

JULIANA DOS SANTOS ROCHA

**O APRENDER COMO PRODUÇÃO HUMANA:
OS SENTIDOS SUBJETIVOS ACERCA DA APRENDIZAGEM PRODUZIDOS POR
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção de título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-graduação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dra. Marlene Rozek

Porto Alegre
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672 Rocha, Juliana dos Santos
O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. / Juliana dos Santos Rocha. – Porto Alegre, 2016.
217 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, PUCRS.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rozek.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Subjetividade. 4. Adolescentes. 5. Vulnerabilidade social. I. Rozek, Marlene. II. Título.

CDD 370.15

Aline M. Debastiani
Bibliotecária - CRB 10/2199

JULIANA DOS SANTOS ROCHA

**O APRENDER COMO PRODUÇÃO HUMANA:
OS SENTIDOS SUBJETIVOS ACERCA DA APRENDIZAGEM PRODUZIDOS POR
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção de título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-graduação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof. Dra. Marlene Rozek - PUCRS

Examinadora: Prof. Dra. Patrícia Wolffenbüttel - IFSUL

Examinadora: Prof. Dra. Berenice Rojas Couto - PUCRS

Examinadora: Prof. Dra. Mônica De La Fare - PUCRS

Porto Alegre
2016

*Mas quem ficou, no pensamento voou
Com o seu canto que o outro lembrou
E quem voou, no pensamento ficou
Com a lembrança que o outro cantou*
(Milton Nascimento)

À memória de minha mãe dedico esta dissertação, pela *mãe suficientemente boa* e pela ensinante que foi; que com todo o seu amor e sua humildade sempre esteve disposta a aprender dos outros e a ensinar o que sabia; que me ensinou a amar as pessoas, por serem pessoas!

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida*
(Milton Nascimento)

E, também, a todos os adolescentes com os quais compartilhei dos sabores e dores dessa vida, que me ensinaram a ser forte e me mobilizaram para a luta por um mundo com mais justiça social. Que vivem todos os dias o preconceito, o racismo e a indiferença, mas encontram formas de viver a vida com um sorriso nos lábios, com a alegria de sua música e a esperança de dias melhores!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, participaram da minha vida e desse processo de Mestrado:

À minha mãe, que esteve presente o tempo todo a partir das minhas memórias, das minhas emoções, das minhas histórias e da minha motivação para a realização desta pesquisa.

A todos os adolescentes que passaram por minha vida, que me tocaram profundamente e me ensinaram muito mais do que aprenderam comigo.

Ao meu irmão, que, do jeito dele e mesmo estando longe, me incentivou e deu apoio sempre que necessário. E que, junto com minha mãe, proporcionou que eu pudesse me dedicar aos estudos. À minha irmã, por me ensinar com a vida. À minha sobrinha, por permitir que eu seja exemplo e que dê conselhos e por dizer que eu sou “espelho”.

Ao John, meu amigo, incentivador e interlocutor, que ouviu minhas queixas, meus choros, minhas alegrias, meus achados, meus anseios e medos, com amor e compreensão: foi continente. Me “arrastou” para fora de casa quando era necessário espairer, mas soube respeitar meu tempo e minha introspecção. Obrigada por me amar como eu sou!

Aos amigos que fiz no Mestrado, porque se tornaram mais do que colegas. Compartilharam alegrias e tristezas, foram incentivadores, problematizaram e qualificaram o meu processo acadêmico.

À minha orientadora, que me acolheu desde o primeiro contato com muita sensibilidade e carinho, pelas aprendizagens que me proporcionou, pela confiança, pela dedicação e por dispor de dias de férias para concluirmos o texto final. Agradeço porque, ainda durante a graduação, ela me incentivou a ser autora, me convidou para assistir aulas em outros cursos e me tocou pelo olhar cuidadoso com o qual ela torna o outro sujeito.

Às professoras da minha Banca, pois, mais do que avaliadoras e doutoras, são “minhas professoras – mestres” que me ensinaram, apoiaram e orientaram nesse processo. E também porque me afetaram como pessoa, me tornaram mais humana.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida e por todas as oportunidades de aprendizagem que me ofereceu nesses dois anos, e à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela competência e seriedade com a qual gesta seus programas de pós-graduação.

Ao CNPq e à CAPES, que possibilitaram essa experiência através dos financiamentos.

Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. Eu não vou me resignar nunca. (Darcy Ribeiro)

O que nos parece indispensável é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens (e mulheres) sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67)

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a necessidade da instauração de um espaço que pense e discuta os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino desses sujeitos. Para tanto, pretende-se responder às perguntas que norteiam o problema: qual a influência do contexto dos adolescentes na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem? Quais foram as aprendizagens significativas desses sujeitos ao longo de suas trajetórias? Como os sujeitos da pesquisa vinculam o aprender com o processo de escolarização? No que se refere ao marco teórico, utiliza-se, para compreensão do aprender como processo humano, os pressupostos da filosofia na perspectiva da escola de Budapeste, da Psicologia Sócio-Histórica e da Psicopedagogia como forma de compreender o aprender como uma produção humana, que se dá de acordo com as possibilidades de interação dos sujeitos que aprendem em um processo dialético com o mundo. Para compreender os sentidos subjetivos, utiliza-se da perspectiva Sócio-Histórica, baseada nos pressupostos de Vygotsky e González Rey; ainda, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, buscar-se-á compreender a adolescência como processo do desenvolvimento humano que se constitui histórica e culturalmente. Já as premissas que embasam a proposta, no que tange à vulnerabilidade social, estão de acordo com a perspectiva do corpo teórico do materialismo histórico e dialético, considerando que o engendramento social produz situações de vulnerabilidade social, nas quais estão inseridos milhares de brasileiros, bem como os sujeitos desta investigação. A pesquisa é de cunho qualitativo e os procedimentos de coleta de dados se referem a grupos focais, realizados com os adolescentes, junto à técnica projetiva psicopedagógica *par educativo*. A amostra é intencional, com a participação de 10 adolescentes residentes de um bairro de Porto Alegre onde o tráfico de drogas é fortemente instituído; as famílias são, em grande parte, monoparentais; o acesso ao trabalho formal e a bens culturais é precário. Os sujeitos têm entre 14 e 18 anos. Do ponto de vista da análise de dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, que se propõe a analisar e a interpretar dados de pesquisas qualitativas e que prima pela impregnação do pesquisador no *corpus*, de forma a permitir que dele emergam categorias trazidas pelos sujeitos da pesquisa. Quanto aos achados da pesquisa, infere-se que os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem estão bastante relacionados às experiências de aprendizagem que os sujeitos tiveram ao longo de suas vidas. O fato do aprender não ser um aspecto central da organização subjetiva da comunidade onde os sujeitos vivem e os percalços encontrados no aprender formal contribuem significativamente

para que a emocionalidade produzida, no que se refere ao aprender, seja consideravelmente negativa, configurando-se, principalmente, em função da falta de reconhecimento da possibilidade de aprender. Entretanto, constata-se potencial para aprendizagem quando os sujeitos percebem-se em espaços com mais liberdade de expressão, flexibilidade e que proporcionem uma vinculação com ensinantes que permitam a circulação dos sujeitos entre os espaços simbólicos de ensinante e aprendente.

Palavras-chave: Aprendizagem. Sentidos subjetivos. Adolescência. Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This research aims to investigate what the subjective senses produced around learning by socially vulnerable teenagers are, considering the need to establish a space that ponders and discusses the processes of learning and, consequently, teaching these subjects. For such, it is intended to answer the questions that permeate the issue: what influence does the context the teenagers are in have on producing subjective senses around learning? What were these subjects' significant learnings throughout their paths? How do the subjects link learning with the schooling process? On what refers to the theoretical framework, for the understanding of learning as a human process, one uses the presuppositions of philosophy on the perspective of Budapest School, of Socio-historical Psychology and of Psychopedagogy, as a way of comprehending learning as a human production, that happens according to the possibilities of interaction of the subjects, who learn in a dialectical process with the world. To understand the subjective senses, one uses the Socio-historical perspective, based on Vygotsky's and González Rey's presuppositions; still, on the Socio-historical Psychology perspective, it will be sought to comprehend adolescence as a process of human development that is made both historically and culturally. As for the premises that base the proposition, concerning social vulnerability, are according to the perspective of Historical and Dialectical Materialism's theoretical body, considering that social begetting makes situations of social vulnerability, in which thousands of Brazilians, just as the ones from this investigation, are inserted. The research is qualitative by nature and the data collecting procedures refer to focal groups, performed with teenagers, along with the psychopedagogical projective technique Educative Peers (Par Educativo). The sampling is intentional, featuring 10 teenagers residing in a neighborhood in Porto Alegre where drug traffic is strongly instituted; their families consist mostly of one parent only; the access to formal work and cultural property is very lean. The subjects are of ages between 14 and 18. From the data analysis point of view, Discursive Textual Analysis has been used, proposing to analyze and interpret data in qualitative researches and regarding researcher impregnation in the *corpus*, as to allow that from them emerge the categories brought by the research subjects. Regarding the findings, it is concluded that the subjective senses produced around learning are strongly related to the learning experiences the subjects have had throughout their lives. The fact that learning is not a central aspect of the subjective organization in the community where the subjects live, and the troubles found in formal learning, contribute significantly so the produced emotionality regarding learning is considerably negative, due to, mainly, the lack of awareness of the possibility of learning. However, it is found potential for learning when the

subjects find themselves in spaces with more freedom of speech, flexibility and that provide a link to educators who allow them to transit between the symbolic spaces of teacher and learner.

Key words: Learning. Subjective senses. Adolescence. Social vulnerability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Pesquisas com descritores “Aprendizagem” - Banco de Dados CAPES	75
Gráfico 2 – Busca com descritores “Subjetividade” e “Aprendizagem” – Banco de dados da Scielo.....	76
Gráfico 3 – Pesquisa com descritores “Subjetividade” e “Aprendizagem” – Banco de dados Capes	76
Gráfico 4 – Vulnerabilidade social – Bancos da Dados Capes e Scielo	80
Gráfico 5 – Caracterização dos sujeitos – Idades	92
Gráfico 6 – Famílias Monoparentais	93
Gráfico 7 – Reprovações.....	94
Gráfico 8 – Nível de escolarização dos responsáveis	95
Figura 1 – Flor da Barba de Pau.....	97
Figura 2 – Flor Dançante	98
Figura 3 – Mimosa Pudica	99
Figura 4 – Aquilegia Vulgaris	100
Figura 5 – Cistanthe Grandiflora	102
Figura 6 – Habenaria Radiata	103
Figura 7 – Flor do Alho Poró.....	104
Figura 8 – Estrelícia.....	105
Figura 9 – Cactos.....	106
Figura 10 – Alcachofra	107
Quadro 1 – Avaliação da Técnica Projetiva Psicopedagógica Par Educativo	110
Quadro 2 – Processo de Categorização	117
Figura 11 – Desenho de Flora no Par Educativo.....	135
Figura 12 – Desenho de Habena.....	136
Figura 13 – Relato escrito de Habena no Par Educativo.....	137
Figura 14 – Desenho de Cyna no Par Educativo	138
Figura 15 – Desenho de Ave no Par Educativo	139
Figura 16 – Relato escrito de Ave no Par Educativo.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas na Perspectiva de González Rey	77
---	----

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	Legião Brasileira de Assistência
ONG	Organização Não Governamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Peti	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Sase	Serviço de Apoio Socioeducativo
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TEMA DE PESQUISA	24
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
1.3	OBJETIVOS.....	24
1.3.1	Objetivo geral.....	24
1.3.2	Objetivos específicos.....	24
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	25
2.1	APRENDIZAGEM COMO PRODUÇÃO HUMANA.....	25
2.2	SENTIDOS SUBJETIVOS	44
2.3	ADOLESCÊNCIA: UMA PRODUÇÃO HUMANA.....	54
2.4	VULNERABILIDADE SOCIAL.....	60
2.4.1	O capitalismo mundial e suas inflexões em países periféricos: a constituição da questão social.....	60
2.4.2	Quem é vulnerável? O conceito de vulnerabilidade social para além de uma simples categorização.....	68
3	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	74
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	84
4.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	84
4.2	SUJEITOS E CENÁRIOS DA PESQUISA.....	87
4.2.1	Caracterização dos sujeitos.....	92
4.2.2	Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	96
4.3	PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	107
4.3.1	Técnica Projetiva Psicopedagógica Par Educativo.....	109
4.3.2	Grupos focais.....	111
4.4	TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	115
4.5	CUIDADOS ÉTICOS.....	120

4.6	DEVOLUÇÃO AOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	122
5	ENCONTROS E DESENCONTROS COM A APRENDIZAGEM:	
	ACHADOS DA PESQUISA.....	124
5.1	APRENDIZAGEM E ESCOLA:	
	QUE APRENDIZAGEM? QUE SUJEITO? QUE SUBJETIVIDADE?.....	124
5.2	APRENDIZAGEM E VIDA: QUANDO UMA	
	TRANSPASSA A OUTRA.....	149
5.3	OS SENTIDOS SUBJETIVOS DO APRENDER.....	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROCESSO ACADÊMICO	
	E PESSOAL DO MESTRADO.....	170
	REFERÊNCIAS	173
	ANEXOS	183

1 INTRODUÇÃO

Morro de amores

Morro de amores por um bando de adolescentes que nos enlouquecem.

Com eles e por eles ocupamos horas e horas dos nossos dias e noites.

São eles que nos fazem rir às gargalhadas, nos sugam todas as energias, nos irritam, nos alegram...

São eles que nos "racham a cara" e são eles que nos dão orgulho!

Eles despertam nossas leões: por eles "compramos brigas".

Eles são malas, amigos, irritantes, meigos, chatos... são como qualquer um de nós: dúbios, com medos, dúvidas, incertezas.

Eles têm habilidades inacreditáveis: desenham, encenam, dançam, cantam, jogam futebol... Mas sabe qual é a maior habilidade? Eles persistem, sobrevivem, lutam.

E sabe o que é mais estranho? Eles não são vistos, nem lembrados em nossa sociedade. Parecem invisíveis.

Será que nós é que vemos demais ou a maioria das pessoas sofre de cegueira?

(Juliana Rocha)

Início minha dissertação com um texto que escrevi no ano de 2011, quando ainda era educadora, na instituição, no programa e com os adolescentes que foram um dos principais motivos da realização desta pesquisa. Muito mais do que o título de Mestre, sentia necessidade de conhecimentos que, de alguma forma, me possibilitassem construir e desenvolver ferramentas para continuar lutando por uma educação de qualidade para sujeitos muitas vezes excluídos do processo formal de educação; “deixados” pelo caminho sem que muitos percebam, se preocupem ou saibam o que fazer. Fica a pergunta: afinal, o aprender está mesmo à disposição de todos?

O aprender é condição humana no sentido de que, durante toda a nossa vida, aprendemos. As condições de existência humana – a vida, a natalidade, a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e a Terra – não nos condicionam de modo absoluto (ARENDDT, 2014), pois temos a possibilidade de, como seres humanos, passar por processos históricos e culturais similares e de apreender a realidade, a partir da nossa subjetividade, de formas diferentes, pelos processos de aprendizagem que são sociais, mas também individuais.

Segundo a autora, essas mesmas condições da existência humana não podem explicar o que ou quem somos (ibidem, p. 13), pela complexidade do ser humano, em uma perspectiva

filosófica. Nessa concepção de incompletude e inacabamento, o sujeito¹ se constitui único, apesar de engendrado num contexto social, histórico e cultural. A aprendizagem se dá em meio a essa complexidade e é, também, a partir dela que o homem adquire os recursos necessários para produzir sua humanidade.

Considerando os fatores já mencionados, temos o intuito de refletir acerca de um aprender que se constitui pessoal e socialmente, e que por isso é influenciado pelas trajetórias do sujeito ao longo de sua vida: pelo contexto em que está inserido, pelos sujeitos com os quais convive e pelas questões objetivas e subjetivas. Nessa perspectiva, o aprender é visto como um processo humano e “nenhuma vida humana [...] é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos” (ibidem, p. 31).

Este projeto tem início muito antes do meu ingresso no mestrado, antes mesmo do ingresso na graduação. Tem início no desejo da minha mãe, nas minhas mais tenras aprendizagens. Constrói-se, então, a partir das trocas que fiz com os outros, da aluna que fui, das experiências que vivi na minha família, na escola e no contexto social em que estive inserida.

Nesse processo de construir-me, mediatizado pelo mundo e pelos sujeitos que nele intervêm, como sujeito de minhas trajetórias, pude produzir significativos sentidos subjetivos acerca das minhas aprendizagens. Caçula de três filhos, compartilhava com meus irmãos a falta de crédito que meu pai depositava na educação e o sonho de minha mãe de nos proporcionar a educação que não tivera. Nessa trama, fui me constituindo, tornando-me uma defensora da educação; de uma educação de qualidade e para todos, ao alcance de todos. Depois de certo tempo, minha mãe passou a ser a responsável pela família e com algumas dificuldades a mais, que incluíam problemas graves de saúde, continuou priorizando meus estudos e encontrando formas criativas de garantir que eu pudesse, em primeiro lugar, estudar.

Incentivada por minha mãe, fiz o curso normal em nível médio; a intenção dela era de que tivesse uma profissão para depois poder pagar minha graduação, já que ela não poderia fazê-lo; depois, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e me inscrevi no Programa Universidade Para Todos (Prouni). Fui selecionada para uma bolsa integral no curso de bacharelado em Psicopedagogia (no ano de 2006), nesta mesma universidade. Orgulho para

¹ “O sujeito é não sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento. Um indivíduo recém-nascido, deixado por sua própria conta, não se tornaria um ser humano. Através do conhecimento ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera seu destino” (PAÍN, 1996, p. 15). Esse sujeito é integral, individual e social.

minha mãe; ela sempre acreditou que nosso país, nossa sociedade encontraria melhores formas de proporcionar o acesso dos pobres ao ensino superior.

A Psicopedagogia fez com que eu me apaixonasse ainda mais pela educação, pois oportunizou que visse as possibilidades das pessoas, e não somente suas necessidades. Mostrava-me, a cada dia, que o aprender faz parte do processo humano, que aprendemos a todo momento. Não são os saberes formais que nos tornam humanos; são os saberes construídos socialmente, que todos, de alguma forma, constroem. Os saberes formais são, sim, importantes em nossa sociedade; todavia, não os apreender não determina o que somos. Nesse sentido, uma vez que existe uma série de fatores que interferem nesse processo, ninguém está predeterminado a saber ou a não saber.

Produzi sentidos subjetivos relacionados ao aprender muito em função do forte vínculo que tinha com minha mãe. Seu pai falecera quando ela tinha 9 anos. Era ele o provedor da família; ela era a caçula (como eu) e teve que se separar de minha avó, para que cada uma morasse com algum parente que pudesse sustentá-las. Com 12 anos, ela foi trabalhar em uma “casa de família”, cuidando da casa e de uma idosa. Muito jovem, tinha medo de ficar no trabalho sozinha, mas não teve escolha. Contava que gostava muito de estudar, mas não frequentara mais a escola desde o falecimento de seu pai. Pela sua história difícil, queria muito que pudéssemos estudar. Eu ocupava esse espaço, o de quem “adorava” estudar desde muito pequena. Meus irmãos também estudaram, mas eu tinha um vínculo diferente com a aprendizagem, que fazia parte do vínculo com a minha mãe, e faz ainda hoje.

Na minha formatura, dediquei o convite, os agradecimentos em vídeo e a láurea acadêmica à minha mãe; não pelo título, mas pelo que ele representava em sua longa história de luta. Luta de quem teve que trabalhar como diarista meses após um transplante renal por dedicação a nós; luta de quem estava todos os dias com um sorriso no rosto e que vibrava a cada conquista dos filhos, de quem resolveu que dava conta das despesas da casa para eu poder ser bolsista de iniciação científica, ganhando 300 reais por mês, que só pagavam as passagens e as fotocópias; luta de quem realizou um dos seus sonhos junto comigo. A dúvida era quem tinha mais orgulho: ela de mim ou eu dela. A conquista foi nossa!

A aprendizagem se torna, assim, ao longo da minha vida, possibilidade, afeto, confiança, dedicação, singularidade, pertença, superação. Não só as aprendizagens formais, mas sobretudo as que foram compartilhadas no dia a dia, aquelas cheias de afeto, de alegria, que nos uniam na superação das adversidades. Por isso, a perspectiva de possibilitar, como psicopedagoga ou como profissional da área da educação, de alguma forma, que outros ressignifiquem o lugar da aprendizagem em suas vidas, tendo-a como algo prazeroso, muito me entusiasma.

Como já mencionei, durante a faculdade, atuei como bolsista de iniciação científica; aproximei-me da pesquisa e apaixonei-me por ela; também tive a oportunidade de ser estagiária em um projeto social com adolescentes. Minha experiência de vida, de alguma forma, me aproximava também da área social. Trabalhávamos, uma colega (hoje grande amiga) e eu, com adolescentes de um bairro pobre da cidade, com os quais outros educadores não queriam trabalhar por diferentes motivos: pela distância, pelos sujeitos e pelo bairro. Propúnhamos atividades para desenvolver a lógica matemática, a linguagem e para despertar o interesse e o prazer pela aprendizagem. Foi minha primeira experiência com adolescentes.

Logo após me formar, em 2010, ingressei como educadora em um serviço socioassistencial em uma ONG, trabalhando, novamente, com adolescentes.² A instituição está localizada na cidade de Porto Alegre. Trata-se de um bairro onde os níveis de vulnerabilidade são bastante altos, considerando níveis elevados de emprego informal e desemprego, famílias sem a participação de um dos cônjuges, dificuldade de acesso a bens culturais e artísticos, forte influência do tráfico de drogas, incluindo guerras de gangues por pontos de tráfico, entre outros. Nesse contexto, realizava atividades com grupos de adolescentes no contraturno escolar, buscando proporcionar um espaço profícuo de aprendizagens relacionadas ao autoconhecimento, conhecimento de mundo, mundo do trabalho, planejamento de vida, sexualidade, entre outros.³

Um dos grandes obstáculos encontrados desde o início nas atividades realizadas com os adolescentes era as dificuldades de aprendizagem. A distorção idade/ano no processo de escolarização era gritante. A instituição atendia, na época, cerca de 60 adolescentes; destes, apenas 15%⁴ se encontravam na série correspondente à idade. Esse dado revela um processo de escolarização bastante fragmentado, cheio de percalços. Cabe ressaltar que dificuldades relacionadas ao pensamento lógico-matemático, à leitura, à escrita e à interpretação de texto

² Permaneci nesta instituição por quatro anos (2010-2014), até me tornar, no início de 2014 bolsista integral de mestrado (CNPq) e precisari deixar o cargo. Desde 2013, já não trabalhava mais como educadora de adolescentes, e sim como coordenadora do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dos 6 aos 14 anos, atendendo 140 crianças e liderando uma equipe de seis educadores.

³ A atuação deu-se no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (15 a 18 anos), a partir do convênio entre uma ONG e a Prefeitura de Porto Alegre, no atendimento a adolescentes em situação prioritária de violência, em qualquer uma de suas formas de manifestação (negligência, egressos de medidas socioeducativas, egressos de acolhimento institucional), como um espaço de garantia de direitos. O Serviço preocupa-se com o desenvolvimento integral dos sujeitos atendidos, o que inclui, principalmente, educação para a cidadania, alimentação e proteção contra violências. As atividades acontecem cinco vezes por semana, no turno inverso ao da escola, e os adolescentes participam de oficinas de informática, dança, esporte (módulos específicos) e cidadania (módulo básico). Cf. Tipificação nacional de Serviços Socioassistenciais. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais>.

⁴ Dado obtido por meio da observação empírica da pesquisadora, a partir do trabalho com os adolescentes e das fichas cadastrais dos sujeitos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

eram as mais comuns e primárias, mas, em aprendizagens relacionadas à música ou à coordenação motora, por exemplo, a maioria apresentava mais facilidade, demonstrando que tinha recursos cognitivos para aprender.

No contato com as escolas em que esses adolescentes estudavam, percebi a dificuldade que, assim como nós, elas tinham para proporcionar situações de aprendizagem de cunho mais formal que fossem significativas para esses sujeitos. Além disso, os índices de evasão eram bastante altos nas escolas.⁵ Na ONG, havia a vantagem de que eles gostavam de estar no espaço, o que nem sempre acontecia em relação à escola.

Segundo a síntese de indicadores sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2008, 50,2% da população brasileira de até 25 anos não tinha o ensino fundamental completo. Ainda segundo o mesmo documento, “análises mais atuais mostram que os maiores desafios se centram em torno da conclusão do ensino fundamental, especialmente em relação às populações urbana e rural de maior pobreza” (p. 43). A realidade que encontrei nas duas experiências relatadas corrobora tais dados, acrescentando à questão da pobreza a dificuldade de acesso ao mundo do trabalho, à arte, à cultura etc., situações que hoje fazem parte da caracterização da vulnerabilidade social.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) utiliza seis indicadores para medir a vulnerabilidade das famílias brasileiras:⁶ vulnerabilidade social – em que considera número de dependentes por responsável na família, número de idosos ou deficientes, mortalidade –, acesso ao conhecimento, acesso ao trabalho, escassez de recursos, desenvolvimento infanto-juvenil e condições habitacionais. Segundo o Instituto,⁷ o país obteve uma melhora significativa nos dados entre 2000 e 2010, chegando a quase 20% de redução nos níveis de vulnerabilidade das famílias.

Contudo, cabe observar que, enquanto alguns indicadores mostram melhoras, elevando os níveis de redução, outros continuam estagnados, ou até pioram. As categorias com pior desempenho, por exemplo, são as de vulnerabilidade social, de acesso ao conhecimento e de condições habitacionais, nesta ordem. As duas primeiras servem como mote para este estudo, mais ainda quando podemos perceber, a partir dos dados, que são categorias nas quais temos tido um baixo desempenho.

⁵ Eram atendidos, em média, alunos de cinco escolas diferentes, a maioria das escolas estaduais de ensino fundamental localizadas nas proximidades do bairro.

⁶ Cf. http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1835.pdf

⁷ Cf. Texto para discussão. Índice de Vulnerabilidade das famílias (2000-2010): resultados. IPEA, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1835.pdf

A vulnerabilidade social, em suma, está relacionada à falta de acesso a bens culturais e artísticos, dificuldade em estabelecer laços sociais, comunitários e familiares, bem como à precariedade e à dificuldade de acesso a serviços básicos, como saúde e educação. É a combinação de fatores como agravos à saúde, violência e pobreza que pode produzir deterioração do nível de bem-estar das pessoas, famílias ou comunidades. Refere-se à vulnerabilidade do local onde os sujeitos estão inseridos, uma produção social, e não a uma característica própria do sujeito (CRONEMBERGER E TEIXEIRA, 2012).

Outro desafio da prática que dá início a esta pesquisa está centrado nas questões relativas à adolescência. Nesse sentido, os percalços se referem às dificuldades encontradas no manejo de diferentes situações que envolvem os adolescentes, bem como na compreensão de configurações socioculturais que estão engendradas no desenvolvimento desses sujeitos e na construção histórica do *ser adolescente* na cultura ocidental.

A adolescência é um processo de transição do desenvolvimento humano e historicamente lhe é atribuído o *status* de conflituosa, principalmente a partir dos estudos psicanalíticos. Muitas vezes, confere-se a essa fase uma conotação negativa, sem considerar que o sujeito se desenvolve em um determinado contexto que interfere diretamente em sua constituição, que atribui sentido ao seu desempenho na sociedade; o sujeito se constrói na experiência pessoal e social, num processo, e não vem predeterminado. Nesse sentido, um dos aspectos emergentes da pesquisa é o de poder pensar nesse sujeito – com suas atitudes – dentro de um contexto social, como forma de compreender seus posicionamentos quanto ao aprender formal, informal e não formal.⁸

É a partir das experiências de vida e do seu engendramento com as trajetórias acadêmica e profissional que surge a presente pesquisa, tendo como problema: *quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social?* Importante ressaltar que já fui educadora dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Em vista disso, considero que o vínculo, outrora estabelecido, auxiliou na coleta de dados, realizada a partir da realização de grupos focais e da aplicação da técnica projetiva psicopedagógica Par

⁸ Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed (1973) estão entre os primeiros autores que iniciaram a divisão entre educação formal, não formal e informal. Para Gadotti (2005), a educação formal tem objetivos e meios claramente definidos e ocorre, prioritariamente, na escola. Normalmente, tem gerência centralizada, é hierárquica e burocrática em nível nacional. Já a educação não formal vale-se de menor grau de sistematização e burocracia, mas com intencionalidade, o que para Libâneo (2010) a diferencia da educação informal, que ocorre de forma mais livre, sem uma estruturação baseada em objetivos previamente estabelecidos ou regulados, com o intuito de promover educação.

Educativo,⁹ que nos deu indícios de como os sujeitos se relacionam com a aprendizagem. Portanto, cabe ressaltar que, nesta pesquisa, interessa a aprendizagem do sujeito, seja ela formal ou informal, não estando ela diretamente relacionada à escola, mas sim ao sujeito e suas aprendizagens.

A partir do delineamento desta pesquisa e das categorias principais – aprendizagem, sentidos subjetivos, adolescência, vulnerabilidade social –, buscamos obter respostas às seguintes perguntas: qual a influência do contexto dos adolescentes na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem? Quais foram as aprendizagens significativas desses sujeitos ao longo de suas trajetórias? Como os sujeitos da pesquisa vinculam o aprender com o processo de escolarização?

Consideramos imperioso pensar na aprendizagem dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social e nos sentidos subjetivos que produzem acerca dessa aprendizagem como forma de podermos instaurar um espaço que pensa e discute questões relacionadas à vulnerabilidade social e à aprendizagem, visando perceber as possibilidades e as potencialidades para a promoção de aprendizagens significativas para esses sujeitos. Certamente, o estudo não responde a todos os questionamentos que o tema pode trazer à área educacional e social, mas contribui para as problemáticas, teóricas e práticas, que se apresentam na relação entre essas duas áreas do conhecimento.

Iniciaremos esta dissertação explicitando nosso tema e problema de pesquisa, objetivos geral e específicos. Posteriormente, apresentaremos o estado do conhecimento, a partir da pesquisa de trabalhos correlatos. Em seguida, o marco teórico apresenta nosso posicionamento teórico em relação a aprendizagem, sentidos subjetivos, adolescência e vulnerabilidade social.

No que tange à aprendizagem, fizemos um recorte intencional, elegendo bases filosóficas, principalmente a Escola de Budapeste, com Agnes Heller, a Psicologia Sócio-Histórica, de Vygotsky (1896-1934), e as bases da Psicopedagogia, as autoras Sara Paín e Alícia Fernández (1946-2015). Entendemos que esses referenciais nos possibilitam aproximações, no que se refere ao entendimento do sujeito que aprende e aos processos de aprendizagem como construções, que se dão dialeticamente com a atividade humana, numa perspectiva social e

⁹ A técnica projetiva psicopedagógica Par Educativo tem o objetivo de “investigar os vínculos de aprendizagem” (VISCA, 2002, p. 21). As técnicas projetivas psicopedagógicas, em geral, podem contribuir significativamente no diagnóstico psicopedagógico, pois “auxiliam na investigação da rede de vínculos que o sujeito estabelece em três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo” (ibidem). A técnica Par Educativo foi criada na Argentina e amplamente utilizada no campo psicopedagógico; depois, também foi difundida no Brasil. No capítulo metodológico, será possível compreender suas premissas, como deve ser a aplicação e como se dá sua interpretação.

cultural. Pensamos que, assim, haverá a possibilidade de estabelecermos um diálogo mais profícuo com o todo do corpo teórico da pesquisa, a fim de que possamos responder ao problema aqui proposto.

Seguem a linha sócio-histórica as conceituações de sentidos subjetivos e adolescência, procurando compreender o sujeito adolescente como uma constituição pessoal, mas também social, com o intuito de pensar no aprender desse sujeito como uma produção subjetiva. O próprio entendimento de adolescência, nesta perspectiva, corrobora a compreensão de que o homem é produção histórica, cultural e social do próprio homem; assim, a adolescência também é constituída na sociedade, e não o resultado, ou um período de uma maturação natural e universal do homem.

A compreensão da vulnerabilidade social parte do princípio de que não são os sujeitos os vulneráveis, e sim que eles estão em condições de vulnerabilidade social, produzidas pela amálgama de situações presentes no contexto onde estão inseridos, a partir do engendramento social. De forma geral, pretendemos oportunizar formas menos rígidas e fechadas de compreender e pensar os processos humanos em uma perspectiva que entende o aprender como construção, perpassada pela subjetividade, social e individual, não mecânica e segregatória, mas como possibilidade de que o sujeito, consciente do seu papel ativo na sociedade, possa, de forma crítica e consciente, fazer-se cargo de suas próprias trajetórias.

Posteriormente, será possível encontrar o *Estado de Conhecimento* da pesquisa – Capítulo 3, ou seja, um estudo feito pela pesquisadora sobre a produção a respeito do tema abordado, com o intuito de garantir a legitimidade do estudo. A seguir o delineamento do estudo no Capítulo 4 - *Caminhos metodológicos*; nele estão explícitos o método, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e técnicas de coleta de dados, a técnica de análise e interpretação de dados, as medidas éticas da pesquisa e o cronograma de execução da pesquisa.

Finalmente, no último capítulo, intitulado *Encontros e desencontros com a aprendizagem: achados do estudo*, subdividido em três partes, encontram-se os textos que expressam a compreensão das duas categorias finais que emergiram das análises dos dados e as conclusões das análises onde buscamos responder aos questionamentos iniciais da pesquisa. Nos anexos constam: questionário utilizado para coletar informações da família dos sujeitos, desenhos, textos e tabelas de análises da técnica Par educativo e exercício “complete a frase”, utilizado no início dos grupos focais.

1.1 Tema de pesquisa

A aprendizagem e os sentidos subjetivos produzidos pelos adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

1.2 Problema de pesquisa

Quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social?

Questões de pesquisa:

- Qual a influência do contexto dos adolescentes na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem?
- Quais foram as aprendizagens significativas desses sujeitos ao longo de suas trajetórias?
- Como os sujeitos da pesquisa vinculam o aprender com o processo de escolarização?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral:

- Compreender os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Investigar como os adolescentes percebem seus processos de aprendizagem;
- Analisar os fatores que interferem no processo de aprendizagem desses sujeitos;
- Compreender os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Aprendizagem como produção humana

Aprendência

Fazer-se um ser aprendente é estar vivo e aberto ao mundo, nele intervindo à vontade pela confiança exuberante de conhecer o que se oculta e aguarda revelação.

Fazer-se um aprendente é, pelos desafios, reconquistar valores; os bens expropriados de muitos pela voracidade de poucos.

Fazer-se um ser aprendente é transviver do que se aprende, sustentar-se de seus frutos, nomear-se como identidade pessoal na construção do próprio sonho, e universal em suas partições com o sonho dos outros.

Fazer-se um ser aprendente é unir a cigarra e a formiga dentro do homem, cantar enquanto se constrói a casa do conhecimento, cimentar-se a realidade com argila do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a aprender, a desalienar-se e desumilhar-se.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a não se excluir dos frutos da árvore da vida, ruminando a própria culpa.

Fazer-se um ser aprendente é ensinar-se a aprender a alegria que salta, brinca e dança da vontade.

Fazer-se um ser aprendente é encher a hora de vida, a vida de sentido, o sentido de palavras e as palavras de alegria, a alegria que é a matéria-prima do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é conhecer os limites e transgredi-los.

Fazer-se um ser aprendente é não esconder o sol dentro da alma, nem a palavra calada.

(Paulo R. do Carmo e Vilmar F. de Souza)

A primeira parte da base teórica desta pesquisa versa sobre como os homens se constituem, considerando que os processos de aprendizagem são imprescindíveis na produção de humanização. Permeado por uma base filosófica, pela psicologia sócio-histórica e pela perspectiva psicopedagógica, este subcapítulo se propõe a pensar os diferentes aspectos envolvidos na aprendizagem, aqui entendida como produção humana, com o intuito de superar a visão reducionista de um aprender muitas vezes relacionado às instituições de ensino e à aprendizagem de conceitos.

Assim, destaca-se que tudo com o que os homens entram em contato por meio da história humana, ou mesmo tudo o que eles produzem torna-se condição humana, pois converte-se em marca da sua existência (ARENDDT, 2014). O aprender é, pois, parte dessa condição e, ao mesmo tempo, possibilita-a, se for levada em consideração a ideia de que a partir dos processos de aprendizagem o homem apropria-se do humano.

A condição humana “compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem” (ARENDDT, 2014, p. 10), pois a vida do homem, ou dos homens, não se limita ao que lhe é “entregue” ao nascer e, a partir da sua ação sobre o mundo e com os outros homens, há

sempre a possibilidade de reproduzir ou transformar. A condição humana é, pois, tudo o que ao entrar em contato com o homem torna-se condição imediata de sua existência. Considera-se o aprender como condição e produção humana, pois, a partir dos processos de aprendizagem, os homens se apropriam dos recursos criados para a vida em sociedade, tornando-se, assim, uma condição para que o homem se insira no processo histórico da humanidade.

Nesse sentido, o homem tornar-se-á homem ao longo de sua vida e para isso necessitará de outros homens, estará inserido em uma cultura, dotada de história, e em uma família, com compreensões de mundo e de vida. Os primeiros cuidadores assumirão papéis importantes nesse desenvolvimento, biológico, social e psicológico. E é por meio deles que o sujeito tem as primeiras possibilidades de aprender sobre o mundo no qual está inserido: costumes, significados, linguagem, afetos, modos de vida etc. O homem se constitui em uma práxis, em um fazer, em uma relação ativa com o real na qual se modifica e modifica o mundo (QUIROGA, 1996).

O homem pertence a duas ordens de existência: o privado e o público. Ademais, duas características importantes do homem, o social e o político, evidenciam a ordem pública. A ação do homem é condicionada pelo fato de os homens viverem juntos, e não pode ser concebida de outra forma; este é o aspecto social e é assim que se produz humanidade; a política é justamente a capacidade de se relacionar com os outros na esfera da ação. Contudo, a vida humana está arraigada a um mundo de homens ou de coisas feitas por eles, um mundo impossível de ser completamente transcendido (ARENDDT, 2014).

Logo, de acordo com a autora, a esfera do privado, que se refere basicamente à família, está também transpassada pela vida pública, haja vista que a produção de humanidade se dá a partir da ação sobre o mundo. Assim, tudo o que se refere ao homem e a seus processos está necessariamente afetado pela esfera pública: pela ação e pela política. O aprender, contudo, se dá nessas duas esferas, pois é produção humana da esfera pública e, também, produção humana que acontece na esfera do privado, na família e com características da própria pessoa, que torna seu aquilo que é humano.

Para Heller (2014), o homem torna-se homem ao ser inserido na cotidianidade; o seu amadurecimento significa que ele adquiriu as ferramentas e habilidades necessárias para a vida cotidiana da sociedade. É adulto aquele que domina essas ferramentas, que começa com o domínio dos objetos, desde o mais simples, como segurar um copo. Esse exemplo serve para mostrar a complexidade do processo de tornar-se humano, que vai do domínio do objeto, palpável (o copo), ao domínio das relações que se estabelecem nesse contexto.

De acordo com Heller (2014), uma particularidade do humano é que, além de ele ser genérico, ou seja, fazer parte de um grupo maior de animais com especificidades como o polegar opositor, ele é também individual. Sua constituição se dá nesses dois polos. O homem é único e irrepitível, em um processo “que se baseia na assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, nas capacidades dadas de manipulação das coisas” (HELLER, 2014, p. 35), ou seja, naquilo que aprendeu durante sua humanização. Contudo, há outra assimilação imprescindível para a vida cotidiana do homem: a aprendizagem das formas de intercâmbio e comunicação social. Pois a vida cotidiana é compartilhada; é a mediação entre o sujeito inteiro – com todas as suas características individuais – e os costumes, as normas e a ética de um grupo maior.

Para a autora, a história é a substância da sociedade e, ao mesmo tempo, a sociedade não dispõe de nenhuma outra substância além do homem, pois são os homens os portadores da objetividade social. Entretanto, ela ressalta que o indivíduo humano não pode ser considerado a substância porque ele não contém em si a finitude das relações, ao passo que a substância contém a “continuidade de toda a heterogênea estrutura social” (ibidem, p. 13). Ou seja, não se trata do homem indivíduo, mas do homem como processo histórico, do gênero humano que, com toda a sua heterogeneidade, carrega consigo os instrumentos necessários para a vida compartilhada e a capacidade de produzir novas ferramentas, bem como de modificar o próprio meio em que vive.

A vida cotidiana é, pois, a verdadeira essência da substância da sociedade, pois é nela que os homens se constituem, reproduzem e produzem, a si mesmos e a sociedade tal como ela é. O ser que participa dessa cotidianidade é sempre “ser particular e ser genérico” (HELLER, 2014, p. 34), pois, sendo somente ser particular, jamais poderia expressar ou representar a essência da humanidade. Entretanto, a irrepitibilidade e a unicidade de cada homem são fatos ontológicos fundamentais.

Em contraponto ao genérico, mas em consonância com ele, as necessidades humanas tornam-se conscientes no homem sempre sob forma das necessidades do “eu”: fome, dor, paixões. A satisfação dessas necessidades é a particularidade básica do homem. Contudo, os motivos para realizar um trabalho específico podem ser de ordem individual, mas a atividade em si é do gênero humano. Ademais, a consciência de “eu” do indivíduo se constitui a partir de sua relação consciente com a comunidade; as concepções da comunidade, de modo geral, influenciam nas concepções de cada indivíduo, ainda que não se trate, tão somente, de reprodução, mas de produção.

Enquanto indivíduo, portanto, o homem é um ser genérico, já que é produto e expressão das suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – e, frequentemente, várias integrações – , cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua ‘consciência de nós’ (HELLER, 2014, p. 36).

Nesse sentido, a inserção do homem na sociedade, e em grupos menores, fará parte de sua constituição como sujeito. Sua “consciência de eu” está diretamente relacionada à sua “consciência de nós”, pois é na relação com os outros, nesse processo de produção e na vida cotidiana, que o homem se faz homem. Contudo, quanto maior for a possibilidade de consciência a respeito do genérico humano e o conhecimento do “eu”, maior a possibilidade de distanciar-se das ações mais reprodutivas e ir em direção à produção. Mas, de modo geral, os choques entre o particular e o genérico não costumam fazer parte da vida cotidiana, pois “o fato de se nascer já lançado na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem” (HELLER, 2014, p. 38).

A arte e a ciência são formas de elevação acima da vida cotidiana, que produzem ascensões duradouras. Baseada em Georg Lukács, a autora considera que os pensamentos artístico e científico rompem a tendência espontânea da vida cotidiana. A arte porque promove autoconsciência e memória da humanidade, e a ciência porque rompe com o antropocentrismo¹⁰ e com o antropomorfismo.¹¹ Entretanto, nem mesmo a arte e a ciência estão separadas da vida cotidiana, pois os homens que as produzem estão inevitavelmente inseridos nela. Ademais, os desafios objetivos que cada um deles enfrenta em sua concepção advêm dessa mesma cotidianidade.

O pensamento cotidiano se orienta para atividades que não se elevam ao plano da teoria, tampouco são o mesmo que a práxis¹²; uma atividade somente se eleva à práxis quando é atividade genérico-humana consciente. Trata-se de um pensamento pragmático e

¹⁰ É quando o homem é compreendido como centro do universo, como se ele tivesse sido criado para ele. Se comparado ao ponto de vista psicológico, poderia ser como um narcisismo da espécie humana. Ver mais em: COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

¹¹ Quando se atribui característica do humano àquilo que não o é, como deuses ou elementos da natureza. A mitologia grega é um exemplo de antropomorfismo. Ver mais em: COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

¹² “Resultado do duplo movimento de descobrir os determinantes do sentido em que se movimenta o real e mergulhar nele para conhecer suas entranhas, por uma ação crítica e criativa, ação que vai além das aparências e busca a essência (de dentro para fora e de fora para dentro). A práxis é, pois, esse processo de integrar-se sempre mais fundo e plenamente no real e ir encontrando as formas singulares e plurais de influir na sua estrutura e no sentido do seu movimento” (GRACIANI, 1999, p. 83).

ultrageneralizador – juízos provisórios que a prática confirma ou não refuta. Para a autora, a imitação é um fator importante na vida cotidiana. Tendo em vista que se trata de um sistema consuetudinário, não há vida cotidiana sem imitação; mas tampouco a experiência humana se resume a isso. Nesse aspecto, se sobressaem as características do individual, o que a autora chama de entonação, pois são características que cada sujeito foi forjando ao longo de sua caminhada; é onde os sujeitos dão sua própria “entonação” para o que é imitado, transpondo a reprodução em direção à produção. Entretanto, há diferentes níveis de individuação dessa imitação.

Nesse sentido, Heller (2014) ressalta:

A entonação tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação etc. O aparecimento de um indivíduo em dado meio “dá o tom” do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele [...]. (p. 56)

Ou seja, ainda que a vida cotidiana se preste, muitas vezes, à assimilação espontânea de regras e padrões dominantes, sempre há a possibilidade de imprimir características e aspectos próprios naquilo que é comum. Desde que, de acordo com a autora, haja disponibilidade do sujeito para enfrentar as contradições e hegemonias do próprio sistema. Ou melhor, que sua inserção no mundo de alguma forma possibilite a construção de ferramentas para a sua individuação. Para a autora não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo,¹³ ultrageneralização, juízos provisórios, mimese e entonação.

Contudo, cabe ressaltar que toda a produção humana, seja científica ou não, se dá em uma objetividade inegável, considerando ainda que as formas de estrutura e pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar, ou se tornarão uma forma de alienação. É ela a forma mais alienante da vida objetiva, pois leva facilmente à automaticidade. Entretanto, ainda que o terreno seja propício à alienação, cabe inferir que sempre há uma margem de flexibilidade e possibilidade, enquanto humano-genérico consciente (ibidem).

Todavia, em todos esses processos, os homens aprendem uns com os outros. Sem a possibilidade de apreensão da realidade, das formas de viver e relacionar-se, a humanidade não teria como continuar a reproduzir e produzir sua história. É possível inferir, então, que é a partir dos processos de aprendizagem, da possibilidade de assimilar o novo e de tornar seu aquilo que é humano que cada humano se torna humano e produz humanidade. Muito além de ser um privilégio para quem está na escola, o aprender é condição e produção de quem se torna

¹³ Reduccionismo econômico.

humano. É a possibilidade de ser humano que somente se realiza através de outros humanos, e o único título exigido para esses ensinamentos é ter vivido; apesar de aprender com o meio, os rituais, a cultura, o principal professor é o outro, é quem compartilha e ensina a produzir humanidade.

É possível aprender mecanismos, fórmulas, modos, com a cultura, com a história, com recursos vários, mas somente aprendemos sobre significados com outros homens, o que nos torna efetivamente humanos. A partir de então, é possível compreender a complexidade dos processos de aprendizagem, que não são um simples processamento de informações, mas sim compreensão e atribuição de significados. Mais do que pensar, é necessário pensar sobre o que se pensa, e assim, compreender como acontece a produção de significados ensinados e transmitidos cotidianamente.

Para Quiroga (1996), o humano é essencialmente ser social e sujeito cognoscente, ao passo que se constitui como homem a partir de sua interação com o mundo real e por meio de sua capacidade de aprender. “Em cada um de nós existe uma historicidade com continuidades e descontinuidades” (ibidem, pg. 34), e o ponto de chegada de uma história social e vincular caracteriza-se como trajetória de aprendizagem. Nessa trajetória, o humano constrói um modelo, uma matriz interna de relação com o real; são as matrizes de aprendizagem. Não se trata de uma matriz estática e única, mas sim de uma relação dialética do homem com o real e com a história, que resulta em continuidade e produção do novo, em formas de aprender com o mundo e de modificá-lo a partir dessas aprendizagens.

Para a autora, as matrizes de aprendizagem são estruturas internas, complexas e contraditórias; tratam-se de estruturas em movimento. Incluem um sistema de representação que interpreta o encontro do sujeito com o aprender: o lugar (simbólico) que ocupa o aprendente¹⁴ e o que lhe cabe nesse processo. Elas são multideterminadas – pela sociedade, família, escola – e incluem aspectos afetivos, emocionais, conceituais e esquemas de ação.

¹⁴ O termo *aprendente*, assim como *ensinante*, tem o valor de conceito para a Psicopedagogia, segundo Fernández (2001). Não é o mesmo que utilizar os termos aluno e professor, que se referem a lugares objetivos em uma relação pedagógica, mas diz respeito a um sujeito que aprende, aprendizagem humana. O sujeito aprendente é composto por quatro instâncias: organismo, corpo, inteligência e desejo. O organismo se refere à estrutura biológica, a “infraestrutura neurofisiológica” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 62) do sujeito; o corpo, facilmente entendido como o mesmo que o organismo, é “o lugar do eu, do ego corporal” (PAÍN, 1996, p. 75); o corpo é construído a partir do simbólico, do olhar do outro, das possibilidades ou impossibilidades subjetivas, conscientes e inconscientes atribuídas ao organismo. A inteligência refere-se à estrutura lógica do sujeito, que se dá a partir de ação, exploração e interações sobre os objetos e promove a construção de estruturas de pensamento cada vez mais complexas, permitindo uma organização do mundo com variáveis cada vez mais complicadas e ricas. O desejo, por sua vez, refere-se às questões simbólicas da constituição psíquica do sujeito e tende à individualidade, à subjetividade, ao que é de cada sujeito singularmente (FERNÁNDEZ, 1991).

Nesse sentido, entende-se que o sujeito não está “dado” (pronto), mas é uma construção; o homem se faz e se configura neste “fazer-se”. Esse movimento constante, de acordo com a autora, está marcado por um dos mais importantes rasgos do humano: a necessidade. Tal característica é emergente do intercâmbio do sujeito com o material e da transformação do material que se dá quando o sujeito se apropria dele. É a necessidade de estabelecer relações, de se adaptar e modificar o meio, própria do humano.

Dessa relação do homem com o mundo objetivo surgem, impulsionadas pela necessidade, as distintas formas de conhecer. O conhecimento é um processo no qual se vai estruturando a representação, a presença sensorial, ideal e do objeto no sujeito. Quando existe aprendizagem há uma modificação das qualidades do objeto introjetado, ou seja, a aprendizagem é um dos efeitos da relação que o sujeito estabelece com o mundo. E o sujeito, por sua vez, é a emergência de uma complexa trama de vínculos e relações sociais que interferem nesses vínculos (QUIROGA, 1996).

As matrizes de aprendizagem têm relação com cada sujeito, pois, além das características comuns compartilhadas com outros sujeitos, há nelas muito da particularidade das experiências pessoais e dos âmbitos vinculares e sociais que cada um vive. Assim, constitui-se um estilo de sensibilidade, de ação, de pensamento, onde o conhecimento está estruturado (organizado) de forma particular em cada sujeito, e também vinculado a determinadas emoções e afetos, de acordo com as construções simbólicas de cada um.

Ressalta-se, ainda, que existe uma relação não linear, mas dialética entre as formas com que se aprende a respirar, a mamar, a caminhar, a jogar e a trabalhar e como aprendemos a ciência, a história etc. Diante de cada objeto de conhecimento, vai-se elaborando, construindo e modificando um modelo, uma certa postura na relação que se estabelece com o conhecimento, com os outros e consigo mesmo. Cabe ressaltar que tudo que cerca os sujeitos é potencialmente estímulo e objeto de conhecimento, mas ninguém apreende tudo que o circunda. O sujeito, de modo geral, se concentra naquilo que se articula com as experiências, com aquilo que faz sentido dentro de uma organização de conceitos, emoções, afetos e aprendizagens anteriores (ibidem).

Através das relações de ensino e aprendizagem, no processo de tornar-se humano e produzir humanidade, forjam-se os aprendentes. Ou seja, é com base nesse modelo de ensino e aprendizagem, nos modelos de quem ensina, nessa produção subjetiva, que o sujeito vai apreendendo significados e produzindo sentidos para o que aprende e para o próprio ato de aprender ou ensinar. Isso acontece durante toda a vida.

Tal perspectiva corrobora a da Psicologia Sócio-histórica, que, calcada nos pressupostos de Lev Vygotsky (1896-1934), com a teoria que ele próprio chama de Histórico-cultural (BOCK, 2001), baseada no materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883), busca superar a visão liberal de homem desenvolvida pela psicologia e pela sociedade moderna (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002) e, dessa forma, concebe o homem como produção humana, que se constitui psicologicamente num engendramento social, cultural e histórico. Para o autor, o indivíduo torna-se humano quando ação e linguagem convergem, quando acontece a utilização de “instrumentos especificamente humanos” (VYGOTSKY, 1998, p. 33), o que é possível a partir da cultura.

O social não é apenas um lugar onde o sujeito está inserido, com influências externas sobre ele; para a compreensão do mundo interno do sujeito, é necessário que seja compreendido o mundo externo. É a partir das relações, da história e da cultura que o sujeito se constitui psicologicamente; “um fenômeno que se constitui em um processo de conversão de social em individual” (BOCK, 2001, p 23). Ou seja, através de mecanismos psicológicos, os sujeitos apropriam-se daquilo que o mundo lhes oferece: modos de sobrevivência, regras, costumes, tradições, formas de comunicação etc.

Vygotsky considerava que, durante os seus primeiros cem anos de existência, a psicologia havia sido fortemente influenciada pela perspectiva dominante do pensamento ocidental moderno: o liberalismo, que se instalara como forma de garantir a manutenção da nova ordem. Após uma organização baseada no ideário do poder divino, que designava quem eram os donos das terras, os servos, reis, em que tudo pertencia ao público, o liberalismo propõe que se olhe para o indivíduo com igualdade, fraternidade e liberdade. Deus não era mais o centro, e sim o homem, que precisava ser mais ativo do que nunca.

A partir de então, o homem começa a ser considerado responsável por seu próprio destino, e a noção de sujeito individual vai se fortificando. Era necessário perceber o mundo em movimento, tendo em vista facilitar a busca de matéria-prima por meio da dessacralização da natureza. Não havia mais verdade absoluta. “O capitalismo precisava do indivíduo, como ser produtivo e consumidor” (BOCK, 2001, p. 19), precisava de um homem “livre” para garantir sua manutenção. No entanto, dicotomicamente, o funcionamento da fábrica exigia um padrão de trabalho, comportamento e aptidões: um sujeito cada vez mais padronizado. Uma liberdade falsa, que dava novas perspectivas aos donos do capital e a uns poucos que ascenderam. A grande massa vendia sua força de trabalho, trabalhando muito e ganhando muito pouco. Aqueles que não eram capazes de produzir de forma satisfatória precisavam adequar-se, já que o mundo passava a se organizar em torno do trabalho assalariado.

Nesse contexto de emergência do capitalismo, nasce a psicologia com o papel de contribuir para a adequação do homem ao mundo do trabalho. Uma psicologia, de forma geral, com ideias naturalizantes a respeito do homem, que perdura por séculos. Na publicação de sua tese de doutorado, Bock (1999) encontrou profissionais da área que corroboraram tal perspectiva. A maioria dos psicólogos que participou da pesquisa atribuía ao fenômeno psicológico um caráter individual do sujeito, considerava esse sujeito isoladamente, não referia, em geral, o contexto, o engendramento social etc. Como superação dessa visão, com o intuito de responder ao problema de pesquisa aqui proposto, elegemos a Psicologia Sócio-histórica, que considera que o fenômeno psicológico “reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens [...] [e] deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social” (BOCK, 2001, p. 22).

Essa perspectiva embasa, também, os conceitos de sentidos subjetivos e a compreensão de adolescência utilizados neste projeto, aprofundados em outros subcapítulos do marco teórico. Ao que se refere a este subcapítulo, é essencial compreender que a constituição psíquica de cada sujeito não se dá distintamente do social; logo, a perspectiva da aprendizagem humana precisa considerar a história, a cultura e os contextos dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem começa muito antes da entrada da criança na escola, e as situações de aprendizagem que se apresentam para o sujeito na escola sempre têm uma história prévia. O autor ressalta, porém, que há duas características diferentes na educação formal: a sistematização e a interação com os pares. A partir da conceituação de Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Potencial, é possível inferir que a interação com o outro, com os pares – a inserção social desse sujeito –, interfere diretamente no desenvolvimento mental, desenvolvimento este que está estreitamente ligado à aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1998), a escola precisa observar, além das características do desenvolvimento dos alunos, aquilo que eles sabem, o que ele chama de Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (ibidem, p. 111). A Zona de Desenvolvimento Potencial é aquilo que o sujeito pode aprender com um outro mais capaz, e a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial; ela “define funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação [...]; funções que estão presentemente em estado embrionário” (ibidem, p. 113). Sendo assim, essa perspectiva entende

que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social, em que os sujeitos adentram a vida intelectual daqueles com os quais estabelecem trocas.

Nesse sentido, cabe ressaltar a ideia do autor de que o aprendizado pode “adiantar” o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). A partir da observação de crianças com retardo mental, Vygotsky diz que é necessário não se basear somente naquilo que já é capacidade do sujeito, no que seu desenvolvimento permite até o momento, mas, considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal, propor situações que provoquem novas aprendizagens, que poderão otimizar o seu desenvolvimento. Ressalta, ainda, no que se refere a qualquer sujeito, que uma aprendizagem voltada para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos pelas crianças é ineficaz pelo ponto de vista do seu desenvolvimento global (VYGOTSKY, 2006).

Aprendizagem e desenvolvimento não são os mesmos processos; o desenvolvimento se dá de forma mais lenta que o aprendizado e atrás dele; a partir dessa sequência, resultam as Zonas de Desenvolvimento Proximal. Um aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental, o que torna o aprendizado “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1998, p. 118). Essa interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento corrobora a perspectiva de que o desenvolvimento mental dos sujeitos é social.

Pode-se inferir que um dos conceitos principais postulados por Vygotsky são as funções psicológicas superiores – mecanismos mais sofisticados, típicos do ser humano, pois envolvem o controle consciente do comportamento, ação intencional. Pensar objetos ausentes, planejar ações e imaginar eventos nunca vivenciados são exemplos de funções superiores, na medida em que são distintos de funções elementares — por exemplo, ações reflexas como sucção e preensão (OLIVEIRA, 1999). As funções superiores são voluntárias; elas requerem tomada de decisão, por isso são consideradas tipicamente humanas.

