrar que é capaz pra quem duvidou e duvida disso e acredita na educação e no seu empenho na conquista dos seus objetivos.

A preocupação com a imagem é recorrente na puberdade, quando o jovem está construindo sua imagem, para se identificar para si mesmo e para o outro, como se constata na voz da aluna a seguir.

Excerto 4

Hoje em dia eu faço de tudo para agradar as pessoas. Mas acho que as pessoas não fazem o mesmo.

Aluna M P

A voz da aluna demonstra nuances da metamorfose do querer, em que as mudanças do jovem se manifestam no seu agir. Na metamorfose do querer, as ações do jovem voltam-se para o outro, é uma etapa da construção da sua identidade, que nessa etapa se volta para a conquista do outro. A preocupação com a imagem é um marco dessa fase. O excerto acima demonstra que o comportamento da aluna é moldado para agradar o outro através da condescendência, em busca da aprovação e aceitação dos seus pares, ao mesmo tempo em que espera uma contrapartida equivalente da parte deles. O uso do conectivo ‘mas’ revela uma oposição de sentidos, a frustração de uma expectativa; agradar as pessoas seria uma forma de obter ao menos indulgência, o que não se concretiza, conforme indica o uso da conjunção adversativa e do advérbio de negação em “as pessoas **não** fazem o mesmo”.

O comportamento da aluna pode ser uma estratégia para evitar conflito com os colegas, o que não tem surtido efeito como já demonstrado ao referir que as pessoas não se empenham em agradar as outras, conforme ela relata,

Excerto 5

2015 está sendo o pior ano até agora. Eu não suporto os meninos da minha sala, eles me colocam apelido, me humilham. Já cheguei em casa chorando, pedindo para minha mãe me mudar de escola.

Aluna M P

A queixa da aluna toca um ponto recorrente e delicado das ocorrências em sala de aula: o relacionamento entre os alunos, o famigerado bullying. Em função dessa tendência, é que se torna ainda mais desejável o fortalecimento das identidades dos jovens, através da criação de espaços para que possam relatar suas experiências, da valorização do capital cultural e do fomento ao pensamento crítico que ajude os jovens a pensar e questionar que ideologias subjazem os modelos estéticos e comportamentais que a sociedade impõe, conforme tem defendido a pedagogia crítica já exposta anteriormente. A voz de outra aluna reflete a angústia da preocupação com a estética, a ponto de ela rejeitar sua própria identidade:

Excerto 6

> *Eu acho que eu queria ser outra pessoa porque às vezes eu me acho tão feia, eu queria mudar totalmente.*
>
> Aluna M M

A aluna declara explicitamente a insatisfação com sua própria imagem, rejeitando-a na sua totalidade, não se trata de querer mudar um ou outro aspecto pontual, mas de uma rejeição absoluta a sua imagem, a ponto de desejar ser outra pessoa.

O jovem constrói sua identidade fortemente influenciado pelas expectativas alheias. Conforme Woodward, “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.” (SILVA, 2014, p. 56) É o que Althusser chamou de interpelação, quando as pessoas assumem certas posições-de-sujeito para as quais são recrutadas. Devido à preocupação com a sua imagem, o jovem procura corresponder ao que ele acha que se espera dele. Uma dessas posições de sujeito diz respeito às identidades de gênero, que não passam despercebidas na construção da identidade de nossos alunos.

Excerto 7

> *meu pai trabalhava aí eu e meu irmão ficávamos em casa,* ***era para eu arrumar a casa****, mas* ***eu era toda burra*** *e* ***não sabia fazer nada,*** *mas agora, no dia de hoje, entra em casa para ver como é dentro: tudo arrumado*
>
> aluna MC

A voz da aluna mostra como ela se vê, que papéis atribui a si mesma e como modifica sua identidade em função do que ela presume ser atribuições do gênero feminino. Ela diz que

ficava em casa com o irmão, mas atribui a tarefa de arrumar a casa exclusivamente a si mesma, conforme indica o uso do pronome na primeira pessoa do singular, e se considera "burra" por não saber fazê-lo. Então modifica o seu comportamento, como se depreende do uso da conjunção adversativa "mas", do advérbio "hoje" do adjetivo arrumado; comportando-se como imagina que os outros esperam dela.

Muitas vezes o jovem se sente incompreendido e deslocado, tendência natural dentro de seu desenvolvimento evolutivo, mas a sensação de desajuste tende a ser exacerbada quando o jovem não assume as posições-de-sujeito para as quais a sociedade o recruta. Posições que são internalizadas pelos jovens como se fossem naturais e que o ensino acrítico, que prima pelo acúmulo de conhecimento, não ajuda a questionar. De modo que os jovens não só assumem irrefletidamente essas posições que a sociedade diz que ele deve ocupar, do "adolescente 'esperto'" conforme Woodward, como também repelem aqueles que não as assumem, tratando-os como o outro, o estranho, como expressa a voz do aluno:

Excerto 8

> ***Muita gente quer saber*** *por que* ***sou quieto no meu canto****, por que* ***sou calado****, por que meu livro na bíblia preferido é o apocalipse, por que gosto de jogar videogame, por que gosto de filmes de terror ou comédia ou animação.*
>
> Aluno EA

O fato de muitos perguntarem o porquê deste ou daquele comportamento de E A, revela um estranhamento por parte dos outros em relação às suas atitudes, porque ele não atende aos padrões de comportamento ditados para um adolescente. A diferença perde espaço dentro da sociedade contemporânea e aquele que resiste aos padrões ditados vai se tornando o outro. Ao passo que os colegas demonstram estranhamento à identidade de EA, sua reação é de isolamento, de afastamento, talvez exatamente por se sentir incompreendido, o que pode exacerbar os questionamentos externos e consequentemente a sensação de desajustamento do jovem, num ciclo contínuo.

Não bastasse o próprio conflito interior vivenciado pelo jovem, a adolescência é uma fase pouco compreendida por muitos pais e professores, não por acaso, chamam-na de "aborrecência". O relato da aluna transcrito a seguir ilustra a incompreensão que sofrem os jovens.

Excerto 9

Dizem que os adolescentes são aborrecentes, mas não é isso é que cada pessoa tem sua fase da vida, tem seus gêneros musicais. Tipo eu gosto de sertanejo, outra pessoa gosta de funk. Eu gosto de músicas que expressa o sentimento, para refletir.

Aluna MP

O uso da palavra aborrecente usada para caracterizar o adolescente pode revelar, por um lado, o estado predominantemente negativo vivenciado pelo jovem depois da metamorfose do sentir, a partir dos nove anos, quando passa a manifestar atitudes de inconstância e contrariedade frente ao mundo exterior (LIEVEGOED, 1994), por outro lado indica que esse fenômeno é pouco compreendido entre os adultos.

A voz da aluna ainda revela, embutido na necessidade de ser compreendida, o desejo de liberdade para expressar suas preferências musicais. A bagagem cultural e as preferências que nossos alunos trazem para a escola não podem ser ignoradas, o que seria equivalente, conforme Giroux (1997) destacou, a vê-los como analfabetos culturais.

Além das ações de fortalecimento das identidades e do capital cultural dos jovens é oportuno favorecer as relações interpessoais entre os jovens, o que é um pressuposto da diferenciação pedagógica. Segundo Tomlinson (2008), uma comunidade de aprendizagem eficaz tem algumas características como: todos se sentem bem recebidos e contribuem para que qualquer outra pessoa também se sinta bem-vinda, há oportunidade para o diálogo e expressão do indivíduo, o respeito mútuo é inegociável, os alunos sentem-se seguros na sala de aula, o que pressupõe ausência de perigo físico e emocional, há uma expectativa generalizada de desenvolvimento e o progresso de uma pessoa não tem mais nem menos valor do que o de outra.

A idade escolar é um momento bastante propício para o desenvolvimento de relações interpessoais profundas e saudáveis. De acordo com a antroposofia, a puberdade é o momento da busca sincera pelo outro, é momento em que toda a ação do jovem é direcionada para o encontro com o outro, surge a necessidade da veneração, o jovem procura alguém em quem possa confiar e se espelhar. Aí se encontram, portanto, boas oportunidades de fazer com que o jovem se interesse viva e curiosamente pelo que o outro tem a mostrar, por quem é outro. No excerto a seguir, voz da aluna revela essa relação descrita na antroposofia, ela fala de sua melhor amiga, que ela conheceu pouco antes de completar treze anos.

Excerto 10

> *ela me ajudou muito, ela é uma grande amiga mesmo, a melhor amiga que alguém pode ter, ela me compreende, ela sim me entende, ela não me julga (...) ela procura me dar forças sempre que eu caio ou que estou muito triste. A minha melhor amiga me ensinou muitas coisas sobre a vida. Serei grata a ela por toda vida só tenho a agradecer a AS, ela sim é amiga de verdade(...)*
>
> Aluna FC

Depois da puberdade – que acontece mais cedo entre as meninas - "O mundo florido, claro e multicor da criança fica despedaçado, e de repente o jovem se reencontra no mundo desolado e cinzento da chamada 'realidade nua e crua'", (LIEVEGOED, 1994, p. 73). Toda pessoa passa por ele uma vez na vida. O jovem sente-se sozinho, mas é a solidão que conduz à busca do próximo, o jovem procura um amigo ou amiga, mais velho/a, do mesmo sexo, para quem possa abrir o coração, a quem possa venerar e que possa conduzi-lo para fora da escuridão. O sentimento de profunda solidão vivenciado durante a puberdade, leva à busca sincera do outro, o jovem procura alguém que o compreenda e possa lhe ouvir e orientar.