De acordo com Díaz, Neal e Williams (1996), as funções superiores podem ser distinguidas das funções elementares a partir de quatro características: a) diferentemente das funções elementares, as funções superiores são autorreguladas, e não estão limitadas ao campo do estímulo imediato; b) elas são sociais e culturais, e não biológicas em sua origem; c) são conscientes, e não automáticas e inconscientes; e d) são mediadas por meio do uso de instrumentos e símbolos culturais.

Assim, para que o ser humano desenvolva funções psicológicas superiores, há outro conceito fundamental: a mediação. “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e

passa a ser mediada” (OLIVEIRA, 1999, p, 26). Existem dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos.

O instrumento é um elemento que o homem utiliza, cria e modifica com o fim de facilitar o seu trabalho, sua produção (uma serra elétrica, por exemplo). Ele carrega consigo uma função instituída pela cultura e é mediador da relação do homem com o mundo. Cabe lembrar que Vygotsky tinha como base teórica o materialismo histórico e dialético, pois buscava compreender o homem estudando a origem e o desenvolvimento da espécie humana; portanto, tomando o trabalho e a organização da sociedade como construções específicas do homem, processos básicos que o demarcam como espécie diferenciada.

O segundo tipo de mediador, o signo, é menos objetivo do que o instrumento, pois medeia a ação psicológica do homem. Signos são representações. Como exemplo, a linguagem, os desenhos, os gráficos, o ato de dar um nó em um lenço para não esquecer de algo, uma lista de supermercado, os mapas. Um mapa não é o lugar em si, mas o representa. Assim, “na sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção” (OLIVEIRA, 1999, p. 30). Por meio de diferentes pesquisas, o autor e sua equipe verificaram que o processo de mediação, com instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções superiores.

Infere-se que, ao longo do desenvolvimento, os processos de mediação também sofrem modificações, já que há o entendimento de que a sociedade está em constante transformação, pois é um sistema dinâmico. Nesse processo de desenvolvimento da humanidade e de cada sujeito individualmente, ocorrem duas mudanças qualitativas importantes no uso dos signos: a) processo de internalização; e b) utilização de sistemas simbólicos.

A primeira mudança refere-se à capacidade que o sujeito desenvolve de internalizar marcas externas, os signos em analogia aos instrumentos, passando a utilizar signos internos, ou seja, representações mentais em substituição ao mundo real. Por exemplo, em uma das experiências desenvolvidas por Leontiev (2006), propõe-se uma brincadeira em que são proibidas algumas palavras. O pesquisador fazia perguntas e o sujeito não podia utilizar as palavras proibidas em suas respostas. Essas palavras eram cores. Em determinada fase da experiência, a criança podia utilizar cartões com cores; em geral, ela separava os cartões das cores que não podia falar. O cartão era um mediador, um signo. Foi observado que as crianças tinham muito mais facilidade com a utilização dos cartões, ao passo que os adultos não mostravam a necessidade de utilizá-los. Assim, supunha-se que o signo, o mediador utilizado pelo adulto, era uma imagem mental, estava interiorizada. Tal capacidade liberta o homem da

sujeição ao próprio real, podendo libertar-se do tempo e do espaço presentes, fazer operações mentais na ausência dos objetos, da vivência, permite fazer planos, criar (OLIVEIRA, 1999).

A segunda mudança na qualidade da utilização dos signos é a construção de sistemas simbólicos, pois os signos não ficam restritos às individualidades dos sujeitos. Pelo contrário, pelo processo humano, passam a ser compartilhados e organizados em sistemas complexos, como a linguagem. A atividade psicológica dos sujeitos não está, assim, isolada das produções sociais, construídas de acordo com a cultura.

A linguagem, o pensamento e a forma como se dão são temas centrais na teoria do autor. Vygotsky (1996) considera que pensamento e linguagem têm origens diferentes e seguem trajetórias distintas no desenvolvimento humano, até que, em dado momento, desenvolvem uma estreita relação; o pensamento, então, se torna verbal, e a linguagem, racional. Esse é um momento extremamente significativo no desenvolvimento filogenético:¹⁵ o biológico transforma-se em sócio-histórico; o pensamento torna-se mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem (OLIVEIRA, 1999).

Nessa perspectiva, surgem mais dois conceitos fundamentais para Vygotsky e para a fundamentação teórica deste projeto: significado e sentido. O significado é um componente essencial da palavra e refere-se ao que ela representa: um “amalgama estreito entre pensamento e linguagem” (ibidem, p. 48), um núcleo, de certa forma, estável de compreensão da própria palavra, que possibilita a comunicação entre os usuários da língua. Sendo construído pelo homem, ao longo de sua história e de acordo com sua história, está em constante transformação. O sentido, por sua vez, é uma produção individual, o significado que cada sujeito produz acerca das palavras de acordo com suas experiências e vivências afetivas. Esse segundo conceito é central nesta pesquisa; portanto, um subcapítulo do marco teórico será dedicado a ele, mais adiante (OLIVEIRA, 1999).

A aprendizagem é o processo pelo qual os sujeitos se apropriam de informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir do seu contato com a realidade, com o humano. É um processo diferente dos processos de maturação do organismo, sendo que depende, mais diretamente, do meio. Nessa perspectiva, o aprendizado tem uma relação de interdependência entre os sujeitos nele envolvidos. Na realidade, o termo russo utilizado (*obuchenie*) teria como melhor tradução “processo de ensino-aprendizagem”, que designa um processo, algo que não é estático, e inclui aquele que ensina e aquele que aprende e a relação entre eles (OLIVEIRA, 1999).

¹⁵ Filogênese se refere à história da espécie. Define possibilidades e limites da espécie humana como um todo.

Assume-se um sujeito que aprende e que se constitui como um todo. Ou seja, o pensamento (o intelectual) e os afetos não se forjam separadamente, mas as questões subjetivas, sua produção de sentidos, sentimentos, se efetivam “no conjunto de operações e decisões que a pessoa, como sujeito, assume de forma ativa” (GONZALEZ REY, 2012, p. 36). Sendo assim, a aprendizagem é muito mais do que um processo de compreensão e uso de significados e operações com caráter cultural, mas essas práticas sociais são dotadas de uma emocionalidade que está além dos significados, nos sentidos e configurações subjetivas dos sujeitos. “A natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade” (ibidem, p. 33).

O autor ressalta que, na cultura ocidental, a psicologia como ciência tem se dedicado muito mais aos processos cognitivos e os aspectos instrumentais, o que faz com que a teoria iniciada por Vygotsky seja vista essencialmente em uma perspectiva instrumentalista, incorporando a ideia de que a aprendizagem está diretamente ligada à ação e funções cognitivas como ferramenta da cultura, desconsiderando os processos simbólicos, as emoções, a produção de cada sujeito. Porém, “o sujeito que aprende define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo” (GONZALEZ REY, 2012, p. 36), ou seja, o sujeito aprendente se aproxima do objeto de conhecimento, desenvolve estratégias e produz sentidos para e na relação com o aprender; o sujeito tem um papel ativo não somente no que se refere à ação, mas também na produção psicológica.

Neste ínterim, Martínez e Gonzalez Rey (2012) ressaltam que os estudos referentes ao aprender foram orientados mais pela natureza cultural dos processos cognitivos do que pela natureza cultural dos processos subjetivos mais abrangentes imbricados com a cognição, o que daria um caráter mais amplo e menos descritivo aos processos de aprendizagem, considerando que o cognitivo é um processo subjetivo. Esse pensamento reduziu ainda a complexidade da relação entre o indivíduo e a sociedade, restringindo o social a influências no desenvolvimento dos sujeitos ao longo da vida (GONZALEZ REY, 1999).

Nessa configuração, o sujeito que aprende traz ao cenário da escola ou de espaços não formais de aprendizagem todos os processos subjetivos que se constituem nas diferentes configurações subjetivas que se organizam na complexidade de relações de sua vida. Compreender essa constituição como um processo aberto, ou seja, que pode e vai sofrer modificações ao longo da vida de acordo com as relações, experiências e produções do sujeito é compreender que a produção de subjetividade na escola também faz parte da configuração do sujeito, assim como a produção de outras instâncias também irá interferir nos processos de aprendizagem dentro e fora do contexto escolar.

Portanto, há que se considerar o caráter ativo do sujeito que aprende. E isso não quer dizer simplesmente que é o sujeito que se apropria de conhecimentos, mas que os transforma, integra em um contexto mais complexo de interpretação e os utiliza de diferentes formas, em diferentes contextos. O ensino e a aprendizagem, nessa perspectiva, precisam ser revistos, pois precisam valorizar a crítica, o estímulo a pontos de vista diferentes, o respeito pelo diferente, a reflexão; precisam considerar as emoções, os sentimentos e as compreensões individuais, ainda que tudo isso possa estar vinculado a uma produção subjetiva mais ampla e não somente pessoal. Cabe inferir, então, que compreender as diferentes produções subjetivas a que os sujeitos estão submetidos, ao menos no que se refere a amigos, família e comunidade, poderá ser de grande valia para quem busca ensiná-lo.

O homem recebe informações desde seu nascimento; está imerso em um mundo cheio de informações, e para sobreviver nele, irá aprender. O fato é que não se trata de uma simples incorporação da cultura ou aquisição de informações, pois, se assim fosse, todos os sujeitos submetidos às mesmas práticas culturais saberiam o mesmo e agiriam da mesma forma. Entretanto, é a partir de processos subjetivos que os sujeitos vão aprendendo. Somente as informações relevantes para o sujeito serão incorporadas de forma mais exitosa aos seus conhecimentos.

Nessa perspectiva,

[...] a aprendizagem deixa de ser um processo reprodutivo para converter-se em um processo produtivo de um sujeito ativo, que se implica nele através dos processos de relação que caracterizam o cenário do aprender. O diálogo, a reflexão e a contradição são elementos essenciais para implicar o sujeito em um clima de aprender. A aprendizagem da criança dentro de suas atividades cotidianas reúne essas características de forma espontânea, entretanto, a aprendizagem institucionalizada com frequência as omite, outorgando ao método e ao professor um lugar central que impede o aluno de encontrar-se em sua condição de sujeito.¹⁶ (GONZALEZ REY, 1999, p. 20)

Entretanto, se o aprender não é simples assimilação de conceitos, mas uma complexa trama em que o sujeito apreende a informação e transforma aquilo que já sabe, de acordo, também, com sua emocionalidade, com seus afetos, com suas matrizes de aprendizagem, a partir dos sentidos subjetivos produzidos a respeito desse processo e produzindo novos sentidos, trata-se de um sistema muito mais intrincado, onde o sujeito precisa ser considerado e compreendido. A instrumentalidade metodológica do professor, por exemplo, pode não ser

¹⁶ Tradução livre da autora.

suficiente para garantir a aprendizagem, pois, antes de tudo, é necessário conhecer e reconhecer o sujeito, compreender seu contexto e então possibilitar estratégias que estejam de acordo com suas necessidades.

Conclui-se, assim, que o materialismo histórico e dialético e, por sua vez, a Psicologia Sócio-histórica são bases ideológicas importantes para a área da educação, pois buscam um olhar crítico para o engendramento social, no qual estão inseridos os sujeitos, e contribuem de forma significativa para a sua constituição. Aprender é fazer-se sujeito ativo no processo de se autoconstruir e construir-se no mundo, mediatizado pelo mundo.

O desafio da educação, nesse sentido, é deixar de tentar enquadrar os sujeitos, e sim trabalhar com as diferenças; ela tem que considerar o processo de cada um e de todos – a inteligência, as habilidades, os gostos, os sentidos subjetivos, a etnia, os costumes, a cultura, o gênero – na escola, em uma compreensão que não entende o sujeito isolado, mas concebe-o como construção social, cultural e histórica. Aprender é aprender com o outro; é trocar experiências a partir da vivência do real, tornando seu um conhecimento produzido na história e na cultura do homem.

A Psicopedagogia¹⁷, área que de alguma forma impulsiona esta pesquisa, percebe o aprender nessa perspectiva e, por conceber o homem em sua complexidade, apoia-se em

¹⁷ A Psicopedagogia nasce na busca de solucionar o problema denunciado, dentre outros, por Libâneo (1984), quando fala sobre a dificuldade de articulação e as lacunas existentes entre a pedagogia, a psicologia e a sociologia. O psicopedagogo ocupa, assim, um espaço que não poderia ser suprido nem pelo psicólogo, nem pelo pedagogo (BOSSA, 2000). Não se trata de uma simples sobreposição de áreas, mas de um novo campo e de um fazer específico. Algumas das bases teóricas da psicopedagogia se encontram na psicanálise, na epistemologia genética, na Psicologia Sócio-histórica, na linguística, na pedagogia, na neuropsicologia, na filosofia, na sociologia.

Segundo Bossa (2000), estudos relacionados aos problemas de aprendizagem têm início na França, no século XIX. Nesse mesmo período, a psicologia ganha estatuto de profissão, pois, com a expansão do capitalismo industrial e a grande demanda de mão de obra, com intensa jornada de trabalho, tornaram-se essenciais formas de regulação e adequação da massa trabalhadora às atividades industriais, papel que cumpriu a profissão inicialmente (BOCK, s/d). Devido à necessidade de controle do capitalismo, o positivismo toma forças, impulsionando o pensamento científico como única verdade, classificando, categorizando, valorizando o empírico. Assim, “o comportamento humano, objeto de estudo da psicologia, é medido e controlado nos laboratórios de psicologia experimental” (BOSSA, 2000, p. 37). Em seguida, os ideais de “anormalidade” foram transferidos para a escola e testes foram utilizados com o intuito de explicar as diferenças de rendimento entre os alunos.

Em meio a toda essa regulação, há a necessidade de o capitalismo gerar mão de obra capaz como forma de manutenção do próprio sistema. Aqueles que não se adequavam ao mercado de trabalho eram conhecidos como deficientes. Nas escolas, os alunos que não tinham o desenvolvimento padrão, que não se enquadravam nos moldes preestabelecidos, também eram enquadrados na categoria dos deficientes. Estes foram os primeiros objetos de estudo e preocupação de profissionais que iniciaram a perspectiva psicopedagógica na França.

George Mouco foi o “fundador do primeiro centro médico-psicopedagógico na França (do qual se tem notícia na literatura)” (ibidem). De acordo com Mery (1985), no final do século XIX Itard, Pestalozzi, Pereire e Seguin, dentre outros, começaram a dedicar seus esforços a sujeitos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em virtude de diferentes distúrbios. Para tanto, os estudos articulavam considerações da medicina, da psicologia, da psicanálise e da pedagogia.

Entre os principais autores franceses que contribuem com o corpo teórico da psicopedagogia encontram-se Jacques Lacan, Françoise Dolto, Donald Winnicott, Pichón-Rivière, Maud Mannoni e Julián de Ajuriaguerra (ibidem). São esses autores que influenciam a construção do *corpus* teórico da psicopedagogia na Argentina, fortemente

diferentes áreas do conhecimento com o intuito de tornar o aprender dos sujeitos cada vez mais qualificado. Compreende a aprendizagem como um processo individual e social, com atravessamentos objetivos e subjetivos: “caracteriza-se, fundamentalmente, por sua complexidade” (MONTE, FORTES-LUSTOSA, 2012, p. 157). É essa, então, a vertente que deu início a esta investigação, como forma de superar os desafios diários encontrados no fazer pedagógico e também no que se refere às dificuldades de aprendizagem enfrentadas por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. É a partir dos pressupostos teóricos dessa área que a autora começa a compreender a aprendizagem como processo e, principalmente com a contribuição da filosofia e da Psicologia Sócio-histórica, como um processo de produção humana.

Sendo produção humana, a aprendizagem se dá na relação entre os homens, que então ocupam os lugares de ensinante e aprendente. Para Fernández (2003), esses são espaços subjetivos ocupados pelos sujeitos desde o nascimento, em uma organização social que, a partir destes processos, produz condição de humanidade. Se transferidos ao ambiente escolar, tratam-se de lugares objetivos em um dispositivo pedagógico – professores e alunos. Nesse sentido, são simbolicamente transmitidos a esses lugares mais objetivos os sentidos produzidos na relação inicial, sendo de suma importância os afetos e a vinculação com os primeiros ensinantes.

Assim, o sujeito aprendente “se constitui a partir da relação com o sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, no mesmo momento”¹⁸ (FERNÁNDEZ, 2003, p. 63). Contudo, o sujeito ensinante só está “presente” em quem aprende

difundido no Brasil. Com os autores franceses supracitados, encontram-se os argentinos Sara Paín, Alicia Fernández e Jorge Visca.

No que se refere ao fazer psicopedagógico, em linhas gerais, a proposta se dá em duas direções: clínica – com enfoque de cunho interventivo – e institucional – com enfoque preventivo (KIGUEL, 1987). Bossa (2000) acrescenta a essas duas abordagens a teoria como um terceiro enfoque. Em situações cuja dificuldade de aprendizagem já está instalada, a intervenção direta com o sujeito, na busca de descobrir o que impede uma aprendizagem saudável para intervir de forma a desfazer essas amarras, configura-se como psicopedagogia clínica. Já na psicopedagogia institucional o profissional atuará de forma a facilitar a circulação do saber na instituição, atuando com os diferentes sujeitos que fazem parte do processo, perseguindo a prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Segundo Fernández (2001), o objetivo de qualquer intervenção psicopedagógica é “abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento” (p. 26), para que o sujeito possa aprender com prazer, para que tenha o desejo de conhecer e que esse desejo seja sustentado apesar das condições de adversidade, como fatores econômicos, orgânicos, educativos, pedagógicos.

Diante desse cenário, a psicopedagogia, hoje, busca “permitir ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização e aprender, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas dentro da perspectiva da necessidade de transformá-la” (PAÍN, 1992, p. 12). A psicopedagogia se preocupa em contribuir para a construção de sujeitos autônomos, autores e críticos acerca de seus processos de aprendizagem, com a capacidade de refletir a respeito do seu papel no grupo com o qual se relacionam, no contexto social mais amplo, no seu fazer como humanos. É preciso perceber-se como agente no mundo para ser autor, e a autoria é basilar para o processo de aprendizagem humana ao qual se dedica a psicopedagogia.

¹⁸ Tradução livre da autora.

a partir da subjetivação, da “incorporação”, da produção de sentidos subjetivos, das experiências com sujeitos ensinantes reais. Por isso compreender os processos de aprendizagem humana é tão significativo, sempre que se pensa no aprender, a fim de compreendê-lo.

Associado aos conceitos de ensino e aprendizagem, a autora utiliza o conceito de modalidade de aprendizagem, que se acredita ser significativo na perspectiva de aprendizagem humana, pois trata-se da forma como o sujeito aprende, como uma modalidade que vai se constituindo com ele a partir de suas experiências de aprendizagem desde o nascimento. É “um molde relacional que cada sujeito utiliza para aprender” (FERNÁNDEZ, 2003, p. 97), uma organização de um conjunto de aspectos da ordem da significação, da lógica, da simbolização, da corporeidade e da estética. A autora compara a modalidade de aprendizagem a um idioma. Ainda que muitas pessoas o compartilhem, nada os obriga a falar as mesmas coisas. Logo, trata-se de uma modalidade que se constitui dessas primeiras experiências, tem um caráter social, mas é pessoal.

Relacionadas ao ensino e à aprendizagem, as modalidades de aprendizagem estão também relacionadas a modalidades de ensino. Ou seja, já que essa forma de aprender se molda a partir das aprendizagens, os ensinantes também estão inseridos nessa dinâmica. Assim como a autora fala sobre algumas modalidades de aprendizagem, que podem ser mais ou menos saudáveis, fala de modalidades de ensino que podem, também, facilitar ou prejudicar os processos de aprendizagem. Essas especificidades não serão destacadas neste subcapítulo, no entanto, o importante é ressaltar que as aprendizagens mais iniciais dos sujeitos são significativas para a aprendizagem e que as relações estabelecidas nesses primeiros anos se refletem nas aprendizagens atuais.

Nesse sentido, os vínculos estabelecidos entre ensinantes e aprendentes são fundamentais para que os sujeitos possam constituir um vínculo saudável também com o aprender, que é mediatizado pelo outro. Pichon-Rivière (2007) ressalta que toda conduta humana pressupõe um vínculo, já que é resultado das diferentes aproximações e trocas entre os sujeitos e com os objetos. Os primeiros vínculos estabelecidos entre o bebê e seu cuidador, inicialmente por meio da alimentação – numa relação de necessidade e satisfação –, são a base para a estruturação dos vínculos posteriores. O sujeito sempre necessita do outro, pois é emergente de um sistema vincular, e o interjogo entre necessidade e satisfação é constituinte do desenvolvimento do sujeito. Contudo, o vínculo é sempre social, já que cada sujeito carrega consigo uma história, uma cultura, costumes etc.

Em uma perspectiva mais ampla, Pain (1992) ressalta quatro funções da educação, que podem ser observadas quando se trata de aprendizagem humana: a) conservadora – onde a

educação garante a continuidade da espécie, de um comportamento produzido; b) socializadora – utiliza-se da cultura, da língua, do *habitat*, transformando o indivíduo em sujeito que se identifica com o grupo, que se submete ao seu conjunto de normas; c) repressora – encontra formas de garantir a sobrevivência do sistema específico que rege a sociedade, “com o objetivo de conservar e produzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social, segundo o papel que lhe atribui na realização de seu projeto socioeconômico” (PAÍN, 1992, p. 12); d) transformadora – momento em que as contradições do sistema são percebidas e reconhecidas, e os sujeitos assumem um posicionamento de ruptura com modelos hegemônicos e de enfrentamento das contradições e dos movimentos que alienam, categorizam e determinam.

Para Pain (1992), o conhecimento é patrimônio do outro e é adquirido em uma elaboração conjunta de quem ensina e de quem aprende. Logo, o conhecimento não é herança genética, apesar do caráter genético da inteligência como aptidão humana, mas construção e produção humana. Para a autora, a inteligência é um conjunto de processos que permitem a elaboração de um todo coerente e não “vêm” (hereditariamente) em maior quantidade para uns do que para outros. Tampouco trata-se de uma simples estrutura, mas nos processos de aprendizagem estão envolvidos um momento histórico, um sujeito, estruturas e um organismo (ibidem). Ou seja, as variáveis dos processos de aprendizagem são muitas e não se pode focar apenas os mais conhecidos ou tradicionalmente discutidos. O humano tem a possibilidade de adquirir e construir conhecimentos de acordo com as experiências que tem ao longo da sua vida.

Não se trata somente de questões cognitivas, mas de processos muito mais complexos dos quais fazem parte questões psicológicas e materiais humanas. Essas questões são indissociáveis quando se referem aos processos de aprendizagem, pois, como já foi citado, o sujeito que aprende é muito mais do que é possível ver ou perceber no momento, mas está constituído historicamente, e é mais do que um indivíduo isolado, mas é produção humana, se constitui constantemente e não é estático. Os processos de aprendizagem se inscrevem na dinâmica da cultura e constituem a definição de educação em uma perspectiva mais ampla.

Assim, a autora postula que há quatro dimensões involucradas nos processos de aprendizagem: a dimensão biológica – que seria o organismo, suas especificidades e a possibilidade de aprendizagem e construção de esquemas de ação sobre o mundo e instrumentalidade para agir sobre ele; a dimensão cognitiva – que se trata mais de uma perspectiva epistemológica interacionista onde o sujeito constrói conhecimento a partir de uma estrutura orgânica inicial, refere-se mais às suas construções; a dimensão social – que é composta pelo par ensino e aprendizagem em um contexto específico para cada sujeito, acompanhado de história e cultura; e, por fim, a dimensão de aprendizagem como função do eu

– que trata da constituição do sujeito, em uma perspectiva mais psicanalítica lacaniana, desde seu nascimento, considerando questões específicas da constituição familiar, da problemática edípica e, de modo geral, da formação do ego (PAIN, 1992).

Por outro lado, quando fala sobre as dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem, a autora refere que existem fatores internos e externos intervenientes e ressalta que quatro tipos de fatores devem ser observados: a) fatores orgânicos – a saúde do sujeito, por exemplo, os dispositivos que garantem o pleno funcionamento do sistema nervoso central ou uma boa visão; b) transtornos relacionados à aprendizagem, como a dislexia; c) fatores psicológicos – questões psicológicas que podem estar se manifestando (sintoma ou inibição) no aprender; d) fatores ambientais – que não se referem a família, mas ao contexto em que o sujeito está inserido, as privações que pode ter enfrentado e a um possível déficit de estimulação.

Deste modo, o sistema educacional não pode negar toda essa complexidade em detrimento do saber científico, ou terá prejuízo no que se refere a essas aprendizagens. O sujeito não pode colocar de lado tudo que aprendeu até o momento, a forma como se dão seus processos de conhecer e, tampouco, é uma tábula rasa, alguém que ainda não aprendeu nada e que em dado momento passa a ser um aprendiz. Assim, o melhor a se fazer é considerar quem é o sujeito que aprende, o que ele já sabe, como aprende e o que é o aprender para ele; ou seja, conhecê-lo.

Compreendida como um processo de produção humana e produção de humanidade, a aprendizagem precisa ser vista sempre como possibilidade. Todo homem aprende e durante toda a vida. Algumas aprendizagens específicas podem se tornar mais difíceis ao longo das trajetórias dos sujeitos, principalmente se considerado seu engendramento com uma complexidade de fatores próprios do sujeito e da vida em sociedade. Considera-se, então, que a capacidade de aprender é uma característica importante do homem, que garante a continuação da produção de humanidade.

Infere-se, novamente, que o aprender é concebido como produção humana, no sentido de que é a partir da apropriação das ferramentas culturais e históricas, da construção de novos meios de sobrevivência, ação e comunicação, da relação com o outro, por meio de diferentes e complexos processos de aprendizagem, que o homem se faz homem. Nesse ínterim, o homem é inserido em um contexto material, real, e numa complexa trama simbólica e de produção de subjetividade, o que torna a ação de cada sujeito uma relação dialógica entre real e produção subjetiva. Assim, o aprender garante a apreensão das características do humano. Entretanto, é mais do que isso. Como um processo de produção, permite a criação de novas ferramentas para

a vida em sociedade e, principalmente, a produção da própria sociedade, na continuação da história humana.

O próximo subcapítulo abordará a perspectiva de subjetividade que sustenta as reflexões desta pesquisa, principalmente no que se refere à compreensão de configurações subjetivas e sentidos subjetivos.

2.2 Sentidos subjetivos

Esta pesquisa pretende compreender *quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. Destaca-se que a perspectiva teórica utilizada para este subcapítulo é a da Escola de Vygostky e, mais especificamente, a de González Rey (2003; 2004; 2005; 2007; 2007a; 2012; 2012a; 2012b), que trabalha a partir dos pressupostos de Vygostky, e é quem utiliza a terminologia *sentidos subjetivos*.

Considerando o escopo teórico desse autor, sua centralidade está na configuração subjetiva, categoria intrinsecamente relacionada aos sentidos subjetivos. Este subcapítulo pretende auxiliar na superação da dicotomia entre cognição e afetividade, na compreensão da aprendizagem e na compreensão do sujeito como um todo integrado, pois, “para avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 227).

Mais uma vez, na história humana ocidental, o positivismo, com seus esforços de categorização, acabou por separar facetas importantes no desenvolvimento humano. O científico, fortemente relacionado ao empírico, reduziu complexidades importantes na compreensão dos processos humanos, onde predomina uma psicologia centrada no rigor dos instrumentos e preocupada em desenvolver nomenclaturas para os resultados obtidos. Nesse cenário, o interesse ontológico, no que se define como psicológico, torna-se secundário em relação aos processos de operacionalização. Há, então, uma retração empírica da natureza dos conceitos. Além disso, muitas vezes, adotou-se a voga de teorias como dogmas, e não como sistemas de base para as construções teóricas das pesquisas e práticas pertinentes ao próprio desenvolvimento do homem e do sistema no qual o homem se faz (GONZÁLEZ REY, 2012).

A forte cultura de segmentação na sociedade ocidental contribuiu significativamente para que a ciência se dedicasse a estudar o humano e seus processos de forma bastante fragmentada. Afetividade e cognição, por exemplo, eram tidos quase como irreconciliáveis.

Estudos como os de Piaget e Gréco (1974) já demonstravam alguma superação dessa dicotomia; no entanto, os processos afetivos ocupavam papel secundário em relação à cognição. Em uma perspectiva que pretende estar mais aberta para compreender os sujeitos, a Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934) entende que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas. Os sentidos subjetivos imprimem a marca da subjetividade, da intersubjetividade e do pessoal em cada vivência do sujeito, relacionando o simbólico e o emocional.

Contudo, de acordo com o próprio González Rey (2007a), a construção dessa perspectiva pela Psicologia Soviética, na contramão do que vinha sendo produzido de forma hegemônica na psicologia, não foi um trabalho simples nem linear. O autor ressalta que “foi um caminho complexo, que transitou por diferentes momentos, desde a reflexologia pavloviana¹⁹ até a reatologia de Kornilov,²⁰ buscando, durante seus primeiros tempos, a base material que permitiria uma explicação material da psique” (ibidem, p. 92). Entretanto, ressalta ainda que as primeiras tentativas de apoiar o desenvolvimento psicológico no marxismo acabaram sendo simplificadoras, centrando-se no conceito de classe social e considerando a influência do social sobre a psique de forma dogmática.

Em todo esse processo, um dos autores que se destaca pelo caráter não mecanicista de sua aproximação do marxismo é Vygotsky, juntamente com S. L. Rubinstein (1889-1960). Vygotsky foi quem nomeou sua teoria de Histórico-cultural; entretanto, considera-se que assim poderia ser nomeado o processo da Psicologia Soviética, que de modo geral se orientou em princípios semelhantes e teve os dois autores citados como base. Os dois sofreram fortes repressões políticas em virtude de suas ideias e posicionamentos, o que também se refletiu na dificuldade de disseminação de suas teorias por um longo tempo.

Pelos mesmos motivos políticos, o momento mais difundido da teoria de Vygotsky é o caracterizado pela mediação do signo (segunda parte de sua obra), na qual a função psíquica é marcada pela interiorização de uma operação desenvolvida em plano externo, a partir do qual se faz uma relação entre “a função do signo na vida psíquica e a função de ferramenta na atividade laboral” (ibidem, p. 96). De acordo com González Rey (2007a), esta é a parte mais

¹⁹ Estudo do comportamento humano a partir de reflexos e respostas a uma série de estímulos e situações que vão se complexificando e funcionando como sinais uns dos outros. Essa linha influenciou fortemente o behaviorismo e teve como um de seus principais estudiosos Ivan Pavlov (1849 - 1936).

²⁰ Área da psicologia dedicada à pesquisa experimental sobre o comportamento humano. Kornilov era um dos principais defensores da reatologia e dirigia o Instituto de Psicologia de Moscou. Após Vygotsky apresentar um trabalho inusitado no II Congresso Panrusso em Psicologia (1924), fazendo sérias críticas à reflexologia pavloviana, foi convidado por Kornilov a integrar o Instituto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO & PINAZZA, 2007).

objetivista de sua obra. Ademais, o viés mais difundido da teoria do autor é o norte-americano, que se enfoca justamente nesse mesmo período de sua obra.

Com o crescimento da psicologia norte-americana, que se distanciou significativamente das bases da psicologia alemã, no século XX, tem ascendência uma vertente que prioriza o uso de instrumentos para a medição de traços característicos da população, deslocando o cenário de investigações dos laboratórios para a esfera social. Outra característica importante é que esse viés enfraqueceu a orientação acadêmica que a psicologia havia assumido na perspectiva alemã, direcionando-se para a prática da psicologia como profissão. Assim como outras áreas do conhecimento no século XX, a psicologia também se volta para contribuir com a regulação e adequação dos sujeitos ao mundo do trabalho, assumindo um caráter fortemente pragmático. Não obstante, após o surgimento do behaviorismo, o caráter experimental passa a fazer parte, também, da psicologia europeia (GONZÁLEZ REY, 2003).

No behaviorismo, sujeito e sociedade não representam “dois sistemas qualitativamente distintos” (ibidem, p. 18), mas o sujeito é contingente das atividades externas. A mudança de foco, dos laboratórios às diferentes esferas da sociedade, da teoria para o empírico e a consideração do real, contribuiu para que se desenvolvesse, ao longo dos anos, a ideia de uma subjetividade que é oposta à objetividade, considerando-a individual e interna. Contudo, González Rey (2003) destaca que a linha norte-americana tem representantes do pragmatismo filosófico que trabalharam para superar a dicotomia entre o social e o individual, como G. H. Mead (1863-1931), que estabeleceu a solução para a dicotomia entre consciência e cultura, iniciando um caminho para a compreensão social da mente.²¹ Seus estudos, entretanto, tiveram maior impacto sobre a sociologia e a filosofia do que sobre a psicologia (ibidem).

Apesar de influenciada pelo empirismo, a psicologia europeia manteve maior tradição acadêmica do que a norte-americana, proporcionando algumas contribuições importantes à psicologia moderna. Uma de suas maiores contribuições foi a Gestalt, compreensão das funções psíquicas como sistemas, ou seja, o entendimento dos fenômenos psicológicos como totalidade organizada, indivisível e articulada; como configurações. Posteriormente, os autores da linha se afastaram dessa abordagem teórica e assumiram posições mais relacionadas a um funcionamento isomórfico,²² simplista, entre o campo das experiências e o cérebro humano.

²¹ Ver mais em “George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social”. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000200018&script=sci_arttext.

²² Vem de isomorfismo. 1. Propriedade que têm certas substâncias, quimicamente diferentes, de cristalizarem no mesmo sistema. 2. Semelhança entre indivíduos de espécies ou raças diferentes. Definição disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=isomorfismo>

Algumas características da Gestalt tiveram continuidade nas produções de Vygotsky (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nesse percurso, surge a Psicanálise com o intuito de enfrentar os problemas que emergiram no início da psicologia clínica, e torna-se um de seus mais importantes fundamentos. Entretanto, Freud não pôde romper totalmente com o modelo mecanicista dominante, e apresentou um aparelho psíquico concebido por “um conjunto de forças e energias quantitativamente definidas [...]” (ibidem, p. 22), no qual as experiências psíquicas são definidas por instâncias intrapsíquicas, interpretadas a partir do modelo teórico proposto. Ou seja, o aparelho psíquico é praticamente autônomo e o sujeito não tem força transformadora; há uma luta interna entre forças superiores e ele. A instância mais próxima do sujeito seria o eu, que se vê como um mediador entre superego e id.

Para González Rey (2003), a sacralização da Psicanálise trouxe dificuldades para o desenvolvimento de teorias que pensam a subjetividade de forma mais aberta e não relacionadas com estruturas psíquicas invariáveis. De acordo com o autor, justamente essa característica dificulta uma nova compreensão sobre como o sujeito se constitui psicologicamente. A Psicanálise de Freud compreende a psique como um processo constitutivo do sujeito em termos de natureza humana e não como ser histórico, com expressões ontológicas, e trata individual e social como fenômenos diferentes.

Entretanto, as categorias desenvolvidas pela Psicanálise abriram espaço para as “zonas de sentido” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 35), para interpretações, que foram a introdução para a construção de uma teoria da subjetividade. A compreensão do trauma dentro da trama psicodinâmica, sendo considerado fantasia do paciente – posicionamento mais explícito nas reflexões pós-modernas na Psicanálise –, direcionou as reflexões à subjetividade, ainda que, muitas vezes, a fixação em um inconsciente de natureza sexual seja tão forte que não deixe espaço para a discussão da subjetividade (GONZALEZ REY, 2007).

Contudo, a subjetividade não aparece na psicologia devido à modernidade, mas pela tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico partindo de uma compreensão de realidade mais sistêmica. A psicologia moderna, pelo contrário, está relacionada às características definidas pelo modelo cartesiano de ciência e pelo positivismo. Tal ruptura foi fortemente influenciada pela dialética, em condições geradas, mais especificamente, pela Revolução Russa, quando os psicólogos soviéticos começaram a realizar uma profunda reflexão a respeito da própria psicologia russa. Tinham, então, o desafio de compreender a psique a partir de uma visão cultural, despojando-se do caráter determinista que acompanhou a maioria das teorias até o momento.

Quando Vygotsky e S. L. Rubinstein começaram a pensar nos fenômenos psicológicos inspirados no marxismo foi que, de fato, apareceu o caráter cultural da psique de forma consistente. González Rey (2007) destaca que, além da concepção marxista, o conhecimento que os dois autores tinham a respeito de outras escolas da psicologia influenciou significativamente a construção de uma crítica ao que era produzido na época.

Apesar de terem seguido caminhos distintos, trabalhando com categorias diferentes, os dois autores passam a compreender de forma dialética processos que vinham sendo historicamente percebidos de forma separada, como o cognitivo e o afetivo, o social e o individual. O entendimento do sujeito concreto não desaparece, mas passa a ser perpassado dialeticamente pela sua condição singular; uma compreensão do caráter subjetivo da constituição psicológica.

Vygotsky trilha um caminho que permite a compreensão do homem enquanto processo social e histórico, numa relação dialética com o real. Entretanto, sua obra passa por diferentes fases e, como todo construto teórico, não evolui linear e homoganeamente. De acordo com González Rey (2007a), na primeira fase seu enfoque estava na personalidade e na relação imbricada entre cognitivo e afetivo – esse segundo tema perpassa todas as fases de sua teoria. Na segunda fase, o autor direciona-se para a mediação do signo, com influências mais objetivistas, o que também o leva à definição de função psíquica superior; nesse período, a teoria de Leontiev (Teoria da Atividade) influencia fortemente sua obra. Como já foi mencionado, essa é a fase mais conhecida e evidenciada pela psicologia norte-americana, e também a fase pela qual Vygosty se tornou mais conhecido e reconhecido pela própria psicologia soviética, fato que contribui significativamente para que a subjetividade fosse desconsiderada.

A Teoria da Atividade foi, até os anos 1960, o pensamento hegemônico da Psicologia Soviética. A partir de 1970, “quando o centro do poder na Psicologia Soviética passou para o Instituto de Psicologia da Academia de Ciências” (GONZALEZ REY, 2007a, p. 102), abriu-se a discussão sobre as limitações do termo “atividade”, o que influenciou o desenvolvimento e qualificação da Psicologia Soviética.

Na última parte da obra de Vygotsky, ele retoma o estudo da personalidade e considera, então, o sentido como se fosse uma unidade para o desenvolvimento da personalidade (GONZÁLEZ REY, 2007). A personalidade é entendida como uma produção, como um sistema aberto e em processo, e não como uma estrutura intrapsíquica, ou seja, “é um sistema vivo que toma formas múltiplas em configurações subjetivas diferentes e constantemente desenvolvidas pelas pessoas, nos diferentes campos de sua experiência” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 30).

Contudo, a crítica de González Rey (2003; 2007a; 2012a) à psicologia moderna refere-se à falta de espaço para pensar o sujeito e a subjetividade. O sujeito foi fragmentado pela psicologia quando ela atingiu o caráter de ciência e os processos emocionais e afetivos passaram a ser compreendidos separadamente da cognição e muitas vezes considerados secundários. Quando a psicologia assume a base marxista, simplifica o processo de interferência do objetivo na constituição psicológica dos sujeitos, deixando de considerar as produções subjetivas individuais. Nesse ínterim, o autor ressalta que o subjetivo era associado ao interno, ao distorcedor, ao espiritual, ao reflexo do externo, ao oculto, mas em nenhum caso se especificava a nova ordem de processos que caracterizava a produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 124).

Desse modo, há a necessidade de desenvolver teorias que possam compreender os sujeitos constituídos por processos e sistemas abertos, que sofrem a influência social e histórica, mas que também têm a capacidade de produzir sentidos individuais àqueles processos que vivenciam. A compreensão e o reconhecimento da subjetividade propõem a assunção da psique também como um processo que involucra o sujeito e toda sua complexidade (cognição, afetos, emoções, história, cultura), ainda que, de acordo com Oliveira e González Rey (S/d), não seja possível enunciar uma definição precisa a respeito da subjetividade, pois trata-se de um sistema em constante movimento que já vem sendo tema de estudo e debate durante toda a história da filosofia e da psicologia, sem que se chegue a um consenso.

As configurações subjetivas, contudo, não são anteriores à experiência e nem mesmo determinantes dela; pelo contrário, “elas são a própria experiência como subjetividade vivida” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28), visto que a concepção de subjetividade está diretamente ligada à concepção de sujeito. E este, nessa perspectiva, é concebido como produção humana. A subjetividade é objetiva, na medida em que se dá a partir da condição humana, da cultura em que o sujeito está inserido efetivamente, mas é subjetiva por ser uma produção psíquica, uma produção de sentidos subjetivos pelos quais o sujeito expressa sua autonomia e sua criação em relação às interferências externas.

Em uma perspectiva dialética, a subjetividade abarca todos os processos humanos, desde os macrosociais até os individuais; ela não dialoga com atributos universais, mas compreende uma produção de sentidos que não pode dar-se separadamente do contexto e das complexas formas de organização social. O sujeito se dá social e individualmente, ou seja, “a subjetividade é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos dentro dos diversos cenários sociais em que atuam” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 126).

É importante ressaltar que não há uma cisão onde se configura uma subjetividade individual, inerente ao indivíduo, e outra subjetividade relativa ao social. Pelo contrário, trata-se de um sistema complexo que se constitui em dois espaços, de forma dialética: o individual e o social. Esses dois espaços se inter-relacionam de forma que um constitui o outro. Para González Rey (2012a), é desse modo que se rompe em definitivo com a concepção de um indivíduo naturalizado. O social constitui a subjetividade na medida em que o sujeito está inserido em um mundo real, com uma história e uma cultura, e nesse contexto ele se torna humano, apropriando-se dos recursos que a humanidade tem construído como forma de viver e conviver socialmente. O individual refere-se à possibilidade de produção que cada sujeito tem durante sua trajetória; são os processos e formas de cada um, que faz com que cada sujeito construa sua própria história. A tensão existente entre os dois níveis é uma das forças essenciais para o desenvolvimento de ambos.

A subjetividade social está relacionada à concepção de uma sociedade como sistema, onde os processos macro e micro são produzidos pelo homem. Essa produção também é feita a partir da subjetividade individual, quando os sujeitos produzem sentidos e imprimem sua marca, tornando o processo social passível de modificações e não um simples processo causal. Nesse sentido, compreende-se que os vários sistemas de uma sociedade são constituídos a partir de sentidos subjetivos e estão imbricados com todas as atividades produzidas socialmente. Daí que a subjetividade é considerada um processo aberto onde articulam-se o social e o individual.

Postos os conceitos iniciais da Teoria da Subjetividade e alguns aspectos históricos que contribuíram para sua conformação, cabe direcionar a atenção à categoria de Sentidos Subjetivos. Para tanto, infere-se novamente os conceitos de significado e sentido, mencionados no subcapítulo *Aprendizagem como Produção Humana*. Os dois conceitos, quando instaurados por Vygotsky, estão relacionados à palavra. O significado está mais diretamente relacionado ao cultural e histórico, atribuição representativa do homem à palavra.

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VYGOSTKY, 1996, p. 104)

O significado não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente. O sentido, por sua vez, está mais relacionado ao indivíduo; entretanto, não deixa de estar vinculado ao todo. Tem caráter simbólico (COSTAS & FERREIRA, 2011). O sentido não tem a estabilidade do significado; é uma produção de cada sujeito em relação à palavra, estando fortemente

relacionado às experiências pelas quais o sujeito passa. Segundo Vygotsky (1996), a separação entre significado e sentido deve-se a Paulhan:

[...] Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala. (PAULHAN apud. VYGOTSKY, 1996, p. 125)

Segundo González Rey (2007), o conceito de sentido não aparece nos primeiros trabalhos de Vygotsky, mas surge na parte final de sua obra e, rapidamente, toma diferentes formas de expressão. Inicialmente, referia-se à linguagem propriamente dita – o sentido das palavras lado a lado ao significado –, porém, progressivamente, vai desprendendo-se da palavra. Interrompida a sua produção precocemente, o autor acaba por não burilar a categoria de sentido, segundo González Rey (idem), todavia proporciona novos desdobramentos às pesquisas em psicologia. O próprio González Rey, então, dedica-se ao estudo da configuração subjetiva e dos sentidos subjetivos como categorias centrais de suas investigações.

É importante observar que o conceito de sentido, postulado por Vygotsky, é base para o conceito de sentidos subjetivos, mas não se trata do mesmo fenômeno, pois “afasta-se da relação imediata sentido-palavra, da qual Vygotsky também começou a se afastar em seus últimos trabalhos (VYGOTSKY, 1984), mas sem se deter teoricamente nas consequências dessa separação” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 170). Nessa nova perspectiva, os sentidos subjetivos e a subjetividade são entendidos como sistema, e também a personalidade, que deixa de ser um conceito isolado e, essencialmente, do trabalho psicológico clínico.

A atividade humana, mediada socialmente, é produtora de significados e sentidos, partindo do social para o pessoal. As emoções e os processos simbólicos, organizados no decurso da experiência, não são processos isolados, não fazem parte de um desenvolvimento individual ou natural do sujeito, contudo têm como esteio a configuração subjetiva dessa experiência, na qual estão implicados subjetivamente todos os processos psíquicos que dela participam; é a intersubjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012).

Pode-se inferir que, mesmo que se compreenda que o sujeito se constitui num processo de intersubjetividade, num processo histórico e cultural, o sentido subjetivo não é a uma expressão linear do social, do contexto no qual está inserido o sujeito, de sua cultura. O sentido subjetivo é uma produção e não pode ser reduzido ao conceito de internalização. Pelo contrário,

refere-se ao corolário de uma trama de eventos e suas consequências, expressas em complexas produções psíquicas (GONZÁLEZ REY, 2007). Neste ínterim, González Rey (ibidem) define a organização psíquica dos sujeitos como subjetividade, “inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana” (p, 173).

De seu ponto de vista, a subjetividade precisa ser estudada a partir de uma perspectiva onde o singular seja considerado parte constituinte do subjetivo, mas não única. Assim, o emocional e o simbólico se unem na produção de sentidos subjetivos. Ou seja, a produção individual se organiza sobre sistemas simbólicos já existentes, sendo justamente esse processo a possibilidade do novo, da diferenciação humana. Assim, refere que

[...] as configurações subjetivas têm um caráter gerador, definindo o surgimento de processos subjetivos que, na aparência, não se justificam pela experiência vivida. As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam uns aos outros, gerando contradições e tensões causadoras de mudanças. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 136)

Quando os sujeitos se inter-relacionam, colocam em movimento a produção subjetiva. Os sentidos subjetivos produzidos desde a primeira infância participam dessa interação de forma que novos sentidos são produzidos e se integram à configuração subjetiva de cada sujeito. Nenhum sujeito participa de uma atividade material de forma neutra, pois expressa nessas experiências características de sua produção subjetiva. Contudo, as produções iniciais não são definidoras da nova experiência. Apesar de considerar que há núcleos estáveis de produção subjetiva, construídas ao longo da experiência de cada sujeito, deixando rasgos na personalidade, sempre há a possibilidade da transformação, novos sentidos emergem e podem modificar o valor subjetivo da situação e alterar os sentidos subjetivos produzidos inicialmente (GONZÁLEZ REY, 2007a).

Os sentidos subjetivos são a integração dos espaços individual e social da configuração subjetiva do sujeito. É a singularidade que se expressa em trajetórias únicas e em ações concretas. Mas podem assumir certa regularidade em função dos contextos nos quais estão inseridos os sujeitos. Isso não quer dizer que os sujeitos introjetam o material, mas que, como a produção parte também do social, as questões simbólicas e os contextos podem contribuir para essa similitude, contudo, sempre considerando a possibilidade do novo e do diferente. É essa a complexidade da compreensão da subjetividade na perspectiva: o movimento dialético entre o que está instituído e é produzido socialmente e a produção individual de cada sujeito.

Destarte, se torna possível o intento de compreender como a configuração subjetiva e os diversos discursos hegemônicos e segregatórios, por exemplo, influenciam na produção da subjetividade e dos sentidos subjetivos dos sujeitos, dos espaços sociais e das instituições que coexistem nessa configuração. O social não é apenas o meio em que o sujeito está inserido, mas é parte desse sujeito na medida em que ele se constitui subjetivamente a partir dessa esfera, da produção da humanidade, do complexo sistema histórico e cultural marcado pela tradição. Esse sistema é, também, gerador de sentidos subjetivos. Ou seja, “a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 215).

Diferentemente das teorias que consideram o desenvolvimento humano como intrapsíquico e universal, essa perspectiva pensa no sujeito que se constitui através da mediação entre ele e o social, realizada por outros sujeitos. Assim, a produção de sentidos subjetivos acontece por toda a vida e é a partir deles que o sujeito vai tornando seu aquilo que é produzido pela humanidade como um todo. Todavia, o sujeito é gerador de sentidos e não se limita a nenhuma condição subjetiva dada *a priori*; existe então uma tensão entre a produção subjetiva do sujeito e a configuração subjetiva atual. Progressivamente, os sujeitos vão atuando dentro dos espaços sociais e vão desenvolvendo estratégias de ação pessoal comprometidas com esses espaços, operando dentro de uma complexidade cada vez maior, sendo necessário construir alternativas para viver, de acordo com o que está posto pelo real. Tais estratégias, modos de vida, concepções, estão sempre relacionadas à produção de sentidos subjetivos de cada sujeito a respeito de suas vivências e ao mesmo tempo os sentidos pessoais estão, de alguma forma, relacionados aos sistemas de sentidos subjetivos produzidos histórica e culturalmente (ibidem).

É praticamente impossível abordar o conceito de sentidos subjetivos sem trazer outros conceitos que fazem parte da Teoria da Subjetividade, já que a configuração psicológica é entendida como um sistema integrado e aberto. Nesse sentido, cabe inferir que um dos registros mais importantes nessa configuração são as emoções. Elas fazem parte das diferentes atividades do sujeito e são extremamente variáveis; são expressão do estado geral dos sujeitos e dos sentidos produzidos. De acordo com González Rey (2003, p. 249), “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”, ou seja, existem complexas redes de sentidos subjetivos por trás das emoções, em uma relação onde os sentidos produzem emoções e as emoções produzem sentidos, integrando-se à organização geral da configuração psicológica.

Infere-se ainda que, na configuração subjetiva, circulam sentidos provenientes das mais diversas zonas da vida social dos sujeitos. Desse modo, na ação atual do sujeito podem estar imbricados elementos e produções de diferentes tempos e espaços da sua vida social. Mais uma vez aparece a tensão entre o real, aquilo que o sujeito vive no agora, que é concreto, e sua própria produção que, de alguma forma, deforma essa realidade a partir da produção de novos sentidos subjetivos que integram essas duas instâncias.

Enfim, os sentidos subjetivos são produções psicológicas que integram cada experiência do sujeito no todo da configuração subjetiva, podendo tornar essas mesmas experiências mais positivas e prazerosas para alguns sujeitos e menos para outros. Nesse processo se entrelaçam vivências do real e a própria produção psicológica dos sujeitos, de diferentes tempos e zonas, num entrelaçamento complexo e constantemente (re)configurado.

Contudo, interessa compreender e pensar a respeito dos sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Não como forma de categorizá-los, mas como forma de compreender suas construções e suas produções psíquicas, considerando a amálgama que envolve o contexto social no qual estão inseridos, em uma perspectiva que considera que o sujeito se constitui cultural e historicamente, em um processo dialético com a realidade e a atividade, em que o aprender é entendido como condição humana.

2.3 Adolescência: uma produção humana

Conceituar adolescência, nesta pesquisa, significa buscar uma perspectiva mais aberta às complexidades humanas, engendradas com o meio, com a produção e com os processos humanos, dotados de história e cultura. Em vista disso, busca-se, na Psicologia Sócio-histórica, suporte para uma visão não naturalista dos processos da adolescência, mas entendendo-a como um processo do desenvolvimento humano, com características que se constituem a partir das experiências sociais, culturais e históricas.

Segundo Levisky (1998), somente a partir do século XVI começa-se a diferenciar infância, juventude e velhice. A juventude, porém, remetia a uma idade mais tardia e significava “força da idade”, precedendo apenas a velhice; logo, percebemos que não se referia à adolescência. Entre os séculos XVII e XVIII, quando começa-se a utilizar diferentes nomes para designar as crianças e as diferentes etapas da infância, há, de um lado, uma forte dicotomia entre crianças e adolescentes, e de outro, os chamados jovens (ARIÈS, 1981).

O entendimento da adolescência como processo do ciclo vital tem grande participação da escola e da igreja, pois sentiu-se a necessidade de separar as crianças mais novas das mais velhas. Ficavam todas juntas, de 10 a 25 anos; considerava-se, então, que isso expunha as mais novas a cenas de sexo e violência, e tinha-se a intenção de manter os jovens por mais tempo longe das tentações (LEVISKY, 1998). No percurso histórico, essas diferenças vão ficando cada vez mais demarcadas; vão sendo consideradas e observadas e, aos poucos, direcionando-se para os conceitos mais atuais de adolescência.

Segundo Macedo, Azevedo e Castan (2012), até o século XVIII havia grande confusão em relação à conceituação de infância e adolescência. O critério utilizado para a diferenciação era o de dependência, ou seja, considerava-se criança quem ainda dependia dos responsáveis. Conforme Gutierrez (2003), aqueles que não dependiam dos adultos eram os jovens.

A categoria adolescência, entendida como fase peculiar do desenvolvimento humano, situada entre infância e vida adulta, é produzida historicamente na sociedade ocidental moderna (COUTINHO, 2005). De acordo com o dicionário etimológico Larousse (PECHON, 1964), o termo *adolescência* vem do latim *adulescens* ou *adolescens*, particípio passado do verbo *adolescere*, que significa crescer. Entretanto, nas línguas derivadas do latim, esse vocábulo acabou assumindo um caráter depreciativo, durante um longo tempo; passou a ter o conceito mais atual somente a partir de 1850 (COUTINHO, 2005).

A partir do século XX, “a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente” (ARIÈS, 1981, p. 15). Passa, então, a ser entendida como uma fase marcada por transformações físicas, psíquicas e sociais. Para Levisky, “caracteriza-se por uma revolução biopsicossocial” (1998, p. 21). Características psicológicas, formas de expressão, comportamentos e adaptação social sofrem forte influência da cultura e da história; modificações fisiológicas são inegáveis, mas significadas e vivenciadas culturalmente.

Pode-se inferir que a adolescência é uma produção humana, criada pelo próprio homem em um determinado contexto, de acordo com as necessidades que foram surgindo, e não simplesmente resultado do desenvolvimento biológico e psicológico universal. A adolescência existe; é inegável na sociedade ocidental. No entanto, é produção material, social e psicológica humana, se constrói na dialogicidade com o real (MASCAGNA, 2009). Para Bock (2004, p. 14),

[...] com as revoluções industriais, o trabalho sofisticou-se do ponto de vista tecnológico e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a

exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola.

Nesse sentido, refere-se à sociedade moderna capitalista e liberal grande influência na constituição da adolescência, bem como nos estudos científicos que aumentaram a expectativa de vida do homem, exigindo um prolongamento da adolescência ou juventudes, em outra concepção teórica.

Contudo, não se pretende abordar a adolescência como uma fase, um recorte temporal, com características fixas, de forma naturalizada, estereotipada e universalizada. Busca-se compreender a adolescência, ou as adolescências, como um processo que não está separado do social, um sistema de interdependência que precisa ser entendido dentro de um contexto histórico e cultural, que confere ao processo de adolecer sentidos próprios em cada cultura, em cada contexto.

Ozella (2003) faz uma crítica à visão cristalizada da psicologia a respeito da adolescência desde o século XX, quando se passa a dar visibilidade a essa “etapa”, considerada marcada por percalços relacionados à sexualidade, desde Stanley Hall, nos primórdios da psicologia, que considerava que a conduta adolescente estaria “de acordo com pautas inevitáveis, imutáveis, universais e independentes do ambiente sociocultural” (apud. KNOBEL, 1981, p. 24-25), visão depois reforçada pela psicanálise freudiana. Tudo isso sem considerar aspectos históricos e culturais atribuídos aos jovens e a aspectos objetivos de suas vidas. Em outra perspectiva, o autor propõe uma visão diferenciada que, buscando distanciamento de um posicionamento positivista, compreende o sujeito engendrado social, cultural e historicamente, desde aspectos psicológicos às simples escolhas. E, então, o homem não é *natureza humana*, mas sim *produção humana* – o homem é histórico numa relação dialética entre sujeito e sociedade.

A adolescência é considerada um processo de transição entre a infância e a vida adulta. Um processo muitas vezes caracterizado, na sociedade ocidental moderna, como difícil, cheio de perturbações e de muito trabalho para os adultos, que precisam conter o adolescente. Esse processo será diferenciado para cada sujeito, mas todos compartilham características em função da história e da cultura de cada lugar.

É, de fato, um período de modificações físicas, em função da maturação do aparelho reprodutor, dos hormônios, do corpo em si. Segundo Macedo, Fensterseifer e Werlang (2012), o termo puberdade se presta a designar mudanças biológicas. Mudanças que não têm idade preestabelecida, com uma multiplicidade de fatores intervenientes. Cada sujeito irá passar por essas mudanças de forma diferente e cada cultura atribuirá diferentes significados e sentidos a

esse processo. Cada povo tem seus ritos e suas concepções a respeito desse período, agindo de acordo com suas crenças. Alguns povos indígenas, por exemplo, isolam as mulheres no período menstrual; outros fazem ritos de iniciação para os homens (ibidem).

O corpo que cresce tem características próprias, mas “nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade” (OZELLA & AGUIAR, 2008, p. 99). Ou seja, as questões subjetivas, nessa perspectiva concebida como produção coletiva, não estão imbricadas com aspectos biológicos, mas sim com os sujeitos que vivenciam os processos biológicos, sendo, então, processos psicológicos.

Cabe inferir, ainda, que tais modificações são muitas vezes vistas de forma patologizante, de forma negativa (OZELLA, 2003), mas também podem ser vistas como um importante e significativo processo humano – a possibilidade de continuação da espécie, da história humana. Segundo Ozella (2003), considerar somente aspectos negativos do processo da adolescência, atribuindo-lhes caráter natural e universal, é colocar no sujeito a culpa por todas as dificuldades encontradas nesse processo, que indubitavelmente tem contribuições históricas, culturais e sociais. A adolescência, como período do desenvolvimento,

[...] tem suas características constituídas nas relações sociais e nas formas de produção de sobrevivência [...]. O que nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando, deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto, como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social. (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 2002, p. 67)

As características humanas tomadas como naturais passam a ser compreendidas dentro de um escopo teórico que entende o humano como produção, ao contrário das visões mais tradicionais da psicologia que “supõem uma humanidade natural do homem” (BOCK, 2004, p. 31). Para Tomio e Facci (2009), as atividades dominantes na adolescência não são mais somente os estudos; agora os sujeitos passam a relacionar-se de forma mais íntima com os pares e suas funções sociais mudam. Geralmente, eles assumem novas responsabilidades; as relações com pais ou responsáveis se modificam; há mais autonomia; precisam corresponder às expectativas dos pares, fazer escolhas. Tais modificações partem da esfera social e vão depender da sociedade, da família e, de alguma forma, de cada sujeito.

Com maior domínio das funções psicológicas superiores, com apropriação de diversificadas informações, os adolescentes têm mais condições de apresentar um posicionamento crítico, uma opinião mais definida a respeito dos fenômenos que os cercam (TOMIO & FACCI, 2009). De acordo com Leontiev (1978), as ditas “crises”, ou melhor, as

necessidades internas dos adolescentes impulsionam seu amadurecimento. A mudança da posição social engendra uma nova organização prática e psicológica do sujeito, a fim de corresponder adequadamente à demanda.

Um dos pontos fulcrais da adolescência, para Vygotsky (1996), é a possibilidade de evolução das funções psicológicas, formando-se as funções psicológicas superiores – memória lógica, abstração, atenção voluntária – e os verdadeiros conceitos. Não se originam novas funções elementares, mas elas sofrem importantes modificações, tornando-se mais complexas. Deve-se considerar sempre que tais funções se desenvolvem socialmente, de acordo com a apropriação de conceitos feita pelo sujeito, pois a conduta humana não é produto somente da evolução biológica.

A organização em torno do trabalho coloca ao sujeito responsabilidades e necessidade de tomar decisões, como ser aprovado no vestibular, fazer curso técnico, conseguir trabalho, decidir qual profissão seguir, escolher onde morar etc. São conflitos reais que se modificam de acordo com a realidade em que o adolescente vive, mas que não são de cunho natural do ser humano, ou mesmo da “fase” da adolescência; eles resultam da produção humana, da cultura, da história. Aguiar, Bock e Ozella (2001, p. 169) corroboram: “não estamos nos referindo [...] a condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem; estamos falando de condições sociais que constroem determinada adolescência” (p.169).

Para Leontiev (2006), o que caracteriza os diferentes estágios pelos quais o sujeito passa ao longo do seu desenvolvimento é o tipo de ação que ele realiza ou é capaz de realizar. Modificam-se as relações e o papel que o sujeito ocupa nessas relações. O adolescente, por exemplo, tem capacidade física, conhecimentos e habilidades mais complexos em relação aos da criança, o que o coloca em um outro tipo de relação com o adulto, exigindo-lhe novas ações, de acordo com as expectativas socioculturais.

De acordo com Ozella e Aguiar (2008), a manutenção de visões estereotipadas e patologizantes da adolescência como um período natural de crise cumpre o papel ideológico de ocultar as contradições da realidade social. Uma visão, por vezes, ingênua da constituição do sujeito desvinculada da construção de sociedade, inaceitável na perspectiva do sujeito como construção humana. Contudo, pesquisa realizada por Ozella e Aguiar (2008), no estado de São Paulo, com 856 adolescentes, revela que praticamente todos os participantes reproduzem as concepções de adolescência (naturalizante, marcada por crise; um momento crucial do desenvolvimento do homem, uma etapa decisiva) instituídas socialmente; uma visão mais

fortemente marcada em adolescentes brancos, poucos orientais, das classes sociais A e B (ibidem).

A crise assim naturalizada banaliza os conflitos, desresponsabiliza a sociedade e, por consequência, culpa o próprio adolescente pelos percalços que enfrenta, sejam eles de que ordem for. Retoma a visão liberal de homem e preconiza o individualismo. Na pesquisa citada, grande parte dos adolescentes não consegue fazer uma crítica social referente às dificuldades que vivenciam, como drogas, violência, gravidez na adolescência, inserção no mundo do trabalho, entre outras.

Apesar dessa visão mais geral a respeito dos temas citados, infere-se que a pesquisa mostra diferentes percepções, significados e sentidos atribuídos a algumas questões, de acordo com classe social, etnia e gênero dos sujeitos da pesquisa: as meninas de todas as classes e etnias atribuem maior valor às questões afetivas na adolescência; são elas que falam mais da família e, especialmente, da mãe. Já os meninos, todos eles, falam sobre si a partir daquilo que vivem, da experiência deles; não falam sobre o que sentem. Adolescentes das classes A e B remeteram adolescência ao individualismo e à razão, valorizando muito o aspecto intelectual, característica que não aparece nos adolescentes das classes C, D e E. Os adolescentes dessas classes fizeram algumas críticas, ainda que poucas, relacionadas à sociedade, e foram os únicos.

Observa-se que aparecem nas falas dos sujeitos questões que fazem alusão às construções sociais relacionadas às classes sociais, às etnias e ao gênero. Outra questão interessante e que merece destaque é que, apesar de todos terem associado a adolescência ao conflito, à crise com a família, quando perguntados sobre as relações nas famílias só fazem referência ao conflito as classes A e B, e predominantemente as meninas. Praticamente todos os outros não referem vivenciar conflitos importantes nas suas famílias, entendendo os limites como necessários e como um tipo de cuidado para com eles.

Assim, os significados sociais instituídos daquilo que vem a ser adolescência penetram nas subjetividades, constituindo-as. [...] Não podemos negar que a construção do sentido subjetivo (social, histórico e singular) do que é ser adolescente ocorre nas relações concretas, na atividade significada, e aí verificamos a importância das variáveis classes sociais, cultura, sexo, raça e idade. (OZELLA & AGUIAR, 2008, p. 121)

Contudo, ao considerar a adolescência um processo, um período do desenvolvimento humano construído historicamente e socialmente, é conveniente que não seja atribuído um recorte temporal fixo, ou seja, uma faixa etária específica para a adolescência. Nesta pesquisa, o recorte de idade utilizado diz respeito à faixa etária dos adolescentes participantes da pesquisa, entre

15 e 20 anos, faixa etária do grupo com o qual foi estabelecido um vínculo. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), considera-se adolescente aquele que tem entre 12 e 18 anos. Alguns autores, como Erickson (1998) e Wallon (apud. DÉR & FERRARI, 2006), consideram que a adolescência se dá entre 12 e 19 anos, aproximadamente. Mas o objetivo desta pesquisa não é uma categorização fixa; não pretendemos atribuir o sujeito de determinada idade à fase da adolescência, pois seria incongruente com o posicionamento teórico adotado.

Alude-se ainda que o prolongamento do período na escola, em função da complexificação das relações dos homens com o homem e com a natureza, das exigências do mercado de trabalho, da visão deturpada pela sociedade de que algumas profissões são mais dignas do que outras, principalmente as mais intelectualizadas, há um período bastante demarcado de preparação do homem para o que se chama de “preparação para a vida”, que, na verdade, refere-se ao trabalho. Esse período de preparação cada vez mais longo é o que a sociedade instituiu como adolescência.

O que é “normal” na sociedade é o que foi conveniente ao homem prezar. Na medida em que os adolescentes são vistos como “a encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos, e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e das esperanças dos outros” (ABRAMO, 1997, p. 33). Portanto, pretende-se perceber o adolescente como produção humana, em uma relação dialógica com a realidade material, passível de modificações, como essência da história da humanidade.

2.4 Vulnerabilidade social

2.4.1 O capitalismo mundial e suas inflexões em países periféricos: a constituição da questão social

Para o entendimento de uma fotografia, uma imagem, um recorte, para além do que essa própria imagem pode dizer, é necessário encontrar subsídios para compreender o contexto em que se deu tal produção. É como subsídio para uma compreensão mais cautelosa do contexto em que se instalam as situações de vulnerabilidade social, como produção da própria sociedade, que este subcapítulo se encontra neste trabalho. Pensa-se ser relevante, nesse momento,

examinar o cenário mundial, com enfoque no contexto ocidental e nacional no qual está incluído o recorte, o cenário, em que estão os adolescentes participantes do estudo. Assim, será feita a abordagem de um fator importante para os estudos da área social: a questão social.

Segundo Castel (2008), o conceito da questão social surge no século XIX na Europa, a partir das profundas modificações que ocorrem na estrutura econômica com o advento da Revolução Industrial. Para Yamamoto, a questão social

[...] diz respeito ao conjunto multifacetado das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. A “questão social” expressa desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. (2004, p. 17)

Entende-se a questão social como o engendramento das questões sociais, econômicas e políticas de uma sociedade que, na contemporaneidade e na cultura ocidental, encontram-se fortemente marcadas pela ideologia cristã (CASTEL, 2008), pela forma de produção capitalista, pela concentração de renda e pelo questionamento a respeito do papel estatal. É a forma como se organizam e os fatores que constituem determinada sociedade.

No livro *As metamorfoses da questão social* (2008), Castel faz uma análise das modificações da sociedade capitalista, com ênfase nas sociedades francesa e inglesa, ressaltando o papel central do trabalho após o processo de industrialização, com suas implicações para as diferentes classes, desde o acúmulo de riqueza por parte dos donos das manufaturas até a exploração da mão de obra do trabalhador. Inicialmente, ser assalariado era sinônimo de fracasso, era uma situação de desvantagem; porém, a partir da década de 1960, o trabalho assalariado torna-se “a matriz de base da ‘sociedade salarial’” (p. 22), inclusive garantindo aos trabalhadores alguns direitos, após a criação dos sindicatos. Para o autor, com o passar do tempo, com a saturação do mercado, uma nova condição “surge”: os “supranuméricos, inempregados ou empregados de modo precário” (ibidem, p. 21). A questão social não se preocupa mais somente com as condições de trabalho, trabalhador, capital, donos do capital, mas também com aqueles que não encontram espaço, por diferentes motivos, nessa forma de organização da sociedade.

Para Castel (2008),

[...] a caracterização sócio-histórica do lugar ocupado pela condição de assalariado é necessária para mensurar a ameaça de fratura que assombra as sociedades contemporâneas e empurra para o primeiro plano as temáticas da precariedade, da vulnerabilidade, da exclusão, da segregação, do desterro, da desfiliação... (p. 22)

Assim, para a compreensão da dinâmica social estabelecida, é fulcral que se pense nas repercussões da Revolução Industrial (século XVIII), nas relações de trabalho que vêm se estabelecendo desde então, na forma de organização do modo de produção capitalista, em como a riqueza é produzida e repartida, nas diferentes formas de expressão das desigualdades que se instauram nesse processo e nos ideais neoliberais que se estabelecem na segunda metade do século XX e suas influências no contexto brasileiro.

A Revolução Industrial modifica drasticamente os modos de vida da sociedade ocidental, a partir do “progresso miraculoso nos instrumentos de produção” (POLANYI, 2000, p. 51). Os métodos de produção artesanais são substituídos pela produção por máquinas. Aqueles que não possuem capital financeiro, de forma a empregá-los nesse novo sistema, expropriados de seus meios de produção e subsistência, são obrigados a vender sua força de trabalho (MARX, 1980) para participar dessa nova configuração. O processo de industrialização “provoca a divisão cada vez mais intensa das tarefas, a complexificação das situações salariais e torna as condições de trabalho mais penosas e insuportáveis” (BOSCHETTI, 2007, p. 93).

Para Polanyi (2000), o mercado muda a realidade e se estabelece forçosamente, inclusive, para nativos, que também são forçados a vender sua força de trabalho. O autor destaca que esses povos não conhecem a inanição; não é um perigo real, a não ser que todos da sua comunidade passem pela situação, ainda que não haja um desenvolvimento econômico em sua organização. “É justamente a ausência de ameaça de inanição individual que torna a sociedade primitiva, num certo sentido, mais humana que a economia de mercado” (p. 198). Esse é um fator importante na análise da questão social na América Latina. A lei do mercado força a permuta por trabalho e cria a sua necessidade, que serve para a sobrevivência da maioria e a vasta acumulação de capital financeiro de poucos.

Concomitante ao processo de industrialização surge o capitalismo industrial. Pode-se considerar que o berço dessa segunda fase do capitalismo é a Inglaterra, mesmo local onde se inicia a Revolução Industrial. Caracterizado pelo grande desenvolvimento dos meios de produção, o capitalismo industrial é um regime econômico, político e social cuja lei fundamental é a procura sistemática da mais-valia²³ (MARX, 1980).

²³ Postulada por Marx em sua compreensão do modo de produção capitalista, a mais-valia é a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e o apropriado pelos donos dos meios de produção, ou seja, o que o trabalhador recebe não condiz com o trabalho que ele realiza. Essa diferença é a mais-valia e fica com o dono do capital. Sobre, ver: MARX, K. O Capital. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1980.

Como forma de superar a queda da taxa de lucro, os donos dos meios de produção empreendem “uma *exploração mais intensa da força de trabalho*.”²⁴ Trata-se de tirar de cada operário um maior excedente de trabalho, prolongando o tempo da jornada de trabalho e intensificando sua atividade” (ibidem, p. 135). Antes, como artesão, por exemplo, o trabalhador era dono da sua própria força de trabalho e recebia seus honorários de acordo com sua produção e suas vendas; ele próprio era o dono do capital. Agora, não mais.

Além de interferir na vida do trabalhador, o capitalismo atinge toda a sociedade, pois dela precisa extrair formas de retroalimentar o sistema. Ou seja, uma economia de mercado é controlada, regulada e dirigida pelo próprio mercado. É, pois, uma economia que parte da expectativa “de que seres humanos se comportem de maneira tal a atingir o máximo de ganhos monetários” (POLANYI, 2000, p. 89). Sendo assim, pressupõe que as pessoas tenham dinheiro para fazer girar a máquina do sistema e, aos poucos, cria-se na sociedade a sensação de necessidade para que o mercado não entre em colapso.

Conforme o capitalismo avança, a competição entre os donos das indústrias se acirra, torna-se intensa, atingindo cada vez mais novos e maiores mercados e excluindo pequenas empresas do comércio; as grandes empresas, então, predominam, formando os oligopólios e monopólios. O modelo capitalista apresenta tamanho alcance mundial no século XX que todas as propostas de desenvolvimento nacional acabam sendo frustradas (IANNI, 2003).

Nesse contexto, Henry Ford influencia fortemente a indústria quando cria as linhas de montagem, o que exigia trabalhadores com pouca qualificação, proporcionando, assim, a produção em massa, com custo menor e rapidez, instigando, também, o consumo em massa. “É o modelo de desenvolvimento do pós-guerra nos países capitalistas desenvolvidos” (LIPIETZ & LEBORGNE, 1988, p. 13), chamado de fordismo. Esse modelo gerou ganhos sem precedentes na história mundial, e fez dos Estados Unidos o país líder no projeto de globalização do capitalismo.

Entretanto, em meados da década de 1960, o paradigma da indústria estava em voga. Com toda a rigorosidade do modelo fordista, o mercado não conseguia ser flexível às mudanças da sociedade que consumia. Há, então, uma queda da lucratividade, em função de uma desaceleração da produtividade e de um crescimento da relação capital/produto, que, por sua vez, gera a crise do emprego. Com a internacionalização, o mercado precisava se modificar adequando-se às demandas (ibidem).

²⁴ Grifo do autor.

É nesse contexto de intensa e progressiva crise do regime de produção e acumulação do modelo fordista que o ideário neoliberal ganha espaço político e ideológico, transformando-se em uma alternativa de poder das potências capitalistas. Para alcançar o êxito da retórica neoliberal, os grupos dominantes adeptos à ideologia mobilizavam-se em apoio à derrocada da fórmula keynesiana,²⁵ cristalizada nos Estados de bem-estar social. Baseavam-se em uma ordem social regulada pelos princípios do livre mercado e sem interferência estatal, enquanto a política de bem-estar social propunha que o Estado, em conjunto com sindicatos e empresas, em diferentes níveis, de acordo com cada país, garantisse serviços públicos e proteção à população. Nesse caso, o poder estatal era significativamente predominante.

Para Sodré (1998), a crise do capitalismo, que se evidencia também na desigualdade econômica e social, impulsiona o neoliberalismo como forma de garantir os interesses daqueles que possuem maior capital. “O neoliberalismo tem sido a fórmula mágica com que um mundo, o primeiro, afundado em crise, tenta transferir ao terceiro [...] os seus problemas” (ibidem, p. 22). Assim, é possível perceber um novo crescimento exponencial dos meios de produção, das tecnologias utilizadas na indústria e de consumo e, ao mesmo tempo, dicotomicamente, um acelerado crescimento do desemprego em massa, do subemprego e da desigualdade social.

No que tange ao Brasil, que não faz parte da hegemonia política e econômica mundial, mas está entre os países em desenvolvimento e sofre forte influência dos países ditos desenvolvidos, todos esses processos ocorrem tardiamente, e pode-se dizer que com agravamentos severos para a grande população em situação de pauperização.

Durante mais de três séculos, o Brasil encontrou-se sob o domínio português como colônia. Nesse período, o país esteve “sob a influência dominante dos interesses do capitalismo mercantil” (BRUM, 1996, p. 50). Tal processo deu-se por meio da exploração, já que o Brasil tinha um sem-número de riquezas naturais, oferecendo importantes recursos primários para abastecer os centros econômicos da Europa. O aparelho administrativo português engendrava a condição e manutenção da dependência como forma de garantir a contínua exploração dos recursos, ludibriando os nativos com quinquilharias em troca de bens preciosos.

Cabe ressaltar que, como a política do império português era explorar as riquezas do Brasil, fazendo-o existir somente em função dos interesses externos, a economia não se

²⁵ Em um momento de crise do capitalismo (décadas de 1930 e 1940), quando pouco se consumia e pouco se investia, prejudicando a economia vigente, em decadência também em virtude das guerras, Keynes (1883-1946), economista britânico, defendia que, frente à crise, o Estado deveria agir e criar demanda para o mercado, tomando para si a responsabilidade de reagir à crise. Para tanto, o Estado deveria impulsionar o mercado encomendando grandes obras públicas (pontes, ferrovias, ginásios etc.), o que fomentaria o mercado e, conseqüentemente, o emprego.

estruturou voltada para o atendimento das necessidades básicas da sociedade local em formação, mas prioritariamente em função do exterior (RIBEIRO, 1995). Essa estrutura colonial perpetuou-se no período do Brasil Império (1822-1889), sem grandes modificações nos modos de vida, na economia e na política.

Em 15 de novembro de 1889, tem início a primeira República do Brasil, também chamada de República Velha. Para Fragoso e Silva (1996), a República nasce em meio a ditas mudanças econômico-sociais, mas, de fato, estruturalmente, nada muda muito. A abolição da escravatura, por exemplo, não faz instaurar de imediato as relações capitalistas de produção no campo e a “estrutura agrária continuaria a ter hegemonia de relações não capitalistas” (p. 208), o que também não representou o deslocamento das oligarquias rurais do poder, que continuaram nas mãos de grupos agrários.

Na segunda metade do século XIX, a crise cafeeira impulsiona novas fontes de geração de riquezas, intensificando o processo de industrialização. A partir de então, os modos de vida sofrem fortes mudanças no país. Assim,

terminada a escravidão, a subordinação do trabalhador livre assalariado ao capital não passaria apenas pelo fato de o primeiro se encontrar expropriado de seus meios de produção e de subsistência, sendo coagido a vender a sua força de trabalho. Seria necessária a adequação às novas relações sociais de produção, e isso passava pela construção e difusão de uma nova ideologia do trabalho que atendesse às necessidades do capital. (FRAGOSO & SILVA, 1996, p. 215)

Mudanças mais drásticas na estrutura da economia brasileira começam a se enunciar na década de 1920; há necessidade de efetiva independência econômica e cultural, o que ainda era muito incipiente, passados cem anos de independência; esta foi motivada pela eclosão da Primeira Guerra Mundial, Semana de Arte Moderna, fundação do Partido Comunista e Revolta do Forte Copacabana, desencadeando o movimento Tenentista e tendo início a participação militar na política e administração do país (JANCZURA, 2008). Para Brum (1996), a Primeira Guerra Mundial desperta uma consciência nacional, e o Brasil começa a perceber-se como ainda realmente é: dependente.

Com a revolução de 1930, que coloca Getúlio Vargas no poder, as modificações nos campos político, econômico e social se intensificam. O processo de industrialização se fortifica e, por consequência, o operariado se organiza em função de condições de trabalho. O Ministério do Trabalho é criado em 1931, mas a classe “sofrerá séria ofensiva estatal, passando a disputar a organização da vida associativa das classes trabalhadoras, a partir da definição do sindicato como ‘órgão de colaboração do estado’” (MONTEIRO, 1996, p. 264). A Era Vargas é um

período significativo de conquista de direitos trabalhistas do proletariado na história do Brasil, principalmente no que se refere à legislação, ainda que, em muitos casos, o intuito do governo fosse de acalmar os ânimos dos operários e evitar o conflito social (COUTO, 2004).

O Golpe Militar de 1964 muda o cenário, iniciando o período de ditadura militar que vai até 1985, demarcando o fim do populismo. O país entrava em um período histórico com características marcadamente diferenciadas; o golpe militar cortou drasticamente os fundamentos do modelo de “processo de mobilização social ascendente” que se desenvolvia na época (SADER, 2007, p 77) e rompeu todo tipo de aliança que o governo poderia ter com os trabalhadores, que passaram a ser foco de repressão, já que suas reivindicações poderiam atentar contra o novo modelo estabelecido. Segundo Brum (1996, p. 150), “a desarticulação das forças populares em emergência dá segurança e relativa estabilidade ao novo regime”.

O Congresso Nacional foi dissolvido, liberdades civis foram suprimidas e foi criado um novo código de processo penal, que permitia que o Exército brasileiro e a Polícia Militar prendessem qualquer pessoa considerada suspeita, sem qualquer revisão judicial. As prisões, torturas, repressão e perseguições contemplavam líderes sindicais, a imprensa opositora, movimentos estudantis, entre outros. Para Sader (2007), os direitos econômicos e sociais da maioria dos brasileiros foram avassalados pela ditadura. Agora a aliança não era mais com os trabalhadores, mas “entre o grande capital e setores privilegiados das classes médias, cooptadas pelo novo modelo econômico” (p. 78), que se caracterizava pelo aprofundamento da internacionalização dependente da economia brasileira – um “regime autoritário burocrático modernizante” (BRUM, 1996, p. 149). Passou-se a privilegiar o consumo de artigos de luxo e a exportação.

De acordo com Germano (1993, p. 268), “a partir de 1981 tem início um ciclo de crise econômica que conduz o país à recessão e mesmo à estagflação²⁶: desemprego, queda da produção industrial, aumento da inflação, compressão salarial”. Em 1980, o quadro de miséria social já se agravava; a concentração de renda, cada vez maior, fazia com que a população mais rica aumentasse seu capital, enquanto os mais pobres estavam cada vez com menos condições de vida (GERMANO, 1993).

Com a economia em crise, o país busca diminuir os gastos sociais (como já vinha fazendo), fenômeno que acontece em diversos países, como Estados Unidos e Inglaterra, na década de 1980. Para haver maior economia, cada vez mais empresas são privatizadas; os governos interferem o mínimo possível em suas economias e em certos ramos sociais, e a

²⁶ Recessão. Diminuição das atividades econômicas e aumento dos índices de desemprego.

sociedade é regida pelo mercado livre; o neoliberalismo se impõe também ao contexto brasileiro.

Muitas das conquistas relacionadas às populações mais pobres, aos trabalhadores e suas famílias, oriundas da década de 1940, com a força sindical e com o trabalho da LBA (Legião Brasileira de Assistência), diluem-se no período da ditadura, pois há maior investimento nas áreas relacionadas ao exterior, à educação superior etc. e forte repressão ao povo que, porventura, se arriscasse a lutar por seus direitos. Com o livre mercado e a busca por menor intervenção do estado, a crise, no que se refere à população mais pobre, com difícil acesso a bens e serviços, instala-se de vez.

Assim, a sociedade brasileira se constitui em um modelo de desigualdade. “Em 1986, 51,3% da renda total brasileira estava concentrada em 10% da população. Dados de 1992 mostram que os 20% mais pobres ficam com 2,1% da renda, e os 20% mais ricos ficam com 63%” (SODRÉ, 1998, p. 21). Infelizmente,

para o dogma neoliberal, a geração de pobreza é sinal de que se está caminhando no rumo correto. A pobreza e os sofrimentos das massas têm um significado promissor: na realidade, significam que ‘as forças do mercado’ estão se movendo sem interferências e a reestruturação econômica procede tal qual se esperava, uma vez que o Estado se colocou de lado e o ‘instinto capitalista’ se pôs em marcha, livre das regulações [...]. (BORÓN, 1995, p. 103)

Outra questão crucial é que o mercado de trabalho brasileiro vem se especializando rapidamente, conseqüentemente exigindo a participação de mão de obra altamente qualificada. “O resultado tem sido a expansão da informalidade e a exclusão do mercado de trabalho dos trabalhadores com baixo nível de escolaridade” (ROCHA, 2006, p. 186), o que representa um alto contingente no país, considerando, inclusive, jovens. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1996 a 2001 foram extintos 1,3 milhão de postos de trabalho ocupados por pessoas com menos de quatro anos de escolaridade, em seis regiões metropolitanas, que representam 30% da população do país (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre).

O mesmo órgão afirma que a maior utilização das tecnologias industriais tem diminuído os postos de trabalho nas indústrias²⁷ e que esse fato, junto com altos índices de terceirização

²⁷ Cf.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/suppme/analisesultados2.shtm>

de serviços (provocados pela abertura do mercado e o ajustamento do setor comercial em busca de maior competitividade e “melhores preços”) vem provocando o aumento do trabalho informal ou autônomo.

Sendo o trabalho a principal forma de renda em meio urbano e considerando que a agricultura familiar, por exemplo, praticamente inexistente neste contexto, um grande número de famílias sofre forte influência dessas relações do mercado de trabalho; esse é o ponto fulcral da dinâmica social em que se estabelece a vulnerabilidade social, que afeta a vida de grandes populações no país, de crianças a adultos. Da inserção no mundo do trabalho à reinserção após a perda de um espaço, do acesso a uma educação de qualidade à permanência na escola, do acesso a serviços de saúde à cultura e o lazer, do vestuário à alimentação, os modos de vida de milhões de brasileiros são afetados por uma série de fatores que engendram situações diversas, que precisam ser consideradas, visualizadas e repensadas.

2.4.2 Quem é vulnerável? O conceito de vulnerabilidade social para além de uma simples categorização

No seu cotidiano são marcados por estereótipos
que qualificam seu lugar no mundo,
como inadaptados, marginais, incapazes, problematizados, dependentes [...].
(YAZBEK, 1999, p.63)

Primeiramente, é importante considerar que uma pessoa não é vulnerável; ela pode, isso sim, encontrar-se em situação de vulnerabilidade social, produzida pela amálgama de situações presentes no contexto social em que está inserida. Fica claro que ela poderá, em outro momento, encontrar-se em uma situação diferente, mas não por “seu esforço”, já que é uma produção social.

Destaca-se, ainda, que o termo vulnerabilidade é utilizado em diferentes áreas, com distintas perspectivas. Dilley e Bourdreau utilizam o termo na área da nutrição;²⁸ Wisner faz referências ao termo relacionadas a pessoas ou famílias que passam por catástrofes naturais,

²⁸ DILLEY, M. BOURDREAU, T.E. **Coming to terms with vulnerability**: a critique of the food security definition. Food Policy 2001; 26 (3): 229-47.

como furacões e terremotos;²⁹ Mann faz referência a esse termo na área da saúde³⁰ (MUÑOZ SÁNCHEZ & BERTOLOZZI, 2007), por exemplo.

O conceito de vulnerabilidade tem origem, segundo Miotto (2000), na área dos direitos humanos, para “designar grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia de seus direitos de cidadania” (p. 217). Entretanto, há 25 anos, a medicina e a epidemiologia se viam diante de um novo desafio. A AIDS colocava em xeque seus conhecimentos e a compreensão de que os maiores desafios da medicina, agora, se encontravam relacionados a doenças crônico-degenerativas, depois dos grandes avanços ao longo dos séculos XIX e XX, que levaram ao controle e à erradicação de importantes doenças infecciosas (AYRES et al., 2012).

Com os recursos probabilísticos da epidemiologia, buscava-se compreender quem eram as pessoas mais atingidas pelas doenças e quais suas principais características, estabelecendo-se, assim, quatro grupos de risco: homossexuais, hemofílicos, haitianos e usuários de heroína. Com o passar dos anos, o perfil da epidemia de AIDS se modifica e passa a atingir, predominantemente, grupos sociais mais pobres. É justamente essa modificação que incentiva pesquisadores da Escola de Saúde Pública de Harvard³¹ a investigar o novo perfil e a “propor, no início da década de 1990, um novo instrumental para compreender e intervir na epidemia de AIDS, a análise de vulnerabilidade à infecção pelo HIV e à AIDS” (MANN et al. 1993, apud. AYRES, et al. 2012, p. 419).

Para Ayres, existem três tipos de componentes ligados à vulnerabilidade: individuais, sociais e programáticos. Os individuais estão relacionados ao grau de informação de que as pessoas dispõem, de sua capacidade de elaborar as informações e de utilizá-las efetivamente no cotidiano; valores, interesses, crenças e credos; relações familiares, de amizade, sexuais; situação material etc. Os componentes sociais estão diretamente imbricados com os individuais, pois uma análise da situação do sujeito desvinculada do contexto não retrata sua complexidade; são os fatores analíticos que constroem e definem a vulnerabilidade pessoal. São questões relacionadas a referências culturais, normas sociais, relações de gênero e etnia, emprego, acesso à saúde, educação, justiça, cultura, lazer e esporte, participação política etc. E, por fim, os

²⁹ WISNER, B. Marginality and vulnerability. *Appl Geogr* [serial on the Internet]. 1998 Jan [cited 2001 Ago 10]; 18(1):[about 9 p.] Available from: <http://www.sciencedirect.com/science>.

³⁰ MANN, J. et al. **Como Avaliar a vulnerabilidade à infecção pelo HIV e AIDS**. In. PARKER, R. *A AIDS no Mundo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993. P 276-300.

³¹ Naquele momento vinculados a uma iniciativa chamada Coalizão Global de Políticas contra a aids, embrião do Programa das Nações Unidas para a aids (Unaid).

componentes programáticos, ou institucionais,³² são aqueles que consideram o quanto instituições como família, escola e serviços de saúde, por exemplo, estão contribuindo para a superação ou mesmo a manutenção dessas situações de vulnerabilidade. Seria uma forma mais prática de pensar e planejar ações realizadas e a serem realizadas.

Em outro sentido, o conceito de vulnerabilidade esteve por muito tempo e talvez seja ainda considerado assim pelo senso comum, como um sinônimo de pobreza, ou esteja relacionado meramente a fatores econômicos. Segundo Rocha (2007), é justamente para suprir o esgotamento da matriz analítica da pobreza que o termo surge, de forma emergente, na década de 1990. Entretanto, a autora ressalta que, inicialmente, o cunho econômico demarcava fortemente o termo, e os estudos estavam “voltados à capacidade de mobilidade social, uma vez que o fator econômico influencia a redução de oportunidades, interferindo diretamente nas possibilidades de acesso a bens e serviços”, segundo os estudos de Glewwe³³ e Hall (HALL apud ROCHA, 2007, p. 24).

Superando essa visão, os estudos de Moser servem de referência na América Latina, pois contribuem significativamente para a compreensão de diferentes fatores intervenientes na questão da mobilidade social descendente, referindo que não são somente as populações com maior índice de pobreza que encontram riscos nesse aspecto, “uma vez que a desproteção e a insegurança transcendem a capacidade de satisfação das necessidades básicas” (ibidem). Em sua análise da pobreza, a autora elenca uma série de recursos e capacidades dos sujeitos e dos seus contextos para lidarem com a situação em que vivem, evidenciando uma visão mais ampla da vulnerabilidade, até então considerada meramente uma questão econômica.

Corroborando as ideias de Moser, Wisner (1993) considera que a vulnerabilidade social

[...] é um processo constituído por componentes que envolvem causas profundas (fatores históricos, políticos, econômicos, ambientais e demográficos que produzem desigualdades), pressões dinâmicas (processos sociais específicos como, por exemplo, uma rápida urbanização, conflitos sociais etc.) e condições de vida pouco seguras. (apud MENDES et al, 2011, p. 96)

³² Referindo-se a instituições que medeiam a vida em sociedade, como família, escola e serviços de saúde.

³³ Poul Glewwe é professor da Distinguished Mcknight University e Ph.D. pela Universidade de Stanford. Realiza pesquisas na área de economia da educação, pobreza e desigualdade nos países em desenvolvimento e econometria aplicada. Desde que recebeu o título de Ph.D., tem trabalhado nos seguintes países: Camboja, China, Costa do Marfim, Gana, Honduras, Jamaica, Jordânia, Quênia, Laos, Malásia, Marrocos, Filipinas, Sri Lanka, Turquia e Vietnã. Fonte: <http://www.apec.umn.edu/people/FacultyDirectory/PaulGlewwe/>.

O termo tem sido considerado o mais apropriado por muitos autores, pois tem a capacidade de apreender a dinâmica dos fenômenos e descreve de forma mais adequada as situações encontradas nos países em desenvolvimento, “que não podem ser resumidas nas dicotomias pobres e ricos, incluídos e excluídos”, tamanha é sua complexidade (CRONEMBERGER E TEIXEIRA, 2012, p. 97).

De acordo com as autoras, grande parte das discussões a respeito da vulnerabilidade, antes da década de 1990, estavam relacionadas à “análise sobre o papel desempenhado pelas políticas sociais nos países desenvolvidos com regime do Welfare State”³⁴ (ibidem. p. 97) e refletiam acerca de suas limitações diante da crise nas economias capitalistas, a partir da década de 1970. Ou seja, tratava da dificuldade do Estado, findado o período de otimismo pós-guerra, em oportunizar um real *estado de bem-estar* aos cidadãos em virtude da crise que se estabelecia na política econômica capitalista.

A vulnerabilidade social está relacionada a sujeitos que encontram riscos diante de situações de desemprego, precariedade do trabalho, pobreza e falta de proteção social. Está relacionada, também, à falta de acesso a bens culturais e artísticos, à dificuldade em estabelecer laços sociais, comunitários e familiares, bem como à precariedade e dificuldade de acesso a serviços básicos como saúde e educação. É a combinação de fatores como agravos à saúde, violência e pobreza que pode produzir a detereorização do nível de bem-estar das pessoas, famílias ou comunidades.

As análises de vulnerabilidade trabalham com uma racionalidade sintética, na qual se privilegia a construção de significados, a agregação de elementos diversos que contribuam para que os fenômenos em estudo sejam compreendidos como uma totalidade dinâmica e complexa. (AYRES et al. 2012, p. 423)

De acordo com Alvarenga (2012), desde a crise de 1970 e com as transformações decorrentes dela, estudiosos de várias partes do mundo passaram a se dedicar com mais intensidade a compreender a sociedade. Desses esforços surge a categoria *vulnerabilidade*, juntamente à categoria *risco*, como fundamental no campo das ciências sociais, e ganha ênfase entre aqueles que estudam a pobreza, transformando-se em um novo conceito central. Assim, “o termo *vulnerabilidade*, nessa concepção, está atrelado à nova concepção de pobreza utilizada

³⁴ Um estado de bem-estar social é um conceito de governo em que o Estado desempenha um papel fundamental na proteção e promoção do bem-estar econômico e social dos seus cidadãos. Baseia-se nos princípios da igualdade de oportunidades, da distribuição equitativa da riqueza e da responsabilidade pública para aqueles incapazes de aproveitar-se das disposições mínimas para uma vida boa. O termo geral pode cobrir uma variedade de formas de organização econômica e social.

e programada pelo Banco Mundial” (ibidem, p. 38). Os termos foram inseridos na Política de Assistência, no Brasil, no bojo das compilações da área da saúde; porém, sem explicitar a origem dos termos, os documentos acabam por possibilitar diferentes interpretações, inclusive e especialmente as relacionadas com a lógica neoliberal, de acordo com as “orientações” dos organismos internacionais.

Nesse sentido, a autora infere que na própria Política Nacional de Assistência Social (PNAS), de 2004, o termo *vulnerabilidade*, apesar de assumir centralidade na estruturação da Política, aparece relacionado ao próprio sujeito e não somente às condições a que ele está exposto, denotando ao termo a concepção de que o sujeito é vulnerável, tendo em vista que ele não tem recursos suficientes para enfrentar riscos ou manejar ativos para proteger-se. Assim, torna-se necessário pontuar que é essa a concepção que se pretende superar ao se assinalar a complexidade da vulnerabilidade social e sua relação com o ambiente e não com os sujeitos, considerando o engendramento de fatores sociais, econômicos e políticos que constituem o material.

Desse modo, a conceituação de vulnerabilidade, ou mesmo a identificação de sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade não serve, de forma alguma, para uma simples classificação ou separação entre “vulneráveis” e “não vulneráveis”, mas sim para que se possa qualificar o olhar, de forma a compreender os processos, com o intuito de aperfeiçoar a ação a esses sujeitos, considerando suas vivências, peculiaridades e, principalmente, o meio em que estão inseridos.

Respondendo à pergunta que intitula a segunda parte do subcapítulo, “*quem é vulnerável?*”, não é o sujeito o vulnerável; o contexto em que ele está inserido é que o coloca em situação de vulnerabilidade. Não é culpa dele, e não é por falta de “esforço” que ele não sai desse lugar. Há um embricamento de fatores sociais, alguns dos quais foram elencados na primeira parte deste subcapítulo, que produzem e fazem a manutenção desses contextos vulneráveis.

Nesse sentido, é imprescindível que a área da educação possa refletir criticamente sobre a história e a cultura do sujeito que aprende, sobre sua própria compreensão e participação social, sobre sua consciência a respeito da amálgama de situações produzidas pelo humano em sua história. Somente assim o aprender poderá ser concebido como processo humano. Desse modo, poderá haver formas menos rígidas e fechadas de compreender e pensar os processos de aprendizagem e de fomentar a produção científica em uma perspectiva em que o aprender é visto como construção, perpassada pela subjetividade, social e individual, e não mecânica e segregatória. Por exemplo, oferecendo possibilidades para que o sujeito, consciente do seu

papel ativo na sua autoconstrução e de seu papel histórico-social, possa fazer-se cargo de suas próprias trajetórias, entendendo-as como produção humana, como processo histórico.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

A realização do estado do conhecimento objetiva uma maior compreensão do pesquisador a respeito das produções da área na qual pretende pesquisar, bem como a compreensão da utilização das categorias com as quais trabalha e das bases teóricas que fundamentam tais trabalhos, para que, além de garantir uma produção significativa, planteie novos conhecimentos, sem se deter a objetos de pesquisa e perspectivas teóricas já estudadas amplamente. De acordo com Charlot (2006), um dos importantes aspectos para a consolidação da área de ciências da educação é que os pesquisadores tenham acesso a todo o *corpus* produzido, de forma que se empenhem em novos e significativos objetos, partindo de estudos já feitos em busca de novos saberes e contribuições.

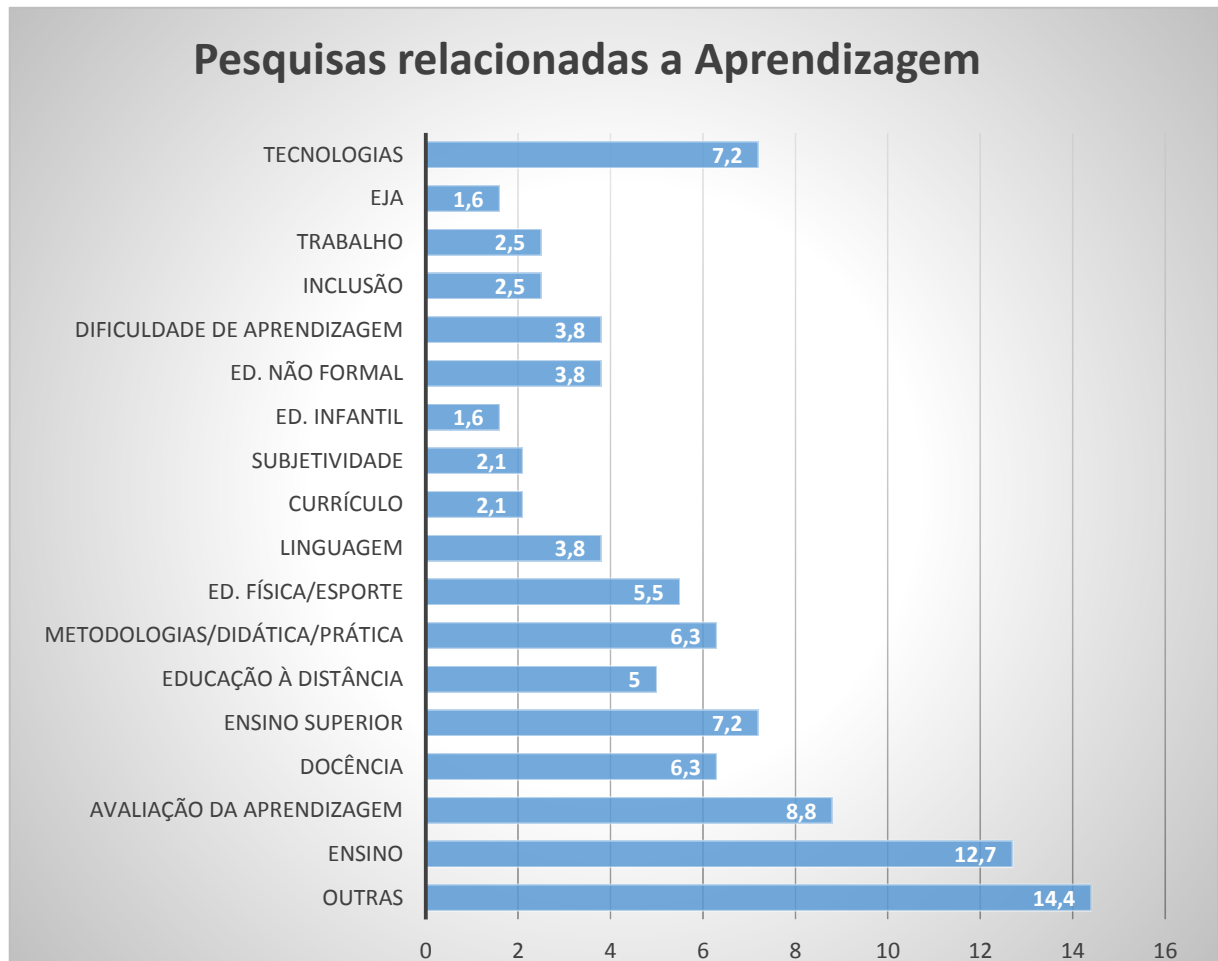
Nesta investigação, a construção do estado do conhecimento exigiu a articulação de diferentes buscas em distintos bancos de dados devido à dificuldade de encontrar produções que articulassem as quatro categorias principais desta pesquisa: aprendizagem, sentidos subjetivos, adolescência e vulnerabilidade social. Isso pode ser considerado positivo quanto à construção de saberes científicos relevantes para a área da Educação, já que há pouca produção com tal enfoque.

No início da construção do projeto de pesquisa, em 2014, realizou-se uma busca de estudos referentes ao tema *adolescentes em situação de vulnerabilidade social e aprendizagem*. De modo geral, o que se tinha produzido até o momento estava, em grande parte, relacionado à violência, ao cumprimento de medidas socioeducativas, a questões relativas às estruturas sociais ou mesmo institucionais, a adolescência e saúde ou a adolescência e sexualidade. Da pesquisa inicial sobre o tema, feita por meio do instrumento *Pesquisa múltipla*, da Biblioteca Central da PUCRS, emergiram cerca de 30 categorias – dentre elas, as supracitadas. Porém, a leitura flutuante dos títulos e resumos não revela nenhum trabalho relacionado ao tema aqui proposto e nem mesmo aparece a relação entre as categorias adolescência, vulnerabilidade social e aprendizagem.

Posteriormente, para a construção do estado do conhecimento, que partiu da atualização das buscas de 2014, sendo acrescidas novas buscas no segundo semestre de 2015, utilizou-se, inicialmente, somente o descritor “aprendizagem” – em palavras-chave –, limitando a área do conhecimento à Educação no Banco de Teses da Capes. Obteve-se como resultado 236

trabalhos. A partir da leitura flutuante dos títulos e resumos chegou-se a 24 categorias. O Gráfico 1 mostra as 17 que mais aparecem.

Gráfico 1: Pesquisas com o descritor "Aprendizagem" - Banco de Teses da CAPES (2011 e 2012)

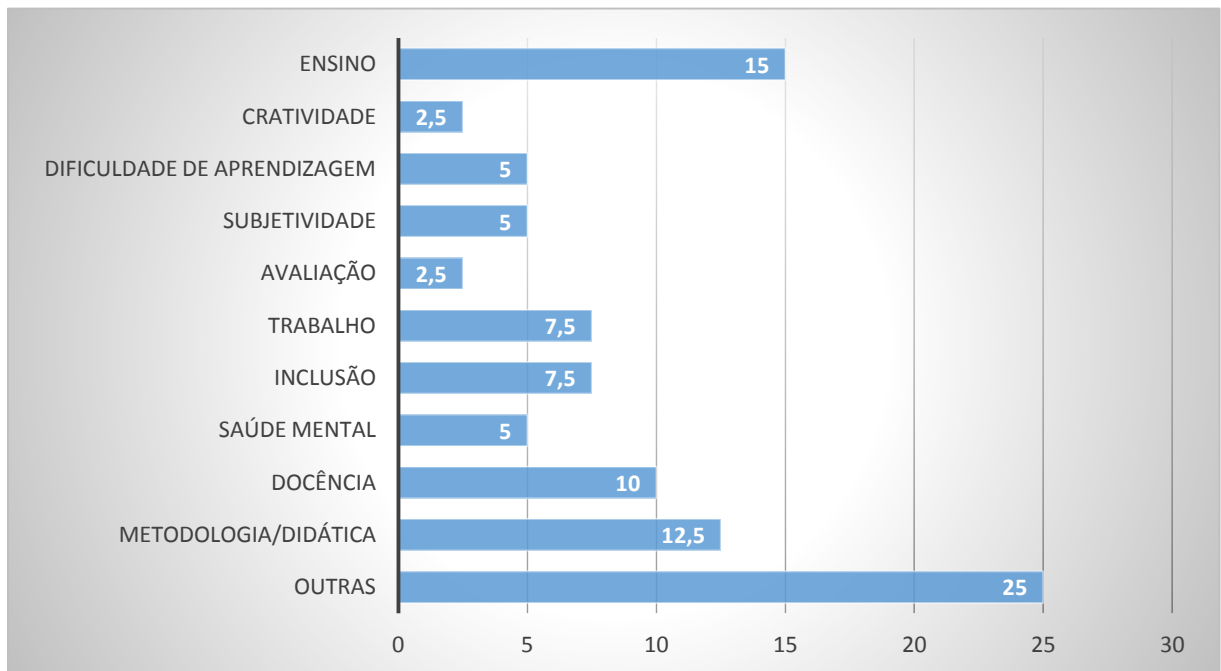


Fonte: Autora (2016).

Posteriormente a essa pesquisa, fez-se uma busca no banco de dados da Scielo. Pretendia-se, inicialmente, utilizar o mesmo descritor da busca anterior, porém, como não há neste site, opções de delimitar a busca, obteve-se como resultado 956 trabalhos. A fim de viabilizar a leitura flutuante de títulos e resumos, optou-se por acrescentar o descritor “subjetividade”, ampliando a perspectiva de sentidos subjetivos (uma das categorias desta investigação), delimitando a busca a trabalhos que articulam em seus resumos aprendizagem e

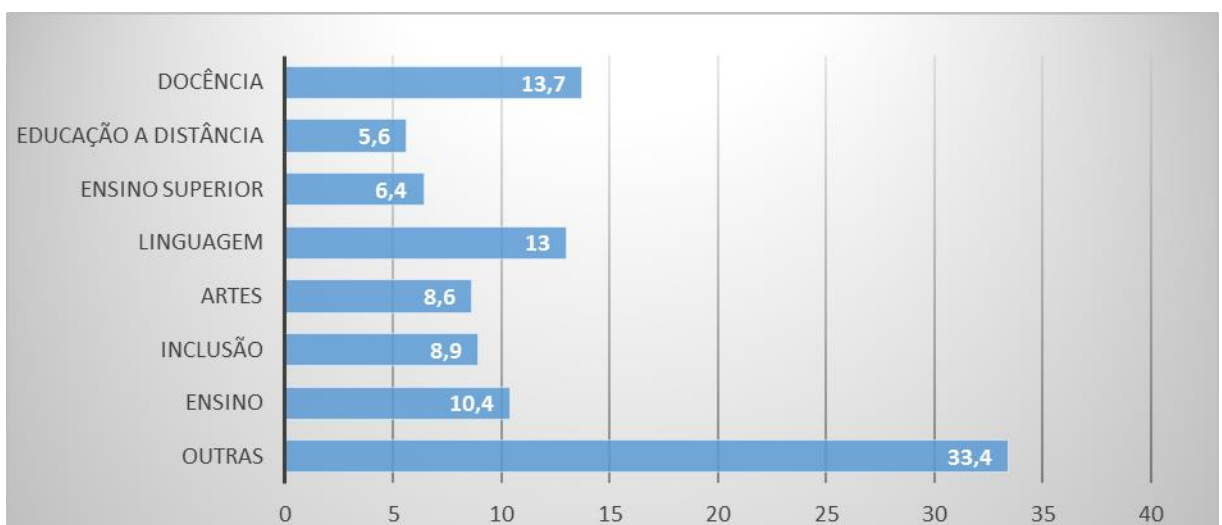
subjetividade. Deste modo, o resultado delimitou-se a 40 trabalhos, subdivididos em 20 categorias, das quais destaca-se, no Gráfico 2, as 10 que mais aparecem.

Gráfico 2: Busca com descritores “Subjetividade” e “Aprendizagem” - Banco de dados Scielo



Fonte: Autora (2016).

Gráfico 3: Pesquisa com descritores “Subjetividade” e “Aprendizagem” - Banco de dados CAPES (2011-2012)



Fonte: Autora (2016).

A mesma pesquisa, feita no Banco de Dados da Capes, gerou 140 resultados, subdivididos em 25 categorias, das quais se destacam as que aparecem no Gráfico 3. A partir dessas três pesquisas mais amplas, cabe inferir que a categoria “aprendizagem” aparece, de modo geral, de forma secundária ao problema central das investigações ou textos. Quanto à “subjetividade”, foram encontrados trabalhos que utilizam a perspectiva teórica proposta nesta pesquisa, contudo, na maior parte deles, não havia articulação direta com os processos de aprendizagem e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A “vulnerabilidade social” apareceu em um resultado³⁵ e a “adolescência” em dois, porém, não se articulavam com mais nenhuma das categorias. A fim de aclarar esses fatos, a Tabela 1 mostra os trabalhos encontrados que se aproximam desta pesquisa, no que se refere às categorias “subjetividade” ou “sentidos subjetivos”, “aprendizagem”, “adolescência” e “vulnerabilidade social”, destacando que utilizamos como critério de corte trabalhos que articulassem pelo menos duas das categorias citadas.

Tabela 1: Pesquisas na perspectiva de González Rey

AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/PROPOSTA DA PESQUISA
AMARAL, Ana Luiza Snoeck (2011).	Universidade Federal de Brasília	<p data-bbox="880 1155 1430 1323">A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE</p> <p data-bbox="880 1361 1430 1874">A pesquisa teve como objetivo compreender a constituição da aprendizagem criativa considerando os processos de desenvolvimento da subjetividade individual, tendo em vista os contextos de atuação e inter-relação do indivíduo. Para contemplar tal objetivo frente a um objeto de estudo tão complexo e plurideterminado, a autora optou pela perspectiva Histórico-cultural da subjetividade desenvolvida por González Rey e pela compreensão da criatividade como processo da subjetividade proposta por Mitjáns Martínez.</p>

³⁵ Considerando o caráter amplo das pesquisas iniciais, o termo “pobreza” foi considerado partícipe da categoria “vulnerabilidade social”, entretanto, não apareceu em nenhum resultado, revelando também como esta não é uma categoria considerada quando o tema é aprendizagem.

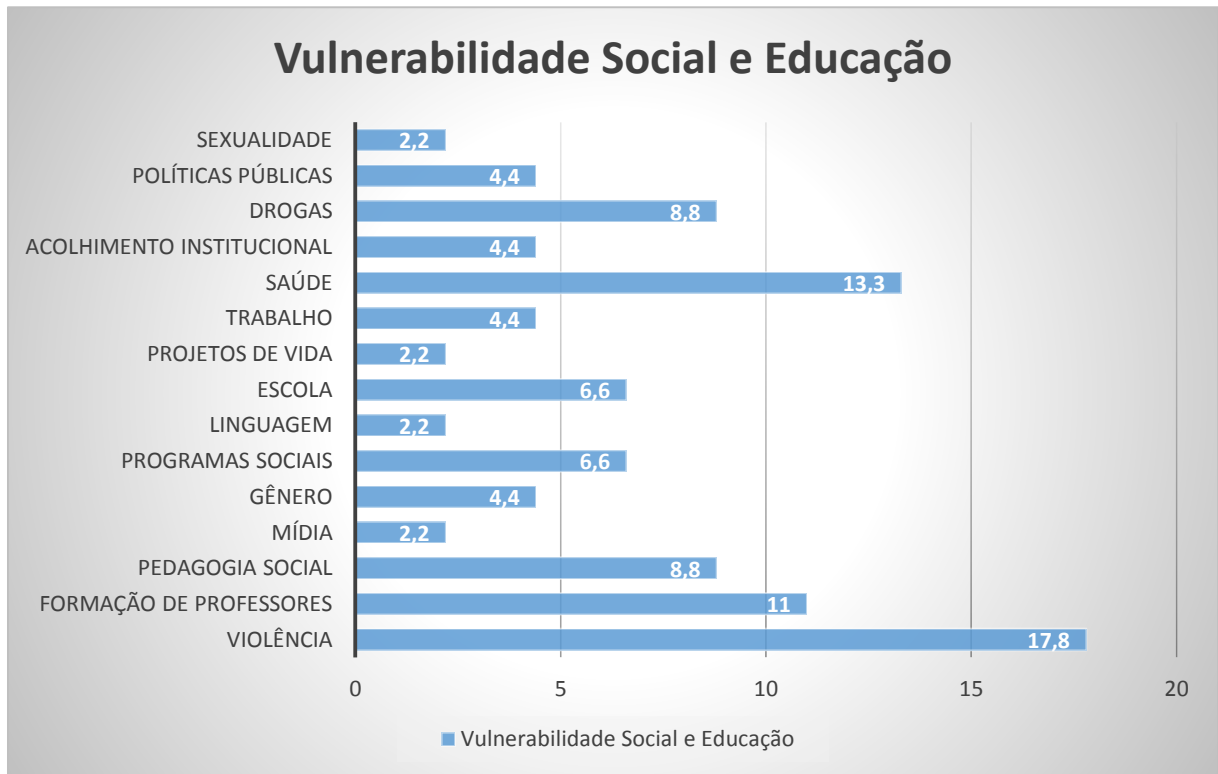
GREGORIO, Miriam Kelly de Souza Venancio (2011).	Universidade Federal de Minas Gerais	<p>AS INFLUÊNCIAS DA EXPECTATIVA DE UMA PROFESSORA EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA ESCRITA DOS ALUNOS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL</p> <p>A dissertação busca analisar como as expectativas de uma professora podem interferir no processo de aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa, de cunho etnográfico, baseou-se nos pressupostos da psicologia Histórico-cultural de Vygotsky e na perspectiva de alfabetização e letramento, baseada em Bakhtin.</p>
SAUER, Maria Inesila Montenegro (2011).	Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	<p>AS DIMENSÕES SUBJETIVAS CONTIDAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR</p> <p>O objetivo da tese era desvelar as dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escola, com base na teoria Histórico-cultural e na Epistemologia Qualitativa de González Rey.</p>
CALDEIRA, Liliam Cristina (2011).	Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	<p>DA ESCOLARIZAÇÃO À REINVENÇÃO DE SI: OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM PARA O EDUCANDO DA EJA</p> <p>A tese teve como objetivo analisar os sentidos que os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) atribuem ao aprender no contexto escolar, a partir de entrevistas semiestruturadas com alunos e professores, utilizando-se teoricamente da abordagem Histórico-cultural, fundamentada em Vygotsky.</p>
RUBIM, Vanessa Martins (2012).	Universidade Federal de Brasília	<p>EQUOTERAPIA, ESCOLA E SUBJETIVIDADE: PROMOÇÃO DA SAÚDE,</p>

		<p>APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</p> <p>A dissertação teve como objetivo compreender como a equoterapia ajuda os processos de desenvolvimento escolar do aluno. Utiliza como aporte teórico central os pressupostos da Teoria da Subjetividade Cultural-histórica, desenvolvida por Fernando Luis González Rey, assim como os princípios da Epistemologia Qualitativa.</p>
--	--	--

Fonte: Autora (2016).

A partir da Tabela 1 é possível perceber que os cinco trabalhos encontrados que articulam pelo menos duas das categorias propostas nesta investigação não abordam diretamente o tema “sentidos subjetivos produzidos a respeito da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social”, assim como não esgotam as possibilidades de investigação na área da Educação sobre as diferentes categorias. Pelo contrário, percebe-se que são categorias ainda pouco abordadas na área, necessitando de mais estudos que abordem questões tão significativas para a Educação como um todo, para a compreensão dos sujeitos que fazem parte da dinâmica de ensino e aprendizagem e para os contextos onde estão inseridos. Realizou-se, também, uma busca com a categoria “vulnerabilidade social” no site da Capes, na área da Educação, com o intuito de investigar o que se tem produzido na área a respeito desse tema. Resultaram 42 trabalhos, em 15 diferentes categorias, sendo as principais: “violência”, “saúde”, “formação do professor” e “drogas”. A pesquisa no site da Scielo, incluindo o descritor “aprendizagem”, já que não é possível delimitar a área, resultou em três trabalhos com enfoques distintos: “linguagem”, “violência” e “escola”. O Gráfico 4 mostra a distribuição percentual, em categorias, dos 45 trabalhos resultantes dessas duas buscas.