É oportuno aproveitar a abertura do jovem para outro a fim de favorecer o convívio da diversidade e da diferença, mas é necessário que se criem oportunidades para que esses momentos aconteçam dentro das escolas, favorecendo as manifestações identitárias, as expressões subjetivas e culturais e não solapando as diferenças com um currículo e práticas pedagógicas que ignoram as especificidades dos sujeitos. Por que, se por um lado, a escola sozinha não é responsável pela reprodução de toda ideologia que visa à hegemonia de uns sobre outros e manutenção dos *status quo*, também não pode se eximir da sua parte de responsabilidade na luta pela ruptura desse paradigma.

4.3. Traços das metamorfoses do pensar, sentir e agir a partir de perspectivas auto-identitária dos alunos

Nesta seção apresento os excertos analisados na seção 4.2. enfocando-os sob a luz da antroposofia, apontando traços das metamorfoses do pensar, sentir e agir, ancorados em suas percepções de auto-identidade. No quadro a seguir analiso como as relações interpessoais e como a cultura e sociedade em que se inserem marcam as metamorfoses da evolução dos jovens cujos memoriais são analisados nesta pesquisa.

Trechos dos memoriais	Traços de auto-identidade	Análises
“ela me ajudou muito, ela é uma grande amiga mesmo, a melhor amiga que alguém pode ter, ela me compreende, ela sim me entende, ela não me julga (...) ela procura me dar forças sempre que eu caio ou que estou muito triste. A minha melhor amiga me ensinou muitas coisas sobre a vida. Serei grata a ela por toda vida só tenho a agradecer a AS, ela sim é amiga de verdade” Aluna FC	SUJEITO QUE SE ESPELHA NO OUTRO	A voz da aluna demonstra como ela percebe o outro, o **pensar** se manifesta intensamente. O pensar é a interiorização do mundo exterior, é a imagem que o sujeito forma do mundo. O uso dos verbos e dos pronomes predominantemente na terceira pessoa manifestam sua visão do mundo e dou outro, percepção esta que a aluna usa para moldar sua própria identidade como se percebe em (ela) <u>me</u> ensinou, ela <u>me</u> dá forças.
Dizem que os adolescentes são aborrecentes, mas não é isso é que cada pessoa tem sua fase da vida, tem seus gêneros musicais. Tipo eu gosto de sertanejo, outra pessoa gosta de funk. Eu gosto de músicas que expressa o sentimento, para refletir. Aluna MP	SUJEITO QUE SE SENTE INCOMPREENDIDO	O **pensar** da aluna revela que ela se identifica como adolescente, como se depreende da expressão “tipo eu” em que ela se coloca como exemplo dos adolescentes de quem falava, e como ela **imagina** que os outros veem o adolescente, é a forma como ela interioriza o mundo exterior.
“Eu nunca gostei que nenhum professor mandasse em mim, nossa isso me irritava e eu acabava discutindo com o professor que me tirava ou algo assim.” Aluna FC	SUJEITO QUE REJEITA	O **pensar** da aluna se manifesta na firme oposição ao que lhe é externo. O despertar da **consciência** e consequente separação entre o eu e o mundo ocorre na infância e caracteriza-se pela oposição, o homem portador do eu é aquele “capaz de dizer não”, mesmo em idade posterior, a oposição continua sendo a primeira resposta do eu a uma ofensa.
Eu sempre reclamava até demais, eu cheguei a ir para a direção por causa disso. A professora * mandava eu parar de ser reclamona, pois isso poderia me prejudicar, entrou em um ouvido e saiu no outro, eu nem dei atenção pro que ela falou, eu continuei, mas não foi nesse ano que eu me prejudiquei por causa de ser uma aluna reclamona não, foi mais pra frente, bem pra frente. Aluna FC		