Percebe-se então que, mesmo na área da Educação, quando as investigações abordam a vulnerabilidade social não se faz uma articulação com questões relativas ao aprender, mas a outros temas que permeiam o contexto educacional.

Gráfico 4: Vulnerabilidade Social - Bancos de dados Capes e Scielo

Fonte: Autora (2016).

Quanto à categoria “adolescência”, a pesquisa feita no banco de teses da Capes mostrou 747 resultados, sendo que apenas 12% deles (90 trabalhos) eram investigações da área da Educação. Quando a busca foi feita, na mesma área, com o descritor “adolescência” delimitando a palavra-chave, não houve resultados. Modificando para o descritor “adolescente”, resultaram 23 trabalhos. Da busca mais geral, surgem, mais uma vez, diferentes categorias, sendo as principais: “violência”, “sexualidade”, “drogadição”, “adolescentes em conflito com a lei” etc. A partir da leitura flutuante dos resumos desses trabalhos, ressalta-se que uma das linhas teóricas que abordam a adolescência é a Psicanálise. Dos trabalhos da área da educação, mais de 50% têm como fundamento essa abordagem. Dos trabalhos que utilizam “adolescência” como categoria e que deixam explícita a abordagem teórica no resumo, apenas um deles relata basear-se na Psicologia Sócio-histórica.³⁶

Em virtude da amplitude dos temas apresentados, das abordagens e dos estudos surgidos a partir das pesquisas supracitadas, o que é possível perceber nos gráficos anteriores, buscou-

³⁶ KOSHINO, Ila Leao Ayres. **Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2011.

se delimitar um pouco mais a pesquisa na construção do estado do conhecimento. Para tanto, foram utilizados cinco bancos de dados: Capes,³⁷ Pepsic,³⁸ Scielo,³⁹ Educ@⁴⁰ e Redalyc⁴¹, com os seguintes descritores: aprendizagem, adolescentes, vulnerabilidade social e sentidos subjetivos. Foram utilizadas diferentes combinações entre eles para as pesquisas, como: primeira busca – aprendizagem, adolescentes, vulnerabilidade social; segunda busca – aprendizagem, adolescentes, sentidos subjetivos; terceira busca – aprendizagem, adolescentes; quarta busca – aprendizagem, vulnerabilidade social. O recorte temporal da pesquisa do estado do conhecimento foi restringido pela disponibilidade dos bancos. A Capes disponibilizava, no momento da pesquisa, apenas os anos de 2011 e 2012; os outros bancos fazem as buscas dos descritores em todo o acervo, sem delimitação temporal.

Ao todo, foram encontrados trezentos e cinquenta e seis (356) trabalhos, entre teses, dissertações e artigos. Utilizando-se o critério de corte de que o trabalho apresentasse no mínimo duas categorias das utilizadas nesta dissertação e realizando-se a leitura flutuante dos títulos e depois dos resumos, o total de trabalhos selecionados foram cinco. Destes, um é da área da Psicologia Social (dissertação)⁴² e reflete sobre os sentidos produzidos por adolescentes a respeito da escola, utilizando as seguintes categorias: “sentido”, “vulnerabilidade” e “escola”. O segundo trabalho pertence à área da Educação (tese)⁴³ e propõe-se a refletir sobre a escolarização de jovens da periferia, buscando compreender a concepção de jovens e professores sobre a temática juventude e escola; categorias: “juventude”, “exclusão social”, “periferia urbana”. O terceiro trabalho é um artigo⁴⁴ da área da Psicopedagogia e aborda especificamente as dificuldades de aprendizagem na adolescência, considerando-as de efeito multicausal, e por isso investiga o contexto familiar e escolar dos adolescentes, a partir da técnica de estudo de caso; utiliza as seguintes categorias: “família”, “adolescência” e

³⁷ O banco de dados da CAPES, no momento da construção do estado de conhecimento (2014 e 2015), disponibilizava somente as teses e dissertações dos anos de 2011 e 2012.

³⁸ Banco de periódicos eletrônicos na área da psicologia. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/>.

³⁹ Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=p>.

⁴⁰ Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>.

⁴¹ Disponível em: <http://www.redalyc.org/home.oa>

⁴² Trabalho com resumo disponibilizado no banco de dados da Capes, do ano de 2012. Não foi possível o acesso ao trabalho completo até o momento. Título: Os sentidos da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social. Autora: LEITE, Fernanda Moreira. Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Psicologia Social.

⁴³ Tese de doutorado com resumo disponibilizado no banco de dados da Capes, do ano de 2011. Título: Juventude, Educação e Periferia Urbana: o sentido da escola. Autor: SILVA, Antônio Carlos da. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação.

⁴⁴ Artigo disponibilizado na íntegra no banco de dados da Pepsic, do ano de 2010. Título: Contexto Familiar e Escolar com Adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem. Autoras: ANTUNES, Márcia Elisa da Silva; FALCKE, Denise. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

“dificuldade de aprendizagem”. O quarto trabalho também é um artigo⁴⁵ da área da Psicopedagogia e propõe-se a refletir sobre as representações sociais dos adolescentes acerca dos afetos na relação professor-aluno; trabalha com as seguintes categorias: “representações sociais”, “adolescentes”, “professor e aluno”, “ensino e aprendizagem”. O quinto trabalho é um artigo⁴⁶ da área da Psicologia Escolar, e busca compreender os sentidos subjetivos produzidos por docentes do ensino superior, utilizando-se das categorias: “trabalho docente”, “psicologia educacional” e “ensino superior”.

De forma geral, nenhum dos trabalhos pensa na relação sujeito e aprendizagem conforme é proposto nesta investigação. Quando os sentidos subjetivos aparecem, estão relacionados com a escola, docência ou aprendizagem criativa, e não com a aprendizagem humana, abordagem deste estudo. Quando a perspectiva é Psicopedagógica, os autores não se propõem a pensar na produção de sentidos subjetivos, nem mesmo nas implicações da configuração social para o sujeito que aprende, aspectos considerados fundamentais para a produção de conhecimento no campo da Educação.

A subjetividade na perspectiva de González Rey, a partir dos pressupostos de Vygotsky, aparece em oito trabalhos resultantes das diferentes buscas, dos quais quatro tratam da inclusão educacional, dois da constituição do sujeito docente ou professor e dois dos processos de aquisição da leitura e escrita. Outros nove trabalhos utilizam a perspectiva da psicologia Histórico-cultural, mais diretamente fundamentados nos pressupostos vygotskyanos. Ressalta-se esse fato em virtude de ser uma linha ainda pouco difundida e utilizada na área da Educação, como salientado por González Rey (2003, 2004, 2005) em diferentes textos, revelando como teorias hegemônicas ainda ocupam um espaço privilegiado em diferentes áreas.

Os trabalhos que têm foco mais específico na aprendizagem, como os supracitados na perspectiva psicopedagógica, percebem o aprender como um processo onde estão implicadas questões objetivas e subjetivas, afetivas, individuais e sociais, tendo como referenciais básicos Sara Paín e Alicia Fernández. O trabalho que trata de aprendizagem criativa fundamenta-se nos pressupostos, menos difundidos, de Martínez (2012; MARTÍNEZ & TACCA, 2009), que fala sobre o aprender seguindo a linha teórica de González Rey, dando ênfase à criatividade.

⁴⁵ Artigo disponibilizado na íntegra no banco de dados Educ@, do ano de 2009. Título: As representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Autora: SILVA, Luciana Rios da. Universidade Estadual da Bahia.

⁴⁶ Artigo disponibilizado na íntegra pelo Banco de Dados da Redalyc, do ano de 2015. Título: Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Autores: MATOS, Silvia Simão & HOBOLD, Márcia de Souza. Universidade da Região de Joinville.

A partir de tais resultados, do aprofundamento no que tem sido produzido no país, fez-se relevante o presente estudo, que busca articular quatro categorias significativas para a área da educação e, mais amplamente, para as ciências humanas: “aprendizagem”, “adolescência”, “sentidos subjetivos” e “vulnerabilidade social”.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresenta-se o delineamento do presente estudo. Aspectos relacionados ao tipo de pesquisa, interlocutores, procedimentos e técnicas de coleta de dados, análise de dados e procedimentos éticos da pesquisa estão aqui descritos de forma a esclarecer como se deu esta investigação. Tudo isso com o objetivo de responder ao seguinte problema: *quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social?*

No subtítulo *Abordagem metodológica* será tratado o tipo de pesquisa proposto neste projeto: a pesquisa qualitativa. Serão apresentados seus pressupostos teóricos e sua intencionalidade. Posteriormente, no subtítulo *Sujeitos e cenários da pesquisa*, será possível compreender quem são os sujeitos que irão participar como interlocutores da pesquisa e também conhecer o cenário onde estão inseridos, bastante relevante neste estudo. No terceiro subtítulo, *Procedimentos e técnicas de coleta de dados*, serão expostos os critérios de amostragem e as técnicas utilizadas para coleta de dados: grupo focal e Técnica Projetiva Psicopedagógica. No subtítulo denominado *Técnica de análise e interpretação de dados*, será apresentada a proposta de análise de dados que trata da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES & GALIAZZI, 2011). No quinto subtítulo, *Cuidados éticos*, será possível acompanhar os passos dados pela pesquisadora que validam a pesquisa e a tornam idônea. Por fim, encontra-se o cronograma de todas as atividades desenvolvidas pela pesquisadora durante a realização da pesquisa e do mestrado em educação.

4.1 Abordagem metodológica

Esta pesquisa é uma forma de aprofundar conhecimentos e de buscar respostas a perguntas que têm inquietado diferentes educadores em todo o país. Conhecer e compreender mais sobre a aprendizagem de adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social e pensar sobre as questões sociais que estão implicadas nos processos de aprendizagem humana é imprescindível. Entende-se que a compreensão dos sentidos subjetivos acerca da aprendizagem que são produzidos pelos adolescentes pode contribuir para que sejam pensadas formas de qualificar os processos de aprendizagem desses sujeitos, os processos de ensino e, também, a produção de conhecimento nessa área.

Para Minayo (1994), a pesquisa é a

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (p. 17-18)

É justamente a partir das indagações feitas à realidade encontrada — na qual, muitas vezes, a evasão, os conflitos e o fracasso escolar protagonizam os espaços de aprendizagem de adolescentes em situação de vulnerabilidade social — que surge esta pesquisa. Gil (2008) refere que a pesquisa é “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 42). Subentende o confronto entre “dados, evidências, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 1).

Apesar de surgir de uma realidade específica e buscar responder a questionamentos que surgem de uma prática no campo socioeducacional, ressalta-se que a pesquisa transcende a ideia de aplicabilidade; a complexidade do campo não pode ser reduzida a respostas simplistas, um cuidado a ser tomado pelos pesquisadores. Assim, não se pretende chegar a respostas prontas, mas instaurar um espaço que pense e discuta questões como aprendizagem, adolescência, sentidos subjetivos e vulnerabilidade social, a fim de que surjam novos questionamentos que impulsionem o campo educacional a buscar novas e diversificadas possibilidades para o enfrentamento dessas questões, bem como a engajar-se em pesquisas que possam promover um diálogo profícuo a respeito dos temas educacionais (ANDRÉ, 2007).

Este estudo está baseado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que prioriza os processos e as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos da pesquisa e a realidade em que estão inseridos. Nesse caso, “a realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p 45); sujeito e realidade são indissociáveis. Elementos não quantificáveis importam, ao passo que o problema de pesquisa não poderia ser respondido por experimentos com dados quânticos, pois “o termo *qualitativo* implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para

extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

De acordo com Flick, (2004) existem quatro aspectos essenciais na pesquisa qualitativa, a saber: escolha adequada dos métodos e teorias; reconhecimento e análise das diferentes perspectivas dos interlocutores da pesquisa; reflexão do pesquisador como parte do processo de produção do conhecimento científico; e possibilidade de variedade nas abordagens e métodos. Tais aspectos são fundamentais, pois também corroboram a distinção entre os pressupostos da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa.

A pesquisa qualitativa, abordagem aqui adotada, trabalha sobretudo com textos, pois utiliza “métodos para a coleta de informações – como entrevistas e observações – [que] produzem dados que são transformados em textos” (FLICK, 2004, p. 27); logo, os métodos de interpretação partem desses textos. Entretanto, isso não quer dizer que imagens, desenhos, etc. não possam fazer parte do *corpus* da pesquisa nessa perspectiva. Caminhos distintos podem ser trilhados na pesquisa qualitativa. Cada problema de pesquisa vai demandar uma abordagem diferente; a pesquisa qualitativa permite essa flexibilidade e baseia-se nela, mas não deixa de ter rigor científico.

De acordo com Minayo (1994), o objeto de estudo das ciências sociais é fundamentalmente qualitativo, visto que “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (p. 15). A própria realidade é, pois, mais rica do que qualquer teoria, discurso ou pensamento que possamos elaborar sobre ela. A pesquisa qualitativa utiliza instrumentos e teorias que possibilitam aproximações da complexidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta. Para tanto, enfoca o conjunto de expressões encontrado permanentemente nas estruturas, nos sujeitos, nos processos, nos significados e nas representações humanas; “preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21).

A pesquisa qualitativa trabalha com significados, crenças, aspirações, valores, atitudes, entre outros, que se referem a um lugar mais profundo das relações humanas, das produções, dos processos e fenômenos que não podem ser traduzidos ou interpretados por meio de quantificações, mas exigem um aprofundamento, uma compreensão e imersão muito maior e, portanto, responsabilidade por parte do pesquisador. Outra característica relevante da pesquisa qualitativa é que ela não segue uma sequência tão rígida no que se refere às etapas de realização da investigação; por exemplo, a coleta e a análise de dados não são etapas estanques. Essa modalidade de pesquisa permite que o pesquisador possa, simultaneamente, fazer a coleta dos

dados e as interpretações e, se necessário, realizar novas buscas de dados. Isso é possível porque o pesquisador poderá trabalhar com as categorias e hipóteses que emergirem dos dados coletados (TRIVIÑOS, 1987).

Dessa forma, a construção da fundamentação teórica, realizada na etapa de construção do projeto como uma revisão teórica profunda em torno da temática trazida pelo problema de pesquisa, foi constantemente retomada e redimensionada ao longo da realização da pesquisa. Isso foi feito em face das novas indagações e novas categorias que surgiram durante o processo de pesquisa.

O método dialético, presente neste estudo, propõe-se a pensar no sistema de relações dialéticas construídas entre os interlocutores da pesquisa, o pesquisador, a realidade material e as representações sociais, buscando traduzir os significados e sentidos produzidos socialmente a partir dos fatos e fenômenos vivenciados pelos sujeitos. Dessa forma, considera que os processos sociais precisam ser pensados e compreendidos nas suas transformações dadas pelos sujeitos, uma vez que “compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material” (MINAYO, 1994, p. 25).

Com tais perspectivas pretende-se compreender os sujeitos, a realidade em que estão inseridos, os sentidos subjetivos que produzem acerca da aprendizagem, a produção e manifestação da subjetividade social e pessoal, considerando que, num movimento dialético, se constituem os sujeitos que produzem e reproduzem as condições históricas e culturais da existência humana.

4.2 Sujeitos e cenários da pesquisa⁴⁷

Os sujeitos desta pesquisa são dez adolescentes, entre 14 e 18 anos – quatro meninos e seis meninas –, que já foram alunos da pesquisadora, ou estabeleceram algum vínculo com ela, em um serviço socioassistencial – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) – prestado à comunidade onde vivem, por intermédio de uma ONG, com o intuito de que esse vínculo viabilize um diálogo mais profícuo com os adolescentes, facilitando a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. O recorte de idade inicial era de sujeitos entre

⁴⁷ Optou-se por ocultar dados e abreviar nomes que pudessem evidenciar qual é a comunidade dos sujeitos participantes da pesquisa, com o objetivo de evitar uma exposição que lhes pudesse trazer prejuízo, mediante a possibilidade de estigmatizá-los.

15 e 20 anos; entretanto, no decorrer da investigação, devido à dificuldade de conciliar os horários dos adolescentes mais velhos, incluiu-se um sujeito de 14 anos.

Dentre um número aproximado de 20 adolescentes que foi possível contatar, pelas redes sociais ou pela própria instituição, foram pré-selecionados dez sujeitos, de acordo com os seguintes critérios: estabelecimento de vínculo com a pesquisadora, moradia em local de vulnerabilidade social, variabilidade de sexos e idades, disponibilidade para participação da pesquisa – mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – e autorização dos responsáveis aos menores de 18 anos. A participação destes somente era efetivada com a entrega da autorização assinada pelos responsáveis. Conforme os adolescentes foram aceitando ou declinando sua participação na pesquisa, foi-se realizando novos convites, buscando manter as características de corte dos sujeitos propostas inicialmente. Ressalta-se que dois dos dez sujeitos selecionados inicialmente tiveram que ser substituídos no decorrer da investigação, pois começaram a trabalhar em programas de aprendizagem.

A amostra foi do tipo intencional, caracterizada por Gil (2008) como “um tipo de amostragem não probabilística que consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (p. 94). Assim, o nível de escolaridade e possíveis dificuldades de aprendizagem não foram parte dos critérios de seleção, uma vez que a pesquisa trata de aprendizagem humana e pretende *compreender os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social*, em uma perspectiva que entende a aprendizagem como processo humano, independentemente de suas trajetórias formais ou possíveis dificuldades de aprendizagem.

Todos os sujeitos são moradores de uma comunidade de Porto Alegre, instalada em um morro que fora escavado, em parte, como uma pedreira. As casas foram sendo construídas e dispostas de acordo com as possibilidades geográficas; algumas delas na parte mais alta, mas muitas na parte escavada, onde, em geral, ficam as residências em condições mais precárias – algumas sem banheiro ou água encanada. A rede de esgoto é precária, e a coleta de lixo é feita apenas em ruas principais, não muito próximas.

Os moradores se instalaram na localidade entre as décadas de 1940 e 1950, quando foram retirados de uma região central da Capital. Na época, a comunidade se organizou em torno de um símbolo cristão que havia no local, que representava a trágica história de uma morte ocorrida ali. A comunidade transformou o local onde estava o símbolo em um espaço para orações e oferendas. Construíram uma espécie de capela aberta, “capelinha”, como os moradores a chamam (CAPUZZO, 1984).

Os cultos, ritos e costumes afro se misturam com as crenças católicas e influenciam muito a comunidade. A ONG em que trabalhou a pesquisadora no período de 2010 a 2014 nasceu e cresceu com ela. Hoje a instituição faz cerca de 1400 atendimentos ao mês; conta com uma escola de ensino fundamental – da educação infantil ao 5º ano – com SCFV para crianças, adolescentes e idosos, Programa Jovem Aprendiz, faz intervenções com gestantes e grupos de moradores da região. Um fato significativo é que a instituição está localizada bem no centro da comunidade.

A instituição citada é muito importante para esta investigação, pois foi o espaço onde aconteceu a prática educativa da pesquisadora, de onde surgiram relevantes questionamentos que culminaram nesta pesquisa. Outra menção a ser feita é a de que se elegeu o espaço da ONG para a coleta de dados em função de ser um espaço conhecido pelos sujeitos, onde se sentem seguros; além disso, trata-se de um espaço que não faz inferência direta à aprendizagem formal, como seria a escola, por exemplo. Acreditou-se, também, que o fácil acesso ao espaço, próximo às residências, ajudaria no momento da coleta.

Cabe dizer que uma característica importante dessa comunidade é a de que está localizada em uma região onde o tráfico de drogas acontece há muitos anos. O tráfico nessa área fora comandado por um conhecido traficante, considerado pelo Departamento Estadual de Investigações Narcotráficas (Denarc) como o mais forte representante do Comando Vermelho em Porto Alegre. Preso em 2010, no Rio de Janeiro, até pouco tempo atrás era conhecido por “cuidar” da comunidade, por ajudar os necessitados (inclusive no que se refere à compra de mantimentos), por levar as crianças ao shopping e por manter a segurança. Entretanto, desde sua prisão, outras facções vêm tentando apossar-se dos pontos de tráfico – que são dois – e, então, são mais frequentes os tiroteios, as revistas da Brigada Militar nas ruas, as “batidas” nas casas à procura de drogas. Como isso, instaurou-se na comunidade um clima tenso, em função da possibilidade constante de invasão do morro por outros grupos de traficantes. Muitas famílias têm sujeitos envolvidos com o tráfico; muitos homens e algumas mulheres da comunidade estão presos por esse motivo.

Segue o relato de uma das adolescentes a respeito da comunidade:

Em 2012 houve uma mudança enorme na comunidade: uma guerra foi declarada do próprio braço direito do “dono” da vila. Muitas mortes, muitas pessoas foram “corrida” pela facção que dominou a comunidade. Começou quando o J. [o traficante supracitado] que era atual dono na vila deu ordem de matar um dos seus braços direito, que vinha a ser o P. que era leal a ele, ele era caderneta, e fez muita falta na comunidade, a comunidade entrou em desespero porque ele ajudava todos. Ele foi morto porque oferecia risco pro filho do J., e todos os traficantes tinham medo dele, o

P. era o único que enfrentava ele. Até ali o J. ainda tinha o domínio da boca. Depois disso a família dele começou a ser “corrida” aos poucos, apanhava... O atual dono da boca se aliaram com outros traficantes da Restinga, que nesse meio tempo continuou havendo mortes, só que ao invés deles se unirem eles se matavam entre eles mesmo. Veio muito traficante novo pra cá, pessoa decente também. Teve uma época que a comunidade eram 20h estavam todos em casa, não tinha ninguém na rua, só os traficantes e os drogados. Agora tá só os traficantes mais conhecidos, mas a comunidade continua correndo risco porque a gente sai mas não sabe se volta, se não vai sair no portão e ter alguém que te mata, a comunidade vive praticamente de sorte. (Aquilegia)⁴⁸

A partir do relato é possível perceber a insegurança e o medo contínuo sob os quais vivem estes sujeitos. Muitos relataram, em diferentes momentos, que a família gostaria de ir para outro lugar, mas a maioria das casas não tem registro e tem baixo valor comercial devido à localização.. A venda não possibilitaria a compra de imóvel em outra região da cidade, que não esteja nas mesmas condições. Ademais, os conflitos entre as diferentes comunidades não permitem a livre circulação dos seus moradores na cidade.

De modo geral, o tráfico não é um tema comentado explicitamente. Contudo, as crianças e os adolescentes estão sempre atentos a tudo que acontece na comunidade, de modo que sempre é possível perceber nas atitudes deles, na tensão, como está o clima no local. No meio às tensões entre as diferentes facções, batidas da polícia nas casas, entre outros, é quase impossível realizar uma atividade longa, ou calma, tamanha a ansiedade das crianças e dos adolescentes. Depois de estabelecer uma certa vinculação com os educadores, eles passam a relatar as histórias que vivenciam e avisam quando é perigoso andar na comunidade.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, especificamente, são moradores das proximidades da instituição e foram ou ainda são, dependendo da idade, atendidos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Muitos participaram dos serviços oferecidos pela instituição quando ainda era denominada SASE (Serviço de Apoio Socioeducativo). Agora SCFV, o serviço atende crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos.

No SCFV, participavam de atividades nos módulos de Informática, Dança ou Música e Básico, também conhecido como Cidadania, no contraturno escolar. Destaca-se algumas características que garantem o direito de acesso ao atendimento no SCFV para os adolescentes, como:

- adolescentes e jovens pertencentes a famílias beneficiárias de programas de transferência de renda;

⁴⁸ Pseudônimo (explicitação de atribuição de pseudônimo ainda neste subcapítulo).

- adolescentes e jovens egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – ECA;
- adolescentes e jovens em cumprimento ou egressos de medida de proteção, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e dos Adolescentes (ECA);
- adolescentes e jovens do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), egressos ou vinculados a programas de combate à violência e ao abuso e à exploração sexual;
- adolescentes e jovens de famílias com perfil de renda de programas de transferência de renda;
- jovens com deficiência, em especial beneficiários do BPC;
- jovens fora da escola. (BRASIL, 2009, p. 11)

Os adolescentes participantes da pesquisa, de forma geral, têm experiências de vida semelhantes ou com alguma (ou algumas) dessa(s) especificidade(s) supracitadas, que são situações que têm prioridade nesse tipo de atendimento e fazem parte da caracterização de situações de vulnerabilidade social.

Entretanto, não demonstravam dificuldades significativas nas aprendizagens propostas no SCFV: aprendiam música, regras de esportes, brincadeiras, faziam operações com dinheiro, jogavam cartas, damas, *UNO*,⁴⁹ *Stop*,⁵⁰ jogos *on-line*, enfim, jogos que necessitavam da lógica, da matemática, da linguagem oral e escrita e que a desenvolviam. Conseguiram acompanhar o desenvolvimento das atividades de forma satisfatória, ainda que apresentando algumas dificuldades quanto às aprendizagens formais. Contudo, quanto à aprendizagem humana, apresentavam um importante potencial, inclusive porque precisavam utilizar a criatividade para superar diversas situações pelas quais passavam cotidianamente.

4.2.1. Caracterização dos sujeitos

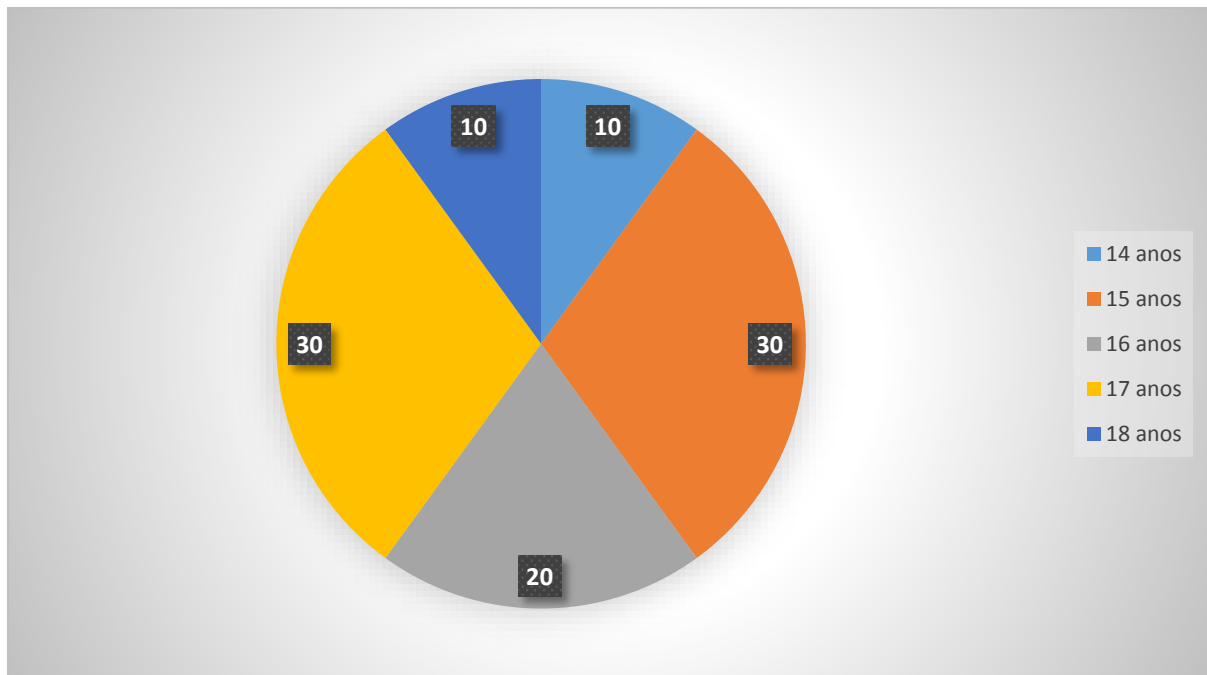
A partir de um questionário com informações do adolescente, da família e da escola respondido pelos sujeitos é possível precisar alguns dados que auxiliam na caracterização dos adolescentes que fizeram parte desta investigação. Para tanto, os gráficos a seguir otimizarão a leitura dessas características.

⁴⁹ Jogo de cartas em que o sujeito precisa eliminar todas as suas cartas para que vença. O descarte é feito pela combinação de número ou cor. Há, ainda, uma série de cartas especiais, com símbolos, que modificam o jogo, por exemplo: invertem o sentido do jogo, fazem com que o próximo jogador compre mais cartas, pulam o próximo jogador, coringas que fazem o jogador comprar etc. Quando um jogador tem apenas uma carta, deve dizer *UNO*, caso não o faça e outro jogador o veja, ele deverá comprar duas cartas e perderá a chance de vencer tão rapidamente o jogo.

⁵⁰ *Stop* é um jogo de cartas não existente no Brasil. É bastante complexo, porém os adolescentes começaram a jogar e não queriam mais parar. É um jogo para quatro pessoas e todas jogam simultaneamente. Cada pessoa tem duas tarefas ao mesmo tempo. Para jogá-lo, é necessário ter atenção, agilidade, saber fazer classificação por cores, números e naipes.

Dos adolescentes participantes da pesquisa, quatro são do sexo masculino e seis do sexo feminino. Quanto às idades dos sujeitos, um tem 14 anos, três têm 15 anos, dois têm 16 anos, três têm 17 anos e um tem 18 anos.

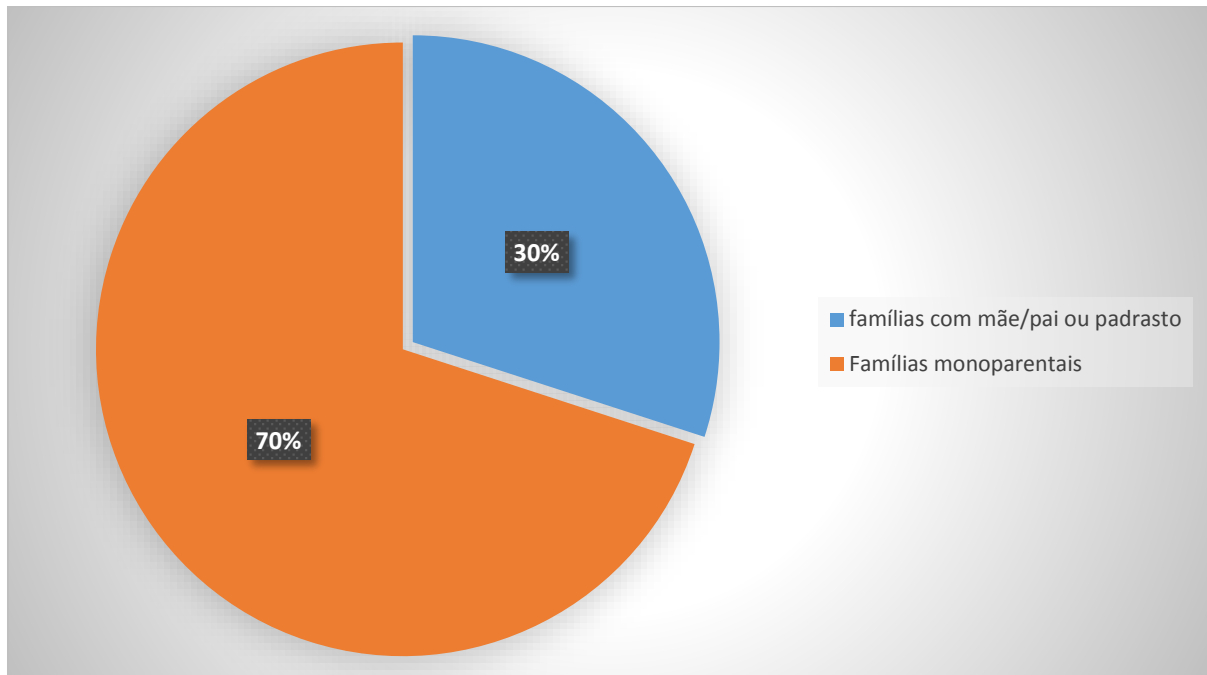
Gráfico 5: Caracterização dos sujeitos - Idades



Fonte: Autora (2016).

Quanto à etnia, dos dez sujeitos participantes da pesquisa, 90% declaram-se negros e todos são naturais de Porto Alegre.

A maioria das famílias é composta por apenas um adulto, adolescentes e crianças. Nessas famílias (com apenas um adulto), 71,4% dos adultos responsáveis pelas famílias são mulheres.

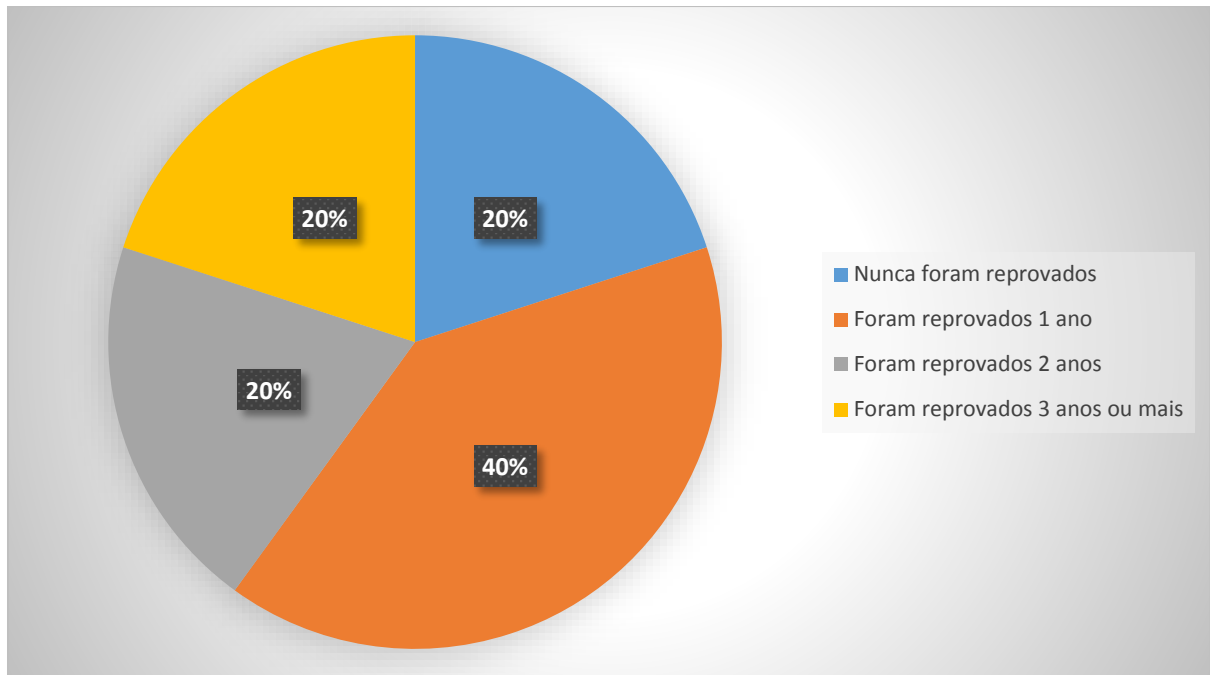
Gráfico 6: Famílias monoparentais

Fonte: Autora (2016).

Dos responsáveis, quatro trabalham informalmente, um é aposentado por invalidez e cinco possuem trabalho formal em empresas terceirizadas. A renda familiar média é de R\$ 840 reais mensais, para famílias compostas em média por 5,9 pessoas; 90% das famílias recebe benefício do programa de transferência de renda Bolsa família. Dos dez sujeitos da pesquisa, quatro trabalham em programas de aprendizagem, cinco nunca trabalharam e um já trabalhou como jovem aprendiz,⁵¹

Quanto às escolas, 90% dos adolescentes frequentam escolas estaduais e 10% municipais. Sete adolescentes estão no ensino fundamental e três no ensino médio. Um não estava frequentando a escola quando a coleta de dados foi realizada, contudo, estava matriculado em escola estadual, no ensino fundamental. Um dos adolescentes frequenta o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dois dos dez sujeitos nunca foram reprovados; a média de distorção entre idade e série é de 2,1 anos.

⁵¹ Os programas de aprendizagem, entre eles o Jovem Aprendiz, regulados pela lei 10.097/00, buscam a capacitação e a inserção de jovens no mercado de trabalho. Com regime de trabalho CLT, com contratos de até dois anos, jovens entre 14 e 24 anos com renda de até meio salário mínimo por pessoa da família desenvolvem habilidades que visam atender a demandas do mercado de trabalho. As empresas, de qualquer natureza, têm a obrigação de cadastrar nos Serviços Nacionais de Aprendizagem no mínimo 5% e no máximo 15% dos trabalhadores contratados.

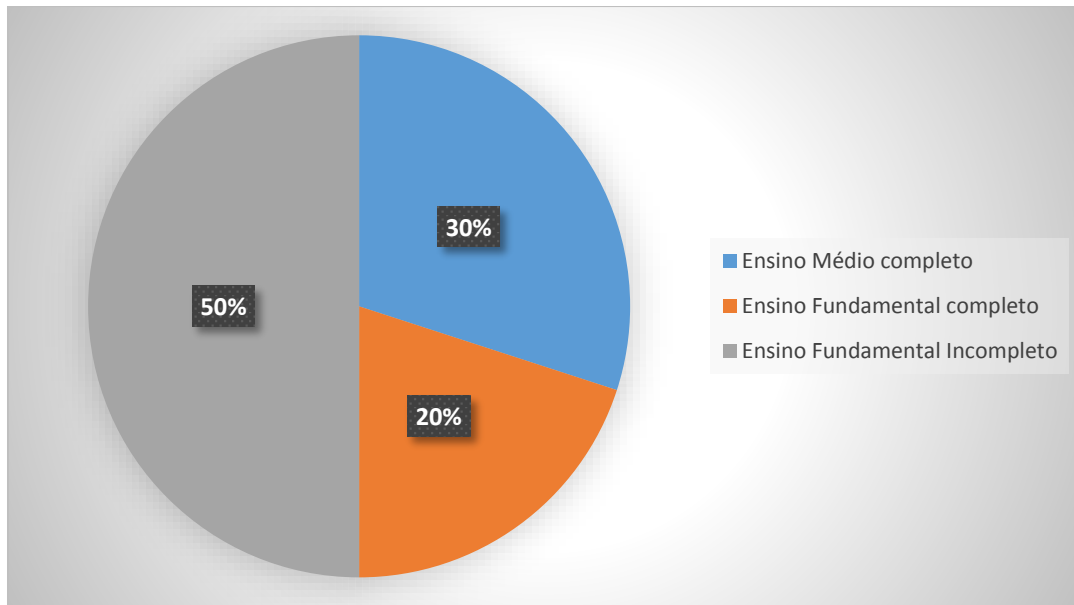
Gráfico 7: Reprovações

Fonte: Autora (2016).

Seis adolescentes relatam não ter quem os ajude com as tarefas da escola em casa. Os quatro que responderam que há quem os auxilie nomeiam seus irmãos mais velhos como os sujeitos disponíveis para tanto. Apenas quatro dizem fazer alguma atividade da escola, leitura ou escrita em casa.

Quanto ao nível de escolarização dos responsáveis, declarado pelos adolescentes, ver o Gráfico 8.

Gráfico 8: Nível de escolarização dos responsáveis



Fonte: Autora (2016).

4.2.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Com o intuito de aproximar o leitor dos sujeitos que participaram da pesquisa e dar-lhes um pouco mais do que siglas, segue uma breve fala, a partir do olhar da pesquisadora, sobre cada sujeito que participou da pesquisa. Contudo, cabe salientar que os sujeitos estão identificados com pseudônimos, que foram eleitos de acordo com características de cada um deles.⁵²

⁵² Não foi uma tarefa fácil encontrar pseudônimos fidedignos aos sujeitos da pesquisa. Pensei em muitas estratégias, fiz muitas pesquisas, conversei com pessoas. Enfim, escolhi nomes de plantas e flores para representar os sujeitos participantes da pesquisa por diversos motivos, os quais tentarei enumerar. Primeiramente, de forma mais consciente, lembrei-me da planta conhecida como favela, uma planta resistente e espinhenta comum na caatinga nordestina. Nos anos de 1896 e 1987, muitos nordestinos cansados das injustiças criaram a cidade de Canudos, no interior da Bahia, com o intuito de se fortificarem para lutar contra por direitos. Nos arredores da cidade ficava o morro da Favela, chamado assim em virtude da planta. Com medo da revolta do povo, o governo mandou expedições à cidade de Canudos, o que se tornou o conhecido massacre de Canudos. Voltando ao Rio de Janeiro, os soldados deixaram de receber seus pagamentos e, portanto, instalaram-se em barracos nos morros, sem infraestrutura. Lembrando os dias passados em Canudos, começaram a chamar os locais de favelas. A história deu nome às comunidades pobres e com pouca infraestrutura no Brasil. Outro motivo para essa escolha foi que minha mãe, uma pessoa muito importante para mim, significativa para a realização do mestrado, era uma admiradora e cultivadora de plantas e flores, o que torna essa escolha significativa para mim e também uma forma de homenageá-la. Assim, os sentidos subjetivos que eu produzo, nomeando esses sujeitos, que são tão importantes para mim com nomes de plantas e flores, se tornam ainda mais especiais nessa caminhada. Poder estudar o universo das plantas, suas especificidades e relacionar suas características aos sujeitos, também me recorda que eles são de fato muito importantes. Vivenciando o preconceito que eles sofriam, quando convivíamos diariamente, penso que eu posso vê-los de uma forma diferente: posso ver a delicadeza, a beleza, a sensibilidade, a força, a coragem, a resistência, assim como posso ver essas características nas plantas e flores que elegi para representá-los. De modo

Tillan *

Irmão do meio de uma família com três filhos, composta por irmãos, sobrinha, mãe e padrasto. É um menino tímido, de 16 anos, com o sonho de ser jogador de futebol. No grupo focal, é o primeiro a dizer que sua aprendizagem significativa da infância foi andar de bicicleta. Suas atividades preferidas sempre estão mais relacionadas com o corpo. Em algumas de suas falas no início da conversa, deixa clara sua posição de que ninguém aprende sozinho e conta como foi quando uma das rodinhas que utilizava na bicicleta quebrou; se diverte lembrando e contando a história ao grupo.

Com estatura de cerca de 1,65 m, cabelo raspado, anda sempre arrumadinho e de boné na cabeça, pelo qual sempre espia por debaixo da aba. Entretanto, sem que fosse solicitado, ao iniciar o grupo focal, retira o boné. De modo geral, fala com um tom de brincadeira e de deboche, mas sabe respeitar os limites. Muitas vezes pode “passar despercebido”.

Frequentemente está com preguiça e tenta burlar as atividades, mas é daqueles que, se insistir um pouco, acaba fazendo. Diz que está no grupo de quem só quer brincar na escola e reclama que os professores só passam matéria no quadro. Mas está no segundo ano do ensino médio e é um dos únicos que nunca foi reprovado.

Em casa, ajuda na limpeza, apesar de não gostar. Como lazer, relata que gosta de jogar *video game* e sair com os amigos, mas nunca gostou de ficar até tarde na rua. A mãe sempre esteve presente na instituição quando solicitada e nas atividades nas quais as famílias eram convidadas.

Sobre o futuro, diz que se fizer faculdade será de educação física, para apoiar sua carreira no futebol, entretanto, como possibilidade profissional vê somente o futebol.

geral, elegi plantas raras, resistentes ou desconhecidas, com o intuito de falar de um grupo que, em geral, não é reconhecido por suas capacidades e possibilidades; que é, muitas vezes, invisível socialmente ou visto como exótico, no sentido de esquisito ou extravagante. Para mim, contudo, esses jovens são especiais.

Figura 1: Flor da Barba de Pau



*Tillan, de *Tillandsia Usneoides*,⁵³ planta conhecida popularmente como barba de pau; encontrada em ambientes úmidos, ensolarados e com ar puro. É uma planta que se apoia em outras, mas não é parasita; absorve seu próprio alimento do ar. A maioria das pessoas não têm ciência mas ela é considerada uma planta superior, ou seja, produz flor, semente e fruto. Sua flor, pequena e discreta, na maioria das vezes nem é vista, a não ser que alguém detenha o olhar

Fonte: <http://cliqueambiental.blogspot.com.br/2010/02/discreta-flor-da-bromelia-barba-de-pau.html>.

*Desmondi **

Irmão do meio de uma família de três irmãos. É um menino de 14 anos, pequeno e magro, com um jeito divertido e descolado; não tem medo de dar sua opinião, que geralmente é respeitada pelos amigos. Está sempre fazendo piadas, inclusive em horas impróprias. Entretanto, sempre realiza as atividades propostas.

A família é composta pela mãe, pelo padrasto, por um irmão de 17 anos e outro que é bebê. De modo geral, fala muito pouco sobre si e sobre a família, desviando o foco para os outros ou para brincadeiras. Nunca fala sobre o pai, que tem envolvimento com o tráfico e praticamente não entra em contato. Porém, mostra-se confiante e sempre tem ideias para resolver os problemas que surgem no grupo. É bastante criativo.

Gosta muito de jogar futebol, tocar instrumentos de percussão e jogar *video game* na casa dos amigos. Diz não saber o que vai fazer como profissão, mas fala que não tem vontade de cursar uma graduação. A perspectiva de planejar o futuro sem colocar nele estudos universitários traz a discussão da “obrigatoriedade” de uma formação superior ao grupo focal e

⁵³ Ver mais em: <http://cliqueambiental.blogspot.com.br/2010/02/discreta-flor-da-bromelia-barba-de-pau.html>.

o consenso é que há profissões interessantes e que não exigem formação em nível superior. Ele mostra-se feliz por consentir com a não obrigatoriedade.

Nas combinações feitas via rede social para marcar horários e diferentes encontros, sempre, quando solicitado, procura avisar os outros participantes da pesquisa e comparece. Até o início da pesquisa estava um pouco desinteressado, mas, a partir do primeiro encontro, mostrou-se mais motivado a participar.

É o mais empolgado com o fato de terem sido convidados para um lanche no shopping, para revisão da transcrição dos grupos focais. Tanto que volta até a comunidade para buscar um dos componentes do grupo que não havia comparecido, retornando junto com o amigo ao local do encontro.

Sempre tem um sorriso no rosto para oferecer!

Figura 2: Flor Dançante



*Desmondi, de *Desmodium gyrans*:⁵⁴ a planta dançante. De origem asiática, é conhecida como “planta dançante” pela incrível capacidade de movimentar suas folhas rapidamente; ao perceber sons, ela movimenta suas pequenas folhas laterais, girando-as. Conhecida também como “mato dançante”, contagia as pessoas com toda a sua dinamicidade.

Fonte: http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-725603277-sementes-planta-dancante-desmodium-gyrans-rarissimas-p-mudas-_JM.

Mimosa *

⁵⁴ Fonte: <http://floresecoisas.blogspot.com.br/2013/05/planta-dancante-desmodium-gyrans.html>.

Uma menina meiga, com voz delicada. Um tanto tímida. Sempre com sorriso no rosto, mas quando fica nervosa ou envergonhada chega a gaguejar. Respeitosa com professores e educadores e interessada nas atividades, principalmente naquelas relacionadas às artes plásticas. Relata ter tido muita dificuldade para aprender a ler e a escrever, o que parece ter deixado marcas, pois enfatiza no grupo focal que teve que aprender sozinha e que, por muito tempo, somente copiava a data e não fazia mais nenhuma atividade na escola. Foi reprovada na primeira série e tem dois anos de distorção entre idade e série.

Anda com os cabelos na altura dos ombros, soltos e arrumados com creme e enfeites ou presos em um coque no alto da cabeça. Usa muito rosa e lilás nas roupas. Tem quinze anos, vive com a mãe, que é vendedora de alpargatas, e com o irmão mais velho, que ainda não trabalha. Diz não saber o que vai fazer no futuro.

Nunca falou sobre o pai, mas de acordo com os colegas, nunca foi presente e tem envolvimento com o tráfico.

Figura 3: Mimosa Pudica



*Mimosa, de *Mimosa Pudica*⁵⁵, famosa como dorme-dorme. Planta conhecida popularmente como tímida, pois ao mais leve toque ou quando exposta ao sol ou vento e à noite suas folhas se fecham. É um pequeno arbusto da América Central. Além de tudo, a planta tem uma flor lindamente delicada.

Fonte: http://www.growsundews.com/m_pudica.html.

Aquilegia *

Uma menina que “não leva desaforo para casa”, se posiciona e fala o que pensa. Com um lindo cabelo crespo, as vezes solto enfeitado com flores, às vezes preso em um coque bem puxado, gosta de se arrumar para sair colocando vestido, mas normalmente usa roupas comuns,

⁵⁵ Ver mais em: http://www.pabxks.com.br/plantas_carnivoras/mimosa-pudica.htm.

como jeans e blusa. Muitas vezes está com um rosto sério e parece brava, mas basta conhecê-la melhor e estabelecer um bom vínculo para ganhar lindos sorrisos.

Vive com o tio-avô e com tantos familiares que nem ela mesma consegue contar, ainda mais porque é uma população transitória. Uma grande parte da família é envolvida com o tráfico, a mãe é usuária de drogas e o pai a abandonou quando era pequena. Ajuda a cuidar da casa e das primas menores, que normalmente se envolvem em problemas na escola; é responsável por grande parte da rotina da casa e das crianças.

Trabalhou por um ano em um supermercado, como jovem aprendiz. Atualmente, o contrato terminou e não consegue outro trabalho porque a mãe se nega a ir com ela nos locais que oferecem vagas, para assinar os documentos necessários. Com 16 anos, sente-se responsável pelos dois irmãos mais velhos, um com 17 anos e que se envolveu com o tráfico, ficando aprisionado por algum tempo, e outro com 18 que tem deficiência intelectual. Tem o sonho de ter sua própria casa, fora da comunidade.

Figura 4: Aquilegia Vulgaris



*Aquilegia, de *Aquilegia vulgaris*.⁵⁶ Uma flor considerada no paisagismo como flor que confere, ao mesmo tempo, a delicadeza e a beleza indomada das flores do campo ou das florestas. É originária de climas temperados e suporta bem o frio; é uma planta resistente.

Fonte: <http://www.landscapeofus.com/garden/columbine-aquilegia-vulgaris/>.

⁵⁶ Ver mais em: <http://www.jardineiro.net/plantas/aquilegia-aquilegia-vulgaris.html>.

*Flora **

Uma menina de 17 anos, extremamente vaidosa, com um longo canecalon.⁵⁷ Bastante sensível, enfrenta os problemas de saúde da mãe, que já teve câncer duas vezes, de um irmão mais velho encarcerado por envolvimento com o tráfico e de um irmão mais novo (15 anos) que é usuário de drogas. Aos 14 anos, sofreu um trauma importante, e posteriormente enfrentou um período de depressão, mas com acompanhamento adequado tem superado o trauma. Desde então, tem se mostrado uma menina forte.

Buscou apoiar-se nos educadores da ONG para superar as dificuldades. Sempre foi dedicada às atividades propostas no espaço, apesar de ter tido problemas na escola por desrespeito com professores. Refere que a diferença entre escola e ONG é o modo como é tratada, que os professores não se preocupam com os alunos, tampouco os respeitam.

Foi uma criança muito calma, segundo o relato de familiares, educadores e dela própria. Nos últimos anos, tem enfrentado dificuldades de relacionamento na escola, principalmente com professores. É bastante crítica e normalmente se posiciona frente ao grupo sem medo; pelo menos, é o que aparenta. Em conversas privadas com a pesquisadora, enquanto educadora do serviço, relatou muitas vezes o medo que sentia a respeito do que os outros pensavam dela.

Atualmente trabalha como jovem aprendiz em um banco de Porto Alegre. Recentemente, passou por uma importante situação de racismo no ambiente de trabalho, onde um colega não quis comer pão do mesmo pacote que ela; outros colegas relatam tê-lo escutado chamá-la de “negra suja”. Após uma série de constrangimentos e ações, o colega foi transferido de agência e ela continua trabalhando.

⁵⁷ Trata-se de finas tranças feitas de cabelo sintético, aplicadas uma a uma e utilizadas para alongar os cabelos. Técnica muito utilizada por mulheres negras.

Figura 5: Cistanthe Grandiflora



Fonte:

http://www.phytoimages.siu.edu/imgs/pelserpb/r/Portulacaceae_Calandrinia_grandiflora_18589.html

* Flora, de Cistanthe grandiflora⁵⁸, uma flor de aspecto delicado, mas resistente para suportar a falta de água do Deserto do Atacama, com períodos de até cinco meses sem chuva. Sua resistência permite sobreviver a altas temperaturas durante o dia e a baixas temperaturas durante a noite.

Habena *

Uma menina que aparenta força. Tem 15 anos e faz parte de uma família grande que vive em uma casa bastante precária; a mãe vem tentando reformar a casa há anos, mas o que ganha como empregada doméstica não é o suficiente. São duas peças, uma em cima da outra, mas quase ninguém sobe ao andar de cima, que corre risco de cair; o banheiro não tem porta, nem água quente.

Há pouco tempo começou a trabalhar como jovem aprendiz e seu sonho é terminar o ensino médio e ir morar com uma tia que vive no Rio de Janeiro. A tia é a única da família que saiu da comunidade, ingressou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e já acolheu outra sobrinha. Está envolvida com o Movimento Negro, e sempre que vem a Porto Alegre leva as sobrinhas interessadas para os eventos. A adolescente conta estar economizando dinheiro para ir para o Rio de Janeiro, e ainda, ajuda em casa com o vale-refeição que ganha no trabalho.

No encontro em que os sujeitos validaram as transcrições dos grupos focais, contou à pesquisadora que está participando de encontros do Movimento Negro em Porto Alegre e que estavam, na época, organizando um dia da Beleza da Mulher Negra. Tem uma habilidade enorme para fazer tranças e, às vezes, ganha um dinheiro extra na comunidade fazendo cabelos.

⁵⁸ Ver mais em: <http://www.chileflora.com/Florachilena/FloraSpanish/HighResPages/SH0161.htm>.

Adora conversar e é bastante curiosa. Pergunta como funciona a pesquisa, para que serve e faz perguntas sobre a universidade, mostrando-se muito interessada. É comunicativa e gosta de conversar sobre diversos assuntos, não tem vergonha de falar o que pensa.

Figura 6: Habenaria Radiata



*Habena, de Habenaria Radiata.⁵⁹ É uma espécie de orquídea. Seu formato inusitado dá a impressão de que está prestes a alçar voo; pela sua forma, é conhecida popularmente como flor “garça branca”. Advinda dos solos japoneses, coreanos e chineses.

Fonte: <http://www.spaldingbulb.co.uk/product/white-egret-flower/>.

*Alli **

É uma menina de 18 anos, com muito talento para a música, toca na bateria da escola de samba da comunidade e no grupo da ONG. De modo geral, se interessa pelas artes, pois também gostava muito das aulas de dança e artes plásticas. Entretanto, na escola tem muitas dificuldades, tanto de aprendizagem como de relacionamento. Já passou por muitas escolas e foi convidada a se retirar em mais de uma delas. Agora diz que não vai à escola porque vai falar o que pensa e vão expulsá-la mais uma vez.

Vive juntamente com outras cinco pessoas, mãe e irmãos, em uma peça com banheiro. A pia da “cozinha” fica do lado de fora e é, na verdade, um tanque. A mãe é usuária de drogas, então os irmãos se cuidam entre si; ela é a segunda mais velha. Sem escolaridade mínima, inclusive para os programas de aprendizagem, não trabalha. Apesar de não ter mais idade para

⁵⁹ Ver mais em: <http://viajeaquibril.com.br/materias/as-20-flores-mais-extraordinarias-do-mundo#7>.

isso, ainda frequenta os serviços oferecidos na instituição e faz outros cursos que vão surgindo na comunidade.

Nunca fala sobre sonhos, nem expectativas. Quando falamos sobre aprender diz que nunca aprendeu nada. Os colegas tentam mostrar-lhe que sabe tocar instrumentos de percussão, que sabe danças e fazer teatro. Depois de alguma insistência do grupo, ela consente. Entretanto, é uma pessoa comunicativa, expansiva e alegre, características que se modificam significativamente quando o tema é aprendizagem.

Figura 7: Flor do Alho Poró



* *Alli*, de *Allium Porrum*⁶⁰ – o Alho Poró. Não é reconhecido pela beleza de sua flor, mas pela sua utilidade culinária. A linda flor que brota, muitas vezes, fica esquecida em virtude do lugar que seu talo tem na cozinha. O que muitos não sabem é que do talo brota uma linda flor.

Fonte: <https://pixabay.com/pt/alho-porro-flor-alho-porro-bravo-20721/>.

Ave *

Tem um jeito de malandro, se faz de durão, mas é um menino sensível. Sonha cursar medicina, mas sabe que o caminho é duro. Contudo, não desiste. Toca vários instrumentos de percussão, é integrante de bateria de duas escolas de samba e participa de um grupo criado por um ex-educador da ONG, com ex-alunos que se apresentam em diferentes espaços culturais da cidade.

A família é composta por dois irmãos, a mãe e o padrasto. Ele é o filho mais velho e tem dificuldade de conversar com a mãe sobre sentir-se, muitas vezes, excluído em virtude do padrasto e dos irmãos mais novos. Não tem contato com o pai, que tem envolvimento com o tráfico, tampouco fala sobre ele. Vive em uma casa pequena e simples, mas bastante organizada.

⁶⁰ Ver mais em: <http://www.jardineiro.net/plantas/alho-porro-allium-porrum.html>

Está no ensino médio, diz que não tem quem o ajude com as tarefas da escola, mas que faz suas pesquisas na biblioteca da escola e na internet.

Tem um problema físico: uma das pernas é um pouco mais curta. Isso não o impede de jogar futebol ou fazer qualquer atividade, mas por muitos anos foi alvo de “brincadeiras” dos colegas. Amadureceu bastante nos últimos dois anos e já lida melhor com a situação, mas antes disso teve algumas atitudes violentas. Contudo, sempre escutava quando os educadores conversavam com ele e mostrava-se respeitoso e arrependido.

Trabalha como auxiliar administrativo – jovem aprendiz – em um banco em Porto Alegre. Desde então, economiza parte do dinheiro que ganha, compra suas roupas e ajuda em casa com o vale-refeição.

Figura 8: Estrelícia



*Ave, de ave-do-paráíso, nome popular da planta *Strelitzia reginae*.⁶¹ Sensível ao frio, vivamente colorida, cuja flor se assemelha à cabeça de um pássaro com uma crista de cores vivas e de longa duração. Apesar de sua sensibilidade ao frio, sua flor é de grande durabilidade e exuberância. Nativa da África.

Fonte: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-682844849-sementes-ave-do-paraiso-strelitzia-reginae-estrelicia-flor- JM>.

Tacea *

É uma menina de 17 anos, muito difícil de lidar. Em geral, ou ela ama as pessoas de forma desmedida, ou ela odeia. É bastante vaidosa, e agora passa a vestir-se mais como mulher, assumiu o cabelo crespo e parece orgulhosa de mostrá-lo, depois de muitos anos usando somente coques.

Faz parte de uma família com quatro (4) irmãs, incluindo-a, e a mãe; é a segunda filha mais velha. Está sempre insatisfeita e faz questão de opor-se aos colegas, na maioria das vezes. Briga com as amigas, fica sem falar, depois acaba buscando reconciliação. Entre os professores

⁶¹ Ver mais em: <http://plantaseflores.com/strelitzia-estrelicia-ave-do-paraiso/>.

da ONG sempre tinha um preferido. Se esse mudava de função ou saía da instituição, elegia outro. Então, só queria realizar as atividades desse educador; fazia as outras atividades, mas sempre depois de muita insistência.

De modo geral, gosta de atividades mais artesanais. Na escola, diz gostar de matemática. Mas no grupo focal ressalta que até o momento só aprendeu artesanato. Atualmente trabalha em um supermercado da capital, como Jovem Aprendiz. Não gosta de ser reconhecida como alguém que mora na comunidade, afirmando perante os colegas que onde mora não faz parte da comunidade.

Figura 9: Cactos



* Tacea, de Cactaceae⁶² – família dos Cactos. Na verdade existem muitas espécies de cactos, mas de modo geral, eles tem a capacidade de sobreviver em locais áridos, pois guardam muita água. A grande maioria possui espinhos que servem para facilitar a retenção da água, pois se houvessem folhas elas liberariam os líquidos com maior facilidade, bem como para proteção contra predadores.

Fonte: <http://www.cryleaf.com/fs/cactus.html>

Cyna *

Menino, “moleque”. Sempre com a bola de futebol ou uma baqueta na mão. A mãe faleceu quando o irmão mais novo nasceu, desde então a avó ajuda o pai na criação dos dois filhos. O pai trabalha para um empresa que presta serviço para a área de telefonia, quando é chamado, em virtude de mau comportamento dos filhos, comparece, mas não costuma estar presente em festividades, por exemplo, em função do trabalho. É um adolescente que briga muito com os colegas e enfrenta professores e educadores.

⁶² Ver mais em: <http://www.jardinaria.com.br/blog/2010/02/tudo-sobre-cactos/>

Se desenvolve melhor nas atividades mais práticas e resiste a atividades com maior exigência intelectual, principalmente a escrita, mas ainda assim as realiza. As falas do pai, já proferidas em sermões na instituição, estão claramente inculcadas. No grupo focal fala que para ser alguém na vida é necessário ter um emprego. Pergunta-se a ele, então: e se tu não tem emprego? Ele responde: “eu não sou ninguém”. Se inicia uma discussão sobre o que é “ser alguém” e ele não tem muitos argumentos em sua defesa, ficando claro que apenas reproduziu um discurso.

Ainda é bastante imaturo, gosta de brincadeiras, jogos e incomoda bastante os colegas com suas piadas.

Figura 10: Alcachofra



Fonte: <http://sunflowertime.com/project/cynara/>.

* Cyna, de *Cynara Scolymus*.⁶³ Conhecida popularmente como alcachofra, na verdade é uma flor que é consumida em sua fase imatura. Ainda assim, é um alimento rico em nutrientes e com propriedades medicinais. Retirados os espinhos e encontrada sua carne, a recompensa culinária é grande. Além disso, é de uma beleza distinta.

4.3 Procedimentos e técnicas de coleta de dados

Com o objetivo de responder ao problema de pesquisa — *Quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social?* — e às questões de pesquisa — *Qual a influência do contexto dos adolescentes na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem? Quais foram as aprendizagens significativas*

⁶³ Ver mais em: <http://www.jardimdeflores.com.br/floresefolhas/a16alcachofra2.htm>

desses sujeitos ao longo de suas trajetórias? Como os sujeitos da pesquisa vinculam o aprender com o processo de escolarização? —, elegeu-se duas técnicas de coleta de dados que foram aplicadas com cada um dos participantes: grupos focais (GATTI, 2005; BARBOUR, 2009)⁶⁴ e a Técnica Projetiva Psicopedagógica Par Educativo (VISCA, 2002). A Técnica Projetiva Psicopedagógica foi utilizada para auxiliar a análise geral, trazendo dados referentes à vinculação do sujeito com a aprendizagem e com os sujeitos que ensinam. Optou-se por aplicar primeiramente essa técnica, porque o diálogo que se estabeleceu nos grupos focais poderia, de alguma forma, influenciar o desempenho dos sujeitos nesta técnica.

Contudo, a escolha das técnicas de coleta de dados ocorreu em consonância com o referencial da pesquisa, buscando romper com a ideia de que a pesquisa é um caminho tranquilo e linear onde o pesquisador segue uma série de passos preestabelecidos, que por si só organizam a informação (GONZÁLEZ REY, 2005). A Técnica Psicopedagógica e o grupo focal, aliados a outras estratégias que surgiram no decorrer da pesquisa, não são as técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa, mas corroboram o intuito de compreender uma realidade específica, investigar a subjetividade dos sujeitos, estabelecer um espaço de troca e reflexões com os sujeitos, que também possa ser terapêutico, e responder à pergunta: quais são os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem de adolescentes em situação de vulnerabilidade social?

No decorrer da investigação, sentiu-se a necessidade de solicitar que os adolescentes preenchessem um questionário com informações familiares e escolares, de forma que se pudesse traçar um perfil mais detalhado, preciso e atual dos sujeitos participantes da pesquisa. Tal questionário foi de suma importância para os dados apresentados anteriormente sobre os sujeitos. O modelo do questionário utilizado, criado pela pesquisadora, com aprovação da orientadora, encontra-se em anexo.⁶⁵

Iniciou-se a coleta de dados no final do mês de fevereiro de 2015 e concluiu-se, exceto os questionários, no mês de maio do mesmo ano. Os questionários foram respondidos quando a pesquisadora reuniu o grupo para validar a transcrição dos grupos focais, no mês de agosto de 2015. Como estratégia para a adesão de todos, a pesquisadora convidou o grupo a reunir-se em um shopping da cidade, localizado relativamente próximo à comunidade, disponibilizando-

⁶⁴ Foi proposto, no projeto que apresentado à banca para qualificação, a utilização de entrevistas semiestruturadas. Entretanto, seguindo a sugestão da banca, optou-se por adotar o grupo focal, considerando que tal instrumento tem maior relação com o referencial e com o tipo de pesquisa aqui apresentado.

⁶⁵ Somente o modelo do questionário encontra-se em anexo, com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos.

se a custear o lanche. Foi um momento interessante de conversa e confraternização do grupo, que não está habituado a fazer esse tipo de atividade.

4.3.1 Técnica Projetiva Psicopedagógica

De acordo com Visca (2002), as técnicas projetivas psicopedagógicas, de forma geral, tem o objetivo de investigar a rede de vínculos que o sujeito estabelece em três grandes redes: com a escola, com a família e consigo mesmo. No caso da Técnica Projetiva Par Educativo, selecionada para fazer parte das técnicas de coleta de dados desta pesquisa, ela tem por objetivo principal observar a vinculação que os sujeitos estabelecem com a aprendizagem, por meio da relação vincular do ser que aprende com o ser que ensina. Outros aspectos são analisados nessa técnica, mas, nesta pesquisa, os esforços estiveram centrados na relação com o aprender, que é o fator relevante para responder o problema de pesquisa.

Segundo o autor, a técnica Par Educativo (Pareja Educativa, no original) foi criada por Malvina Oris e María Luisa S. Ocampo (OCAMPO, 1981), que a utilizaram amplamente na avaliação de jovens que ingressavam no ensino médio, na Argentina. Progressivamente, essa técnica começou a ser utilizada com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Após ser largamente difundida na Argentina, passou a ser utilizada também no Brasil por psicopedagogos e, em alguns casos, até por psicólogos clínicos (VISCA, 2002).

A aplicação se dá da seguinte forma: entrega-se ao sujeito uma folha em branco, de tamanho ofício, um lápis e uma borracha. Solicita-se, então, que ele desenhe duas pessoas: uma que está ensinando e outra que está aprendendo. Após o término do desenho, solicita-se que o sujeito diga como se chamam os personagens e quais suas idades. Então, pede-se um título ao desenho e que conte a história do que está acontecendo na cena que foi desenhada. Por fim, solicita-se que o sujeito vire a folha e escreva uma história sobre o que está acontecendo no desenho, dando um título para tal história.

É bastante comum que o sujeito desenvolva pouco, quando é solicitado que, oralmente, conte uma história. O entrevistador pode, então, fazer perguntas que ajudem o sujeito a contar o que pensou ou pensa sobre seu desenho, como: o que estão fazendo? Como eles se comunicam, se relacionam? Onde se conheceram? Também poderemos fazer outras perguntas que auxiliem na compreensão, na análise e na interpretação da Técnica Projetiva.

Iniciou-se a coleta de dados a partir da aplicação desta técnica de forma individual. A pesquisadora marcou um encontro com cada adolescente, de acordo com a disponibilidade de

cada um e da ONG, para a aplicação, que aconteceu nos meses de março e abril de 2015. A técnica foi aplicada com onze adolescentes, mas posteriormente um deles saiu da ONG e começou a trabalhar, inviabilizando sua participação na pesquisa.

Os adolescentes se mostraram bastante resistentes à técnica. A maioria ressaltou que não sabia desenhar, mas realizou a maior parte da atividade após conversar com a pesquisadora. Os relatos da produção foram bastante descritivos, sem muitos detalhes, assim como os textos. Dois adolescentes se recusaram a realizar essa última parte – os textos contando a história do desenho –, mesmo com insistência. Possivelmente, não teriam realizado nenhuma parte da tarefa, caso fosse proposta por algum pesquisador desconhecido. De modo geral, os desenhos se mostram bastante infantilizados, com poucas noções de proporção ou detalhes, mostrando a dificuldade que tiveram de investir na tarefa. Cada aplicação durou cerca de trinta minutos.

Para a análise dessa técnica, partiu-se de um protocolo de análise que lhe é próprio; o desenho, o relato oral e a história escrita⁶⁶ feita pelos interlocutores foram, assim, observados. Nesses três aspectos, buscou-se perceber a presença da afetividade e a que ela está relacionada, indicadores de vinculação com o ser que ensina e indicadores de envolvimento com a aprendizagem. Os dados que surgiram a partir da aplicação da técnica foram utilizados como ponto de partida para a construção do roteiro utilizado nos grupos focais. Para a avaliação da técnica projetiva psicopedagógica Par Educativo, utilizou-se o quadro a seguir, uma adaptação do quadro proposto por Chamat (2004, p.113).

Quadro 1: Avaliação da Técnica Projetiva Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
Dinâmica de aplicação - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque	
Desenho - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a aprendizagem	
Relato Oral - Elaboração significativa - construção compatível com a idade.	
Relato escrito	

⁶⁶ Solicita-se que o sujeito conte o que está acontecendo na cena que desenhou (relato oral) e, posteriormente, que escreva um texto contando a história da sua produção gráfica, com o intuito de que com esta consigna o sujeito se sinta mais à vontade para descolar-se de uma descrição, dando o máximo de detalhes possível (VISCA, 2002).

<ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	
Observações gerais:	

Fonte: Adaptado de Chamat (2004, p. 113).

4.3.2 Grupos focais

Optou-se pela utilização do método de grupos focais para a coleta de dados nesta pesquisa após a sugestão da banca na qualificação do projeto, em virtude de que a técnica se articula com o escopo teórico que embasa tal estudo. A fim de compreender quais os sentidos subjetivos que adolescentes em situação de vulnerabilidade social produzem acerca da aprendizagem, qual a influência do contexto dos adolescentes na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem, quais foram as aprendizagens significativas desses sujeitos ao longo de suas trajetórias e como os sujeitos da pesquisa vinculam o aprender com o processo de escolarização, a pesquisa está fundamentada em referenciais que consideram as construções sociais e pessoais dos sujeitos. Nesse contexto, a produção histórica e cultural humana, os grupos onde os sujeitos estão inseridos e suas histórias de vida estão diretamente ligados à produção de sentidos, portanto considera-se que o método de grupos focais é a ferramenta mais adequada para responder ao problema de pesquisa proposto.

Pesquisas que utilizam-se de grupos focais têm a possibilidade de melhor compreender processos de construção da realidade, práticas cotidianas, ações e reações, bem como determinados eventos praticados por certos grupos sociais. Assim, trata-se de um método que proporciona uma melhor apreensão de realidades específicas, crenças, hábitos, valores, preconceitos, simbologias, percepções e produções de um grupo de pessoas que compartilham alguns traços em comum, elencados de acordo com o objetivo de cada estudo (GATTI, 2005).

Os grupos focais foram utilizados inicialmente como técnica de pesquisa em *marketing*, em 1920. Posteriormente, o método foi utilizado para estudar as reações das pessoas após a guerra, na década de 1950. A partir de 1970 e 1980 utilizou-se amplamente grupos focais para verificar a aceitação de produtos e serviços, na área da comunicação e em pesquisa-ação e pesquisa-intervenção (GATTI, 2005). Aos poucos, foram introduzidos em pesquisas das ciências sociais e humanas. De acordo com Barbour (2009), cada área utilizou e utiliza o método de grupos focais de forma ligeiramente diferente, de forma a alcançar os objetivos de

suas pesquisas e de acordo com os aportes teóricos que as fundamentam. Para a autora, pesquisas com trabalhos sociais, psicologia, educação, terapia ocupacional, entre outros, vêm se beneficiando do método.

Segundo Kitzinger (1995), grupo focal é um método de pesquisa no qual o pesquisador coleta dados a partir da interação do grupo, das discordâncias e concordâncias, silêncios e falas. Não se trata apenas de uma entrevista coletiva, na qual o pesquisador faz uma pergunta e todos respondem. Trata-se de um diálogo complexo, uma diversidade de opiniões que muitas vezes se complementam; posicionamentos que podem se modificar de acordo com a intervenção dos companheiros; questionamentos que surgem do próprio grupo, entre outros. De acordo com a autora, o método pode auxiliar a esclarecer e explorar visões que, possivelmente, não seriam tão aprofundadas ou compreendidas pelo próprio pesquisado em questionários ou entrevistas, por exemplo. De acordo com Gatti (2005), “comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados” (p. 10).

Para se alcançar êxito com tal método, o pesquisador precisa estar atento e incitar o grupo a realizar interações de qualidade, mas sem interferir diretamente nos posicionamentos dos participantes, sem “fechar” questões. Assim, o papel do pesquisador no grupo focal é estar atento a tudo que se passa, além do que é dito, bem como fazer pequenas interferências, de forma que o grupo possa chegar às questões a que a pesquisa se propõe a investigar. Cabe, ainda, ao investigador preparar um guia de tópicos que deveriam ser abordados ou alguma dinâmica simples que possa proporcionar maior interação do grupo, “quebrar o gelo” ou iniciar a conversa (BARBOUR, 2009). Essa organização fica a critério do pesquisador, que deverá considerar as características específicas do grupo com o qual vai trabalhar para realizar seu planejamento e ser flexível na sua execução.

Nesta pesquisa, a Técnica Projetiva Psicopedagógica, aplicada antes da realização dos grupos, coletou dados que auxiliaram na eleição de tópicos e questões a serem discutidos, aprofundando temas que tinham sido tratados mais superficial e individualmente. Kitzinger (1995) considera que os grupos focais servem, justamente, para clarear ideias. As mudanças de posicionamento também deverão ser observadas pelo pesquisador e fazem parte da análise de dados dos grupos. Nesse sentido, a gravação e a posterior transcrição das conversas nos grupos focais foram importantes para a análise dos dados, juntamente com as anotações do pesquisador realizadas durante os grupos, observando os movimentos do grupo, os silêncios, o não dito e as influências.

Os grupos foram compostos de acordo com a possibilidade dos sujeitos, de forma que tentou-se, também, selecionar os sujeitos de acordo com os horários que tinham disponíveis, na busca de equiparar o número de sujeitos em cada grupo. Foi pensando na organização de tais grupos que delimitou-se a participação de dez adolescentes, de forma a dividi-los em dois grupos de cinco, considerando que um grupo maior poderia dificultar a participação de todos, bem como a mediação dos diálogos instaurados. Entretanto, com as dificuldades encontradas para acomodar os grupos de acordo com os horários pessoais e com a disponibilidade da instituição que cedeu o espaço, acabou-se realizando um grupo com seis participantes e outro com quatro.

A realização dos grupos foi a maior dificuldade encontrada pela pesquisadora na coleta de dados. O primeiro grupo teve que ser remarcado três vezes e o segundo duas, em função das agendas. Como estratégia para a adesão de todos os participantes, foi oferecido um lanche, sendo que os sujeitos foram solicitados a responder sobre sua preferência anteriormente. Refrigerante, bolo de chocolate e sanduíche foram a forma de encerrar os grupos, em um momento acompanhado de perguntas sobre a pesquisa.

Para iniciar cada grupo focal, propôs-se aos adolescentes o exercício de completar frases. As seguintes frases foram iniciadas, de forma que cada adolescente as completasse com a primeira ideia que viesse à cabeça: 1) Aprender é... 2) Quando eu aprendo... 3) Minha escola... 4) Eu gosto quando... 5) Eu queria que... Os adolescentes completaram as frases em folhas individuais, que foram entregues à pesquisadora e integradas à análise. Antes de entrar nos tópicos que guiaram os grupos, os adolescentes falaram brevemente sobre como foi a realização do exercício.

O roteiro dos dois grupos foi o mesmo, havendo ampliações das perguntas de acordo com cada grupo, de forma que se foi acrescentando perguntas que levassem o grupo à responder as perguntas iniciais, esclarecendo-as e proporcionando maior discussão. Segue o roteiro inicial dos grupos:

- 1) Contem uma aprendizagem da infância;
- 2) Contem aprendizagens mais atuais;
- 3) O que vocês entendem por aprender?
- 4) Como seria o melhor lugar para aprender, na opinião de vocês?
- 5) O que vocês aprenderam na comunidade em que vivem?
- 6) Se vocês pudessem pensar em um lugar perfeito para viver, como ele seria?
- 7) O que vocês têm de mais importante nas suas vidas?

8) Quais são os melhores espaços que vocês têm para estar, na comunidade?

O Grupo focal 1, com seis participantes – Tillan, Desmondi, Mimososa, Aquilegia, Habena e Flora –, teve a duração de 1h29min e foi realizado no turno da manhã. Os adolescentes interagiram de forma bastante intensa e crítica. A participação foi razoavelmente distribuída, de forma que todos participaram, alguns mais do que outros, mas não de forma discrepante. De modo geral, o grupo entrou em consenso nas discussões que se instauraram. Contudo, desviavam-se consideravelmente do tema, sendo necessário retomar as questões que estavam sendo discutidas, principalmente, quando foi necessário pensar sobre o que é aprender e quando o tema estava mais voltado para o aprender formal.

O Grupo focal 2, com quatro participantes – Ave, Alli, Cyna e Tacea –, realizado no turno da tarde, teve mais dificuldade para desenvolver as ideias e aprofundar as discussões; teve duração de 45 minutos. Neste grupo, a discrepância entre a participação dos sujeitos foi mais significativa, sendo que um dos participantes falava mais, dois, de modo geral, concordavam, e um discordava. Cabe ressaltar que esse sujeito que se opunha ao grupo constantemente costuma ter esse tipo de postura nos espaços que frequenta, tendo dificuldade em se relacionar com os pares e até mesmo com educadores. Nesse grupo também encontra-se um sujeito que não está frequentando a escola atualmente e que nega, o tempo todo, sua própria possibilidade de aprendizagem. Contudo, foi interessante observar o investimento que dois participantes do grupo fizeram com o intuito de ajudá-lo a perceber os momentos nos quais aprende, evidenciando que o sujeito aprende.

De modo geral, e não poderia ser diferente, brincadeiras fizeram parte dos grupos focais. Mas o vínculo com a pesquisadora possibilitou que o tema fosse retomado diversas vezes, que a pesquisadora lhes chamasse a atenção, sem que isso prejudicasse a participação dos adolescentes. Acredita-se que os grupos focais, se realizados por uma pessoa sem vínculo com os sujeitos, teriam sido menos profícuos, sem a discussão mais descontraída que se estabeleceu, e portanto, com menos dados para a análise.

De acordo com Caride (2005), técnicas que integram pesquisa social e ação educativa em um só processo têm maior potencial para responder ao problema e ainda a possibilidade de conhecer transformando. A partir das discussões que surgiram nos grupos, das intervenções e questionamentos dos participanteS e também da pesquisadora, acredita-se no potencial de intervenção para uma ação mais crítica e reflexiva dos sujeitos que participaram da pesquisa.

4.4 Técnica de análise e interpretação de dados

A Pesquisa Qualitativa tem utilizado, cada vez mais, técnicas de análises textuais, pois predominam os textos, prontos ou organizados a partir de entrevistas, observações e grupos focais, por exemplo. Assim, a pesquisa qualitativa se propõe a compreender os fenômenos que investiga de forma profunda, a partir de uma criteriosa e rigorosa análise (MORAES & GALIAZZI, 2011).

Para a análise dos textos produzidos a partir dos grupos focais realizados nesta pesquisa, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), que concerne a uma abordagem que, basicamente, transita entre duas técnicas da pesquisa qualitativa: análise de conteúdo e análise de discurso, além da análise específica da Técnica Projetiva Psicopedagógica.

A Análise Textual Discursiva pressupõe uma análise exaustiva dos dados, tendo como princípio a impregnação do pesquisador pelo *corpus* com o qual trabalha. Tem como ortótopia a extenuante descrição acompanhada da cuidadosa interpretação. A ATD se dá em três fases: unitarização, categorização e construção de metatextos (MORAES & GALIAZZI, 2011).

A unitarização ou desconstrução do *corpus*, o primeiro elemento do ciclo de análise, refere-se a examinar de forma cuidadosa o texto, lê-lo na íntegra, preferencialmente mais de uma vez, e separar todas as unidades de sentido do texto, desconstruí-lo e desmontá-lo destacando suas unidades de sentidos. Cabe ressaltar que “toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja consciente ou não” (MORAES & GALIAZZI, 2011, p. 15), ou seja, as unidades de sentido encontradas nos textos foram percebidas por meio das lentes teóricas que embasam esta investigação, pois os textos têm significantes fixos, mas não significados, haja vista que tais unidades sempre dependem da perspectiva e interpretação do pesquisador.

A unitarização é um exercício de produzir e expressar sentidos. Entretanto, essa fase também permite que apareçam “novas teorias” a partir dos elementos trazidos pelos interlocutores. A desconstrução quer permitir que o pesquisador, a partir de um envolvimento denso com o *corpus*, não se concentre em pressupostos, mas permita o surgimento do novo.

Essa fase inicial se deu em três partes: na primeira, foi realizada a separação das unidades de sentido dos textos; depois foi feita a reescrita dessas unidades, de forma que cada unidade tenha uma compreensão em si mesma; por fim, deu-se títulos a cada uma das unidades, com os quais se trabalhou no momento seguinte de categorização. Os textos produzidos a partir da transcrição dos grupos focais foram desconstruídos em 636 unidades de sentido, ressaltando

que brincadeiras e conversas paralelas, sem relação possível com o tema, não foram unitarizadas. Ressalta-se, ainda, que

[...] o processo de unitarização não necessita prender-se exclusivamente ao que já está expresso nos textos num sentido explícito. Podem ser construídas unidades que se afastam mais do imediato expresso, correspondendo a interpretações do pesquisador que atingem sentidos implícitos dos textos. (MORAES & GALIAZZI, 2011, p. 20)

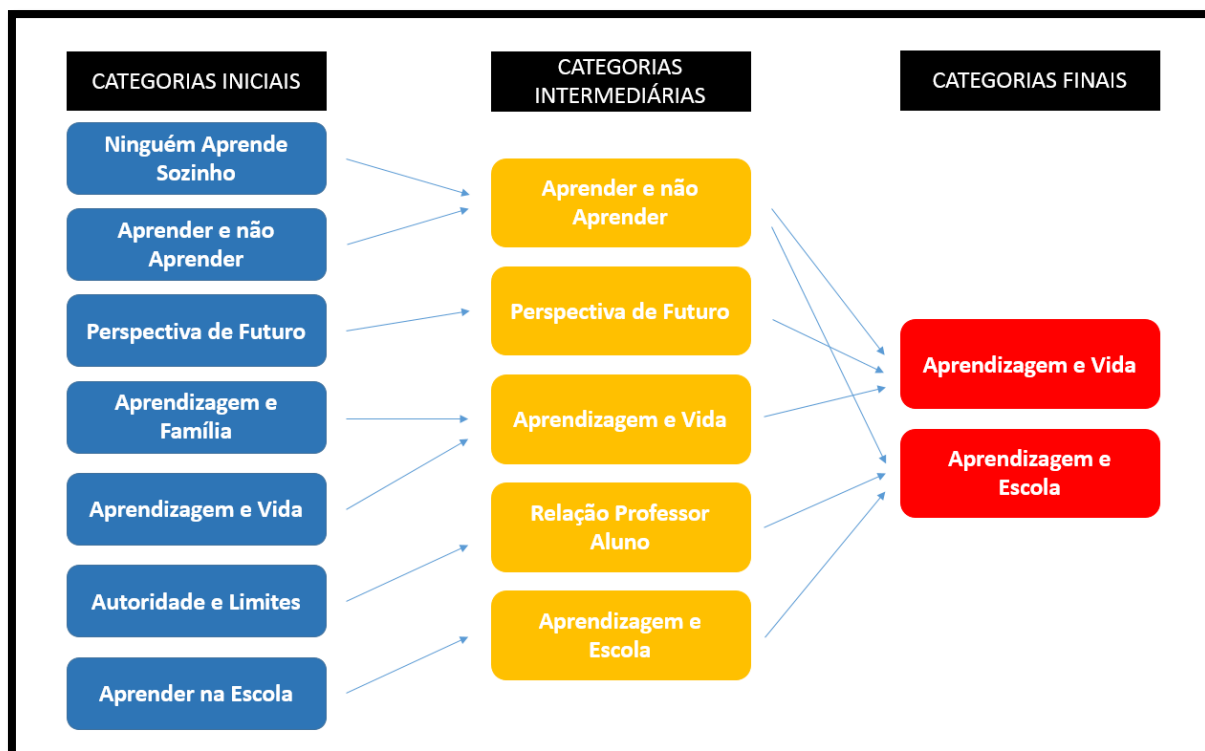
O segundo momento do ciclo de análise proposto pela ATD e realizado nesta pesquisa é o processo de categorização das unidades construídas anteriormente. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), “as categorias são constituintes da compreensão que emerge do processo analítico” (p. 22), ou seja, a partir desse processo surgem novas compreensões em relação aos fenômenos investigados.

A categorização se deu por meio do agrupamento das unidades de sentido de acordo com semelhanças encontradas nessas ideias; são conjuntos de significações próximas. Contudo, além de reunir as semelhanças, a categorização também requer que o pesquisador nomeie e defina categorias. Tal processo acontece, em geral, com um número maior de categorias que poderiam ser chamadas de categorias iniciais; depois, estas são reorganizadas e o número de categorias diminui; chega-se então às categorias intermediárias, que são mais uma vez reagrupadas, formando as categorias finais.

Diferentes métodos guiam a fase de categorização. Nesta pesquisa, opta-se pelo método indutivo, em que as categorias emergem do *corpus*. Nessa perspectiva, foi-se agrupando e organizando as categorias de acordo com um conjunto de elementos semelhantes, com base em seu conhecimento tácito. É um processo do particular para o geral, em que não se elegem categorias *a priori*. Contudo, cabe inferir que a forma de chegar às categorias finais, de acordo com os autores que a propõem, parte de cada pesquisador, pois há um nível importante de flexibilidade nos processos dos diferentes ciclos da Análise Textual Discursiva; isso inclui o processo de categorização. Entretanto, é importante que se chegue a um número reduzido de categorias, visto que serão base para a construção do metatexto, fase final da ATD. As categorias construídas não se referem à ideia de que, necessariamente, apareceram repetidamente no *corpus*; elas podem ser criadas a partir de unidades inferidas poucas vezes ou sutilmente pelos sujeitos, desde que se considere que se trata de um dado importante em resposta ao problema de pesquisa apresentado; isso dependerá da interpretação feita, e a ATD permite que isso aconteça, em uma base teórica essencialmente qualitativa (MORAES & GALIAZZI, 2011).

A partir dos passos supracitados chegou-se a duas categorias finais: *Aprendizagem e escola* e *Aprendizagem e vida*. No Quadro 2, é possível perceber o caminho percorrido até as categorias finais.

Quadro 2: Processo de categorização



Fonte: Autora (2016).

No próximo capítulo, cada categoria será aprofundada, sendo possível perceber as variáveis de cada uma delas, juntamente com a descrição das subcategorias que as compõem.

O último ciclo de análise dessa proposta é a construção de metatextos. São textos construídos a partir das categorias finais e referem-se a um processo recursivo de explicitação de significados, com o objetivo de alcançar uma compreensão mais profunda do *corpus*, com rigor e clareza. As bases do metatexto são os passos anteriores da Análise Textual Discursiva: a desconstrução e a categorização.

Com os metatextos, pretende-se descrever o que foi trazido pelos interlocutores da pesquisa, a fim de que se possa explicitar seus posicionamentos e interpretar seus discursos. Entretanto, o próprio exercício de descrição já está, de certa forma, influenciado pelas teorias. Sabendo disso, no momento de descrição busca-se os sentidos e significados dados pelos sujeitos, descrevendo literalmente suas falas, sem o envolvimento de um exercício interpretativo mais profundo; uma leitura de ideias mais próxima de uma leitura imediata,

próxima do empírico. Esse momento do metatexto é o da apresentação da categoria e das subcategorias, a partir da fala dos interlocutores.

A interpretação, outra parte importante do metatexto, é a construção de novos sentidos e compreensões mais aprofundadas, com embasamento teórico. Trata-se, então, da articulação entre os dados empíricos e as compreensões possíveis a partir da teorização, buscando ampliar o entendimento dos fenômenos que se investiga. Trata-se de um movimento de ir e vir entre as unidades de sentido, as categorias e a compreensão mais geral do *corpus*. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), é um processo de impregnação do pesquisador pelo *corpus*, que possibilitará análises mais profundas e a emergência do novo.

A construção de metatextos é um esforço em expressar intuições e entendimentos alcançados a partir do trabalho exaustivo com o material coletado.

É, portanto, um esforço construtivo no intuito de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos. (MORAES & GALIAZZI, 2011, p. 37)

Contudo, a validade da Análise Textual Discursiva encontra-se no rigor com que é realizada cada ciclo de análise – unitarização, categorização e construção de metatextos. A validade desta perspectiva está, também, ancorada em argumentos baseados na realidade empírica; por isso, os metatextos estão recheados de falas dos interlocutores, uma descrição que não deve ser econômica. Segundo os autores, “a inserção crítica de excertos bem selecionados dos textos originais constitui uma forma de validação dos resultados das análises” (ibidem, p. 39).

Além do passo a passo da ATD, realizou-se alguns outros passos a fim de proporcionar o aprofundamento no *corpus*, compreender melhor os sujeitos e fazer mais relações entre as categorias, as falas e os objetivos propostos na pesquisa: 1) separou-se o roteiro dos grupos focais, colocando objetivamente as respostas das perguntas, retirando as conversas paralelas, mudanças de assunto, brincadeiras que aconteceram durante o grupo; 2) durante a categorização, foi-se organizando um lista de inferências iniciais, baseadas nas falas dos sujeitos; 3) separou-se o exercício de completar frases, utilizado como “quebra-gelo” nos grupos focais, compilando as respostas e produzindo pequenos parágrafos de compreensão de cada frase que foi completada.

Durante o processo de ATD, paralelamente fazia-se a análise psicopedagógica da Técnica Projetiva Par Educativo, também utilizada para a coleta de dados da pesquisa. Os

desenhos foram analisados individualmente realizando breves correlações com falas dos sujeitos nos grupos focais, bem como com o que se tinha de conhecimento de suas histórias de vida. De modo geral, a análise desse instrumento é realizada levando em consideração outras informações que o psicopedagogo tem a respeito do sujeito, outras técnicas e atividades investigativas realizadas nos encontros.

Sabe-se que a análise realizada nesta investigação é mais superficial e parcial do que poderia ser se atrelada a uma investigação mais aprofundada de cada sujeito, mas também se sabe que o objetivo, nesta pesquisa, não é um estudo de caso. Cabe ressaltar, ainda, que a análise se deteve em aspectos mais específicos da relação do sujeito com a aprendizagem, sua relação com o sujeito que ensina e a constituição da aprendizagem em cada um dos participantes da pesquisa, deixando de lado a avaliação cognitiva a partir da construção do texto e de algumas características do próprio desenho. As análises desse instrumento estão imbricadas com a análise dos grupos focais e vão aparecer, de acordo com sua relevância, ao longo dos textos que expõem as categorias finais, que emergiram do *corpus* a partir da Análise Textual Discursiva.

Contudo, infere-se que para González Rey (2005) esse processo final da pesquisa, de construção das categorias e construção das informações, é o mais importante. Para o autor, nesse processo é necessário superar o caráter descritivo das ciências e da psicologia em geral e investir na interpretação. A compreensão dos sentidos subjetivos passa por esse processo, de forma que o pesquisador necessita fazer inferências, também, daquilo que não aparece na expressão intencional do sujeito. Desse modo, ele corrobora a visão de Moraes e Galiazzi (2011), que referem que a base teórica do pesquisador será determinante para a construção das categorias emergentes e para a escrita dos metatextos, que buscam articular o dado empírico com a interpretação do pesquisador.

Nesse desenvolvimento aparecem os processos teóricos, o empírico e as questões subjetivas do próprio pesquisador; os três aspectos são inegáveis na perspectiva adotada. Para González Rey (2004), é necessário reconhecer “o caráter contraditório e de permanente tensão que existe entre o momento teórico do pesquisador e a complexidade inatingível do momento empírico” (p. 117). Desse modo, é necessário reconhecer o caráter permanente e aberto da produção científica, considerando a importância das compreensões atuais e a emergência de novas, salvando o pesquisador “da ‘verdade’ final e indiscutível de uma pesquisa” (idem).

4.5 Cuidados éticos

Antes do início da coleta de dados, o projeto de pesquisa passou por qualificação a partir da avaliação da banca composta por três avaliadoras, Dra. Berenice Rojas Couto (PUCRS), Mônica De La Fare (PUCRS) e Patrícia Wolfenbüttel (IFSUL), na qual o projeto foi arguido e aprovado. Posteriormente o projeto foi enviado à Comissão Científica da Faculdade de Educação, atual Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que deixou a critério da pesquisadora e da orientadora enviar ou não o projeto ao Comitê de Ética na Pesquisa – Plataforma Brasil.

Contudo, para a tomada de decisão, considerou-se a discussão que vem sendo feita na área das Ciências Humanas e Sociais, incluindo o campo da Educação, que ressalta a demarcada perspectiva da área da saúde nos comitês de ética na pesquisa, considerando a influência histórica da área em resoluções que inicialmente regulamentavam a pesquisa, imprimindo um forte cunho biomédico até os dias atuais. Assim, cabe considerar que há uma distinção importante entre as abordagens metodológicas e os tipos de pesquisa realizados na área da saúde em comparação às ciências humanas e sociais, tendo em vista que os primeiros podem incluir experimentos invasivos em humanos.

La Fare, Machado e Carvalho (2014) destacam que a ética na pesquisa deve se tratar de um exercício reflexivo contextualizado, considerando as nuances de cada área e sua inserção no campo. Trata-se, pois, de um movimento que tem buscado refletir a respeito desse impasse. Os autores ressaltam que um ponto de consenso entre os diferentes pesquisadores e autores que vêm tratando do tema é

[...] o reconhecimento expresso da necessidade de regulação da ética em pesquisa em ciências humanas e sociais. Vários trabalhos expressam a relevância da regulação nessas áreas, entendendo que é necessário contemplar as especificidades da pesquisa social, assim como aspectos associados às tradições disciplinares das diferentes áreas de conhecimento. (p. 264-265)

A Comissão Científica da Escola de Humanidades emprega esforços para regular as pesquisas realizadas por seus alunos, buscando, também, capacitar discentes e docentes a respeito de cuidados éticos necessários à pesquisa. Considera-se que os cuidados tomados pelas pesquisadoras em relação aos sujeitos, quanto ao consentimento, o sigilo, e o fato da não exposição do local onde foi realizada a pesquisa, garantem a integridade e dignidade dos

sujeitos e, conseqüentemente, a ética na pesquisa. Optou-se, portanto, por não enviar o projeto ao Comitê de Ética.

Desse modo, no tópico 3.2 deste capítulo, foi mencionado que os sujeitos aderiram à pesquisa a partir da assinatura de uma autorização, pelos responsáveis, para os menores de 18 anos e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por cada sujeito.⁶⁷ Os documentos esclarecem os objetivos da pesquisa, fornecem dados da pesquisadora e da orientadora para possíveis contatos, assim como garantem o anonimato dos participantes, a utilização do conteúdo coletado para pesquisa acadêmica e esclarecem que os grupos focais serão gravados e, posteriormente, transcritos. Antes do ingresso efetivo na pesquisa, os adolescentes entregaram a autorização dos pais e, depois de feita a leitura do TCLE juntamente com a pesquisadora, cada um assinou um termo, de forma que uma cópia encontra-se de posse da pesquisadora e outra foi disponibilizada para cada sujeito.

Em virtude do anonimato, os sujeitos foram assim denominados: Tillan, Desmondi, Mimosa, Aquilegia, Flora, Habena, Alli, Ave, Tacea e Cyna.⁶⁸ Além da pesquisadora, ninguém mais teve acesso aos nomes reais dos sujeitos, documentos e materiais onde continham possíveis identificações, e todos os dados foram tratados pessoalmente por ela. Todos os nomes que aparecem neste relatório não são reais, foram substituídos ou utilizou-se apenas uma letra para identificação. Nos anexos, onde os sujeitos citam nomes de colegas, professores ou escolas, os nomes reais também foram mantidos em sigilo. Os únicos nomes ou abreviações reais que porventura aparecem são o da própria pesquisadora, nas conversas ou documentos, e o da orientadora, que aparece nos documentos anexos.

Uma carta de apresentação à instituição que cedeu o espaço para a realização da investigação também explanou os objetivos da pesquisa, os passos para a coleta de dados e os contatos da pesquisadora e da orientadora, a fim de formalizar a cedência da estrutura física da ONG para a coleta de dados. Essa carta foi assinada pela presidente da instituição em duas vias; uma cópia ficou com a gestora e a outra foi entregue, antes do início da investigação, para a pesquisadora.

Após a realização dos grupos focais, a conversa produzida foi transcrita pela pesquisadora. Que, então, convidou os adolescentes para um lanche, no mês de agosto de 2015, e levou as transcrições para que os sujeitos pudessem revisá-las e, se necessário, conforme

⁶⁷ Os dois documentos encontram-se em anexo.

⁶⁸ Os significados dos nomes podem ser vistos no subcapítulo 3.2 - *Sujeitos e cenários da pesquisa*.

desejassem, modificar alguma de suas falas ou posicionamento ou validar a transcrição. Todos os sujeitos validaram as transcrições.

Após a avaliação desta pesquisa pela mesma banca que qualificou o projeto, pretende-se organizar um novo encontro com os adolescentes para finalizar o processo da pesquisa e dar uma devolução aos sujeitos. Quanto à instituição, a pesquisadora já fez um agradecimento formal, com uma carta e flores entregues à direção e à supervisão, de forma a valorizar a abertura do espaço e manter a possibilidade de novas pesquisas, e acordou com os gestores, para o ano de 2016, uma formação com os educadores, professores e gestores da instituição, como forma de devolução da pesquisa.

4.6 Devolução aos sujeitos da pesquisa

Considera-se que a devolução aos sujeitos é um momento importante do processo da pesquisa, principalmente no que se refere à possibilidade de que os participantes ocupem de fato um lugar de sujeitos e coautores de toda a investigação, haja vista que sem a participação efetiva deles não seriam alcançados os objetivos inicialmente propostos. Tampouco, sem a experiência de atuação profissional da pesquisadora juntos a esses sujeitos, a pesquisa provavelmente não teria se conformado como tal.

Propor um momento com os adolescentes transcende a ideia de protocolo da pesquisa, mas intenciona, além do reconhecimento dos sujeitos, poder refletir, juntamente com eles, sobre o potencial que todo homem tem para a aprendizagem, permitindo-lhes ocupar o lugar de quem pode aprender.

Nesse encontro, pretende-se compartilhar com os sujeitos, de forma simples, como aconteceu o processo final da pesquisa – construção da dissertação, experiência da pesquisadora no Uruguai e defesa da dissertação –, haja vista que o último encontro com os adolescentes aconteceu em uma vinda da pesquisadora ao Brasil e os sujeitos demonstraram interesse sobre como estava sendo a experiência de Mestrado Sanduíche, e também perguntaram se poderiam ir assistir à defesa final da dissertação. Foi-lhes, no momento, esclarecido que a presença na defesa inviabilizaria o sigilo, expondo-os, o que aparentemente eles compreenderam. Entretanto, esse fato revela o interesse e a compreensão dos sujeitos de sua efetiva e importante participação em toda a investigação.

Desse modo, pensa-se inicialmente em compartilhar com os adolescentes imagens das flores que lhes deram pseudônimos, revelando principalmente os aspectos positivos que

levaram à escolha da pesquisadora. Ressalta-se que esse momento é importante para a própria pesquisadora, tendo em vista que todo o processo de construção que aconteceu junto aos adolescentes, ou mesmo o tratamento dos dados, que todo o tempo a transportava à realidade dos sujeitos e a suas histórias de vida, possibilitaram a produção de novos sentidos subjetivos em relação ao aprender. Sentidos estes que têm fortalecido o vínculo com os sujeitos e motivado a pesquisadora a continuar suas pesquisas refletindo acerca dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social e seus processos de aprendizagem.

5 ENCONTROS E DESENCONTOS COM A APRENDIZAGEM: ACHADOS DO ESTUDO

Este capítulo está organizado de acordo com as categorias que surgiram a partir da análise dos dados coletados na pesquisa. Está subdividido em três partes, sendo as duas primeiras as categorias finais da análise – *Aprendizagem e escola: que aprendizagem? Que sujeito? Que subjetividade?* e *Aprendizagem e vida: quando uma transpassa a outra* –, e a última um fechamento das análises – *Os sentidos subjetivos do aprender*.

O primeiro subcapítulo versa sobre as questões relacionadas à escola e à aprendizagem dos sujeitos, refletindo sobre como o processo de escolarização influencia as concepções a respeito do aprender e a produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem. De modo geral, aparecem dificuldades relacionadas à conformação da escola como um espaço que, muitas vezes, desconsidera as trajetórias dos sujeitos anteriores ao ingresso na instituição de ensino, bem como os aspectos subjetivos do aprender. Os sujeitos da pesquisa trazem questões importantes referentes aos relacionamentos que se estabelecem na escola, principalmente entre alunos e professores, e evidenciam um processo de escolarização com fraturas importantes.

O segundo subcapítulo versa sobre aprendizagem e vida e busca refletir acerca dos processos de aprendizagem que se deram ao longo da vida dos sujeitos, não relacionados à escola. Ressalta, ainda, a influência da produção da subjetividade social, aspectos da cotidianidade que se constitui na comunidade em que os sujeitos vivem e processos de vinculação com os primeiros ensinantes sobre a produção de sentidos subjetivos dos sujeitos acerca da aprendizagem.

A última parte deste capítulo, *Os sentidos subjetivos do aprender*, refere-se ao fechamento das análises da pesquisa e busca responder, mais diretamente, às questões que foram propostas no início do estudo e direcionaram sua trajetória.

5.1 Aprendizagem e escola: que aprendizagem? Que sujeito? Que subjetividade?

Na perspectiva da aprendizagem humana, aqui proposta, compreende-se o aprender como um processo complexo e dinâmico que acontece ao longo da vida de todos os sujeitos, como condição humana. Já o processo de escolarização refere-se ao período em que os sujeitos são inseridos em um sistema institucionalizado, onde as aprendizagens são planejadas e organizadas de acordo as diretrizes que regem o sistema de cada país, mas seguindo um padrão

bastante geral e padronizado, hoje fortemente influenciado por agências e acordos internacionais.

A escolarização é mais reconhecida socialmente do que o processo de aprendizagem humana, considerando que historicamente foi um dos mecanismos utilizados para reprodução de ideais religiosos e políticos. No Brasil, desde meados do século XVI, quando iniciado o processo de escolarização pelos jesuítas, a instituição escolar, com suas diferentes conformações, apresentou-se como uma ferramenta de manutenção da dependência. Com uma clientela elitizada e que consumia educação como um artigo de luxo, a escola se configurou para poucos alunos, com padrão de vida homogêneo e com suas necessidades básicas supridas. Não é novidade que a realidade se modificou drasticamente, mas que ainda temos uma escola do século XVIII (JOHANN, 2008).

Ainda hoje, muitas vezes, a escola é reconhecida por desconsiderar as aprendizagens que aconteceram anteriormente ao ingresso do sujeito no sistema, por pré-conceber seus alunos, esperando um público homogêneo, e por desconsiderar os aspectos subjetivos presentes nos processos de aprendizagem, assim como foi todo o movimento da ciência moderna. Desse modo, é comum que haja uma brusca separação entre a forma como cada sujeito se constituiu como aprendente desde sua infância – as matrizes de aprendizagem (QUIROGA, 1996), os sentidos subjetivos produzidos acerca dos processos – e as propostas de ensino e aprendizagem do processo de escolarização, o que pode gerar uma importante fragmentação nos processos de aprendizagem.

Essa categoria se propõe a discutir aspectos relacionados com a aprendizagem e a escola, que emergiram da análise de dados da pesquisa; quatro subcategorias integram-na, sendo elas: *Aprender na escola*, na qual aparecem as relações feitas pelos interlocutores entre o aprender e a escola, aprendizagens feitas na escola, entre outras; *Relação professor e aluno*, na qual os sujeitos se referem à vinculação e ao relacionamento estabelecidos com os educadores ao longo de suas trajetórias escolares; *Autoridade e limites*, na qual os adolescentes falam sobre sua percepção da necessidade de que os professores sejam autoridade e deem limites aos alunos para que os processos de aprendizagem dentro da escola aconteçam de forma mais eficaz; e *Aprender e não aprender*, que trata das percepções dos adolescentes a respeito dos diferentes processos de aprendizagem.⁶⁹

⁶⁹ Essa última subcategoria era inicialmente uma categoria final, mas durante o processo de escrita da análise, percebeu-se que seria mais coerente e menos repetitivo se ela fosse diluída nas outras duas categorias finais: *Aprendizagem e escola* e *Aprendizagem e vida*. Desse modo, essa subcategoria irá aparecer nas duas supracitadas.

A partir de uma organização social por interesses iniciada na Idade Média, que foi progressivamente se formalizando, surgiu a instituição escolar que, aos poucos, conforme produzia acesso a bens materiais, tornou-se um espaço gerador de privilégios (ARIÈS, 1981). A escola como instituição, no Brasil, também é marcada por uma história de reprodução do *status quo*. O país se constituiu a partir da premissa da dependência e exploração e “teve na educação o seu espelho mais fiel e o seu aparelho reprodutor mais eficaz” (JOHANN, 2008, p. 21). No século XVI, os jesuítas se tornaram responsáveis pela educação dos nativos e, ainda que não tivessem a intenção, foram importantes para inculcar, também, a ideologia política de dependência. De acordo com Johann (2008), ao perceberem a ambiguidade do seu papel, os jesuítas se colocam do lado dos nativos, sendo então expulsos do país.

Desde então, foram quase quatro séculos de uma instituição escolar com ideologia religiosa, a serviço do poder político e econômico, e privilégio de poucos. Desse modo, o sistema educacional prestou-se como “reprodutor das estruturas de classe e das estruturas de poder” (ibidem, p. 24). Os primeiros passos em direção a uma reestruturação do sistema educacional acontecem na década de 1930, na Era Vargas, com a instauração da República Nova e a criação do Ministério da Educação. Nessa época, pensa-se a educação como possibilidade de força de trabalho, e busca-se então ampliar a possibilidade de acesso à educação para um número maior de pessoas.

Conforme citado no subcapítulo *Vulnerabilidade social*, a partir da década de 1960 o modelo de produção fordista entra em crise e, com a chegada da Ditadura Militar, a internacionalização é adotada pelo país em nome do progresso tecnológico. Nesse contexto, a educação passa a ser pensada a serviço do “capitalismo dependente” (JOHANN, 2008, p. 24). O neoliberalismo, com suas premissas de concentração de riqueza e poder, passa a cortar, ainda mais, os custos sociais de educação, saúde e seguridade, dentre outros.

A escola torna-se um espaço em que o aluno tem um papel passivo, onde ele é instruído cívica, moral e conceitualmente, na qual o professor é detentor do saber e, conseqüentemente, do poder. As concepções de mundo e de homem perpassam essa conformação e ainda no século XX o aluno é considerado uma tábula rasa (BECKER, 1993; 1999). Nessa lógica, as trajetórias dos sujeitos, suas aprendizagens fora da escola e suas condições de vida não são importantes. O que importa, de fato, é sua capacidade – inata – de absorver as informações; um processo considerado básica e prioritariamente cognitivo.

Assim, países da América Latina e Caribe, campeões em desigualdade social, continuam a manutenção da pobreza, para a conseqüente manutenção da riqueza. De acordo com Nogueira (2013), essa desigualdade se reflete nas escolas através das relações entre professores e alunos,

no tipo de material didático oferecido, nas estruturas físicas das escolas, na formação inicial dos professores e ofertada de formação continuada, na remuneração dos profissionais etc.

Esse tema foi abordado com o intuito de refletir acerca de uma importante contradição que surge no Grupo focal 2: um sistema que tem o intuito educar para o respeito, a diversidade e a liberdade (BRASIL, 2014), que é concebido socialmente como “o” espaço para aprender, mas que reflete o viés mais cruel da questão social, oprimindo e “dizendo” que o aprender é para alguns, mas não para todos.

No seguinte diálogo se torna perceptível como, muitas vezes, o espaço escolar não é visto como “seu” pelos sujeitos:

Pesquisadora: Alli, como seria o lugar ideal para aprender?

Alli: O colégio. Eu aprendo a maioria das vezes quando eu tô no colégio.

Pesquisadora: E por que tu não vais na escola, então?

Alli: Porque... aí eu não sei né... Vai saber se eu vou ser expulsa de novo naquele colégio.

Pesquisadora: Então tu achas que a tua escola é o melhor lugar para aprender?

Alli: Claro que não!

Pesquisadora: É disso que estou falando. Pensem num lugar que, na opinião de vocês, seria ideal para aprender. O que teria esse lugar?

Alli: Ah... Então nenhuma, porque quase todas as escolas que eu fui eu fui expulsa...

Esse lugar simbólico que Alli não “pode” ocupar na escola, o de quem aprende e de quem faz parte do espaço escolar, reflete diretamente nas suas percepções sobre o aprender. De modo geral, os sentidos subjetivos produzidos a respeito da aprendizagem estão muito relacionados com as primeiras aprendizagens e com os vínculos estabelecidos com os primeiros ensinantes, mas também com os processos que ocorrem dentro da escola, principalmente, quando o aprender está socialmente vinculado com a instituição, de forma que estar na escola, ter um certificado, confere o *status* de quem, de fato, aprende.

Assim, a legitimidade conferida a partir das aprendizagens formais torna-se uma barreira para que o sujeito perceba-se como um aprendente, quando os processos pelos quais o sujeito passa na escola são tão cheios de fraturas. De acordo com Martínez e González Rey (2012), os sentidos subjetivos mobilizados no momento de cada aprendizagem interferem no processo, positiva ou negativamente, de acordo com a produção do sujeito. Ou seja, quando as vivências do aprender escolar são negativas, é grande a possibilidade de que o sujeito evoque sentidos e emoções negativas quando aprende, pensa ou fala sobre o aprender.

Nesse ínterim, destaca-se o prazer que os sujeitos têm ao relatar, como uma das primeiras aprendizagens, aprender a andar de bicicleta. Apresenta-se o seguinte diálogo, como forma de exemplificar:

Pesquisadora: Para começar, eu pensei que quem quiser começar poderia relatar alguma aprendizagem de quando era criança, alguma coisa que vocês aprenderam quando eram crianças.

Tillan: Andar de bicicleta.

Pesquisadora: Andar de bicicleta?

Tillan: É um aprendizado.

Desmondi: Uma coisa que se aprende e nunca mais esquece.

Mimosa: Eu aprendi sozinha também.

[...]

Tillan: Foi a quatro rodinhas. A primeira vez foi a quatro rodinhas.

Aquilegia: Aquelas rodinhas nem adianta nada.

Desmondi: Todo mundo foi a quatro. Aí depois tira uma, depois fica com uma só de um lado só. Fica só com uma, daí quando vai cair para um lado se joga para o outro e coloca o pé.

[...]

Pesquisadora: Quando vocês pensam nessa aprendizagem, vocês pensam que foi bom, que foi ruim? Qual a sensação que vocês tem?

Aquilegia: Foi bom.

Mimosa: Foi uma choradeira, mas foi bom. A felicidade depois... Se sentindo livre por um segundo ao menos.

Aquilegia: Com o joelho todo ralado.

Pesquisadora: Todo mundo está dizendo que foi difícil, que caia... e por que vocês acham que não desistiam mesmo sendo difícil?

Aquilegia: Porque a gente era persistente.

Desmondi: Teimosia.

Tillan: Pra ver no que dava. Todo mundo andando, já pensou? Todo mundo andando daí o cara vai querer andar também, né?

Desmondi: Imagina o outro saindo de *bike* a mil e tu correndo atrás...

[risos]

É perceptível que, apesar dos percalços encontrados nesses processos, os sentidos subjetivos produzidos a respeito do aprender a andar de bicicleta foram positivos, relacionados com o prazer de dominar o próprio corpo e a bicicleta e de acompanhar os amigos nesse processo, o que traz a sensação de pertença. Assim, as dificuldades não são evidenciadas, apesar de citadas, o que também traz maior satisfação, já que puderam ser superadas. O relato dos sujeitos culmina com o prazer e a felicidade que sentiram depois de aprender. Como refere Fernández (2001a), o aprender e o ensinar precisam ser permeados pelo prazer de desfrutar a alegria compartilhada, num processo que permita jogar com a autoria e correr os riscos.

Quando os sujeitos aprendem com os amigos a andar de bicicleta, há uma dinâmica nos papéis de quem ensina e quem aprende. Essa possibilidade de constituir-se como ensinante traz a possibilidade de constituir-se como aprendente e vice-versa. Quando o sujeito aprende com aquele que, em outro momento, também aprende dele, há a compreensão da condição humana das duas figuras e o sujeito pode se arriscar. Ao se abrir para o Outro que ensina, a vinculação, tanto com o aprender, quanto com o ensinante, se torna mais estreita.

Em contraponto com a aprendizagem inicial, andar de bicicleta, os sujeitos citam o aprender a ler e a escrever. Nesse momento, torna-se perceptível a mudança dos sentimentos que são evocados a partir dessa aprendizagem: os relatos tornam-se breves e trazem, em sua maioria, aspectos negativos, como é possível perceber no seguinte trecho da fala de Mimosa no Grupo focal 1:

Eu fiquei a primeira série inteirinha sem saber escrever... Foi horrível! Bah, a professora parecia uma bruxa, meu. Ô, tô falando serinho, ela pegava assim, pra mim escrever só a data e eu não fazia mais nada. [...] A maior parte sabia ler e quando vê eu só tinha que copiar a data: Porto Alegre... esses negócio assim. Era só isso.

Apesar de alguns sujeitos não inferirem maior dificuldade no processo, tampouco investiram energia para relatar o processo ou trouxeram características positivas. O que a maioria dos sujeitos acabou salientando foi que copiaram muito. Relatam que os professores passavam matérias no quadro e eles copiavam. Sobre esse processo de aprendizagem, Cyna refere:

Cyna: Para mim foi difícil.
Pesquisadora: Por quê?
Cyna: Porque eu não sabia nada.
Pesquisadora: E quem te ajudou nesse processo?
Cyna: Minha professora.
Pesquisadora: Mas como foi?
Cyna: Difícil... nem lembro.

Ressalta-se que a língua faz parte da vida do humano. Tanto a língua falada quanto a língua escrita são formas de comunicação e foram instituídas para tal. Deste modo, nessas duas modalidades, a língua faz parte da cotidianidade (HELLER, 2014). Os materiais com escrita também estão desde a primeira infância na vida das pessoas, para umas mais do que para outras, mas estão; ademais, estão na história humana. Nesse sentido, não é na escola o primeiro contato da criança com esse tipo de linguagem e isso precisa ser considerado. Mas a realidade é diferente. A partir da fala de Cyna, quando diz que “não sabia nada”, fica claro que a concepção da instituição não considera todas as aprendizagens anteriores. Porém, é importante que a criança, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tenha um papel ativo, compreenda para que serve a língua escrita, sua importância histórica para a humanidade, ainda que não possa, nessa fase, ter uma compreensão profunda.

É papel da escola possibilitar um processo que considere esses aspectos, de modo que a criança perceba a relação desses instrumentos cotidianos, já conhecidos por ela, que já fazem parte das suas aprendizagens anteriores, com o saber que é proposto e organizado na escola. A leitura na escola precisa ser entendida dentro de um contexto social e histórico. Somente assim a criança poderá compreender sua humanidade e também a possibilidade de transformação: compreendendo como os instrumentos que existem hoje foram construídos e podem ser manejados e modificados; não são dados acabados (PARENTE, 2008).

Além disso, quando o saber é posto como pronto e o aluno deve apenas absorvê-lo, lhe é retirado o prazer, a aventura do descobrimento, o desafio da conquista. Quando a aprendizagem da leitura e da escrita é citada pelos sujeitos como pura e simples cópia, conforme o trecho a seguir, percebe-se que a experiência não foi suficientemente vivida, não houve exploração, criatividade ou trocas significativas, tornando os afetos e os sentidos produzidos a respeito dessas aprendizagens bastante negativos.