"**Muita gente quer saber** por que **sou quieto** no meu canto, por que **sou calado**, por que meu livro na bíblia **preferido** é o apocalipse, por que **gosto** de jogar videogame, por que **gosto** de filmes de terror ou comédia ou animação." Aluno EA	SUJEITO QUE SE SENTE INCOMPREENDIDO E DESLOCADO NO MUNDO.	O fato de muitos perguntarem o porquê deste ou daquele comportamento de EA, revela um estranhamento por parte dos outros em relação às suas atitudes. O **sentir** do adolescente, que naturalmente tende a vivenciar a solidão é intensificado por ele não compartilhar de características identitárias de outros adolescentes. Os questionamentos de "muita gente" são exatamente sobre sua identidade: "por que sou quieto, por que sou calado" e preferências e gostos supostamente incompatíveis com um adolescente.
"Eu acho que eu queria ser outra pessoa porque às vezes eu me acho tão feia, eu queria mudar totalmente" Aluna MM	SUJEITO EM CONFLITO COM SUA PRÓPRIA IMAGEM.	A aluna declara explicitamente a insatisfação com sua própria imagem, rejeitando-a na sua totalidade, a ponto de desejar ser outra pessoa. O **sentir** da jovem, que vivencia uma sensação de desajustamento, gera impulsos para o **agir**, de modo a fazê-la **querer** mudar totalmente.
"meu pai trabalhava aí eu e meu irmão ficávamos em casa, **era para eu arrumar a casa**, mas **eu era toda burra** e **não sabia fazer nada,** mas agora, no dia de hoje, entra em casa para ver como é dentro: tudo arrumado" Aluna MC	SUJEITO EM BUSCA DA PRÓPRIA IDENTIDADE.	A adolescente atribui a si mesma a tarefa de arrumar a casa, e se considera "burra" por não saber fazê-lo. O seu **agir** e sua auto-identidade são moldados em função das estruturas sociais de gênero. A busca de uma imagem exterior direciona o eu rumo a posições-de-sujeito socialmente definidas.
"Hoje em dia eu faço de tudo para agradar as pessoas. Mas acho que as pessoas não fazem o mesmo." Aluna MP	SUJEITO EM BUSCA DE ACEITAÇÃO.	O **agir** da aluna é direcionado na expectativa de agradar o outro. O uso do verbo de ação "faço" e do pronome "tudo" enfatizado pela preposição "de", demonstra todo o seu **agir** em função do outro. Suas atitudes visam ao **agir** do outro em contrapartida, o que se evidencia pela repetição do verbo fazer, mas há uma frustração dessa expectativa como se demonstra o advérbio "não" que acompanha o verbo e da conjunção adversativa "mas" que introduz a oração.

Sempre me dediquei aos estudos, desde criança eu quero ser juíza, ou psicóloga, essa é a minha motivação de ir pra escola todos os dias. Quando criança eu ia pra escola só por diversão, só que lá no fundo eu sabia que eu tinha que eu tinha de estudar pra ser alguém na vida, eu sempre tive um objetivo era, e é, o de dar orgulho pra minha família e mostrar pra quem duvidou e duvida da minha capacidade que eu sou capaz. Aluna FC	SUJEITO QUE TENTA CONSTRUIR UMA IMAGEM EXTERIOR	A voz da adolescente manifesta a metamorfose do **querer** "quero ser juíza ou psicóloga. O **agir** da jovem volta se para o outro, como se evidencia pelo uso da expressão "dar orgulho" e "mostrar". É mais uma etapa da construção da identidade dos adolescentes, perceptível no memorial da aluna pelo uso da palavra "sou". Nessa fase, facetas da identidade se constroem em função do outro, como se nota na voz da aluna (mostrar que eu sou capaz)

É possível perceber que muitos traços da identidade dos alunos é construída tanto em função da própria escola, nos seus relacionamentos com professor e outras pessoas que representam a escola, nos seus investimentos no papel de alunos, nas expectativas e que geram e atitudes que assumem partir do que a escola lhes oferece ou promete, como também nas relações entre os colegas. Já outras identidades que não são construídas especificamente na/pela escola como as questões de gênero, raça, credo podiam muito bem ser questionadas e pensadas na/pela escola.

4.4. A outra escola possível

Constatar o que a escola é, o que ela faz ou deixa de fazer, só faz sentido se tivermos em mente o que ela pode ser, o que deve fazer ou deixar de fazer, para o que não basta a ideia, mas também é necessário esperança. "Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela." (FREIRE, 1996, p. 30)

Não é fácil, mas é possível, desde que se tenha disposição, humildade, vontade de aprender e de mudar. Como os dados nos indicam é preciso compreender a adolescência, o que os jovens sentem, como pensam, por que agem desta ou daquela forma, de que precisam, e principalmente se interessar sinceramente pelo que eles têm a dizer, assim é que a antroposofia tem muito a contribuir para o desenvolvimento integral dos nossos jovens, por defender uma visão holística do educando, percebendo a pedagogia não como um instrumento de transmissão de saberes, mas de fato comprometida com o desenvolvimento intelectual, biológico e anímico-espiritual do ser. A diferenciação pedagógica, por sua vez, nos ampara com uma visão também ampla do sujeito e aponta práticas pedagógicas que atribuem responsabilidade e poder aos alunos, pais e professores, além de destacar a necessidade de

criar espaços e princípios éticos e filosóficos que possibilitem a plena vivência das diferenças e da democracia na sala de aula.