O cara olhava no quadro e era só copiar. (Tillan)
Não sabia nem ler, era só copiar. (Desmondi)

Para Parente (2008), uma importante questão a ser pensada quando o tema é a aquisição da leitura e da escrita é o significado social da leitura. De acordo com a autora, “o número de iletrados tende a aumentar nos países onde o ensino básico é obrigatório” (p. 30) e o gosto pela leitura torna-se uma questão das elites, sendo que a sociedade ocidental se constitui leitora em função dos “escritos sagrados” – a bíblia –, uma “ligação privilegiada entre o homem e Deus” (ibidem, p. 30). Daí que as pessoas tinham acesso à leitura como forma de privilégio religioso. Outras culturas e religiões encontraram suas próprias formas de relacionar-se com o *divino*. Assim, o ler se torna um exercício de não contestar, num engendramento com toda a história da instituição escolar ocidental. O leitor não pergunta, não cria, não modifica o texto, não se apropria, não reescreve. Ele lê e obedece.

É preciso que o professor, que a instituição escolar, se torne consciente dessa historicidade, de tudo que é *dito*, mas não é, necessariamente, escrito, transmitido através dos significados socialmente atribuídos aos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem dentro da escola. Somente assim será possível que haja uma vinculação diferente e significativa com o conhecimento, com o aprender.

Contudo, a partir dos trechos supracitados, são evidenciadas a dificuldade de falar e trazer à memória os processos de aprendizagem formal e a dificuldade que os sujeitos

encontram nesses percursos. Em muitos momentos, os sujeitos se mostram mais à vontade para falar de aprendizagens de fora da escola, demonstram prazer em falar sobre processos não formais (música, dança, teatro, artes plásticas), mas não conseguem reconhecer potencial de aprendizagem no que se refere ao aprender formal. O espaço de aprendente na escola não é legitimado nem pela escola, nem por eles.

Há um constante tensionamento entre a possibilidade de aprender e o espaço de impossibilidade que eles encontram quanto ao aprender formal. Entretanto, quando socialmente se valoriza somente aprendizagens mais conceituais, o sujeito, nessas condições, tende a perceber-se como quem não pode aprender. De acordo com Parente (2008), é preciso que a escola encontre formas para que as aprendizagens formais tenham significado para os sujeitos, de acordo com suas trajetórias de vida e suas necessidades.

Nesse sentido, para Fernández (2001), não são as técnicas, os métodos, os procedimentos pedagógicos os mais importantes, mas a possibilidade de o professor sustentar o aluno durante o processo de aprendizagem, ou seja, criar espaço para as aprendizagens do adolescente, outorgar-lhe o lugar de quem pode aprender. Nesse espaço, que precisa ser criado pela escola para que a aprendizagem dos seus alunos aconteça de forma satisfatória, é preciso um ambiente propício para a criação, de forma que a espontaneidade dos sujeitos, desde as primeiras séries, não seja tolhida.

Para tanto, o vínculo, a relação que se estabelece na escola, os afetos, são de extrema importância. Entretanto, é também nessas relações que aparecem na pesquisa as dificuldades entre a aprendizagem e a escola. Em diferentes momentos dos grupos focais, e também na técnica do Par Educativo, tais questões são evidenciadas. Durante o debate no Grupo focal 1, pexemplo, Desmondi lembra de um educador do SCFV, serviço que ele frequentava na ONG, dizendo que ele era um exemplo de educador com o qual se aprende. Então, Aquilegia completa com a seguinte fala:

Tinha que ter professor assim como o Fabiano,⁷⁰ que tem respeito. Ele é amigo, ele é professor. Quando ele tem que ser brincalhão, ele é brincalhão, quando ele tem que ser bravo, ele é bravo. Os professor eles dão toda a liberdade. Se o aluno manda ele “toma no cu”, ele pega e manda também. Da onde que ele vai fazer isso? A partir do momento que ele deu brecha pro aluno, vai ser assim. Vai ser assim...

Posteriormente se refere a outro professor:

⁷⁰ Trata-se de um nome fictício.

[...] ele era professor. Ele dava aula só quando ele queria. Se tivesse que mandar nós tomar no cu – desculpa!, ele mandava.

[Habena concorda: Mandava!]

Ele falava coisa pra mim, eu ia com tudo pra cima dele. Ele era legal, eu gostava dele. Mas era por causa das atitudes dele. Ele não tava trabalhando. Ele não agia como profissional, ele agia como um...

[Tillan completa: Adolescente!]

Como um colega.

E, concluindo, Flora refere-se ao educador citado anteriormente:

Não era que nem o Fabiano. O Fabiano era um amigo. Que nem ele sempre falou pra nós: “aqui dentro eu vou ser professor, eu vou ser companheiro; lá fora a gente pode ser amigo”. Até hoje se alguém tiver que conversar com o Fabiano pelo *Face*, a gente vai falar. [...] dele todo mundo gostava, todo mundo respeitava.

Tais trechos se prestam a ilustrar a fragilidade dos vínculos encontrados pelos sujeitos da pesquisa na escola. Durante os grupos foi perceptível o quanto eles se sentem desrespeitados dentro da escola. Nesse sentido, a própria adolescência pode ser um percalço, quando considerada pela escola e pelos profissionais como uma etapa universal, fortemente demarcada por características negativas, onde o intento de posicionar-se pode ser considerado desafio, enfrentamento, desrespeito etc. Assim, apenas pelo fato de serem adolescentes, sem considerar que se trata de um período constituído histórica e culturalmente, são considerados culpados por uma série de dificuldades encontradas no processo de adolescência, que muitas vezes fazem parte da compreensão do adulto que os categorizam como “adolescentes problemáticos” (OZELLA, 2003). Infere-se, então, que a escola precisa considerar que a adolescência tem suas características constituídas nas relações sociais e nas formas de sobrevivência que o grupo vai estabelecendo ao longo de sua trajetória.

Entretanto, sabe-se que os adolescentes também têm responsabilidade nessa relação e, portanto, a pesquisadora os questiona sobre suas participações em tal contexto. Eles, por sua vez, conseguem perceber que também têm responsabilidade e que muitas vezes o professor também é desrespeitado. Mas então, Flora salienta:

Eu não sei... Se lembra antes quando a gente era do primeiro trabalho educativo? Quando entrou eu, o Alberto, Ítalo, a Gabriela, tudo? A gente era novo, a gente recém vinha do SASE, a gente só sabia incomodar mesmo. E a sora Alice e a Ju botaram a gente na linha. A gente não era mais aquelas crianças do SASE que ficava só incomodando, ficava enchendo o saco dos outros mais velhos. Não. A Alice dizia um ai pra gente... [...] A Ju também tinha autoridade com a gente e a gente vivia num ambiente legal de se aprender.

Deste modo, ressalta-se que os sujeitos compreendem que a relação que é estabelecida dentro da escola tem sua contribuição, mas consideram a postura do professor para com eles de suma importância. Trata-se de sujeitos que não têm o respeito “gratuito” do outro, que convivem diariamente com o preconceito e, assim, precisam ser acolhidos em um ambiente escolar que lhes permita sentir-se pertencentes e participantes e não espectadores e estranhos.

Esse movimento, não significa, de forma alguma, permitir que o aluno faça o que quiser. Pelo contrário, significa também ter autoridade, estabelecer regras claras e exequíveis. Toda a aprendizagem põe em jogo certo temor. O não saber causa angústia em todas as pessoas, mas de diferentes formas (FERNÁNDEZ, 2001a). Contudo, todos têm certo nível de angústia durante os processos de aprendizagem. Para suportar essa angústia, o vínculo com quem ensina é essencial. Esse companheirismo e essa amizade citados pelos sujeitos falam da necessidade do afeto na aprendizagem.

Os vínculos são fundamentais para um processo de aprendizagem sadio, considerando que o sujeito se constitui aprendente a partir da sua relação com o ensinante e das posições subjetivas estabelecidas e ocupadas por quem ensina e quem aprende desde as primeiras relações (FERNÁNDEZ, 2003). Ainda que a relação com os primeiros ensinantes, pais e cuidadores, em geral, seja importante para a constituição do aprendente, as relações que se estabelecem na escola também são de suma importância, considerando um período de escolarização de 12 anos, e também que muitas vezes esses sujeitos passam mais tempo com os professores do que com os adultos de suas famílias.

A aprendizagem é sempre um processo de troca, transmissão e construção entre ensinante e aprendente. De acordo com Fernández (1991), aprendemos do conhecimento do outro. Esse outro transmite parte do seu conhecimento e o aprendente o reorganiza, transforma esse conhecimento, para construir o seu. Entretanto, para poder transmitir esse “conteúdo” e para que o outro se aproprie dele é necessário que haja um vínculo entre os dois.

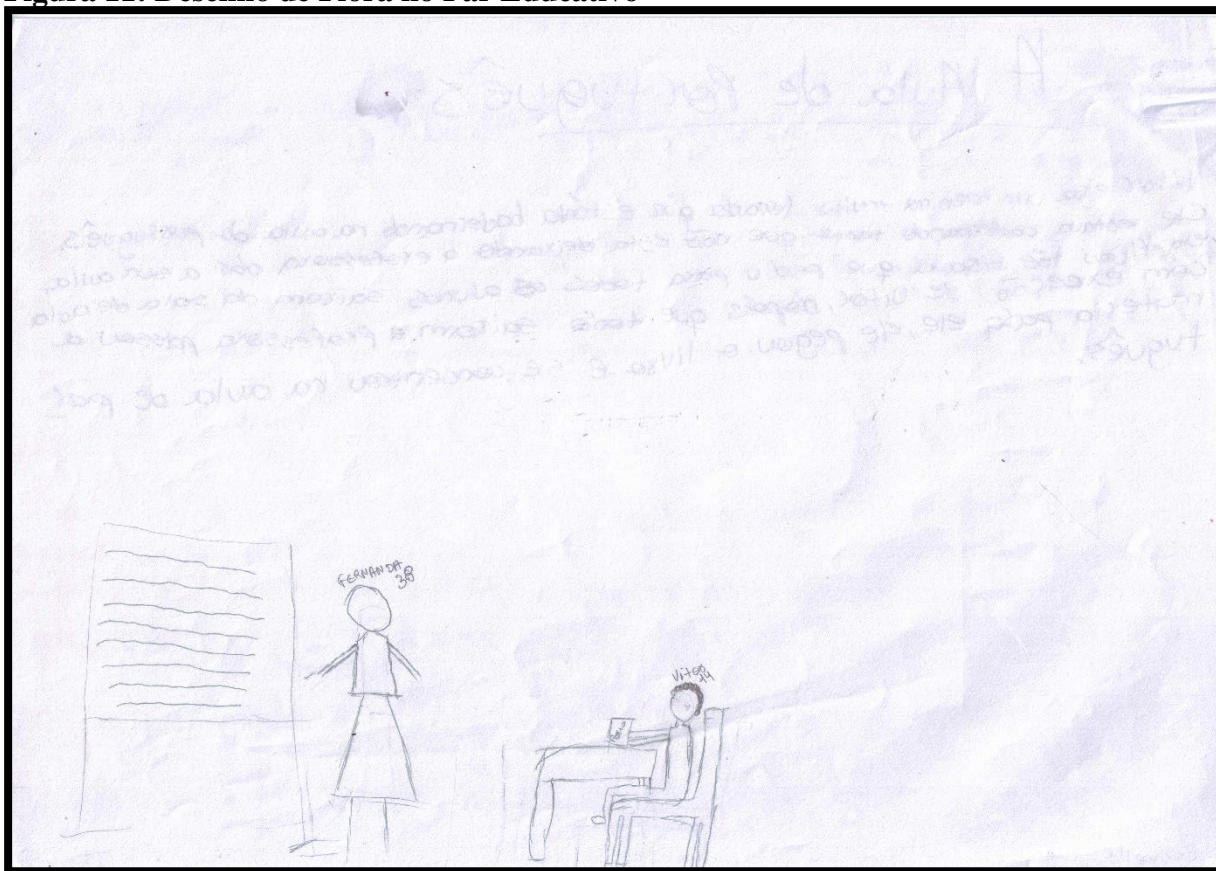
Na aplicação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo, foi possível perceber, mais uma vez, a dificuldade de vinculação que os sujeitos apresentam com o ensinante. De modo geral, os sujeitos mostram-se bastante resistentes à realização da técnica, o que infere-se da dificuldade de falar sobre o aprender, mais especificamente o formal, já que a técnica se direciona a recursos mais utilizados na escola, como o papel e o lápis ou mesmo o desenho e a escrita. Os desenhos são bastante infantilizados, com figuras humanas primitivas ou com poucos detalhes e, que geralmente, não se olham (não se comunicam), principalmente quando o desenho eleito pelo sujeito se refere ao aprender formal. De acordo com o conhecimento prévio da pesquisadora em relação à produção dos sujeitos, os desenhos apresentados estão

significativamente abaixo da capacidade deles. Dos dez sujeitos que realizaram a técnica, quatro representaram situações de aprendizagem não relacionadas à escola (três relacionadas a futebol e uma à música). As outras seis são representações da aprendizagem formal.

No que se refere à produção escrita, as dificuldades são importantes. Apresentam textos curtos, com pouquíssima estrutura e erros ortográficos recorrentes; os textos estão muito próximos dos relatos orais, de forma que mais uma vez a falta de envolvimento com a tarefa aparece. Ainda, cabe inferir que dois sujeitos (Alli e Tacea) se recusaram a escrever uma história a respeito do desenho.

Desse modo, a aplicação da técnica trouxe hipóteses a respeito de processos de aprendizagem fragmentados, um aprender formal com percalços importantes, que chega a ser evitado na técnica, dificuldades importantes em relação às aprendizagens formais, principalmente relacionadas à escrita, e uma vinculação frágil tanto com o aprender quanto com o ensinante e com a escola, que expulsa os sujeitos que não correspondem às expectativas. Nos exemplos seguintes será possível observar essas questões: hipóteses iniciais que foram, de modo geral, ratificadas a partir das questões trazidas nos grupos focais, algumas das quais já foram aqui mencionadas.

Figura 11: Desenho de Flora no Par Educativo

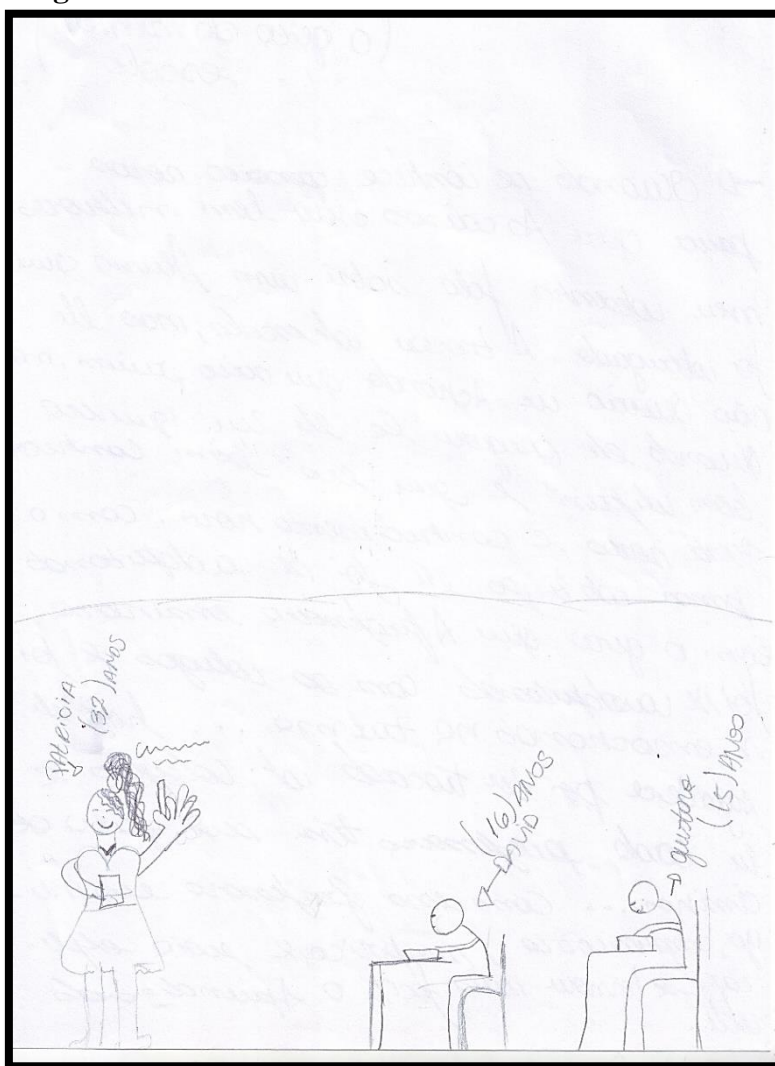


Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Flora, por exemplo, uma menina que apresenta bom diálogo, que está no segundo ano do ensino médio, mostra resistência para a realização da tarefa, porém a realiza. Desenha inicialmente o aluno e diz que está pronto. A pesquisadora pergunta: “Terminaste?” E ela diz que não. Retornando ao desenho, rabisca o ensinante, ainda com menos detalhes do que o aprendiz. Esse certamente é um exemplo de produção abaixo da capacidade do sujeito, que mostra uma clara dificuldade de vinculação com o ensinante e com o aprender. Inicialmente, a omissão do ensinante no desenho encaminha a hipótese de uma vinculação muito precária com essa figura e, portanto, uma difícil relação com professores em sua caminhada, visto que as próprias funções de ensinar e aprender constituem a relação professor-aluno (OLIVEIRA, 2001) e que a própria Flora dá exemplos de uma difícil relação com professores ao longo de sua trajetória escolar. Além disso, a forte pressão que Flora impõe sobre o lápis da hora da escrita, chegando a tornar possível ver o texto no verso da folha, fala sobre as tensões desencadeadas pela técnica ao tratar sobre o aprender, possivelmente, evocando sentimentos e histórias vividas por ela em suas trajetórias de aprendizagem.

O segundo exemplo trazido é a produção de Habena, que tem 15 anos e está no nono ano do ensino fundamental. Nesse desenho é possível perceber uma representação da figura do ensinante bastante infantilizada, o que pode referir imaturidade do sujeito que ensina e remete ao relato dos sujeitos de que, muitas vezes, os professores parecem colegas e não têm autoridade com os alunos. Além dessa característica, a figura ensinante parece mais alguém que mostra o saber que tem do que alguém que ensina. Os ensinantes prostrados, sem detalhes remetem a uma postura passiva e inferior a quem ensina. Mais uma vez, aparece fragilidade na relação entre a dupla ensinante e aprendente; eles não se olham, não se relacionam.

Figura 12: Desenho de Habena



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

No relato escrito, Habena conta a história de um aluno que foi expulso de uma escola e acabou tendo uma boa experiência na nova instituição. Todavia, mostra a realidade também vivida por Alli, de expulsão, uma questão importante em relação à dificuldade que as escolas encontram em lidar com estes sujeitos e suas demandas, resultando na exclusão deles do sistema. Contudo, o texto mostra dificuldade na organização de um texto, sem pontuação adequada ou parágrafos. Há erros ortográficos significativos, mas há coerência no enredo, apesar de ser breve.

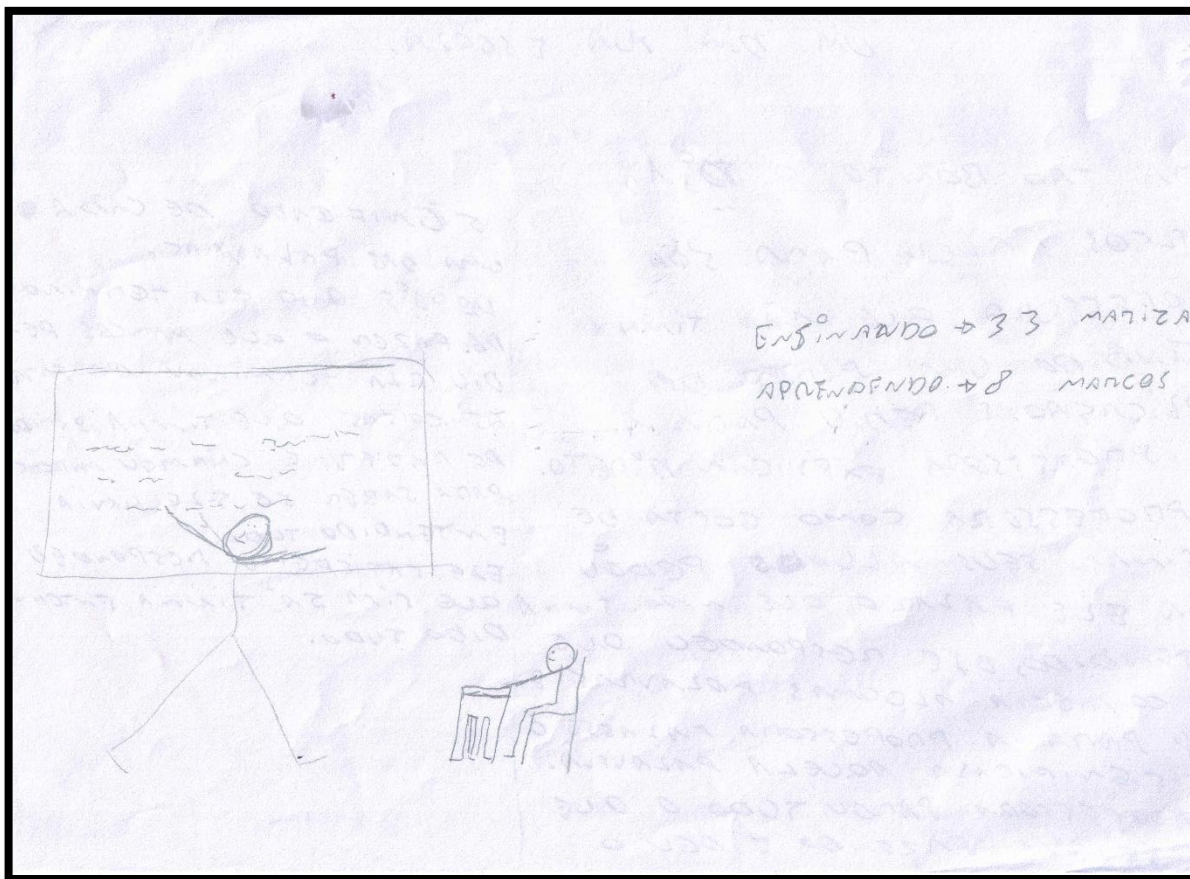
Figura 13: Relato escrito de Habena no Par Educativo.

MINHA escola
(o jeito do minha escola)

→ Quando se conhece pessoas novas
pouca. que as coisas são bem melhores.
meu trabalho fala sobre um aluno que
foi castigado. A troca de escola, mas ele
não queria ir. Acha que não vai, mas
quando ele chegou lá ele viu que era
bem diferente e que ele tem contato
gente nova e conhecimento novo. com o
passar do tempo ele foi se adaptando
com o jeito que a professora ensina,
foi se adaptando com os colegas e foi
se encaixando na turma... hoje ele
agradece por ter trocado de colegas e
de como professor tem seu jeito de
ensinar... como um professor e como
aluno, comunicou-se, simpático, e sabia expli-
car, se tornou mais forte o aprendizado
dele.

Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Figura 14: Desenho de Cyna no Par Educativo



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

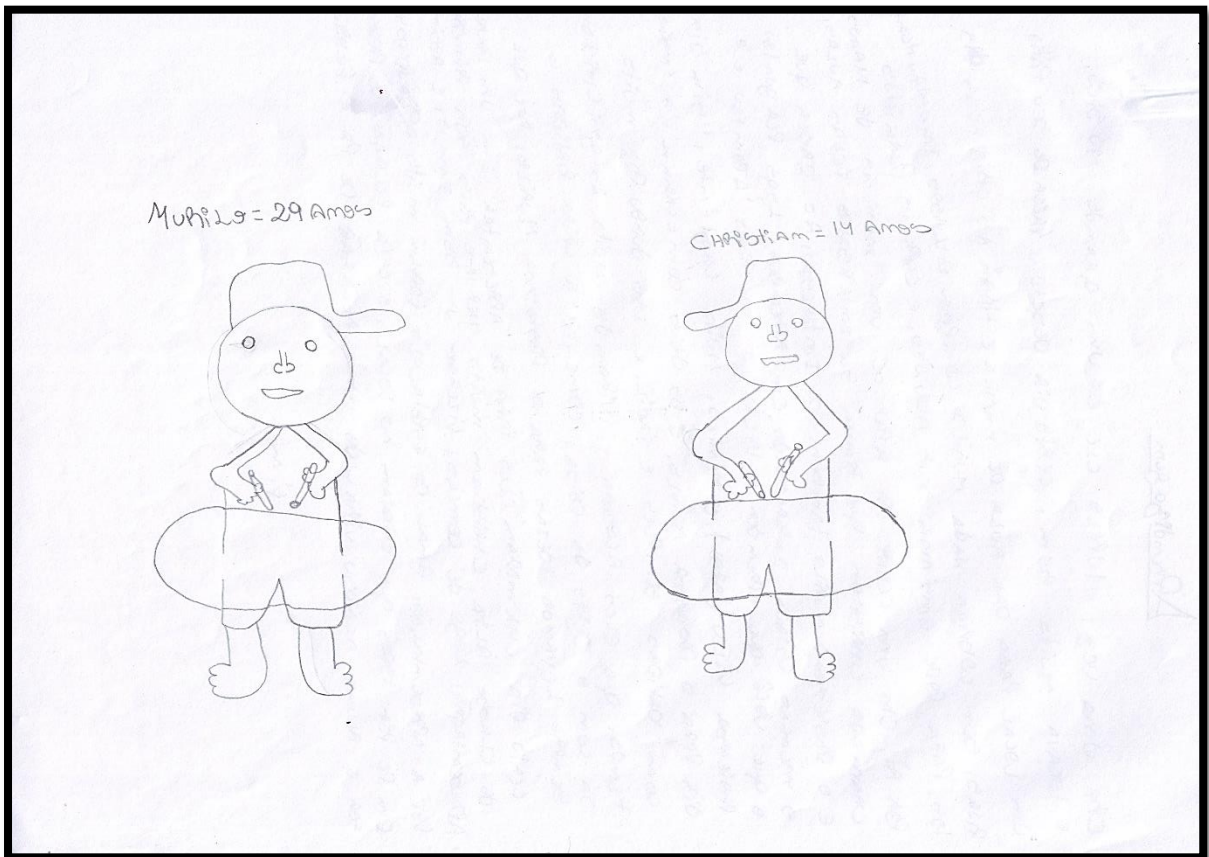
A produção de Cyna é bastante significativa, pois mostra duas figuras bastante primitivas. Sua forte resistência à tarefa fala sobre essa mesma resistência e dificuldade de vinculação com o aprender e com a escola. Os poucos traços feitos remetem a um aprendiz assustado e um ensinante que parece ser uma barreira entre o aluno e o conhecimento; ademais, somados ao tamanho desproporcional das figuras, há possibilidade de um saber “inacessível” ao aluno. O relato oral é bastante simples e sem detalhes, mas parece não condizer com o desenho e sim com a necessidade ou expectativa do sujeito, pois refere uma boa relação entre os sujeitos, onde o aprendiz faz perguntas e recebe atenção exclusiva do ensinante.

Por fim, traz-se uma produção não relacionada à aprendizagem escolar. A produção de Ave também mostra uma figura humana infantilizada; entretanto, seu relato oral e produção escrita mostram maior envolvimento com o aprender. As duas figuras são proporcionais e também proporcionais em relação à folha utilizada; os tamanhos das figuras poderiam indicar falta de valorização do papel do ensinante, entretanto, acredita-se que pode inferir uma relação de parceria entre os dois, ademais o aprendiz é ligeiramente menor do que o ensinante. De acordo com o relato, a relação entre ensinante e aprendiz é positiva, de forma que com o

passar do tempo os dois se tornam amigos. Eles aparecem próximos um do outro, sem nenhum objeto entre eles. Contudo, a negação do aprender formal pode remeter às dificuldades encontradas em relação às aprendizagens formais, que já vêm sendo tratadas ao longo desta categoria.

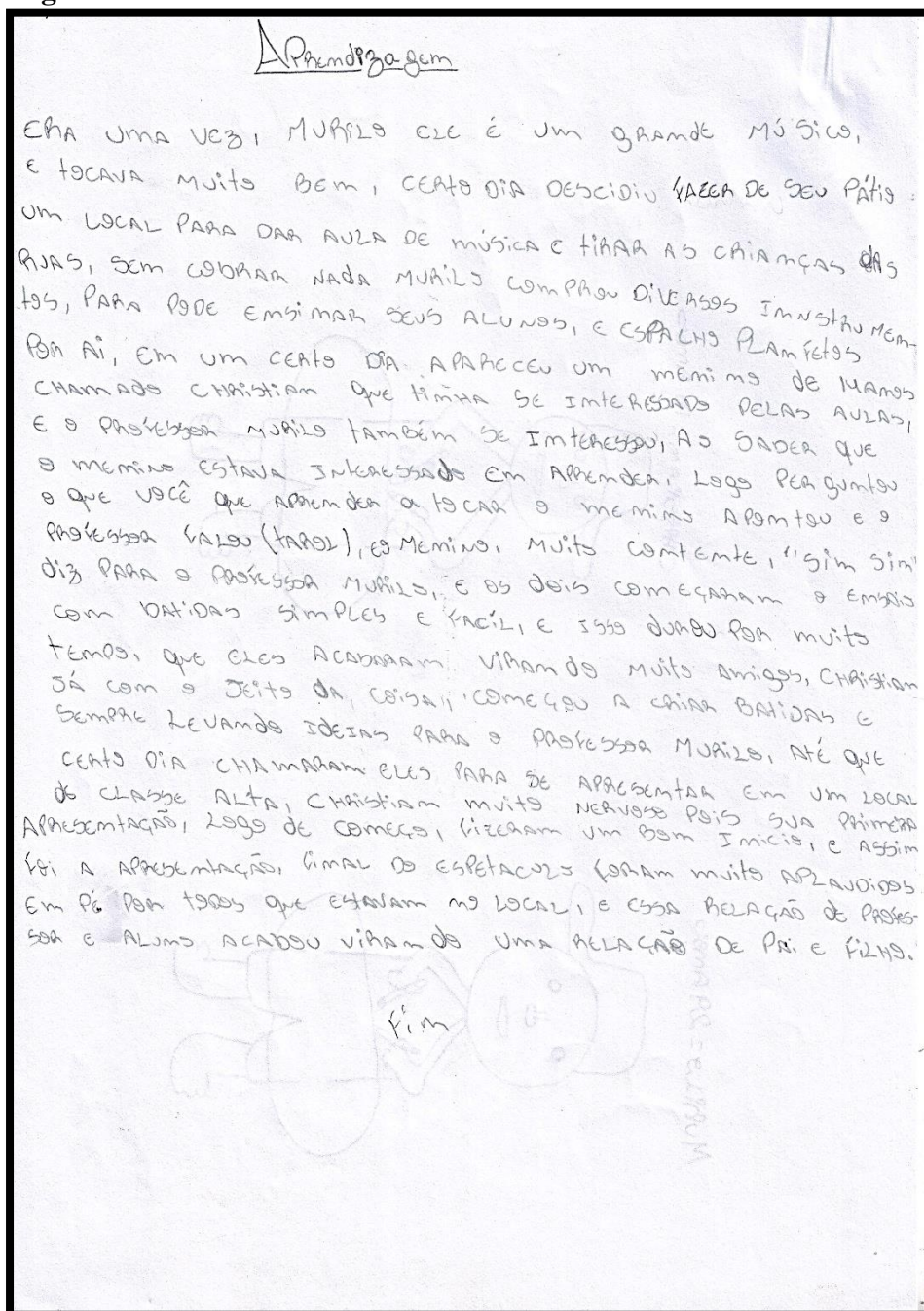
O relato escrito mostra um pouco da possibilidade encontrada pelos sujeitos para aprendizagens informais, como a música, nesse caso. A relação com essa aprendizagem, para Ave, parece bastante positiva. No grupo focal ele relata como aprendizagem o aprender a tocar instrumentos e lembra Alli que ela tem capacidade para aprender, se aprendeu a dançar ou a tocar instrumentos. Também fala sobre outras aprendizagens, como o artesanato.

Figura 15: Desenho de Ave no Par Educativo



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Figura 16: Relato escrito de Ave no Par Educativo



Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

De modo geral, as aprendizagens não relacionadas à escola trazem mais detalhes, mostram maior prazer. O que, mais uma vez, remete a um aprender formal bastante fragmentado, à dificuldade de vinculação com os professores e a uma produção de sentidos subjetivos e emoções negativas. O investimento dos sujeitos que elegeram situações formais

na Técnica Par Educativo foi consideravelmente menor do que os que representaram outras situações.

Quando se considera a subjetividade como inerente à constituição dos sujeitos, ela também precisa ser considerada partícipe dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, Scoz, Tacca e Castanho (2012) destacam que ao constituir-se, inserido em sistemas complexos, o sujeito interage com esses sistemas, os quais participam continuamente da reconfiguração de sua subjetividade. Logo, os sentidos e emoções produzidas a partir das relações que se estabelecem nessa dialogicidade interferem, também, no aprender desses sujeitos. Portanto, as relações com os professores incidem diretamente na aprendizagem, facilitando ou mesmo dificultando os processos.

As configurações subjetivas podem ser entendidas a partir da articulação entre os significados instituídos socialmente e a produção individual a partir da história de vida de cada um, numa relação dialética, contraditória e não linear, mas que pode ser compreendida a partir dos sentidos subjetivos produzidos, sentimentos e emoções produzidos pelos sujeitos. Para as autoras supracitadas, a escola é um sistema particularmente importante para a compreensão da subjetividade produzida em relação ao aprender, “tendo em vista o tempo em que nela permanecemos e o valor cognitivo/afetivo das relações que ali se estabelecem” (SCOZ, TACCA, CASTANHO, 2012, p. 137).

Tratando-se de um conceito de subjetividade que se dá social e individualmente, os processos de aprendizagem são influenciados tanto pelos sentidos subjetivos produzidos pelos alunos quanto pelos produzidos pelos professores, nessa inter-relação que se estabelece, assim como, os significados sociais dessas aprendizagens e o que a comunidade produz a respeito das aprendizagens formais e informais. Toda essa complexidade também se reflete nas relações entre professores e alunos, em um processo que se retroalimenta. Quando a comunidade escolar não permite que os sujeitos sejam ativos na construção do seu saber, quando eles não fazem parte da construção da própria instituição escolar, quando o outro que busca ensinar não é legitimado através dos vínculos, o aprender se torna mais difícil.

Nesse sentido, cabe salientar que nos grupos focais é possível perceber que os adolescentes entendem a importância de que haja um outro nos processos de aprendizagem, fato destacado pelos sujeitos destacam no diálogo a seguir:

Aquilegia: Não tem como tu aprender sozinho. Quando tu for trabalhar, vão te largar lá no banco e vão te dizer: arquiva!
Flora: Mas o que é arquivar?
Aquilegia: Arquivar? Eu nunca fiz.

Desmondi: É a mesma coisa que nunca ter limpado o chão. Não sei. Tu não vai saber varrer.

Aquilegia: Para que serve isso daqui? [Referindo-se a uma vassoura, por exemplo]

Desmondi: Como eu faço isso, com a mão?

Tillan: O que eu faço?

Desmondi: Não tem como aprender sozinho.

Tudo isso no intuito de convencer Mimosa, a única que afirmava ser possível aprender sozinho. O que é, também, um fato a ser salientado, já que ela mostra certa angústia ao relatar que teve dificuldades em suas primeiras aprendizagens na escola, onde ficava apenas copiando a data, e ressalta posteriormente que teve que aprender sozinha, pois não havia quem a ajudasse. O diálogo supracitado aconteceu no Grupo focal 1, mas o Grupo focal 2 também entende que o aprender necessita de alguém que ensine quando, por exemplo, Ave e Cyna falam que se aprende olhando e escutando.

Contudo, ainda que o grupo considere a necessidade de um outro para aprender, dizem que às vezes o ensinante dificulta o processo, mais uma vez evidenciando a difícil relação que estabelecem com os professores. Cabem os exemplos a seguir:

Ela [a pessoa que ensina] ajuda ensinando aquilo que tu não sabe, e às vez atrapalha [...] Às vez ela atrapalha pegando no pé da pessoa, quando a pessoa pode as vezes tá certa e elas sempre querem tá certa e ela pode tá errada e ela não percebe isso daí.
(Ave)

Sabe, ele tentava explicar do jeito dele e a gente tentava conversar. Ele não é daquele professor que, tipo... Tem gente que tem mais dificuldade realmente. Eu tenho mais facilidade em inglês, de repente a fulana não tinha facilidade, ao invés de ir lá: “Fulana, tô vendo que tu tá com dificuldade, vem aqui, eu vou te ajudar”. Pra tentar ajudar ela, sabe? Não. E eu me indignava com aquilo. Ao invés de eu fazer o meu trabalho e focar no meu caderno, não. Eu ia lá e tentava ajudar a fulana que não tava entendendo a matéria. E eu me indignava com ele e discutia por causa disso, e dizia: “ela não ta entendendo e tu tem que ajudar ela porque tu é o professor”. E ele: “se tu não gostou, tu ensina”. (Flora)

Após essa última fala de Flora, a pesquisadora questiona se essa postura do professor é comum ou se apenas alguns agem desta forma. Aquilegia responde que 95% dos professores são assim e todos os outros confirmam.

Trata-se, pois, de um posicionamento do professor que distancia o aluno e conseqüentemente dificulta que o aprendente se aproprie do conhecimento do outro, do ensinante. Nesse sentido, Fernández (1991) ressalta que, para que um sujeito faça do conhecimento do outro o seu próprio, ou seja, para que ele construa seu próprio saber, é necessário que haja um jogo, um processo, uma relação de troca, entre esses dois sujeitos. O aprender acontece em um lugar constituído pelo material e pela subjetividade dos sujeitos; é preciso que haja um espaço simbólico de confiança e criatividade.

Esse lugar pressupõe, por parte de quem ensina, um olhar para as possibilidades, que reconhece as dificuldades, mas busca encontrar caminhos para superá-las. Somente com esta perspectiva o educador terá a disponibilidade necessária para percorrer, juntamente com seus alunos, as trajetórias entre o não saber e o saber (FERNÁNDEZ, 2001a). Contudo, a falta de interesse e o descrédito que esses professores têm no que se refere às possibilidades de aprendizagem dos alunos parecem refletir-se também na falta de construção de regras e combinações para facilitar as relações que se estabelecem dentro da escola. Nesse sentido, as seguintes falas exemplificam a visão dos sujeitos a respeito dos professores:

Na hora da prova até os professor tão gritando com os alunos. (Desmondi)
 Todo mundo agitado, ao invés dos professores colocarem ordem, não... (Flora)
 O professor senta na mesa e começa a conversar com as pessoas. Tão nem aí! (Tillan)
 É que hoje os professores também deixam as crianças fazerem o que quiser. Tu quer fazer tu faz, não quer fazer, não faz. Hoje tá bem assim! (Habena)
 Não tem autoridade; a voz da autoridade [referindo-se aos professores]. (Desmondi)

De acordo com Outeiral e Cerezer (2011), a autoridade é algo que é consentido ao sujeito e somente poderá ser outorgado ao professor a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre ele e o aluno. É um processo que necessita de investimento e paciência de ambas as partes. A autoridade é conferida através do poder legitimado pelo reconhecimento, pela aceitação e pelo respeito. Para tanto, o professor precisa ter um papel ativo e atitudes coerentes. Autoridade também pressupõe afeto maduro, vigor, responsabilidade, credibilidade, empenho, influência e coerência. Sem esses atributos é mais difícil de conquistar o respeito e ser uma figura de autoridade, que está autorizada a frustrar os sujeitos, mas ainda assim consegue manter uma relação estável, importante para a aprendizagem dos alunos.

Obviamente, esse é um processo trabalhoso, considerando que muitas vezes estes sujeitos passam boa parte do tempo em casa sem a participação dos adultos, que têm longas jornadas de trabalho. Contudo, é necessário percorrer esse caminho em busca de relações regidas por acordos mútuos, regras claras, baseadas na confiança e jamais na ameaça. Em diferentes momentos do Grupo focal 1, os participantes ressaltam que acontecem muitas ameaças na escola. Flora fala brevemente sobre o tema no seguinte trecho:

Eles vivem muito de ameaça. “Eu vou te mandar pro SOE, vou te mandar pro SOE.” Então manda, pelo amor de Deus. Eu incomodava só para ir pro SOE, só pra sair de dentro da sala de aula. (Flora).

Assim, fica evidente que a instituição escolar precisa articular suas ações, entre professores e equipes de apoio, para que todos possam traçar planos de intervenção que convirjam para os mesmos objetivos, nesse caso, estabelecer relações que possibilitem que os alunos possam outorgar autoridade aos profissionais da instituição.

A atualidade exige um “professor filtro”. Trata-se daquele educador que desenvolve a capacidade de ser continente – de ser suporte – para as demandas emocionais dos alunos, sendo autoridade sem ser autoritário, criando, assim, um espaço seguro, no qual o sujeito compreenda a importância dos limites, apesar de nem sempre estar satisfeito com eles, mas sobretudo onde o limite é entendido como cuidado e amor para com os alunos. Destaca-se, contudo, que essa deve ser a postura de todos os profissionais que constituem a escola, de forma que todos assumam de fato o papel de educadores e a responsabilidade não seja delegada somente aos professores. Trata-se de uma demanda importante na contemporaneidade, onde as verdades, os valores e a ética são relativizados e sofre-se, como humanidade, uma crise (OUTEIRAL & CERREZ, 2011).

É importante que a escola e os educadores, em geral, compreendam seu papel diante dos sujeitos pelos quais também são responsáveis. Ainda que a participação da família na educação das crianças e adolescentes tenha diminuído drasticamente, é necessário compreender que as exigências sociais também se modificaram. No entanto, isso não quer dizer, simplesmente, que a escola necessita absorver todas as demandas educacionais, mas que precisa adaptar-se à conformação social atual, sem esperar eternamente por uma modificação milagrosa. É necessário, sim, que a escola assuma suas responsabilidades como instituição educadora, e tenha uma postura de firmeza com afeto para com os alunos.

O aprender necessita de organização, cooperação, vinculação, espaço para o novo e para a criatividade, relacionamentos saudáveis, entre outros (FERNÁNDEZ, 1991, 2001, 2001a; PARENTE, 2008; PAÍN, 1996). Para tanto, a instituição escolar precisa conhecer seus alunos, adequar-se às suas necessidades, construir parcerias e requerer desse aluno sua participação, o que vai lhe mostrar a importância do seu papel na construção de uma escola mais participativa, mais democrática e mais justa.

Nesse ínterim, sobre o que é necessário para se aprender, os sujeitos da pesquisa destacam: um espaço organizado, com regras e horários, com atividades variadas, boa relação com educadores e que possibilite a participação dos alunos. Tal questão fica evidente quando estão falando sobre como era prazeroso aprender na ONG, quando eram mais novos:

Antes a gente tinha com o que se entreter no SASE, os professores se entrosavam com os alunos. Não era aquela coisa: tu é aluno, tu vai ficar no teu canto [...]. Tinha horário pra tudo. (Flora)

Os adolescentes referem que a forma como a escola está organizada não a torna um espaço ideal para a aprendizagem. Nos trechos a seguir, estão algumas das questões que eles modificariam se fosse possível:

Pra mim não teria classes [...]. Tipo, se tu tentasse aprender um dia em um lugar diferente tu ia achar legal. [...] Se um dia tu tivesse uma aula diferente tu ia gostar. (Flora)
 Seria bom se o professor tivesse só um pouquinho de diálogo com os alunos. (Habena)
 Os professores fazem muita ameaça, por isso que é tudo assim... (Mimosa)
 Num colégio sem ventilador, como é que tu vai estudar? Com janela quebrada... (Flora)

Nesse trechos é possível perceber mais uma vez a necessidade de uma relação mais próxima com os professores, na qual haja diálogo. Apesar de aparecerem questões mais relativas à estrutura física das instituições, como a falta de ventiladores, a questão mais humana, das relações, acaba sempre se destacando. Tal questão é evidenciada quando Desmondí diz que gostaria que tivessem *notebooks* nas salas e os outros colegas acabam discordando, considerando que a internet poderia atrapalhar distraindo os alunos das aulas, e voltando a dar sugestões mais relacionadas às pessoas e às relações que compõem a escola. Das experiências positivas da escola, destacam uma postura diferenciada do professor, como refere Flora, quando fala sobre um professor como um exemplo de profissional que facilita o aprender dos alunos. Segundo ela, ele estabeleceu limites, mas ao mesmo tempo tem uma relação próxima com os alunos, fatores que tornariam os processos de aprendizagem mais fáceis.

A gente aprende. Ele ensina de um jeito diferente, não daquele jeito reto, daquele jeito que todo professor vai te ensinar.

Outra questão importante trazida pelos adolescentes no que se refere ao que eles desejam que fosse diferente na escola tem relação com as atividades e com uma maior interação dos alunos, inclusive na organização dos espaços. Para Flora, seria interessante que a escola fosse mais colorida, mais viva e que eles pudessem participar dessa organização. E, de acordo com Habena, deveriam haver atividades variadas, como esportes diversos, torneios. Nesse sentido, Aquilegia concorda:

É muito tempo na sala de aula. Eles podem levar os alunos para fazer um trabalho, tipo, ver um filme, fazer uma pesquisa fora.

Tais questões são importantes quando se pensa que um aprender saudável precisa ter o envolvimento do alunos, er momentos de prazer, de descoberta, de criação. Pelo que é possível perceber, de acordo com os participantes da pesquisa, infelizmente, essa postura não é a mais comum nas escolas que eles frequentam.

As dificuldades em relação à escola também são ratificadas a partir do exercício de completar a frase, proposto no início dos grupos focais. Uma das frases era: Minha escola... para a qual aparecem as seguintes terminações:

É uma coisa horrível. (Tillan)
 É uma porcaria, horrível. (Mimosa)
 É para estudar. É boa em algumas ocasiões. (Aquilegia)
 É legal, é suja e tem um lanche bom. (Desmondi)
 Um presídio. (Cyna)
 Insuportável. (Alli)
 Tem um ensino muito bom. (Ave)
 Droga. (Flora)
 Devia ser bem melhor. (Habena)
 Chata. (Tacea)

Contudo, percebe-se que os processos de aprendizagem formal desses sujeitos são demarcados por fraturas desde o início. Para Fernández (2001a, p. 29), “para chegar a ‘eu aprendi’ [o sujeito] precisou partir de ‘ele me ensinou’”, e ressalta ainda que entre o ensinante o aprendente é necessário estabelecer um campo de diferenças onde se situa o prazer em aprender. Se a instituição escolar não se posiciona de modo a acolher os sujeitos dessa forma, não o percebe como alguém capaz, não busca compreendê-lo em sua configuração subjetiva, o aprender formal se torna mais truncado. Duas questões se fazem importantes nesse momento: Será que a instituição escolar acredita na possibilidade de aprendizagem desses sujeitos? Ou, ainda, será que ela quer esses sujeitos no seu espaço?

Infere-se, então, que apesar de superadas algumas dificuldades ao longo dos anos, temos uma forte herança eurocêntrica e o preconceito torna-se um problema. As desigualdades perpassam a questão de classe e a questão racial, e a escola, como produto da sociedade, também está impregnada por esses preconceitos. Mitos arcaicos, mas que até hoje “colocam a mulher no seu lugar”, justificam o “melhor desempenho dos alunos de classes socialmente favorecidas”, assim como um “pior desempenho de negros e pobres”. A própria ciência, por muito tempo, justificou e buscou comprovar esses mitos e, mesmo depois de séculos de

desenvolvimento científico, ficaram as marcas. Nesse sentido, é possível citar os conhecidos testes de Quociente de Inteligência (QI), muito utilizados para “provar” a superioridade intelectual biológica de determinados segmentos da sociedade (SCHIFF, 1993).

Para Heller (2014), os preconceitos sempre desempenharam um papel importante, pois são construídos historicamente, a partir da generalização de valores na vida cotidiana, pela assunção de estereótipos; e são inevitáveis. Para a autora, os preconceitos são gerados, sobretudo, nas classes sociais e são produto, principalmente, das classes dominantes. Desse modo, é claro, torna-se possível manter o conservadorismo, o conformismo e o comodismo, em função dos seus “esforços ideológicos hegemônicos” (p. 78).

Além das questões econômicas que perpassam a questão dos preconceitos, um fator importante para os interlocutores da pesquisa é o racismo. De acordo com o Pnad 2013, 53% da população brasileira se declara negra, e ainda assim o racismo é fortemente recorrente. Entretanto, de acordo com Silva (2007), o racismo é tratado no Brasil como esfera privada, de forma que as pessoas imputam outras pessoas ou os próprios vitimizados. De todo modo, o negro ainda carrega a herança da escravatura: aparece como subalterno nas diferentes mídias, é seguido por seguranças em lojas etc. São os jovens negros os que mais morrem (dados do Ipea 2013).⁷¹

Acredita-se então que, perpassada por essas questões, indubitavelmente a instituição escolar, muitas vezes, não se empenha em adequar-se à realidade dos sujeitos da pesquisa, em considerar suas aprendizagens anteriores e em estabelecer uma relação de parceria com as próprias comunidades. O distanciamento da escola da vida desses sujeitos aparece nos relatos ao passo que eles mostram desinteresse, quando dizem que gostariam de opinar, de serem escutados pelos professores, questão que pode ser entendida como a percepção dos sujeitos em relação à falta de reconhecimento dos professores de sua condição de sujeitos dentro da escola.

Tais preconceitos são corolário do engendramento de questões sociais, econômicas e políticas que produzem o ideário segundo o qual o próprio sujeito é responsável pelos seus fracassos, em uma perspectiva que entende que “as coisas são como são” e que nada pode ser feito para modificá-las. Cabe, então, conformar-se ou fazer algo por si mesmo. É a conhecida meritocracia que rege os sistemas educacionais como um todo e que, em um contexto de desigualdades sociais, é dramaticamente injusta. Ora, se no aprender estão envolvidos uma complexidade de fatores, garantir o acesso à escola não basta para garantir o aprender. É necessário que o sistema oportunize uma rede de serviços para garantir o desenvolvimento

⁷¹ Ver mais em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/270695-1>

integral de todos os sujeitos, de acordo com as suas necessidades, para que seja menos injusto. Entretanto, sabe-se que essa não é a realidade. A escola é ainda mais precária, com menos profissionais, menos recursos, onde as necessidades são maiores (DUBET, 2005).

Quando Cyna, no Grupo focal 2, diz que quem não tem trabalho não é ninguém, deixa explícita a concepção, construída historicamente, que destitui do homem o seu valor humano. Passa a ser necessário “provar” seu valor e, em uma sociedade organizada em torno do trabalho, é justamente ele que “dignifica” (CASTEL, 2008). As conquistas que o trabalho traz, ou não, provam socialmente o valor e a capacidade das pessoas, sem, obviamente, considerar que essa mesma organização social distribui injustamente as riquezas produzidas pelo trabalho. Desse modo, no Brasil, sujeitos postos em situação de vulnerabilidade social têm que, por suas próprias forças, lutar contra um sistema inteiro, além de uma herança histórica de preconceito e subjugação, para provar seu valor humano.

Para Paín (1996), para que os sujeitos possam percorrer trajetórias de aprendizagens saudáveis, com maior qualidade, seus processos não podem ser vistos com preconceito, haja vista que cada sujeito vai construir caminhos distintos. O aprender é processo de cada indivíduo e, perpassado pela subjetividade, com a produção de sentidos subjetivos, sentimentos e emoções, acontecerá para cada sujeito de uma forma diferente. A grande questão é que a escola está baseada na concepção de um aprender padronizado e espera que os tempos, os conceitos, as estruturas ocorram da mesma forma para todos os sujeitos. Entretanto, quando se considera que a subjetividade é parte integrante da constituição do sujeito, e portanto, da aprendizagem, as lentes pelas quais vê-se o sujeito e o seu aprender passam a ser outras.

Nesse contexto, é necessário perceber que a relação que os sujeitos da pesquisa constroem com a escola, com os ensinantes e com o aprender está integrada a uma subjetividade que se constitui em movimentos dialéticos entre a produção individual do sujeito e o material. As situações que o aluno vivencia na escola lhe remeterão a sentidos e emoções produzidos anteriormente, que podem não ser específicos desta aprendizagem, mas da zona de sentido; da mesma forma, as situações que o aluno vive fora da escola podem lhe remeter às produções que se dão em função das experiências da escola.

É assim que a aprendizagem humana acaba também relacionada com o aprender formal e vice-versa. Portanto, compreender as histórias de vida, o contexto e como o sujeito funciona em relação ao aprender não formal dá indícios de como ele se relaciona com o aprender como um todo. Somente analisando a complexidade das questões que estão presentes nos processos de aprendizagem é possível compreender os sentidos subjetivos produzidos pelos adolescentes

em relação à aprendizagem, que por sua vez auxiliam na compreensão dos processos de aprendizagem como um todo.

Desse modo, a próxima categoria, *Aprendizagem e vida*, busca uma maior compreensão a respeito das aprendizagens humanas a partir da forma como os sujeitos da pesquisa percebem as experiências de aprendizagem durante suas vidas, o contexto em que vivem, a participação da família nesses processos, as perspectivas de futuro, entre outros.

5.2 Aprendizagem e vida: quando uma transpassa a outra

“A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem” (ARENDDT, 2014, p. 10), pois a vida do homem, ou dos homens, não se limita ao que lhe é “entregue” ao nascer e, a partir da sua ação sobre o mundo e com os outros homens, há sempre a possibilidade de reproduzir ou transformar. A condição humana é, pois, tudo o que ao entrar em contato com o homem torna-se condição imediata de sua existência. Considera-se o aprender condição e produção humana, pois a partir dos processos de aprendizagem os homens se apropriam dos recursos criados para a vida em sociedade, tornando-se, assim, uma condição para que o homem se insira no processo histórico da humanidade.

Todos esses processos, de humanização e de aprendizagem, são sempre perpassados por outra marca do humano: a subjetividade. Como já dito, tornar-se homem não é somente introjetar o que já foi construído, o material, mas torná-lo seu, em um processo contínuo e dialético de constituir-se individualmente, a partir do social e do pessoal, produzindo humanidade. As funções psíquicas podem, algumas vezes, apresentar-se como operações automatizadas, mas, na maioria das vezes constituem-se de sentidos subjetivos. Contudo, “o pensamento humano [...] é, por excelência, uma função que sempre aparece como processo subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 29).

É de acordo com este lastro teórico que a presente categoria emerge das análises da pesquisa. Pensa-se que os relatos dos sujeitos a respeito das aprendizagens que ocorrem ao longo de suas vidas, a forma como a família participa desses processos, as aprendizagens consideradas mais significativas, o que eles pensam e como percebem o aprender direcionam a resposta à pergunta que é mote desta pesquisa: *quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social?*

A categoria é composta por quatro subcategorias, sendo elas: *Aprendizagem e família*, *Aprendizagem e vida*, *Perspectiva de futuro*, *Aprender e não aprender*. A primeira subcategoria

– *Aprendizagem e família* – surgiu das unidades de sentido relacionadas com a participação da família nos processos de aprendizagem e suas percepções a respeito do aprender, de acordo com o relato dos sujeitos. A segunda – *Aprendizagem e vida* – trata-se das situações relatadas pelos sujeitos de aprendizagens que acontecem ao longo de suas vidas, não relacionadas ao aprender formal. A terceira – *Perspectiva de futuro* – refere-se às dúvidas e desejos trazidos pelos adolescentes em relação ao futuro profissional e educacional. Por fim, a quarta subcategoria – *Aprender e não aprender* – surgiu da compreensão e percepção dos sujeitos a respeito do aprender de modo geral.

Conforme foi dito na categoria anterior, foi possível perceber maior envolvimento dos sujeitos quando as situações de aprendizagem relatadas não advinham de um contexto formal. Fez-se, na categoria *Aprendizagem e escola*, um contraponto entre duas das aprendizagens iniciais citadas pelos adolescentes: aprender a andar de bicicleta e aprender a ler e a escrever, mostrando como a conversa sobre andar de bicicleta teve mais aspectos positivos, mais detalhes e maior envolvimento dos participantes.

Agora, salienta-se o fato de que, posteriormente, solicitou-se que os adolescentes relatassem aprendizagens mais atuais. E, mais uma vez, destacaram aprendizagens que não estão relacionadas à instituição escolar, como as que cita Ave:

Eu aprendi a tocar [...] diversos instrumentos.

[...]

Eu aprendi a fazer bijuteria [...] com a sora Ju. Aprendi a costurar também. (Ave)

Destas aprendizagens mais atuais, as que aparecem como mais significativas nas falas dos sujeitos são as relacionadas ao trabalho, como as citadas nos trechos a seguir:

Aquilegia: Pra mim é o trabalho.

Pesquisadora: O trabalho? O que tem relacionado a aprender no trabalho?

Aquilegia: A gente aprende a lidar mais com as pessoas...

Flora: Teu jeito muda, totalmente diferente...

Aquilegia: As atitudes. Claro que a gente não muda totalmente, mas...

Habena: Eu mudei de um jeito totalmente diferente! E agora eu fico pensando do jeito que eu era antes e do jeito que eu tô agora.

Pesquisadora: E o que tu achas?

Habena: Eu acho que depois que eu comecei a trabalhar minha cabeça começou a se ocupar, então tudo ao redor começou a mudar, entendeu?

Aquilegia: Quando tu começa a trabalhar tu começa a ter mais responsabilidade...

Habena: Amadurece querendo ou não.

Durante o grupo focal, foi perceptível a mudança de sentimentos quando os sujeitos relataram as aprendizagens do trabalho. Para Heller (1987), ação, pensamento e sentimento são manifestações da vida humana; separados somente funcionalmente, reintegram-se no processo antinômico que caracteriza a vida humana. Os sentimentos são uma forma de implicação do sujeito com um objeto e com o mundo. Implicação que, por sua vez, “é a função reguladora do organismo social em sua relação com o mundo”⁷² (p. 34). Ou seja, o sujeito produz sentimentos de acordo com sua implicação com a situação, considerando-se sua ação e/ou pensamentos, anteriores ou atuais, em relação à mesma situação.

Nesse sentido, a relação que os sujeitos estabelecem com o trabalho, com as expectativas que o próprio trabalho traz a eles, permite que a implicação com o trabalho, ou seja, o que sentem em relação às aprendizagens que o trabalho possibilita, seja mais positivo. Essa implicação seria, para Heller (ibidem), positiva e direta, considerando que provoca no sujeito maior interesse e disponibilidade para ampliar a relação. Nesse caso, por exemplo, provoca o desejo de realizar suas tarefas da melhor forma, de estar vestido adequadamente, de acordo com as exigências do ambiente, de aprender suas funções, resultando em sentimentos positivos.

Ao que parece, as experiências positivas que os sujeitos tiveram colaboraram para a produção de sentidos subjetivos mais significativos, de forma que se tornam mote para novas aprendizagens semelhantes. Nesse sentido, infere-se que a motivação para aprender se organiza dentro da categoria de emoções, que parte da subjetividade individual, mas que se dá dialogicamente com a subjetividade social. Os sentidos subjetivos, de modo geral, participam da constituição dos motivos do sujeito, se integram e formam novos sentidos subjetivos, relacionados, agora, mais especificamente aos motivos. Logo, a motivação para o aprender, em cada sujeito, estará fortemente relacionada aos sentidos subjetivos produzidos de modo geral e aos sentidos específicos das aprendizagens (GONZÁLEZ REY, 2012c).

Ademais, considera-se que tais aprendizagens permitem que os sujeitos se percebam como quem pode aprender, o que nesse caso faz com que se tornem mais aceitos no local de trabalho, indicando a construção da hipótese de que esses processos, por serem positivos e significativos para os sujeitos, permitem a construção de uma autoimagem mais fortalecida e a ocupação de um espaço de possibilidade em relação ao aprender, encorajando-os a novas aprendizagens que estejam relacionadas ao trabalho.

É possível inferir também que os sentidos subjetivos produzidos a respeito do aprender relacionado ao trabalho podem estar fortemente relacionados com o discurso hegemônico, no

⁷² Tradução livre da autora.

qual o homem só é digno a partir do trabalho. O problema, no entanto, é que quanto maior sua remuneração, quanto maior o *status* do cargo que o sujeito ocupa, “maior sua dignidade”, o que acaba colocando os sujeitos mais uma vez em desvantagem, uma vez que o mercado vem se especializando, exigindo mão de obra cada vez mais qualificada, excluindo do mercado os sujeitos com menor escolaridade (ROCHA, 2006).

Para Arendt (2014), trabalho e consumo são apenas dois estágios do mesmo processo que se impõe à vida moderna, reduzindo quase todas as atividades do homem a uma forma de assegurar o que é “necessário” à vida e de produzi-los em abundância. Então, faz-se menção à produção de sentidos a respeito de um aprender que possibilita, ainda que superficialmente, o sentir-se pertencente à sociedade, para sujeitos que muitas vezes estão fora dos principais padrões impostos por ela, o que pode trazer um prazer mais imediato e uma produção de sentidos mais positivos com relação a esses processos de aprendizagem para o trabalho — revelando, assim, as contradições do sistema e também dos processos humanos.

Nesse sentido, é importante salientar que quando se compreende a produção subjetiva como um sistema aberto e a aprendizagem humana, partindo do pressuposto de uma constante construção, é sempre possível que o sujeito possa produzir novos e diferentes sentidos para situações já vivenciadas, novas emoções em relação ao ato de aprender, por exemplo, posicionando-se simbolicamente de outra forma em relação ao lugar de aprendente. Tal perspectiva abre a possibilidade para que alguns sujeitos reorganizem a produção subjetiva, haja vista que as aprendizagens do trabalho proporcionam novas experiências relacionadas ao aprender em geral.

Contudo, há que se ter cuidado quando o tema é educação e trabalho, pois há uma perspectiva neoliberal de “mobilização dos pobres” que mais uma vez coloca somente no sujeito a responsabilidade de superar as condições desfavoráveis diante da competitiva dinâmica de acesso ao trabalho, considerando a vulnerabilidade social uma condição individual e não uma tensão gerada pela precarização do trabalho (IVO, 2008). Nessa perspectiva trabalha o Banco Mundial, que com a influência que exerce sobre as políticas educacionais, invade o âmbito da educação formal, partindo do princípio que a igualdade de acesso nivela os alunos e dá as mesmas possibilidades, de forma que os mais “esforçados” chegam mais longe.

Daí que os pobres tornam-se massa estratégica para o funcionamento do mercado e a manutenção da própria pobreza garante o funcionamento do sistema. Trabalhar em direção da superação das vulnerabilidades sociais não é somente oferecer ensino técnico, por exemplo, que possibilita acesso ao mercado de trabalho (muitas vezes em condições de precarização); mas sim, construir uma rede de ações, serviços e políticas públicas que possam garantir o

desenvolvimento integral dos sujeitos, o acesso aos serviços básicos e de qualidade, como uma educação de qualidade, que busque desenvolver sujeitos críticos e reflexivos que unam-se a outros atores sociais em busca dos seus direitos, contra a desigualdade social.

No que se refere, ainda, a desigualdade social e Educação, Flora introduz a discussão sobre a faculdade. Instaura-se uma certa polêmica, pois alguns têm o desejo de fazer algum curso superior, outros dizem nunca haverem pensado e, de modo geral, eles falam sobre as impossibilidades que veem para tanto. Tillan é o único que já sabe o que quer fazer: educação física, pois seu sonho é ser jogador de futebol; Desmondi diz nunca haver pensado em fazer um curso superior; Flora diz que gostaria de fazer, mas não sabe o que, então acha melhor fazer um curso técnico e começar a trabalhar, enquanto ganha tempo para decidir o que irá fazer e para encontrar uma forma de custear os estudos. Refere, ainda, que os colegas de trabalho têm dificuldade de entendê-la.

É isso que lá no serviço eles não entendem... Quando eles me perguntam: o que tu quer da tua vida? Eu digo: não sei. Daí eles dizem: como uma menina de 17 anos, que tá no segundo ano do Ensino Médio, ainda não sabe o que quer da vida? Eu ainda não sei ué, ainda não pensei.

Mais uma vez percebe-se que a sociedade realmente valoriza o saber formal, no qual determinadas profissões são tidas como mais dignas do que outras, a renda e o poder estão concentrados e há uma forte herança lusitana, desde a época colonial, quando havia uma forte distinção entre homens úteis, detentores dos patrimônios, e homens inúteis, os que não tinham terras (IVO, 2008). Esse corolário coloca nos sujeitos a responsabilidade de transpor grandes barreiras, sozinhos, para enobrecer, conquistar e chegar ao Ensino Superior, por exemplo. Aquilegia faz sua crítica ao perceber que alguns jovens têm condições de ingressar na faculdade, com a mesma dúvida que eles têm, mas essa exigência funciona de forma diferente para eles:

E tem muito filhinho de papai que vai pra faculdade, eu conheço, que eles começam a fazer e trancam, daí pegam e começam a fazer outra faculdade. [...]
A gente não tem dinheiro. [...]
Até porque nossos pais não têm condições de pagar uma faculdade pra nós. Ou eles pagam faculdade pra nós ou a gente come. [...]
É a vida.

Desmondi complementa:

Se vai pagar faculdade, a gente tem que fazer até o final. Vai ficar jogando dinheiro fora?

Outra realidade que se impõe: os pobres sequer têm a perspectiva de frequentar uma universidade federal, então, se há o interesse de cursar uma universidade, é preciso encontrar formas de pagar por este nível de ensino.⁷³ De acordo com o Relatório do CDES (2011),⁷⁴

[...] as maiores desigualdades na escolarização em todas as variáveis observadas nos últimos cinco anos foram nos efeitos da renda e do local de moradia (rural e urbano) dos estudantes. [...] Enquanto os mais ricos são a metade dos estudantes da rede privada na rede privada básica, ocupam 55% das vagas nas instituições públicas de ensino superior. Os mais pobres, que frequentam mais a rede pública, não chegam a 40% dos que frequentam o fundamental, nem a 10% no ensino médio. Pode-se dizer que para estes o ensino superior é praticamente inacessível, pois a frequência não chega a 2%. (p. 24)

Ainda que os índices de acesso ao Ensino Superior, bem como os de acesso e conclusão do Ensino Fundamental, tenham melhorado nos últimos anos,⁷⁵ há um longo percurso em direção ao acesso mais igualitário à Educação de modo geral e à oferta de uma educação de qualidade, onde os sujeitos de fato aprendam. Nesse sentido, pode-se inferir que, mais uma vez, as contradições e ambiguidades da Questão Social se revelam, pois são as formas concretas de organização que, desiguais, perpetuam benefícios à população historicamente privilegiada e destituem outros desses mesmos direitos da matriz socioeconômica (IVO, 2008).

Contudo, as dúvidas em relação ao ensino superior parecem estar muito relacionadas com o novo e desconhecido universo que ele representa. Os sujeitos ressaltam o receio de iniciar um curso e depois descobrir que era muito diferente do que pensavam. Há, então, a hipótese de que o fato de os familiares e pessoas mais próximas não terem a experiência desse nível de ensino (70% dos responsáveis não chegaram ao Ensino Médio) traz maior insegurança e,

⁷³ Esse é um fato de extrema importância para mim, pois a partir disso lembro, mais uma vez, da minha própria história, quando passava de ônibus em frente à PUCRS, indo para o Instituto de Educação General Flores da Cunha, e pensava: será que um dia eu vou mesmo conseguir fazer um curso superior? Nesse momento eu já havia sido selecionada pelo Prouni, mas era uma realidade muito distante. Só acreditei, de fato, quando peguei o cartão da PUCRS e lá estava o meu nome. Minha realidade foi menos dura do que a dos sujeitos da pesquisa, então penso que para eles é ainda mais difícil ver o ensino superior como uma possibilidade.

⁷⁴ Disponível em:

file:///C:/Users/Juliana%20Rocha/Downloads/As_Desigualdades_na_Escolariza%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil_-_Relat%C3%B3rio_de_Observa%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_4_-_12-2010.pdf

⁷⁵ Ver mais em: ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social no Brasil. Revista Ensino Superior UNICAMP. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf

principalmente, não possibilita a vivência dos sujeitos em relação aos cursos, às necessidades e às profissões que são forjadas a partir da experiência acadêmica. Os medos, as dúvidas, a “distância” do Ensino Superior colocam a universidade no imaginário do “praticamente impossível” para os sujeitos. O que não é exatamente um engano, se considerados os próprios números de acesso citados acima.

No que se refere às famílias e ao aprender, em determinados momentos do Grupo focal 1, ao falarem sobre o não aprender, os sujeitos ressaltam a falta de participação e interesse das famílias nos processos de aprendizagem e no auxílio das atividades escolares:

Aquilegia: [...] é muito difícil tu ver um pai em cima de uma criança: “vamo le um livro, vamo faze isso...” Não. Não existe!

Habena: Muito difícil mesmo.

Desmondi: É.

Flora: Nem o teminha eles fazem.

Desmondi: Nem pedir pra olhar o caderno.

Flora: Eles falam só: “vai toma banho e vai pro colégio!”. Chega do colégio e nem perguntam. Não perguntam nada. Nem: “como foi a aula?”, “o que tu fez hoje no colégio?”, “Aprendeu a ler?”. Não, eles não perguntam nada.

Os sujeitos consideram que a falta de envolvimento das famílias prejudica o desenvolvimento. Inferem ainda que o fato de passarem muito tempo na rua faz com que as crianças tenham ações e pensem como adultos. Compreende-se, dessas colocações, que os sujeitos percebem a influência de tais características como importantes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças nesse contexto, responsabilizando, principalmente, a família por permitir que desde muito cedo estejam muito tempo fora de casa, não se comprometam com as atividades escolares, entre outros. Quando o sujeito está implicado com a situação, percebendo nela características das suas próprias vivências, pode estar implicado de forma mais positiva ou mais negativa com essa situação (HELLER, 1987). Esse envolvimento é perceptível, pois, quando os sujeitos estão falando dos “outros”, das crianças, estão, na verdade, falando de suas próprias experiências e, também, de como consideram importante a participação dos pais e responsáveis nos seus processos de aprendizagem e nas suas vidas.

Cabe, aqui, inferir o conflito de Mimosa, já mencionado na categoria anterior, quanto à necessidade de um outro, ensinante, nos processos de aprendizagem e como ela parece marcada quando relata que muitas vezes teve que aprender sozinha, pois não havia quem a ajudasse em casa, nem na escola, na difícil trajetória que ela relata.

Quando, no Grupo focal 2, pergunta-se aos sujeitos o que suas famílias pensam ou falam sobre a aprendizagem, mais uma vez aparece a falta de participação dos pais, ou mesmo a falta de diálogo sobre questões relacionadas a aprendizagem. Pelo pouco que os sujeitos falam antes de mudar de assunto, os pais apenas referem questões mais gerais sobre educação:

Tacea: A minha fala assim: eu não te dei educação?

Ave: Que é importante... Por causa que se tu não aprender, tu não vai conseguir chegar onde tu quer. Se tu não aprender a conviver com as pessoas que tu não gosta também tu não vai conseguir fazer nada na tua vida, por que sempre vai ter uma pessoa que tu não goste e tu vai ter que aprender a conviver com essa pessoa.

Alli: Minha mãe fala isso todo dia. Sempre onde tu vai, sempre tem uma pessoa que tu não gosta e tem que sempre conviver com essas pessoas. Minha mãe fala isso todo dia, todo dia.

Tacea, Alli e Ave dizem ainda que não costumam escutar o que as mães falam. Assim, surge a questão de que a mãe de Alli não fala, mas grita. A menina confirma e diz que é “descanso para a cabeça” dela e dos irmãos quando a mãe vai para a casa de sua avó. Contudo, surgem destes últimos relatos duas questões importantes e que estão intimamente imbricadas: a primeira é em relação ao vínculo que os sujeitos da comunidade estabelecem com o aprender; a segunda é a vinculação dos sujeitos da pesquisa com os primeiros ensinantes (pais e cuidadores).

No que se refere à relação da comunidade com o aprender, pensa-se que o fato de as famílias não falarem sobre o tema com os sujeitos, como relatado por eles, a pouca participação dos pais na escola e nas tarefas da escola e também a baixa escolaridade dos pais e responsáveis influencia nessa relação com o aprender, que tem grande relação com o aprender formal. Ademais, de modo geral a comunidade se organiza sem evidenciar as aprendizagens. As ocupações e trabalhos da maioria das pessoas não possibilitam dar continuidade aos processos de escolarização, tampouco suas vivências despertam essa necessidade.

A comunidade não considera a aprendizagem humana como partícipe de todos os processos da vida, assim como a sociedade em geral. Os diferentes tipos de saber lá desenvolvidos não são reconhecidos socialmente, não são o saber formal. Nesse sentido, cabe lembrar que o sujeito não apenas sofre influência do meio em que está inserido, mas que a configuração da subjetividade se dá na inter-relação entre suas duas esferas: subjetividade pessoal e a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003). Sendo assim, os sentidos subjetivos produzidos na comunidade, pelos familiares e pessoas mais próximas, também fazem parte da produção de sentidos subjetivos dos próprios sujeitos. Desse modo, se a aprendizagem não é tida como algo importante, significativo e positivo, se a produção de subjetividade social em

relação ao aprender não os coloca nesse lugar de destaque no cotidiano da comunidade, mais difícil é que os sujeitos produzam sentidos subjetivos, sentimentos e emoções positivas acerca do aprender, o que também está diretamente relacionado às motivações do sujeito, nessa perspectiva.

Quando perguntados sobre o que aprendem ou aprenderam na comunidade, os sujeitos têm dificuldade de relatar aprendizagens mais positivas, o que releva uma produção de sentimentos mais negativos a respeito da inter-relação comunidade, aprendizagem e sujeito. A seguir encontram-se alguns exemplos desses relatos.

Pesquisadora: O que vocês acham que aprendem ou já aprenderam na comunidade que vocês vivem, não na escola, mas aqui?

Mimosa: Ah, aprendi muita coisa...

Desmondi: É a escola da vida.

Flora: Boa ou ruim, sora?

Pesquisadora: Tanto faz.

Aquilegia: Não é tipo, se eu vê tu fazendo uma coisa errada, se eu vê tu fumando maconha, não é porque tu fuma que eu vou fumar. [...] Não é porque eu vejo um cara vendendo droga, e me convida, que eu vou vender. [...] Tem gente que aprende a roubar.

Flora: E tem gente que aprende a não ir nas pilha dos outros [...]Eu aprendi um monte de palavirão ouvindo a minha mãe falar.

Ave: Aqui a gente pode aprender o certo e o errado. [...] É um negócio que... tu vai ter que aprender porque tu vai olhar as pessoas fazer e tu vai querer fazer igual, pra poder ganhar dinheiro fácil, tu vai entrar pra vida do crime e tu também pode olhar e ao mesmo tempo não querer aquela vida. Pode seguir um caminho diferente.

Pesquisadora: Mas tu quer dizer que a maioria acaba seguindo o caminho do crime, ou não?

Ave: A grande maioria.

Tacea: Porque é mais fácil.

Ave: É mais fácil e também muita gente vai assim por causa que as vezes não tem nada pra comer dentro de casa e daí tu precisa de alguma coisa daí fica um dia de “bico”, daí gosta, já vai de novo.

A história da comunidade é perpassada pela dinâmica do tráfico. De modo geral, as histórias de vida, as famílias, têm componentes que participam ou participaram do tráfico, resultando em experiências bastante duras, inclusive para os interlocutores da pesquisa, de morte, encarceramento, ameaças de morte, mudanças de moradia, entre outras. Flora e Aquilegia exemplificam como, por vezes, acontece esse tipo de situação no diálogo seguinte:

Flora: Às vezes acontece isso: tipo, o Junior, se ele foi ali e roubou da Marina, a família é envolvida, por exemplo. Vai vir a família da Marina, vai mandar a família toda do Junior embora e não tão nem aí...

Aquilegia: Se tem pra onde ir. Aonde vão dormir. Se tem o que comer. Não dá nem pra levar as coisas de dentro de casa.

Flora: Tu sai [...] com a roupa do corpo.

Desse modo, sendo o tráfico um aspecto tão presente na vida dos adolescentes, seria bastante raro não ter destaque em algum momento e não interferir nos processos de aprendizagem, sendo esses processos complexos, nos quais estão entrelaçados todos os aspectos da vida dos sujeitos.

Mais uma vez, ressalta-se que o material não determina a subjetividade e, portanto, os sujeitos conseguem ver a possibilidade, ainda que seja difícil, de afastar-se do tráfico, o que não quer dizer que o sujeito não seja por ele afetado. Assim, após serem incentivados pela pesquisadora a pensar em questões positivas em relação às aprendizagens na comunidade, eles citam a possibilidade de terem aprendido a ser persistentes.

Pesquisadora: E coisas boas, o que que vocês aprendem aqui?

Ave: Fazer amizades.

Aquilegia: A gente aprendeu a não desistir porque tem tipo... ai, eu fui trabalhar, fui demitido e daí não vai procurar outro emprego, pega e vai pra outra vida. Tem que tá sempre...

Flora: Disposto.

Aquilegia: Tem que ser persistente.

Contudo, infere-se ainda que o trabalho formal, citado anteriormente, e os sentidos subjetivos positivos produzidos em relação a ele podem referir-se à possibilidade que os sujeitos veem de, por meio do trabalho, se distanciarem do contexto do tráfico, ou mesmo de mudarem suas perspectivas de vida, já que grande parte dos que trabalham guardam parte dos salários para diferentes planos. Habena, por exemplo, tem a intenção de, ao terminar o ensino médio, ir morar com a tia no Rio de Janeiro; o dinheiro que recebe e guarda tem participação importante na possibilidade de realizar este sonho.

Nesse sentido, cabe lembrar a frase escrita por Tillan no “complete a frase” que iniciou os grupos focais. Ele completa da seguinte forma: *Aprender é ser alguém na vida e não se prejudicar no futuro*. Aquilegia também segue essa linha de raciocínio e completa: *Aprender é tudo, sem aprendizagem a gente não é nada*. Aqui, mais uma vez, aparece a ideia de que o sujeito pode superar sozinho a situação de vulnerabilidade, ideia essa que a própria escola reproduz, uma vez que muitas vezes se coloca como única forma de “salvação” ou como se, por si só, possibilitasse ascensão social.

Sem embargo, os sujeitos ressaltam que gostam da comunidade em que vivem: conhecem as pessoas, são conhecidos. Mas inferem que modificações mais atuais na organização do tráfico acabaram piorando as condições de vida, uma vez que as ações dos

traficantes se tornaram mais truculentas, que pessoas de outras comunidades passaram a atuar ali etc. Ainda, a falta de espaço de lazer e convivência próximos são aspectos que o sujeitos trazem nas falas e que remetem mais uma vez à violação de direitos desses sujeitos, já que o ECA prevê o acesso ao lazer e à cultura (Título II, Capítulo IV), sendo este, também, um dos aspectos importantes na conceituação da vulnerabilidade social (CRONEMBERGER E TEIXEIRA, 2012).

A segunda questão a ser retratada, ressaltada anteriormente, refere-se à vinculação entre os sujeitos da pesquisa e seus primeiros ensinantes. Nesse sentido, o fato deles não incluírem aprendizagens que falem sobre uma boa vinculação com o ensinante em seus relatos, de relatarem não escutar os pais e, ainda, a questão de os responsabilizarem pelas dificuldades encontradas em relação ao aprender escolar mostram certa fragilidade em relação a essas vinculações.

Quando Desmondi relata ter aprendido a andar de bicicleta e as quedas que ocorriam nesse percurso, a pesquisadora questiona sobre quem lhe auxiliava nesses momentos e ele refere que eram os “amiguinhos da rua”. Nessa aprendizagem, por exemplo, não eram os pais ou responsáveis os ensinantes, mas os amigos. Já na Técnica do Par Educativo, Desmondi desenha⁷⁶ um pai ensinando o filho a jogar futebol, o que parece ser seu desejo, considerando que ele não tem um relacionamento com o pai. Assim, de modo geral, o desenho evidencia uma relação vincular conturbada, tanto com o ensinante, quanto com a aprendizagem, haja vista que o desenho apresentado é bastante infantilizado, os relatos oral e escrito são pobres, certamente abaixo da capacidade de produção do sujeito.

O abandono é outro elemento importante a ser considerado quando se trata de vinculação com os primeiros ensinantes. Muitos dos sujeitos têm histórico de abandono ou separação dos pais, prioritariamente da figura paterna, por diferentes situações, que incluem uso e abuso de drogas e/ou álcool, envolvimento com o tráfico, entre outras.

Assim, trata-se, muitas vezes, de uma vinculação fragilizada pela inconstância da participação do adulto no desenvolvimento integral dos sujeitos, ou pelo distanciamento provocado, também, pelas longas jornadas de trabalho, pelo fato de ficarem sob os cuidados de outras crianças pouco maiores, entre outras inúmeras situações. O vínculo é, pois, “a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com o outro ou com os outros, criando uma estrutura particular” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 3), ou seja, é uma implicação subjetiva, onde o sujeito vai “se moldando” de acordo com as experiências materiais e a produção

⁷⁶ Ver no Anexo F.

subjetiva individual, construindo uma matriz, uma forma que o sujeito foi forjando para aproximar-se e relacionar-se com o outro.

É possível que as recorrentes perdas desses sujeitos aos quais os adolescentes foram se vinculando ao longo da vida provoquem uma certa evitação da vinculação, como forma de obstar a própria ruptura do vínculo, logo, a evitação do sofrimento. De modo geral, pelo que é possível inferir de acordo com o conhecimento prévio da pesquisadora em relação aos sujeitos, eles precisam de certo tempo para confiar e estabelecer uma relação mais profunda e mais aberta com os outros.

Não há uma fórmula para uma boa vinculação, mas certamente a qualidade da interação entre os sujeitos tende a qualificar o vínculo, que se torna, de alguma forma, uma estrutura, com certa estabilidade, mas que pode ser modificada, de acordo com as vivências dos sujeitos e posteriores vinculações. Assim, ainda que não se tenha muitos dados sobre os vínculos iniciais dos sujeitos, a própria dificuldade de vinculação com a figura de ensinante, que aparece também na Técnica Psicopedagógica, dá indícios das fraturas nas vinculações iniciais desses sujeitos.

Considerando o lastro teórico que considera que o homem não nasce pronto, há necessidade de que, inserido no mundo, o sujeito seja acompanhado por outro humano que lhe conduza, alimente e ensine o básico para a sobrevivência (PAÍN, 1999). Essa relação acontece através do vínculo entre os dois sujeitos. Sendo esse outro quem supre, na maioria das vezes, as primeiras e principais necessidades, considerando a dependência do bebê humano desse outro, a relação vincular entre os dois é primordial para o desenvolvimento e será, ainda, durante toda a sua vida. Além disso, a relação vincular é influenciada pelas relações que esse adulto estabeleceu com os seus próprios cuidadores, pelos sentidos subjetivos que ele foi produzindo ao longo de sua vida, em relação ao lugar simbólico da criança em sua própria vida.

O vínculo é base para o aprender, pois o aprender pressupõe uma relação de confiança com quem ensina. Assim, os sentidos subjetivos produzidos por cada sujeito em relação às relações vinculares iniciais participarão da vinculação dos sujeitos com os outros ensinantes, podendo fazer com que os sujeitos evoquem emoções e sentimentos relacionados a esses primeiros sujeitos, sejam eles mais positivos ou mais negativos, interferindo nessa nova configuração, pois a subjetividade individual está permanentemente perpassada pela subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003).

A aprendizagem, “sendo muito mais do que um processo de compreensão e uso de operações” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 33), exige o estabelecimento de vínculos que permitam uma relação de troca e de construção, onde haja segurança para errar e acertar, onde

o ensinante seja continente da ansiedade e dos medos do aprendente, possibilitando assim a aprendizagem.

Para compreender as percepções dos adolescentes acerca da aprendizagem, perguntou-se nos grupos focais o que eles entendiam por aprender. De modo geral, os adolescentes têm dificuldade em expressar o que entendem. O Grupo focal 1, que discutiu muitos assuntos e de forma detalhada, por exemplo, se calou nesse momento. Apenas Habena falou e os outros concordaram:

Aprender é uma experiência nova a cada dia. Querendo ou não a vida é uma escola, que cada dia que passa tu aprende coisas novas, cada dia tu passa por diversas coisas. Aprendizagem vai ficar com nós pra sempre, até a gente morrer.

No Grupo focal 2, ninguém consegue explicitar sua opinião. A pesquisadora, então, modifica a pergunta para “como se aprende?”. Segue o diálogo:

Pesquisadora: O que é aprender, para vocês?
[Silêncio]
Pesquisadora: Como se aprende?
Ave: Olhando.
Alli: Ouvindo.
[Silêncio]
Pesquisadora: Que mais?
Tacea: Fazendo?
Pesquisadora: E o que é aprender?
Ave: Olhar e fazer igual? Ou diferente...
Pesquisadora: Olhar e fazer igual, ou diferente... Por que fazer diferente?
Ave: Por que nem sempre fazer igual vai dar certo... ou vai ser o certo.
Pesquisadora: E aí, que mais?
[Silêncio]

A dificuldade de falar sobre o aprender, que também aparece no exercício de completar frases, considerando que dois sujeitos deixaram em branco e outros três responderam *aprender*, *estudar* e *educação*, revela a dificuldade de pensar sobre ele e a falta de espaço para o aprender formal na cotidianidade que vivem os sujeitos. Quando ingressam em um sistema em que o aprender está em primeira instância – sistema educacional – há uma inadaptabilidade entre sujeito e as aprendizagens propostas pelas instituições, o que dificulta ainda essa relação.

Nesse sentido, ainda, questiona-se: qual é, de fato, a importância do aprender diante de condições materiais em que, muitas vezes, as necessidades básicas dos sujeitos não são alcançadas? O fato é que histórias de evasão, fracasso escolar e falta de acesso de grande parte

dos familiares à educação formal são regra, não exceção. Nesse sentido, a família também pode criar espaços emocionais que desvalorizam o aprender dos sujeitos, já que seus sentidos subjetivos produzidos a partir do aprender também influenciam na produção da subjetividade e na sua relação com o aprender.

São tantos os percalços encontrados pelos sujeitos em suas trajetórias de aprendizagem – os vínculos frágeis, inadequação da escola, desvalor social do aprender, preconceitos – que, por vezes, os sujeitos não conseguem perceber as aprendizagens que realizaram durante suas vidas. Alli, por exemplo, quando questionado a respeito do que tinham aprendido de significativo até o momento, tem dificuldade em responder, como é possível observar no seguinte diálogo:

Pesquidora: E tu, Alli, não consegue pensar em nada?
[Faz que não com a cabeça]
Tacea: Tu aprendeu a tocar, guria.
Alli: Ah, mas... isso daí qualquer um aprende, saber tocar.
Pesquisadora: Não mesmo. Eu não sei tocar.
Ave: Não sabe, não. O S4 não sabe.
Alli: Qualquer um que... se tu te focar ali no que tu quer, vai aprender...

Aquilo que ela aprende, considera que qualquer um pode aprender, do que se pode compreender que Alli considera que é fácil, somente por isso ela pôde aprender. Sua percepção a respeito do seu potencial para aprendizagem está negativamente influenciada pela produção de subjetividade a partir das más experiências que teve ao longo da vida. Entretanto, salienta-se que o sentido subjetivo produzido a respeito de uma experiência “não é a expressão direta da interação entre o sujeito e a experiência, mas um resultado que aparece a partir de uma reorganização orientada pelo sujeito que integra dialeticamente o interno e o externo” (SCOZ, TACCA & CASTANHO, 2012, p. 136).

A partir do exercício “complete a frase”, também fica perceptível que o aprender é um processocheio de percalços para os sujeitos. A terceira frase a ser completada era “Quando eu aprendo...”. Seguem as conclusões dos sujeitos:

Eu tento não esquecer (Tillan).
Eu fico muito feliz porque é difícil acontecer (Mimosa).
Eu fico feliz, é ótimo aprender (Aquilegia).
Eu também ensino (Desmondi).
Eu presto atenção (Cyna).
Eu me esforço pra não esquecer (Ave).
Escuto (Flora).
É uma experiência nova (Habena).

Os sujeitos ressaltam a necessidade de um esforço, que não parece pouco, para que retenham as informações; dificuldades, na verdade, nos processos de aprendizagem, considerando que aprender é muito mais do que isso. Mimoso relata que é difícil que ela aprenda, e Tacea e Alli não completaram essa frase. Pode-se dizer que completar “o que é aprender” parece bem mais difícil, por ser uma ideia mais conceitual, do que completar a frase “quando eu aprendo...”, considerando-se que todos os sujeitos já aprenderam algo. Contudo, se o sujeito tem dificuldade de considerar-se um aprendiz, de perceber suas possibilidades de aprendizagem, essa sentença também é difícil.

Há, assim, a necessidade de um certo deslocamento da produção social – como forma de “emancipação” do sujeito –, uma “ruptura”, ainda que nunca total, para que trajetórias únicas possam ser expressadas por sentidos subjetivos singulares e que permitam que o sujeito mude o rumo que suas trajetórias têm tomado (GONZÁLEZ REY, 2007a). Nesse sentido, quando a produção subjetiva é entendida como um sistema aberto, sempre há possibilidade de uma reconfiguração, tanto no que se refere à produção de sentidos subjetivos relativos às primeiras aprendizagens quanto nos relacionados às aprendizagens escolares. Tal fato infere um caráter não estático aos sentidos do aprender para os sujeitos, às suas possibilidades como aprendiz, suas percepções sobre o aprender, entre outros (GONZÁLEZ REY, 2012).

Contudo, é possível inferir que “a aprendizagem caracteriza-se, fundamentalmente, por sua complexidade, uma vez que envolve distintos aspectos sociais, culturais, históricos e, em especial, a subjetividade” (MONTE & FORTES-LUSTOSA, 2012, p. 157). Portanto, a aprendizagem humana não se dá isolada dos outros aspectos da vida dos sujeitos, sendo necessário considerar o todo para compreender esses processos, os sentidos e emoções produzidos e evocados em função da aprendizagem. As modalidades de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2003), as matrizes de aprendizagem (QUIROGA, 1996), as percepções do sujeito a respeito dos seus processos de aprendizagem e da possibilidade de aprender vão sendo forjados ao longo de suas vidas e precisarão ser considerados sempre que haja interesse em compreender ou qualificar os processos de aprendizagem desses sujeitos.

Em meio a toda essa complexidade – sentimentos, sentidos subjetivos, significados instituídos socialmente, produção de subjetividade social, emoções e motivos –, o sujeito constitui-se individual e socialmente como homem e, como condição de sua humanidade, como aprendiz. Os aspectos considerados nessas duas categorias emergiram da análise como forma de compreender como os adolescentes em situação de vulnerabilidade social vêm se

constituindo como aprendentes, a partir de suas produções subjetivas. Desse modo, no seguinte subcapítulo, que conclui as análises da pesquisa, buscar-se-á responder às perguntas que deram início à investigação e possibilitaram que os percursos relatados até aqui fossem possíveis.

5.3 Os sentidos subjetivos do aprender

De acordo com González Rey (2005), o conhecimento é uma construção, um processo de produção humana, portanto, não é algo que está pronto e pode, simplesmente, ser absorvido pelos sujeitos a partir da ciência e das pesquisas. O conhecimento é construído em processos não lineares, por vezes até caóticos, que vão se organizando a partir do trabalho, de novas construções, percepções e inferências das pessoas que participam dessa construção. O conhecimento nunca é um fato acabado e precisa ser sempre considerado passível de modificações. Portanto, ressalta-se que o conhecimento construído a partir desta pesquisa refere-se a um contexto específico, com sujeitos reais em condições materiais específicas, em um contexto histórico e cultural.

Posto isso, ressalta-se que esta pesquisa tem o objetivo de responder a alguns questionamentos que conduziram o processo investigatório até o presente momento. São eles:

- Quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade?
- Qual a influência da escola na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem?
- Quais as aprendizagens significativas desses sujeitos ao longo de suas trajetórias?
- Como os sujeitos vinculam o aprender com o processo de escolarização?

Para responder a essas perguntas buscou-se *investigar como os adolescentes percebem seus processos de aprendizagem, analisar os fatores que interferem nesses processos e compreender os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem*. Contudo, a partir das análises feitas nas categorias finais, sobre as quais se discorreu acima, busca-se, de forma mais objetiva, neste subcapítulo, refletir acerca dos questionamentos supracitados.

Conforme já referido, a aprendizagem precisa ser entendida em sua interdependência entre os aspectos subjetivos e intelectuais, que compõem um sistema complexo e em constante movimento: o sujeito. Essa é uma construção que se inicia na concepção da criança, com os projetos e desejos dos pais ou responsáveis, com o nascimento e inserção do bebê no mundo, a partir dos vínculos, das aprendizagens iniciais, depois com o ingresso na escola, descoberta e

inserção em outros grupos além da família, a participação social dos sujeitos, o ingresso no mundo do trabalho, entre outros.

Todas as experiências do sujeito o constituem como tal. As condições materiais integram-se às individualidades do sujeito, de forma que subjetividade social e individual constituem-se dialeticamente e o sujeito se desenvolve como sujeito único, mas com características geradas a partir da história e da cultura em que foi inserido. Sendo assim, há uma complexidade de fatores que interferem na aprendizagem humana.

Nesse sentido, buscou-se *analisar os fatores que interferem no aprender dos adolescentes da pesquisa*. Percebe-se, por exemplo, que as condições de vulnerabilidade social do contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos interferem diretamente nos seus processos de aprendizagem, pois nesse contexto específico se manifestam questões importantes. Uma dessas questões é o lugar que a aprendizagem ocupa na comunidade como um todo. Dadas as formas de vida dos sujeitos, o aprender não ocupa uma centralidade na cotidianidade, não é percebido dessa forma, haja vista que os sujeitos têm dificuldade de reconhecer as aprendizagens que não são formais como tal. Há, ainda, uma importante história de interdição desses sujeitos dentro do sistema formal de educação, considerando o baixo nível de escolaridade apresentado pelos familiares em geral.

O processo de formalização das aprendizagens com a instauração da escola, ou seja, o reconhecimento social apenas das aprendizagens construídas e “oferecidas” pela instituição escolar, coloca ainda mais esses sujeitos em um espaço de impossibilidade quanto ao aprender, considerando as muitas dificuldades encontradas no processo de escolarização, tratadas na primeira categoria final – *Aprendizagem e escola*. As fraturas no processo de aprendizagem formal ficam, pois, evidenciadas quando os sujeitos apresentam diferentes emoções ao falar sobre aprendizagens de vida, como andar de bicicleta, sobre aprender a ler e escrever.

Nesse ínterim, González Rey (2012b), salienta que

[...] é a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, o que é em si mesmo um sentido subjetivo, que aparece por meio das emoções que expressam a síntese completa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito tem ou não consciência. (p. 26)

Os sentidos subjetivos produzidos com relação ao aprender formal, que falam sobre a influência da instituição na configuração subjetiva dos sujeitos, parecem estar relacionados a emoções mais negativas, em função dos diferentes percalços encontrados nessas trajetórias, o que inclui as dificuldades nas relações, o preconceito, a discriminação e a falta de investimento

da própria escola em relação às necessidades dos sujeitos. De acordo com González Rey (2003), elementos de diferentes zonas da vida dos sujeitos integram-se à subjetividade social da escola, como “elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costumes, familiares etc.” (p. 203).

Tacca e González Rey (2008) consideram que, para que a escola contemple a aprendizagem dos diferentes sujeitos que a instituição recebe, necessita transitar entre a igualdade e a diferença, percebendo nas contradições do sistema quando, e o quê, é necessário oferecer de forma igual a todos, e aquilo que pode e deve ser visto apenas sob a perspectiva da diversidade. Aqui, cabe a consideração das diferenças sociais, onde os sujeitos em situação de vulnerabilidade são afetados diariamente pela imposição da desigualdade social, da precarização do trabalho e, muitas vezes, pela falta de acesso aos serviços básicos. Ainda que a escola sozinha não possa acolher toda essa demanda, responsabilizar os sujeitos e as famílias pelas condições às quais eles estão expostos não contribui para a superação da vulnerabilidade social. É necessário, então, que a escola se engaje na luta pelos direitos sociais de seus alunos e invista em processos educativos de qualidade para esses sujeitos, trabalhando por uma educação mais crítica e reflexiva, de forma que os sujeitos percebam a realidade social e também comecem a lutar por seus direitos.

Para Heller (2014), “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma dada sociedade, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (p. 58), produzindo um significativo distanciamento entre o humano-genérico e o desenvolvimento individual, o distanciamento da cotidianidade em direção a produção individual. É justamente com as populações que estão mais alijadas dos bens produzidos socialmente, servindo de mão de obra barata, sem seguridade, que devem ocorrer os maiores investimentos com o intuito de superar a alienação. Dentre estes investimentos encontra-se, também, uma educação de qualidade.

Contudo, González Rey (2003) considera que

[...] o sujeito é a expressão da flexibilidade da consciência crítica. Não tem projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços de subjetividade social dentro dos quais atuam. (p. 234)

Nessa perspectiva, ressalta-se que a compreensão de sujeito e de subjetividade com a qual se vem trabalhando na pesquisa é oposta a propostas educacionais massificadas, que não

promovem a reflexão, o diálogo e a ação do sujeito que aprende. Diante do conjunto de elementos analisados, é possível inferir que, em sua maioria, os sentidos subjetivos produzidos acerca do aprender formal aparecem como impossibilidade. A dinâmica escolar contribui para uma produção subjetiva, na qual o sujeito considera que aprender é difícil, é ruim, não está acessível ou necessita de recursos prévios, que eles acreditam não possuir.

Destaca-se, ainda, *a forma como os sujeitos percebem sua aprendizagem*. Nesse sentido, infere-se que, muitas vezes, eles têm dificuldade de olhar para esses processos, de perceber as possibilidades de aprender, haja vista os recorrentes percalços enfrentados nesses processos, a produção de subjetividade social que reforça a ideia de que a escola não é o lugar deles e as vinculações frágeis com os ensinantes e com o aprender. De modo geral, mostraram dificuldade para falar sobre o aprender e para representá-lo a partir do desenho, colocando a aprendizagem em uma configuração subjetiva significativamente negativa.

Deste modo, *os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem* evidenciam uma emocionalidade que indica pouca confiança na potencialidade para o aprender. Os desenhos infantilizados, as dificuldades e angústias relatadas em relação ao aprender a ler e a escrever, a dificuldade de vinculação com os ensinantes, o medo de Alli de ser novamente expulsa são indicadores de sentidos subjetivos que se configuram voltados mais à impossibilidade do que à possibilidade de aprender.

Contudo, as aprendizagens que aparecem como mais significativas ao longo das trajetórias dos sujeitos não estão relacionadas ao aprender da escola. Aprendizagens relacionadas às artes, como música, teatro e dança, que dão ao sujeito maior liberdade para expressar-se, e que acontecem em um contexto de aprendizagem mais flexível, que se constituiu juntamente com a comunidade e que busca adequar suas práticas às necessidades de vida dos sujeitos (a ONG), apareceram de forma mais positiva nos relatos. Cria-se aí um ambiente de possibilidade para o aprender, um espaço que permite a autoria, onde as potencialidades dos sujeitos são consideradas e o trabalho em equipe permite a circulação entre os papéis de aprendente e ensinante, o que também acontece no aprender a andar de bicicleta.

Outras aprendizagens bastante significativas para os sujeitos são aquelas relacionadas com o trabalho, conforme retratado na segunda categoria final – *Aprendizagem e vida*. O empenho dos sujeitos nos relatos a respeito desse tipo de aprendizagem, o empenho em contar aos colegas que ainda não trabalham que as aprendizagens do trabalho são realmente importantes, serve como indicador da motivação relacionada a elas. Hipotetiza-se que a produção de sentidos acerca dessas aprendizagens aparece configurada pelos seguintes

elementos: sentimento de pertença, autonomia, possibilitar melhores condições de vida e crescimento.

Inferese, então, que “todo sentido subjetivo está associado à necessidade que o sujeito sente no contexto em que atua” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 54) e pode ser, justamente, essa a diferença da emocionalidade produzida em relação às aprendizagens escolares e às aprendizagens relacionadas ao trabalho, por exemplo. O trabalho, em si, tem um valor reconhecido socialmente, ainda que esse sistema de valores seja diferente em cada contexto. Contudo, o trabalho oferece um retorno mais imediato em uma sociedade que se organiza em torno dele.

Assim, compreende-se que a subjetividade social em relação à aprendizagem tem papel fundamental na produção de sentidos subjetivos dos sujeitos da pesquisa, pois são fenômenos que tendem a se naturalizar, passando a antecipar-se às realidades. Ademais, institucionalizam-se e, por vezes, cristalizam-se, ao passo que se tornam realidade aceita, de acordo com as dificuldades que os sujeitos encontram para modificá-la. Nesse sentido, uma produção mais individual, pela via da consciência crítica, torna-se possibilidade de superar o que está posto (GONZÁLEZ REY, 2011).

Entretanto, sabe-se que

[...] ambos os níveis de expressão de sentido subjetivo da experiência integram em uma unidade indissolúvel a história do sujeito e o contexto social da experiência subjetivada, provocando formas diferentes de conduta, emoções e representações que acompanham a posição do sujeito diante da situação. (GONZÁLEZ REY, 2004, P.51)

Diante da diversidade e complexidade da aprendizagem, cabe ressaltar que os processos de aprendizagem sempre são uma expressão da relação dialética entre a individualidade do sujeito e o social, que acontece em um sistema aberto e em constante movimento. Desse modo, os profissionais da educação, independentemente da especificidade de suas tarefas, desde a educação básica até a formação de professores, precisarão considerar o entrelaçamento de todos os aspectos da vida do sujeito.

Nesse sentido, a instituição escolar precisa aproximar-se da vida dos sujeitos, aproximar-se da comunidade como um todo, para que, a partir dessa integração, seja possível construir uma escola que dê conta de suas especificidades e necessidades, para que eles sejam reconhecidos como sujeitos, para que ocupem o lugar de quem pode aprender e que se promova a construção de relações saudáveis que facilitem o aprender e o ensinar. Considerando a importância da escola na produção de sentidos subjetivos em relação ao aprender, como foi

visto na primeira categoria, ressalta-se que uma instituição acolhedora, construída também pela comunidade, seria propulsora de sentidos subjetivos e de uma emocionalidade com potencial de reconfigurar o espaço do aprender na vida desses sujeitos, haja vista que muitos dos pais também têm histórias de aprendizagem com diferentes percalços.

Para tanto, se faz importante um maior aprofundamento e quiçá uma inserção na instituição escolar deste contexto, o que é pretendido a partir da continuação da pesquisa no doutoramento da pesquisadora. Pensa-se que é possível que uma pesquisa-ação possa contribuir para tal reflexão e tensionamento da estrutura escolar que está posta. Contudo, a aproximação das duas categorias finais que emergiram das análises desta pesquisa já direcionam à necessidade de produções que considerem a aprendizagem humana, a vida dos sujeitos e seus entrelaçamentos com a instituição escolar, onde sejam observados contextos específicos, a vida material dos sujeitos.

Contudo, sabe-se também, que a escola não pode ser responsabilizada por todas as demandas que tem recebido na atualidade, haja vista a discussão feita ao longo desta pesquisa a respeito dos vários fatores envolvidos nos processos de aprendizagem. Ademais, problemas complexos exigem ações complexas. Assim, observada a questão sistêmica que engendra a situação de vulnerabilidade social vivida pelos sujeitos e suas influências na aprendizagem, estratégias de maior amplitude são necessárias para qualificar os processos de aprendizagem; políticas públicas que garantam condições de vida, acesso a cultura, lazer e saúde de qualidade também perpassam a constituição do sujeito que aprende.

Deste modo, compreender o aprender como produção humana é poder perceber as possibilidades de aprendizagem de todos os sujeitos e buscar compreender como a subjetividade se configura em uma emocionalidade mais positiva em algumas dessas experiências e em outras não; para, então, buscar resgatar o sujeito apredente de cada um, possibilitando uma reconfiguração subjetiva que integre mais aspectos da aprendizagem no “campo do possível”, onde o sujeito ocupe um espaço de quem pode aprender, apesar dos percalços que, inevitavelmente, todos encontram em seus percursos.

Torna-se necessária, então, a instauração de um diálogo que provoque a superação de postulados da ciência moderna, que fragmentou o humano, e siga em direção à complexidade do humano; que compreenda a aprendizagem como condição e produção humana, portanto construída dialeticamente entre a história e a cultura humana e os aspectos próprios de cada sujeito, dada a irrepetibilidade do humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROCESSO ACADÊMICO E PESSOAL DO MESTRADO

Todo o processo de aprendizagem se dá em meio à complexidade do próprio sujeito que aprende. Sendo assim, todo esse processo acadêmico que, em minha perspectiva, se dá principalmente pela via da aprendizagem, não poderia ser diferente. Vivi, nesse período de quase dois anos, emoções das mais distintas e intensas. O fato de ter passado na seleção, com uma classificação que me permitiu receber uma bolsa que custeou meus estudos nesse tempo, foi a primeira de muitas alegrias que vivi nesse período.

Mais uma vez, produzi sentidos subjetivos relacionados com o vínculo estabelecido com minha mãe, desde a infância, que me reportavam sempre a oportunidade de dar-lhe orgulho pelas conquistas que o mestrado me possibilitava. A emocionalidade positiva certamente me motivou a continuar e a dar o melhor que tinha em cada momento, mesmo diante das adversidades que surgiam nesse processo acadêmico.

A tensão constante de estar inserida em um espaço, na maioria das vezes, ainda ocupado pela elite da população brasileira, no qual muitas vezes me senti deslocada, fazia-me constantemente refletir a respeito dos sujeitos que compuseram esta pesquisa comigo. Ademais, trabalhar com alguns autores, linhas teóricas e temas como os que elegemos nesta pesquisa é um movimento contra-hegemônico constante, bastante difícil. Mostra, contudo, o quanto ainda é necessário caminharmos, como educação básica e ensino superior, em direção a políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade da educação, de forma mais igualitária, buscando suprir necessidades e demandas de forma mais justa e equânime.

A oportunidade de Estágio de Mestrado Sanduíche, por seis meses, no Uruguai, foi uma das gratas surpresas que tive nesse tempo. Trata-se, pois, de um tipo de bolsa incomum no mestrado, tornando a experiência ainda mais relevante. Conhecer outra realidade educacional, trabalhar em outra pesquisa, conhecer pessoas, foram parte significativa dessa enriquecedora experiência. Sinto-me grata às pessoas que fizeram parte desse momento, me possibilitando o estágio (Capes), me apoiando e incentivando (as professoras Dra. Bettina Steren dos Santos – hoje Decana Associada da Escola de Humanidades – e minha querida orientadora, Dra. Marlene Rozek), assim como as colegas que me visitaram e resolveram pendências no Brasil, enquanto estive fora (Denise Ventre e Josiane Vilarino). Sem o apoio de todos, certamente seria um percurso mais difícil.

A própria experiência me proporcionou a produção de uma subjetividade que me transforma como sujeito. O amadurecimento é, certamente, uma das maiores conquistas desse processo acadêmico, mas que é essencialmente pessoal. Autoria e autonomia são marcas desse amadurecimento, tendo em vista que a inserção em um espaço desconhecido e a responsabilidade de produzir todas as análises distante da minha orientadora e dos colegas levaram também a um processo reflexivo mais solitário. Entretanto, é imprescindível considerar a participação de outros sujeitos e outros afetos nesse processo. Os diálogos com os professores, especialmente com Beatriz Diconca, minha orientadora no Uruguai, da área da Antropologia, falando muitas vezes sobre política, preconceito, acesso ao ensino, povos, entre outros temas, me constituíram como sujeito.

O medo de errar, que me acompanha desde a infância e se mostra, de certa forma, pela autoexigência, teve que ser, em alguma medida, superado ao passo que precisei começar a falar espanhol. Passei o primeiro mês com medo de me arriscar, entendia tudo, mas praticamente não falava, até que as colegas me visitaram no segundo mês e precisei dar conta da comunicação das três, elas e eu. Somente então comecei a falar mais do que o essencial e, quando perdi o medo, pude de fato começar a interagir com as pessoas, inclusive as que moravam comigo. Contudo, percebi que preciso olhar para os meus processos com a mesma sensibilidade e paciência que busco olhar para os processos dos sujeitos da pesquisa.

Ademais, a possibilidade de ampliar a visão de mundo que tive a partir do estágio, ainda que muitos considerem que a proximidade do Uruguai pode desqualificar o Estágio Sanduiche, o que percebi nas falas de muitos colegas, provavelmente em virtude do *status* que uma experiência na Europa tem, foi incrível. Convivi com uma espanhola, um venezuelano e um uruguaio diariamente, e poder dialogar sobre as similitudes e diferenças dos países permite valorizar o que temos e promove uma perspectiva cultural e histórica mais ampla. No que se refere ao estágio ter acontecido no Uruguai, considero que há grande riqueza nesse fato, pois aprender com latinos, considerando as similitudes de nossas histórias e contextos, é especial pela possibilidade de transposições entre as diferentes experiências. Ainda, o fato de poder valorizar as qualidades e buscar aprender com um país como o Uruguai, permite seguir em direção a um pensamento contra-hegemônico, o que está diretamente relacionado com a perspectiva da pesquisa realizada.

No que se refere ao processo acadêmico como um todo, cabe ressaltar que foi uma aventura com momentos de muito prazer e alegria e outros momentos difíceis. Mas como os processos de aprendizagem também são dinâmicos e requerem alguma frustração, também enfrentei estas dificuldades. O momento de fechar o problema de pesquisa, elencar objetivos,

momento em que alguns enfrentam dificuldades, foi, talvez, o mais fácil para mim. Tivemos clareza de quais eram nossos questionamentos desde muito cedo. Entretanto, a mudança de perspectiva teórica que fiz durante o percurso custou-me algumas noites em claro, uma porção de questionamentos e muito diálogo com a orientadora.

Assim, mais uma vez, lembro a mim mesma que os processos de construção de conhecimento não são lineares, exigem investimento psicológico e evocam constantemente emoções produzidas durante os percursos de aprendizagem que ocorreram durante toda a nossa vida. Nos momentos mais difíceis, por exemplo, naqueles dias inteiros diante dos livros ou do computador, sempre me lembrei da época em que estava na graduação e minha mãe fazia pequenos agrados enquanto eu estava compenetrada há horas; era a forma que ela encontrava de me apoiar e ajudar, da qual tanto senti falta nesses dois anos. Porém, essa lembrança me motivou a continuar a construir uma história que não é só minha.

Entretanto, as maiores aprendizagens se deram na interlocução com os sujeitos dessa pesquisa: durante a coleta de dados ou mesmo de longe, enquanto realizava a análise dos materiais. A possibilidade de, através da pesquisa, mostrar para alguns deles que há possibilidade de aprendizagem ao longo da vida e que elas são também significativas, foi demasiadamente importante para mim. O processo de troca que estabelecemos, as aprendizagens que resultaram desta pesquisa – aprendizagens acadêmicas e de vida – fizeram com que as partes difíceis do processo valessem a pena. Sei que ensinei e aprendi, assim como eles também.

Compreendi, através das histórias de vida dos adolescentes e da minha própria história, para além daquilo que eu já conhecia da teoria, que o aprender está recheado de subjetividade, uma subjetividade que não é oposta à objetividade, mas se constitui a partir dela e com ela, em um movimento dialético. Aprendi que a educação, por si só, não “salva” ninguém, mas é uma parte importante da constituição de um sujeito crítico e reflexivo. Aprendi que é necessário retomarmos a dimensão coletiva e comunitária se desejamos a garantia de direitos, se queremos conquistar novos espaços; a luta compartilhada vale muito mais a pena. Aprendi sobre meus próprios processos de aprendizagem, sobre os sentidos subjetivos que eu produzo em relação a eles. Aprendi que talvez a dimensão mais importante de nós mesmos seja o outro.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n.5/6, p.25-36, maio/dez. 1997.

ALVARENGA, Mirella Souza. **Risco e vulnerabilidade na política nacional de assistência social**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação e Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. **Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-178.

AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26 (2), p. 222-245, 2006.

ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação**. Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007.

Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6/6>

Acesso em: 10 de agosto de 2014.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AYRES, José Carlos Mesquita et al. **Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde**. In: CAMPOS, Gastão W. S. et al. *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 399-442.

BARBOUR, Roselaine. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** In. BOCK, Ana M.B. GONÇALVES, Maria da Graça M. FURTADO, Odair (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia.** São Paulo: Cortez/EDUC, 1999.

_____ **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão.** Cad. CEDES vol.24 no.62 Campinas Apr. 2004.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003

Acesso em: 2 de outubro de 2014.

BOCK, Ana M. B. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Aria L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BORÓN, Atilio. **A Sociedade Civil Depois do Dilúvio Neoliberal.** In. SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOSCHETTI, Ivanete. **Seguridade Social na América Latina Após o Dilúvio Neoliberal.** Observatório da Cidadania, 2007. Disponível em: http://www.socialwatch.org/sites/default/files/pdf/en/panorbrasileiroc2007_bra.pdf Acesso em: 8 de julho de 2014.

BOSSA, Nádya. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____ **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília: CNAS, 2009.

_____ **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4.** Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

_____ **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAPUZZO, Nely. **Miséria, quem te gerou?** Porto Alegre: Luzzatto, 1984.

CARIDE, José A. **Las Fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Gedisa, 2005.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COOMBS, Philip Hall; PROSSER, Roy; MANZOOR, Ahmed. **New paths to learning for rural children and youth**. New York: International Council for Education Development, 1973. 133 p.

COUTINHO, Lauciana Gageiro. **Adolescência na Contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social**. In. Pulsional: Revista de Psicanálise, ano XVII, nº 181, p. 16-23, março de 2005.

COUTO, Berenice Rojas. **O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: uma equação possível?** São Paulo: Cortez, 2004.

CHAMAT, Leila. **Técnicas de intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem**. São Paulo: vetor, 2004.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 31, jan/abr. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciência Humanas e Sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação - Universidade do Minho. V. 16. N. 2, P. 221-236, 2003.

COSTAS, Fabiane Adela T. FERREIRA, Liliane Soares. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para o processo de leitura**. Revista Ibero-Americana de Educação, nº 55, p. 205-223, 2011.

CRONEMBERGER, Izabel H. M. TEIXEIRA, Solange M. **Famílias Vulneráveis como Expressão da Questão Social e à Luz da Política de Assistência Social**. Interface. Natal/RN. V. 9. N. 2, p. 92-117, Jul/dez, 2012.

DÉR, Leila Christina S. FERRARI, Shirley Costa. **Estágio da Puberdade e da Adolescência**. In. MAHONEY, A.A. ALMEIDA, L.R. (org). Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DÍAZ, R. M. NEAL, C.J. WILLIAMS, M. A. **As origens da auto-regulação**. In. MOLL, Luis C. Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DUBET, François. **La Escuela de las Oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?** Barcelona: Gedisa editorial, 2005.

ERIKSON, Erik. H. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____ **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ **O Saber em Jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____ **Los Idiomas del Aprendente**: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y médios. Argentina: Nueva Visión, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANELLA, Bruno José B. RICAS, Janete. TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde**: contribuições teóricas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

FRAGOSO, J. L. SILVA, F. C. T. **A Política no Império e na República Velha**: dos barões aos coronéis. In. LINHARES, Maria Yeda. História Geral do Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1996. P. 197-232.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant, Sion, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERMANO, JW. **Estado Militar e educação no Brasil (1964.1985)**. São Paulo, Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ REY, F. **A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva**. In. MARTINEZ, Albertina M. SCOZ, Beatriz J. L. CASTANHO, Marisa I. S. (org) **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergencia do sujeito**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 1 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.

_____. **El sujeto y la subjetividade en la psicologia social**. Un enfoque históricocultural. Argentina: Noveduc, 2011.

_____. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, p. 155-179, 1º sem de 2007.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. 1ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

_____. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. In. GONZÁLEZ REY, F. (org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. **Personalidade, Saúde e Modo de Vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____ **Subjetividad, sujeto y consctrucción del conocimiento:** el aprendizaje desde otra optica. Linhas Críticas, v. 4, n 7-8, p. 17-22, jul 1998 a jun 1999.

_____ **A configuração subjetiva dos processos psíquicos:** Avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In. MARTINEZ, Albertina M. SCOZ, Beatriz J. L. CASTANHO, Marisa I. S. (org) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012c.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social de Rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Criz. **Adolescência, psicanálise e educação:** O mestre “possível” de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____ **Teoria de los sentimientos.** Barcelona: Fontanamara,1987.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no serviço social contemporâneo.** Texto base da conferencia magistral do XVIII Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social,. San José, Costa Rica, 12 de julio de 2004.