Na mesma linha, a pedagogia crítica apela para uma educação menos tecnicista, menos redutora da complexidade das relações sociais que subjazem os sistemas de ensino, menos redutora da complexidade e potencialidade do indivíduo e mais crítica, mais emancipadora e mais transformadora.

Considerações finais

Conforme explanado na introdução, esta pesquisa surgiu a partir da reflexão sobre minha prática pedagógica, cuja conjuntura me levou a levantar algumas questões sobre práticas pedagógicas mais atentas às especificidades dos sujeitos da aprendizagem. Assim foram elencados alguns objetivos visando a responder de que forma ensino-aprendizagem e identidade discente podem estar relacionados. O primeiro objetivo, analisar de que forma o conhecimento de traços de identidades dos/as aluno/as pode orientar práticas pedagógicas mais adequadas, eficazes e significativas foi desenvolvido a partir dos postulados da antroposofia, da diferenciação pedagógica e da pedagogia crítica no capítulo teórico, em 2.1, 2.2 e 2.3. A análise dos dados delineia a relação entre o fazer pedagógico e a identidade dos educandos, ao demonstrar expectativas, conflitos, crenças e traços identitários dos educandos, que podem ser abordados no processo de ensino aprendizagem conforme direcionamento da pedagogia crítica e da antroposofia.

O segundo objetivo, identificar as transformações anímicas concernentes às fases do desenvolvimento da criança na pré-puberdade e do adolescente, foi desenvolvido no capítulo teórico a partir dos postulados da antroposofia, na seção 2.1.

A seção 2.2 do capítulo teórico apresenta nuances do terceiro objetivo, investigar práticas pedagógicas adequadas a cada etapa do desenvolvimento do adolescente, além de algumas indicações da própria antroposofia, na seção 2.1, sobre práticas pedagógicas mais propícias para o desenvolvimento adequado das etapas evolutivas, ainda que incipientemente aqui apresentadas.

O quarto objetivo, examinar se as práticas pedagógicas que consideram diferentes traços das identidades do/as aluno/as podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e emancipadora foi analisado sob a luz da pedagogia crítica e desenvolvido na seção 2.3 do capítulo teórico.

O quinto objetivo, analisar as transformações da identidade docente ensejadas pela busca das nuances das identidades dos/as aluno/as, ancora-se na análise das transformações identitárias da própria pesquisadora, abordadas na contextualização e na seção 4.1 do capítulo analítico, onde relato minhas mudanças identitárias, bem como as mudanças nas minhas práticas pedagógicas à medida que busco conhecer os meus alunos e encontrar práticas pedagógicas mais significativas e eficazes.

As questões iniciais deste trabalho: *O que os adolescentes gostariam de aprender? Como gostariam de aprender?* e *O que precisam aprender?* foram analisadas na perspectiva de alunos e pais, na seção 4.1; com base na teoria, no capítulo 2; e com base no que apresentam os memoriais dos alunos, na seção 4.2 e 4.3, que aponta traços das metamorfoses da evolução do adolescente.

Como o capítulo teórico deste trabalho descreve, assim como a análise dos dados esboça a influência da prática pedagógica sobre a identidade discente, é pertinente buscar e desenvolver práticas pedagógicas que alcancem a subjetividade dos educandos a fim de proporcionar aprendizagens mais significativas e potencialmente transformadoras, rumo à criticidade e autonomia dos jovens educandos.

Referências

ALVES, Maria do Rosário do N. R. Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa: gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Profissão docente: organização histórica do processo pedagógico. Universidade Federal do Piauí, 2006. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_19_2006.PDF> Acesso em 25 out. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIEVEGOED, Bernard. Desvendando o Crescimento: As Fases Evolutivas da Infância e da Adolescência. Trad. Rudolf Lanz. 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1994.

TOMLINSON, Carol Ann. Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Adaptação para a língua portuguesa de Helena Antunes. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2008.

SANTOS, Carla Cristina Braga dos. Identidade docente e mudança social : contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica. Brasília: UNB, 2013. 232 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Departamento de linguística, português e línguas clássicas, Programa de pós-graduação em linguística, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 21-56.