Disponível em: <http://www.servicosocialesaude.xpg.com.br/texto2-2.pdf>

Acesso em: 13 de julho de 2014.

IANNI, Octavio. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IVO, Anete B. L. **Viver por um fio:** pobreza e política social. São Paulo: Annablume; Salvador: CRH/UFBA, 2008.

JANCZURA, Rosane. **Abrigos e políticas públicas:** as contradições na efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e a utopia da esperança.** Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

KIGUEL, Sônia Moojen. **Abordagem Psicopedagógica da Aprendizagem**. In. SCOZ, Beatriz J. L. (et al.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KITZINGER, Jenny. **Introducing focus groups**. *British Medical Journal, International edition* 311.7000 (Jul 29, 1995): 299. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/29728251?seq=1#page_scan_tab_contents

Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

KNOBEL, Maurício. **A Síndrome da adolescência normal**. In. ABERASTURY, Arminda. KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

LA FARE, Mônica; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel C.M. **Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa**: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. In. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.247-283, jan.-jul., 2014.

Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6390>

Acesso em: janeiro de 2016.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In. VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

_____ **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEVISKY, David Léo. **Adolescência**: reflexões psicanalíticas. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

LIPIETZ, A. & LEBORGNE, D. **O pós-fordismo e seu espaço**. *Espaço e Debates: Reestruturação*, N 25, p. 12-29, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Psicologia educacional**: uma avaliação crítica. In. LANE, Silvia T. M. CODO, Wanderley (Orgs). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: editora brasiliense, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. M. K.; AZEVEDO, B. H.; CASTAN, J. U. **Adolescência e psicanálise**. In. MACEDO (Org.). *Adolescência e Psicanálise: intersecções possíveis*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MACEDO, M. M. K. FENSTERSEIFER, L. WERLANG, B. S. G. **Ressignificações no processo adolescente**. In. MACEDO, M. M. K. (org.) *Adolescência e Psicanálise: intersecções possíveis*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

MARTINEZ, Albertina M.; SCOZ, Beatriz J. L. CASTANHO, Marisa I. S. (org) **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

MARTÍNEZ, Albertina M.; GONZALEZ REY, F. **O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar**: pesquisas e reflexões. In. MARTINEZ, Albertina M. SCOZ, Beatriz J. L. CASTANHO, Marisa I. S. (org) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Edição Eletrônica, 1999.

Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>

Acesso em: 5 de outubro de 2014.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1980.

MASCAGNA, Gisele Cristina. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vygotsky. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

MENDES, José Manoel. et. al. **A vulnerabilidade social aos perigos naturais e tecnológicos em Portugal**. In. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n 93, p. 95-128, Junho, 2011.

MERY, Janine. **Pedagogia Curativa Escolar e Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIOTO, R. C. T. **Cuidados sociais dirigidos à família e segmentos vulneráveis**. Capacitação em Serviço Social e política social. Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília: UnB, 2000. p. 211-224.

MONTE, Patrícia Melo; FORTES-LUSTOSA, Ana Valéria M. **A constituição subjetiva da aprendizagem no aluno adolescente com altas habilidades/superdotação**. In. MARTINEZ, A. M. et al. Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. P. 157 – 182.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. **Da República Velha ao Estado Novo**. In. LINHARES, Maria Yeda. História Geral do Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1996. P. 233-266.

MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. **Análise textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MUÑOZ SÁNCHEZ, A.I. & BERTOLOZZI, M.R. **Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva?** Ciência & Saúde Coletiva, n 12 v.2, p. 319-324, 2007.

NOGUEIRA, Makelyni Oliveira Gomes. **Educação, desigualdade e políticas públicas: a subjetividade no processo de escolarização da camada pobre**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

OCAMPO, M. L. S. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuco; PINAZZA, Mônica (ORG). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **O Sujeito que se Emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Wilton de. GONZÁLES REY, Fernando. **Subjetividade Sob uma Perspectiva Histórico-Cultural**. S/d.

Disponível em:
http://www.itechcampinas.com.br/itech_textos/Subjetividade%20sob%20uma%20perspectiva%20hist%C3%B3rico-cultural_ITECH.pdf

Acesso em: 9 de outubro de 2014.

OUTEIRAL, José O. CEREZER, Cleon S. **Autoridade e Mal-estar do Educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

OZELLA, Sergio. **A Adolescência e os Psicólogos**: a concepção e a prática dos profissionais. In. OZELLA, Sergio. **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. P. 17-40.

OZELLA, S. AGUIAR, W.M.J. **Desmistificando a Concepção de Adolescência**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

_____ **A Função da Ignorância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Ltda, 1999.

_____ **Subjetividade e Objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1996.

PARENTE, Sônia Maria B. A. (ORG). **Encontros com Sara Paín**. São Paulo: Vetor, 2008.

PECHON, D. (Org.). **Larouse – Dictionnaire Etymologique et Historique du Français**. Paris: Larouse, 1964.

PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

QUIROGA, Ana. **Matrices de Aprendizaje**: constitución del sujeto em el proceso de conocimiento. Argentina: Editorial CINCO, 1996.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Simone. **Possibilidade e Limites no Enfrentamento da Vulnerabilidade Social Juvenil**: a experiência do programa agente jovem em Porto Alegre. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

ROCHA, Sônia. **Pobreza no Brasil**: afinal, de que se trata? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SADER, Emir. **Contexto Histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil**: da ditadura à atualidade. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. P. 75-83.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

SCOZ, Beatriz J. L. PORCACCHIA, Sonia Saj. **A subjetividade na Psicopedagogia**: algumas reflexões. Constr. psicopedag. [online] vol.17, n.14, pp. 60-74, 2009.

SCOZ, Beatriz J. L. TACCA, Maria Carmen V. R. CASTANHO, Marisa Irene S. **Subjetividade, ensino e aprendizagem**: contribuições de pesquisas acadêmicas. In.

SCHIFF, Michel. **A Inteligência Desperdiçada**: desigualdade social, injustiça escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

SILVA, Mozart Linhares. **Educação, Etnicidade e Preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A Farsa do Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

TACCA, Maria C.; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Produção de Sentido Subjetivo**: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Psicologia, Ciência e Profissão, v28, n. 1, p. 138-161, 2008.

TOMIO, Noeli Assunta Oro; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Adolescência**: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WISNER, B. **Disaster Vulnerability: Scale, Power and Daily Life.** GeoJournal, Vol. 30, N. 2, p. 127-140, 1993.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____ **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In. VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____ **Técnicas Proyetivas Psicopedagógicas.** 4 ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2002.

YAZBEK, M.C. **Classes Subalternas e Assistência Social.** São Paulo: Cortez, 1999.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário utilizado para coletar informações dos sujeitos e famílias

Questionário Pessoal

Pesquisadora: Juliana dos Santos Rocha

Observação: usem letra que eu possa entender.

Nome: _____

Idade: _____ Em que cidade nasceu? _____

1. Com quem mora? (colocar nome e qual parentesco... se é irmão, tio, etc) _____

2. Quem trabalha na sua casa? E o quê cada um faz (exemplo: Fulano trabalha de Motorista de ônibus)? _____

3. Qual renda familiar por mês (somar salários de quem trabalha, auxílios como Bolsa Família ou pensões)? _____

4. A casa em que você e sua família moram é? () Própria () Alugada () Empréstada

5. Qual sua escola? _____

6. Que série ou ano vocês está? _____

7. Você já reprovou? () Sim () Não Se sim, qual ou quais séries: _____

8. Tem alguém em casa que possa ajudá-lo com as atividades da escola? () Sim () Não Quem? _____

9. Você estuda ou se dedica a alguma atividade da escola ou leitura em casa? O que você faz e com qual frequência? _____

10. Seus pais ou responsáveis estudaram até que série? Faça como no exemplo que está na tabela. Você pode colocar a opção: não frequentou a escola. (se você não souber, procure se informar).

Familiar	Nível	Ano
Exemplo: Mãe	Ensino Fundamental	4ª série

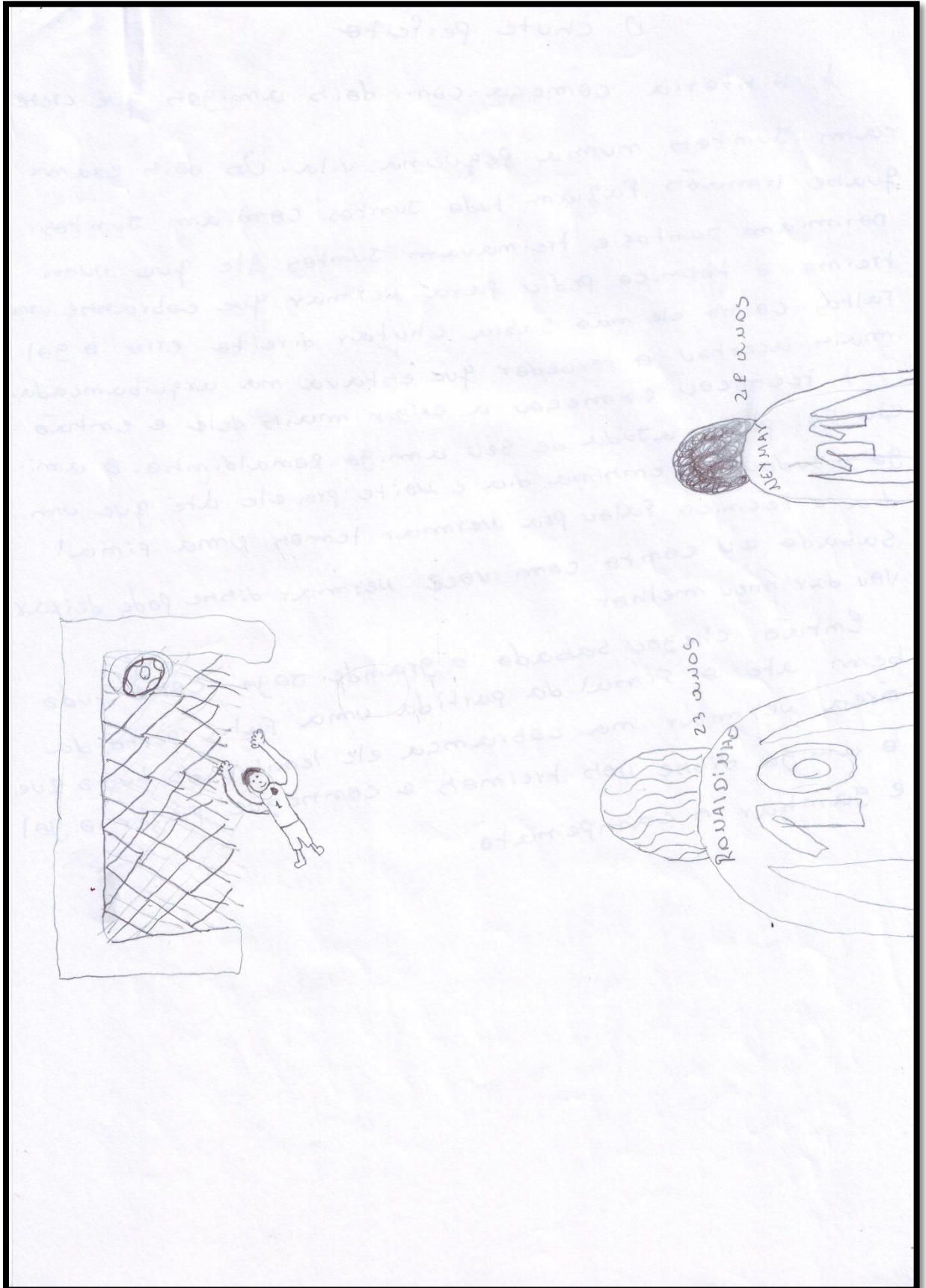
11. A família recebe algum auxílio como Bolsa Família? () Sim () Não. Qual? _____

12. Você é responsável por fazer quais atividades em sua casa (como por exemplo: varrer a casa)? _____

13. O que você faz para se divertir? _____

ANEXO B – Material produzido na técnica Par Educativo

Tillan – Desenho



Tillan - Relato Escrito

O chute perfeito

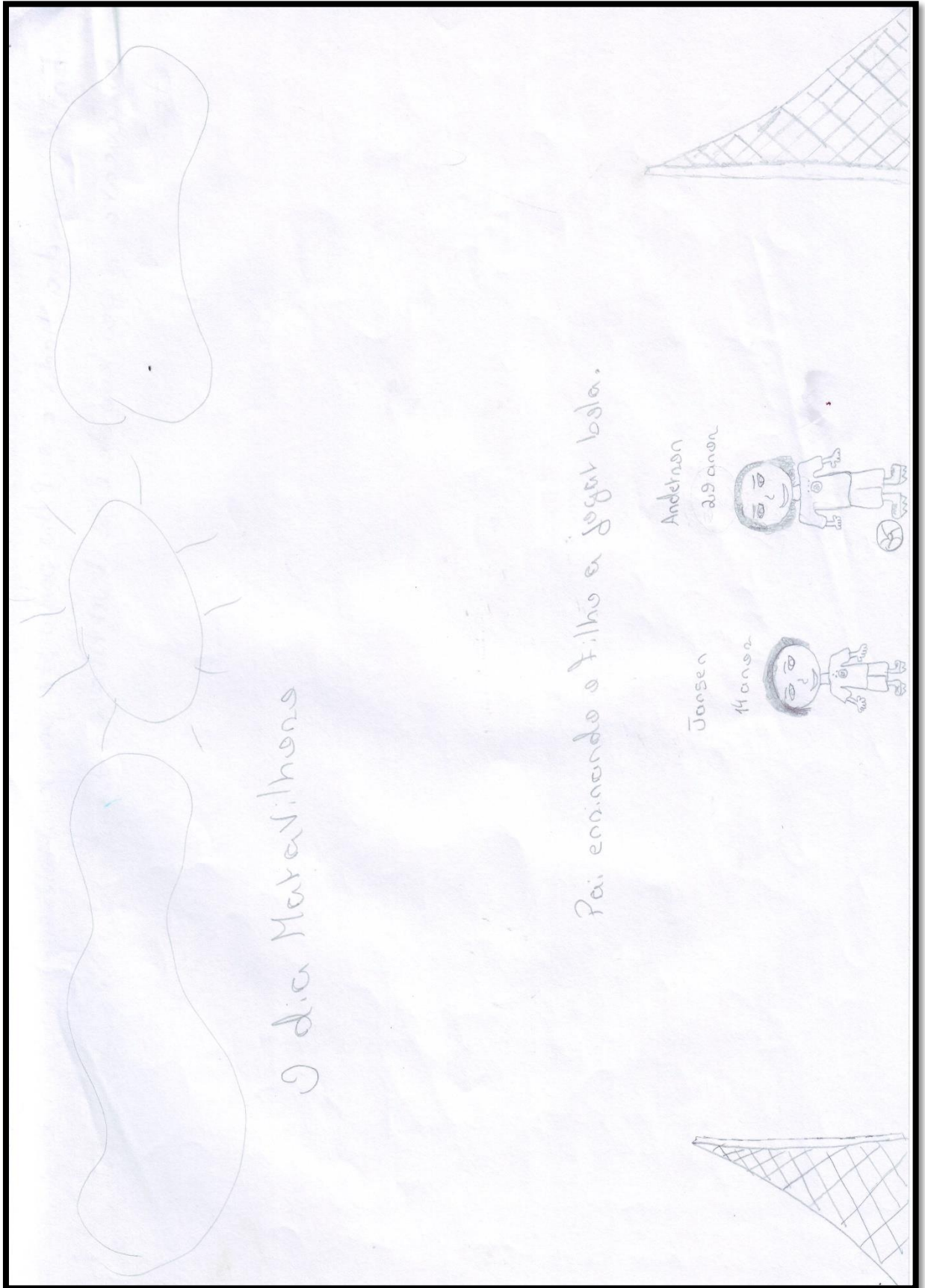
A História começa com dois amigos que creciam juntos numa pequena vila. Os dois eram quase irmãos faziam tudo juntos comiam juntos dormiam juntos e treinavam juntos. Até que num treino o técnico pediu para Neymar que cobrasse um falta como ele não sabia chutar direito errou o gol mais acertou o torcedor que estava na arquibancada.

A técnico começou a exigir mais dele e então ele foi pedir ajuda de seu amigo Ronaldinho. O amigo ajudou ele em toda a dia e noite pra ele até que um dia o técnico falou pra Neymar temon uma final sábado eu conto com você Neymar disse pode deixar vou dar meu melhor.

Então chegou sábado o grande jogo corre tudo bem até o final da partida uma falta perto da área Neymar na cobrança ele lembre de tudo que o amigo disse nos treinos e conseguiu fazer o gol e ganhar o campeonato.

Tillan – Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra-se disposto para realizar a atividade, mas ressalta que não sabe desenhar. - Utiliza bastante a borracha, mostrando preocupação com o erro.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta noções de proporção e profundidade. - Ensinante e aprendente estão lado à lado, de costas, sem que se possa ver seus rostos. - A situação escolhida não faz referência ao aprender formal, podendo indicar dificuldade de vinculação com o conhecimento formal ou dificuldade em ver-se como aprendente nas situações formais. - Ensinante e aprendente tem idades e tamanhos semelhantes.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito objetivo, sem detalhes e referindo-se a uma situação real. - Sem muito envolvimento afetivo com a proposta.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto coerente com relato, mas um pouco mais desenvolvido. Entretanto a linguagem escrita não se diferencia muito da linguagem oral.
<p>Observações Gerais: 16 anos, sem histórico de repetência. Não atribui a situação a uma aprendizagem formal e o ensinante trata-se de um amigo. Ainda que o técnico apareça na história, ele apenas aponta os erros, quem assume o papel de ensinante é um amigo. Tais questões podem indicar uma vinculação frágil com o aprender e com quem ensina. Apesar de não apresentar histórico de repetência seu texto apresenta estrutura, ortografia e desenvolvimento frágeis para um aluno de Ensino Médio. De modo geral apresenta postura infantilizada quando se refere ao aprender, não gosta de tarefas que envolvam aprendizagens mais formais e no grupo focal se refere à escola de forma bastante negativa.</p>	



Desmondi – Relato Escrito

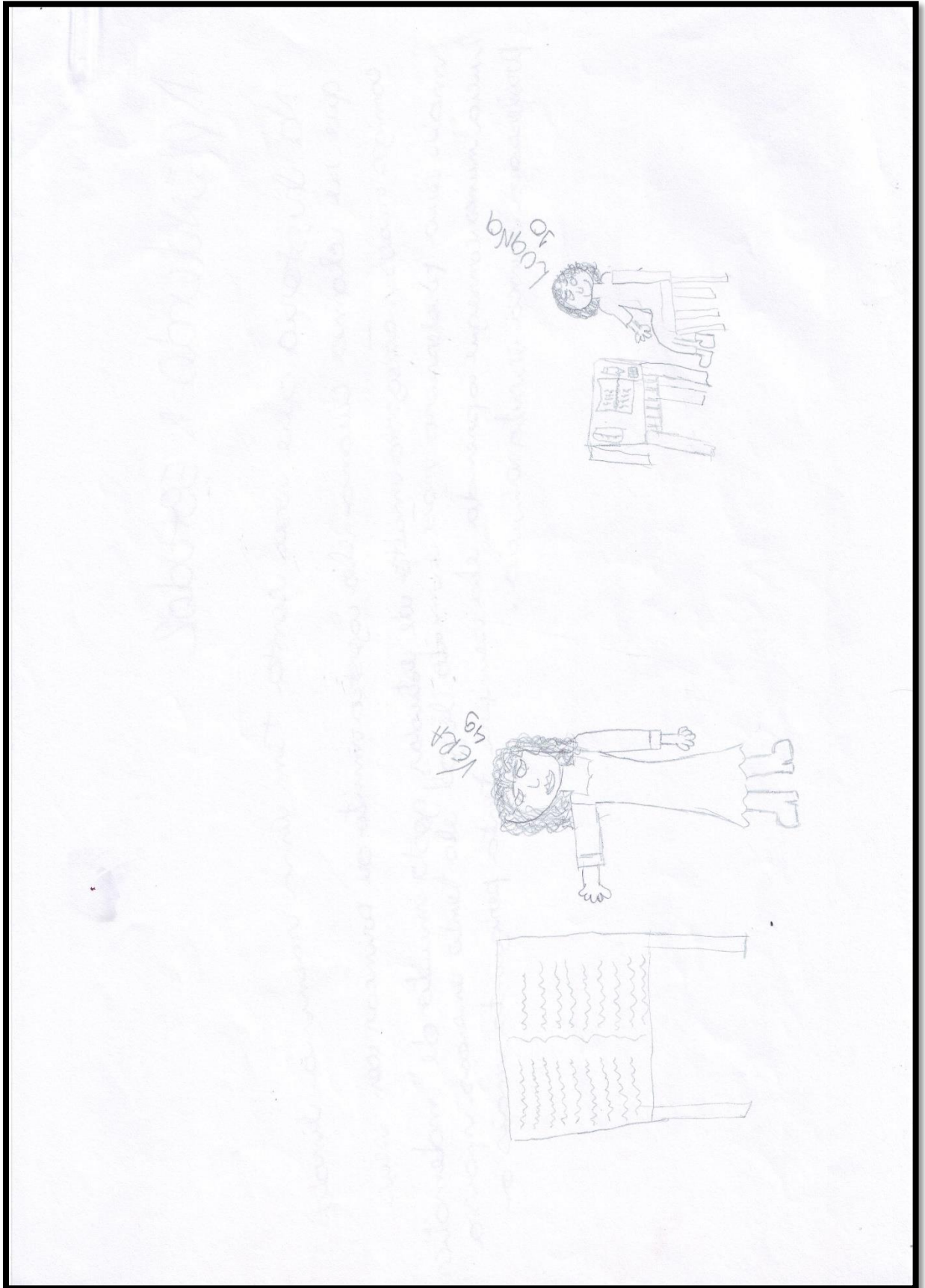
Entavá um dia lindo e o filho pediu pro pai levar ele para jogar bola na zaxáxa, o pai levou ele e se divertiram o dia todo, brincando, cortando etc.

Piterson

Desmondi - Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Não demonstra resistência à tarefa, mas, ressalta que não sabe desenhar. Certifica-se de que pode desenhar qualquer situação. - A situação desenhada não está relacionada com o aprender formal, o que pode inferir alguma fragilidade na vinculação com o aprender ou com o ensinante.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho infantilizado. - Poucas noções de proporção; utiliza somente metade da folha. - Não há objetos entre os dois sujeitos, que estão lado a lado e olhando para frente. Parecem mostrar alguma abertura para a relação, mas, ainda algum distanciamento, por não mostrarem interação.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato bastante breve e sem detalhes, diz apenas que é uma pessoa ensinando a outra a jogar bola. - Ainda que solicitado não dá características dos sujeitos, da situação, etc. Mostrando falta de envolvimento com a tarefa.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato pobre, de duas linhas. O sujeito certamente teria condições de construir um texto mais elaborado. - Contudo, o relato escrito está condizente com o relato oral.
<p>Observações Gerais: Desmondi tem 14 anos, sem histórico de reprovações. Evita a situação formal de aprendizagem e não demonstra envolvimento afetivo com a tarefa o que pode nos remeter a possível fragilidade no estabelecimento de vínculo com a aprendizagem, pois, não utiliza seus prováveis recursos cognitivos para a realização da atividade. O ensinante desenhado é o pai, um fato significativo considerando que o pai não é presente desde a infância de Desmondi. Em conversas tem capacidade de expressar-se com clareza e utilizar boa lógica. Estando no 9º ano do ensino fundamental já deveria construir um texto com maior enredo.</p> <p>No grupo focal citou como situação de aprendizagem “andar de bicicleta”, mais uma vez evitando o aprender formal e diz que a escola não é um bom lugar para aprender.</p>	

Mimosa – Desenho



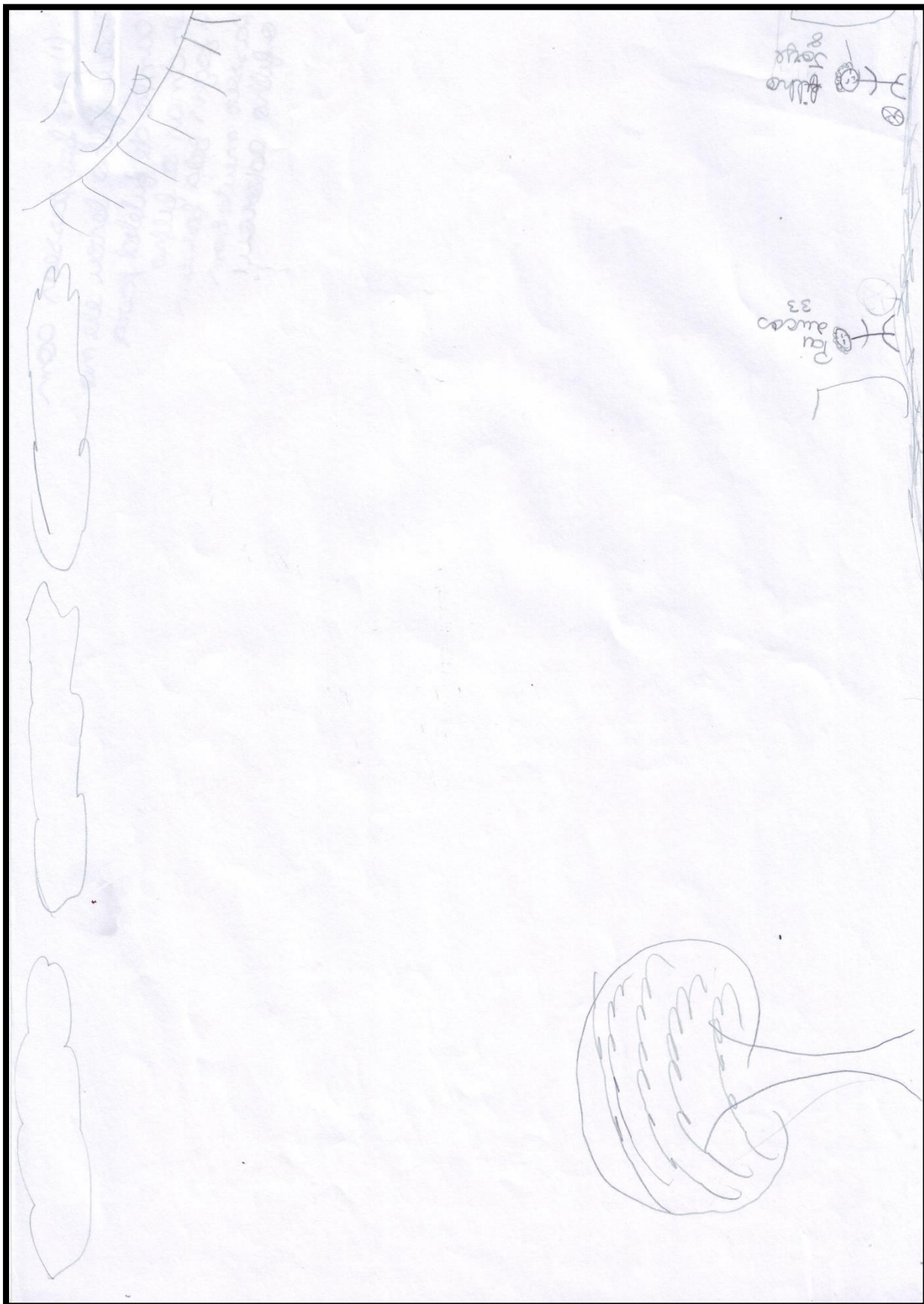
Aprendendo a Estudar

Na história que vou contar tem uma menina linda que se chama Luana. Ela gosta muito de brincar com seus amigos mais não gosta muito de estudar, gosta muito de matemática mais sua professora não é muito legal. Ela tenta ensinar mais a Lucia nunca consegue aprender. Ela sempre tenta perguntar mais a professora nunca escuta a Lucia.

Mimosa - Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrou disponibilidade para a tarefa, mas diz, antes de começar, que não sabe desenhar.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta uma situação de aprendizagem formal. - No desenho aparece a professora, o quadro, o aluno e sua mesa, sem que apareçam outros detalhes da sala de aula. - O quadro está cheio de linhas, sem sentido. - Professor e aluno não parecem próximos e o aluno não tem pupilas, o que pode significar um olhar “perdido” em relação ao aprender.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - O relato inicial diz apenas que a professora está passando matéria no quadro. Conforme as perguntas que faço, vai falando mais. Diz que o aprendente não gosta muito de fazer as coisas, que a professora grita e ao mesmo tempo deixa que os alunos façam muitas brincadeiras. - Diz que a relação entre professor e aluno não é boa porque o professor não escuta os alunos, não ouve sobre suas dificuldades.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - O relato escrito não se diferencia muito do oral: trata-se de um único parágrafo, com pouca pontuação, que conta objetivamente a história do aprendente. - No início do relato o aprendente tem um nome, depois ela troca... (Laura... Luana), o que pode ter alguma relação com a identidade do aprendente.
<p>Observações Gerais: 15 anos, 8º ano do Ensino Fundamental. Durante o grupo focal relata ter tido dificuldade para aprender a ler e escrever, conseguiu dominar a leitura e a escrita apenas na 3ª série, relata que até então apenas copiava a data. Em diferentes momentos diz que aprender é difícil e que muitas vezes não há quem ajude e é preciso aprender sozinho.</p> <p>Na técnica o professor aponta para o quadro cheio de linhas, as quais o aprendente copiou no caderno. Entre os dois sujeitos está a classe. Seu relato mostra certo distanciamento do ser que ensina e reafirma a problemática da relação ensinante-aprendente. O ensinante não tem pupilas, mas parece não olhar para a professora, parece distante, distraído ou desinteressado em relação ao aprender.</p>	

Aquilegia – Desenho



Aquilegia – Relato Escrito

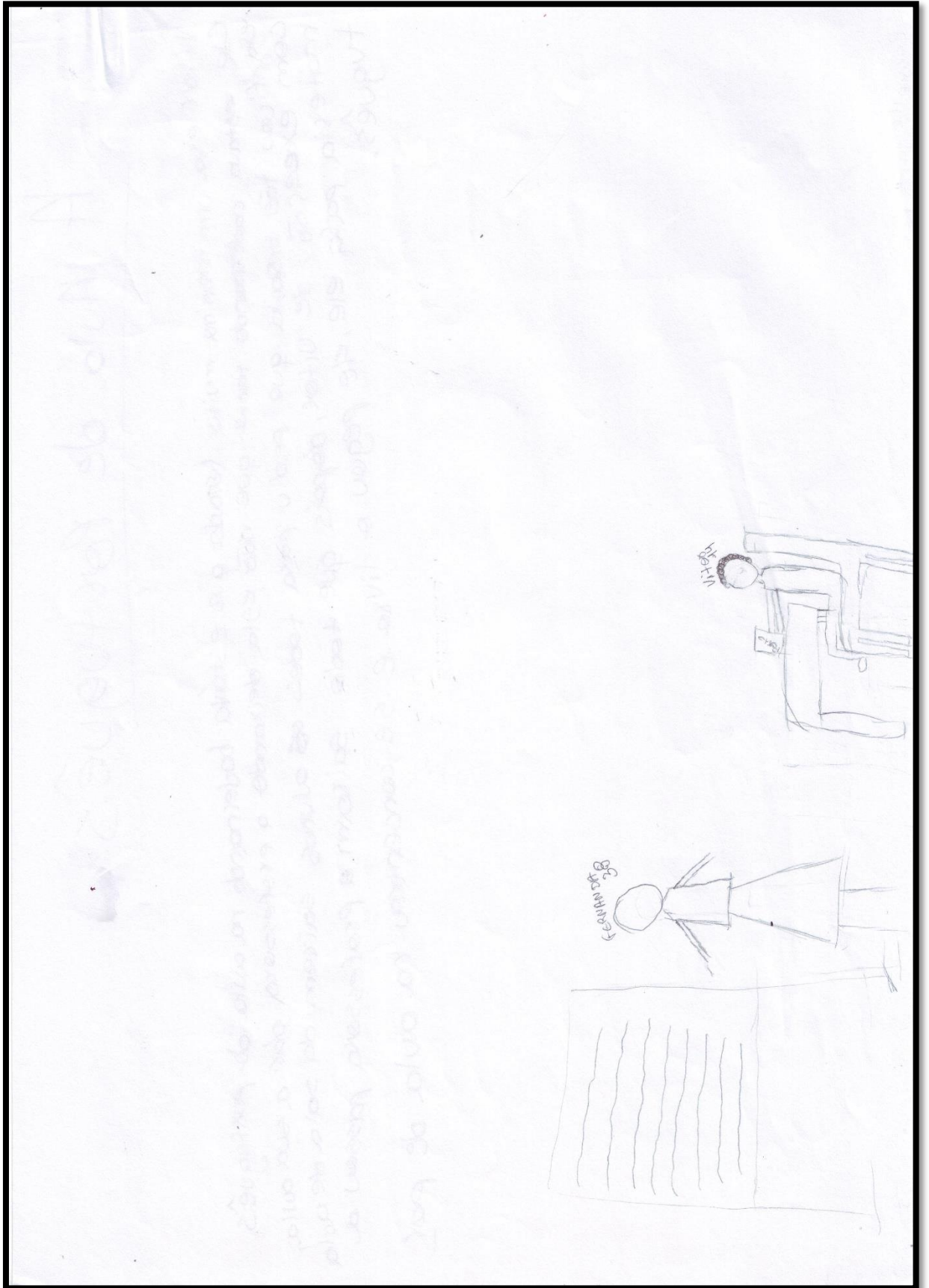
1) pai fez passear com
seu filho, levou ele no
campo de futebol para
encantar o filho
a jogar bola. Mas sem
passar muito tempo
o filho adormeceu!



Aquilegia - Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra-se disposta a realização da tarefa, mas ressalta que não sabe desenhar.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Faz um desenho muito pequeno no canto da folha, depois completa os espaços desenhando árvore, sol e nuvens, ressaltando a infantilidade do desenho. - Não apresenta situação formal de aprendizagem. - Não há diferença de tamanho entre ensinante e aprendente, podendo indicar falta de reconhecimento do seu papel. - Desenho bastante infantilizado, podendo indicar falta de envolvimento afetivo com a atividade, bem como uma vinculação frágil com o aprender e com ensinantes.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato breve e sem detalhes. - Primeiro diz que o filho ensinando o pai, depois troca e diz que o pai ensinando o filho, novamente podendo inferir a falta de reconhecimento do lugar de quem ensina. - Diz que a relação entre os dois é boa e que se não fosse uma boa relação o aprendente dificultaria propositalmente o processo de aprendizagem.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Resiste à produção escrita. - Texto descritivo, sem detalhes e inferior a capacidade de construção do sujeito, ainda que os erros ortográficos fossem bastante prováveis. - Trata-se de um parágrafo.
<p>Observações Gerais: 16 anos, 8ª série do Ensino Fundamental. Competência para desenvolver conversações complexas e discursos com boa lógica. Recalca o aprender formal. Utiliza como ensinante a figura paterna, com a qual tem sérias dificuldades de relacionamento por abandono.</p> <p>Não mostra envolvimento afetivo com a tarefa e apenas responde às perguntas que faço. Quando pergunto o que eles gostam de fazer juntos, elas diz: “jogar play”. Pergunto se futebol não, ela responde que o filho está só aprendendo futebol, mas não gosta. Tais questões podem indicar vinculação frágil tanto com o aprender quanto com quem ensina, bem como, um aprender que não é prazeroso e uma relação difícil com quem ensina.</p>	

Flora – Desenho



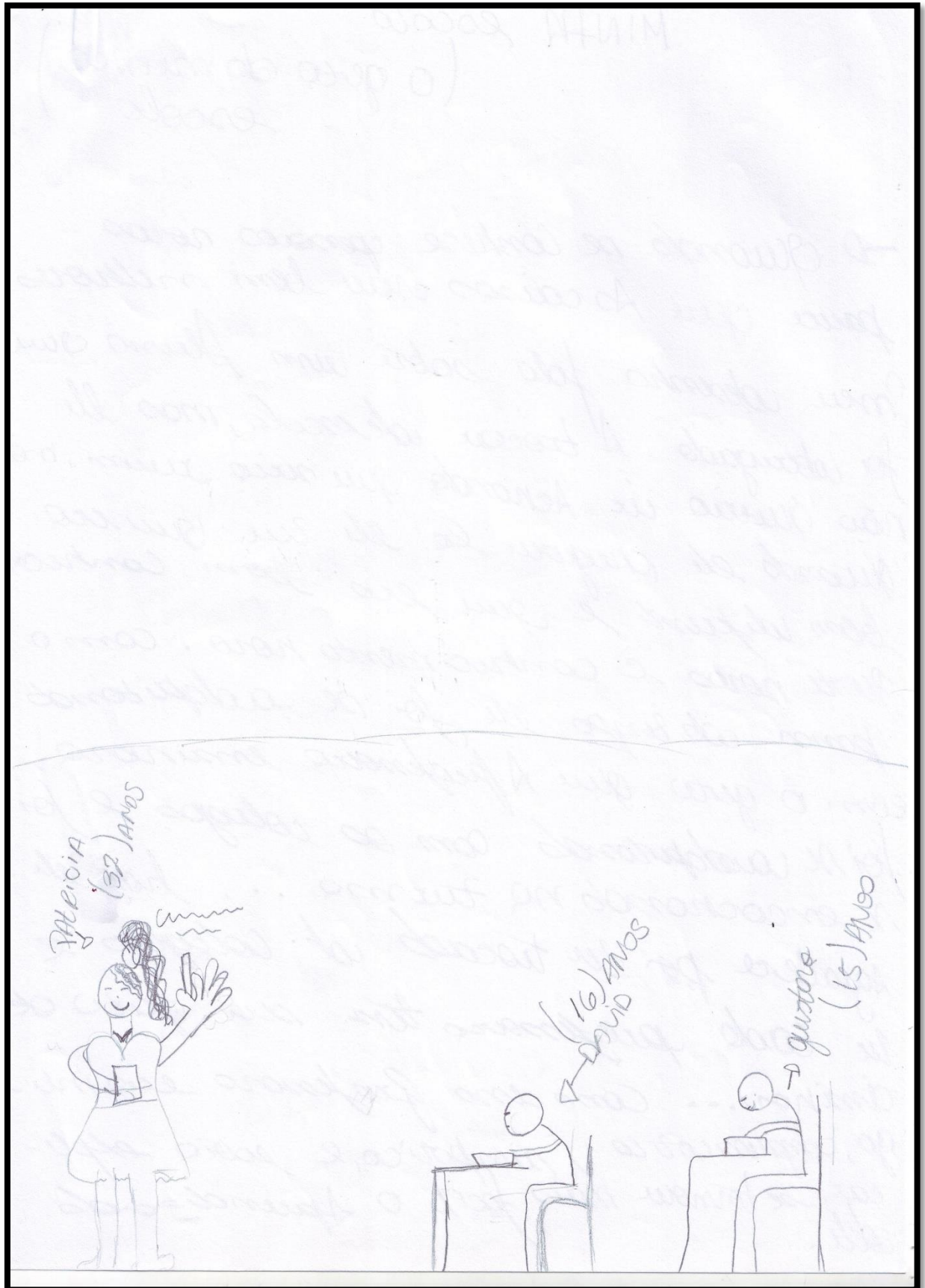
A Aula de Português

Vitor é um menino muito levado que estava badernaando na aula de português. Ele estava badernaando tanto que não está deixando a professora dar a sua aula, com isso ela pediu para todos os alunos saírem da sala de aula, com exceção de Vitor, depois que todos saíram a professora passou a aula para ele, ele pegou o livro e se concentrou na aula de português.

Flora – Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Refere que não gosta de desenhar, mas não se recusa a realizar a tarefa. - Desenha somente o aluno e diz que está pronto, pergunto se está tudo pronto e ela diz que não. Retoma a folha e rabisca uma professora.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Situação de aprendizagem formal, onde aluno e professor não apresentam rosto, não se veem, não mostram relação. - O quadro aparece cheio de linhas sem sentido e no caderno do aluno há a palavra “Porto” que remete a data. - Desenho muito inferior ao potencial do sujeito, infantilizado, que remete à fragilidade na vinculação com o aprender.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relata apenas: “é o aluno, numa escola e a professora tá ensinando”. - Pergunto o que a professora está ensinando, ela responde que não sabe, depois completa com desinteresse: “pode ser português”. No grupo focal relata que não aprendeu português em virtude da falta de relacionamento com uma professora.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato escrito de acordo com o relato oral, com algum detalhamento. - Fala que o aluno era muito levado e aprendeu apenas quando recebeu atenção especial da professora, pode denotar a necessidade ou falta de uma relação mais próxima com o ser que ensina.
<p>Observações Gerais: 17 anos, 2º ano do Ensino Médio. Falta de envolvimento com a tarefa, ensinante e aprendente disformes com uma mesa interposta entre eles, o que pode inferir distanciamento do ser que ensina ou uma vinculação complicada com a aprendizagem.</p> <p>Trata-se de uma adolescente que certamente teria condições de um desenho mais estruturado, possuindo estruturas cognitivas para tanto, mas que parece, no que tange a vinculação com o aprender ou com o ensinante, há um importante bloqueio, uma fragilidade de vínculos.</p>	

Habena – Desenho



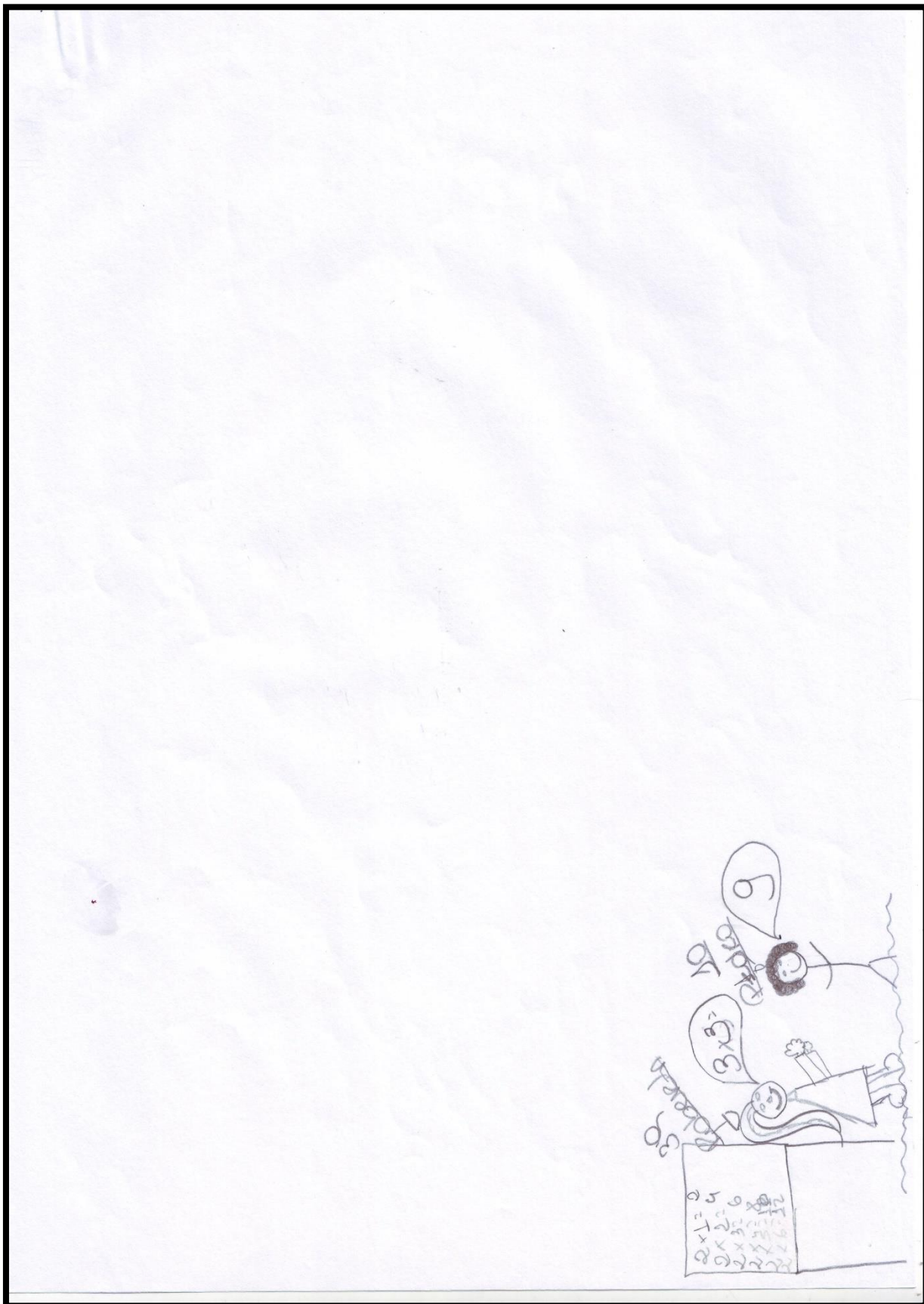
MINHA escola
(o jeito do minho
escola)

→ Quando se conhece pessoas novas
pouca, que as coisas são bem melhores.
O meu trabalho fala sobre um aluno que
foi obrigado a trocar de escola, mas ele
não quis ir. Achando que não seria, mas
quando ele chegou lá ele viu que era
bem diferente e que era bem diferente
gente nova e conhecimento novo. Com o
passar do tempo ele foi se adaptando
com o jeito que a professora ensinava,
foi se adaptando com os colegas e foi
se encaixando na turma... Hoje ele
agradece por ter trocado de colegas e
de cada professor tem seu jeito de
ensinar... Como um professor que mu-
ga, comunicativo, simpático, e sabe expli-
car, se tornou mais fácil o aprendizado
dele.

Habena - Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceita participar da atividade mas refere que não sabe desenhar e certifica-se de que pode desenhar qualquer situação.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho infantilizado. Professora com aspecto adolescente, podendo inferir falta de preparação para exercer sua atividade ou imaturidade e alunos de palito, o que pode remeter a percepção de inferioridade desses sujeitos. - Não há quadro, mas a professora escreve algo no ar, sua postura é mais de quem se mostra do que de quem ensina. - Os alunos aparecem prostrados, sentados em suas cadeiras de cabeça baixa. Não parece haver comunicação entre professor e alunos.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não escolhe um dos alunos, dá nome e idade para os dois. - Descreve rapidamente a situação e diz que o que está sendo ensinado pode ser qualquer coisa, como se isso não importasse. - Diz que a professora é comunicativa e descreve o aluno como dedicado, dizendo que qualquer pessoa tem alguma dificuldade para aprender, mas que ele é dedicado. - Diz tratar-se de um aluno que trocou de escola e está se adaptando, conhecendo pessoas novas.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - O relato escrito é um pouco diferente do oral. É como se o relato oral fosse uma fase, que condiz com o desenho, mas o relato escrito fosse uma nova fase, ou que o sujeito deseja ou que está passando. - Desenvolve o texto e dá detalhes. - No texto o aluno (que eram 2 no desenho) vive a experiência de uma nova escola ao ser “obrigado” a trocar de escola e se surpreende com os novos colegas e com a nova professora que é comunicativa.
<p>Observações Gerais: 15 anos, 9º ano do Ensino Fundamental. A professora do desenho condiz com o relato escrito, parece comunicativa e sua imagem adolescente pode inferir aproximação do sujeito ao invés de imaturidade. Entretanto os alunos desenhados não parecem felizes ou envolvidos com o processo de aprendizagem, o que poderia estar relacionado a um sentimento de inferioridade em relação ao ser que ensina. Nos grupos focais Habena refere que as vezes trocar de escola e conhecer pessoas novas pode ser bom, por que o aluno pode encontrar algum professor melhor que escute os alunos, etc. Refere também que um lugar bom para aprender seria aquele em que “os professores escutem pelo menos um pouquinho os alunos”. A professora do desenho pode ser o desejo de um ensinante que faça vínculo ou a real possibilidade dele.</p>	

Alli – Desenho
(Não fez relato escrito)

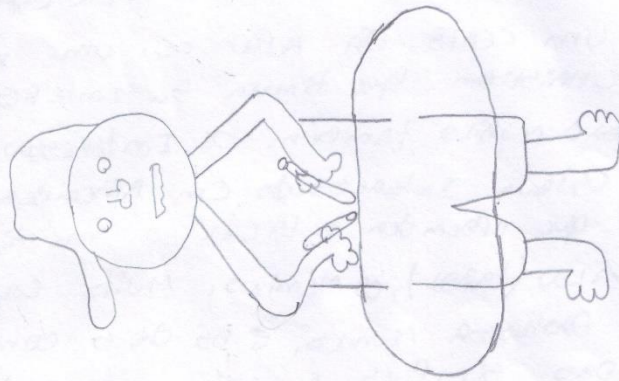


Alli - Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

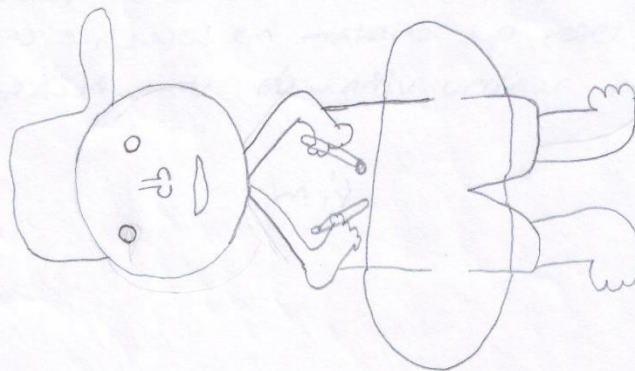
Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mostra bastante resistente à atividade e diz que não sabe desenhar.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta desenho infantilizado e desproporcional ao tamanho da folha, muito pequeno e no canto da folha, podendo remeter a dificuldade de vinculação com o aprender. - O aprendente está olhando para o lado oposto ao da professora, mas aparece um balão onde há resposta à pergunta da professora. Pode inferir possibilidade de aprendizagem, mas, rechaço à figura ensinante. - O desenho da professora mostra maiores detalhes, podendo indicar ideia de superioridade desse sujeito. - A professora aparece com os braços esticados em direção ao aluno, o que pode remeter à atitude de receptividade ou afastamento, nesse caso hipotetizo afastamento.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - Construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato bastante pobre, diz somente: “A professora tá ensinando o menino a fazer conta”. - Mostra bastante resistência e pouquíssimo envolvimento afetivo com a atividade.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Recusa-se a fazer o relato escrito, dizendo não gostar de escrever.
<p>Observações Gerais: 18 anos, 8º ano do Ensino Fundamental, mas praticamente não foi à escola no ano de 2015. No grupo focal não se reconhece como aprendente, diz não ter aprendido nada. Recusa-se à tarefas relacionadas à aprendizagem formal; o desenho infantilizado e pequeno remete à dificuldade de vinculação com a aprendizagem.</p>	

Ave - Desenho

CHRISTIAN = 14 ANOS



MURILLO = 29 ANOS



Ave - Relato Escrito

Aprendizagem

ERA UMA VEZ, MURILLO ELE É UM GRANDE MÚSICO, E TOCAVA MUITO BEM, CERTO DIA DESCIOU VAZEA DE SEU PÁTIO UM LOCAL PARA DAR AULA DE MÚSICA E TIRAR AS CRIANÇAS DAS RUAS, SEM COBRAR NADA MURILLO COMPROU DIVERSOS INSTRUMENTOS, PARA PODE ENSIAR SEUS ALUNOS, E ESPALHO PLAMFÉTOS POR AI, EM UM CERTO DIA APARECEU UM MEMINO DE MANOS CHAMADO CHRISTIAN QUE TINHA SE INTERESSADO PELAS AULAS, E O PROFESSOR MURILLO TAMBÉM SE INTERESSOU, AO SABER QUE O MEMINO ESTAVA INTERESSADO EM APRENDER, LOGO PERGUNTOU O QUE VOCÊ QUE APRENDA A TOCAR O MEMINO RESPONDEU E O PROFESSOR VALSU (TAROL), O MEMINO, MUITO CONTENTE, "SIM SIM" DIZ PARA O PROFESSOR MURILLO, E OS DOIS COMEÇARAM A ENSINAR COM DATIDAS SIMPLES E FACIL, E ISSO DUROU POR MUITO TEMPO, QUE ELAS ACABARAM. VIRAM OS MUITOS AMIGOS, CHRISTIAN JÁ COM O JEITO DA COISA, COMEÇOU A CRIAR BATIDAS E SEMPRE LEVANDO IDEIAS PARA O PROFESSOR MURILLO, ATÉ QUE CERTO DIA CHAMARAM ELAS PARA SE APRESENTAR EM UM LOCAL DE CLASSE ALTA, CHRISTIAN MUITO NERVOSO POR SUA PRIMEIRA APRESENTAÇÃO, LOGO DE COMEÇO, FIZERAM UM BOM INICIO, E ASSIM FOI A APRESENTAÇÃO, GIMAL OS ESPETACULOS FORAM MUITO APLAUDIDOS EM PÉ POR TODOS QUE ESTAVAM NO LOCAL, E ESSA RELAÇÃO DE PROFESSOR E ALUNO ACABOU VIRANDO UMA RELAÇÃO DE PAI E FILHO.

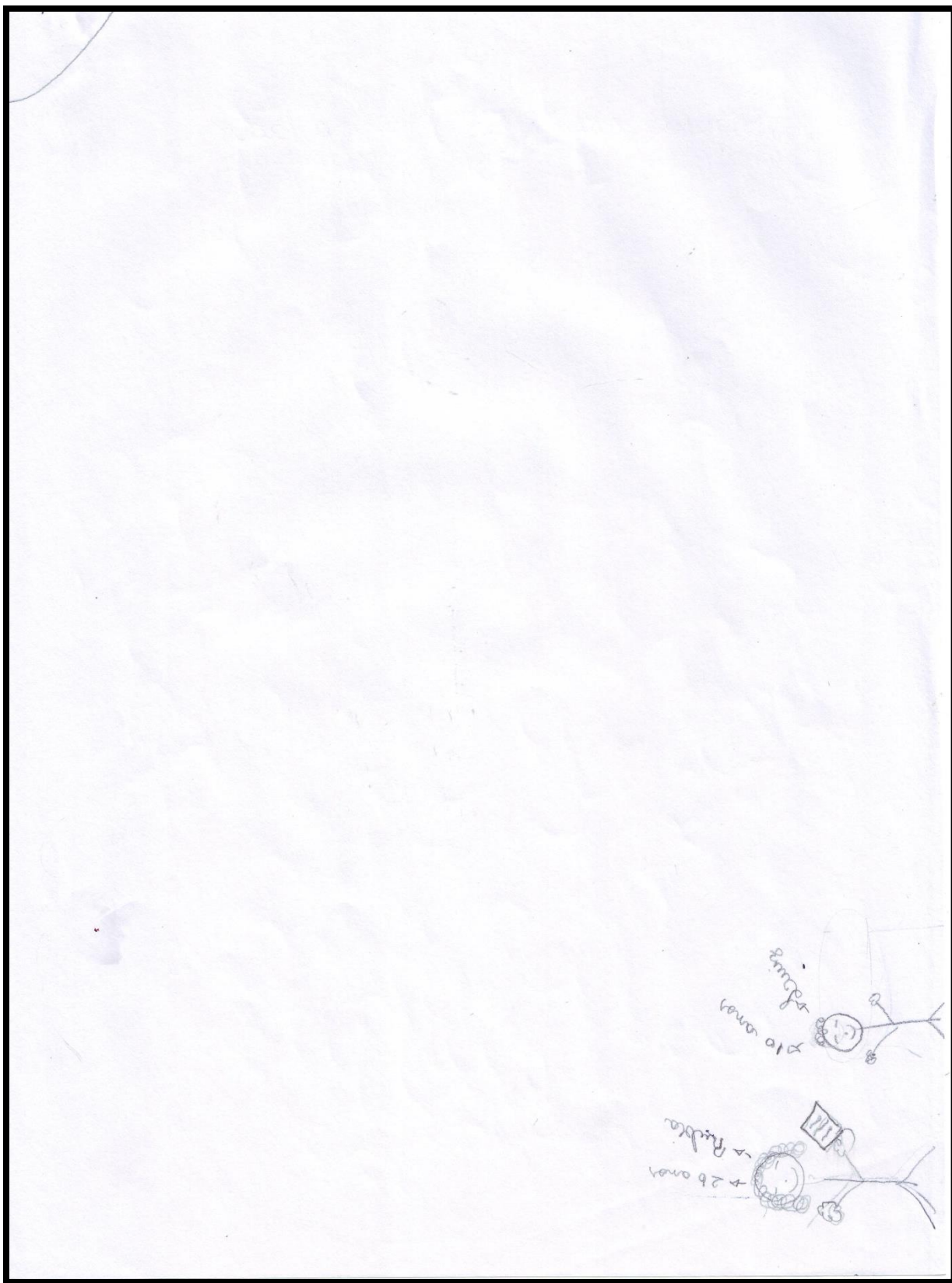
fim

Wagner

Ave – Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Não se mostra resistente à tarefa, mas fala que não sabe desenhar. - A situação de aprendizagem não está relacionada ao aprender formal e é bastante semelhante ao que os adolescentes vivenciam na comunidade e na ONG.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho bastante infantilizado, mas de tamanho proporcional à folha. - Situação de aprendizagem não relacionada. - Ensinante e aprendiz têm o mesmo tamanho, podendo remeter a falta de valorização do ser que ensina ou uma aproximação desse sujeito.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato oral bastante pobre. Descreve a cena sem detalhes.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita bem mais detalhada do que a oral, mas com uma estrutura de texto muito inferior ao esperado de acordo com idade e série. - O relato segue a linha da descrição inicial do sujeito e se refere a uma aprendizagem de música. O ensinante é alguém que resolve ensinar música de forma gratuita e o aprendiz tem êxito na aprendizagem. - Os dois ficam amigos e a relação vira uma relação de “pai e filho”. - O aprendiz gosta muito de tocar e cria novas batidas
<p>Observações Gerais: 17 anos, 2º ano do Ensino Médio. A situação desvinculada com a escola e o desenho infantilizado pode inferir uma vinculação frágil com o aprender formal. A história criada pelo sujeito mostra seu potencial para aprender investido na música, como é de fato. E a relação com o professor remete a necessidade de uma vinculação mais forte com quem ensina e a projeção de uma figura de segurança e autoridade a quem se outorga o papel de ensinar.</p>	

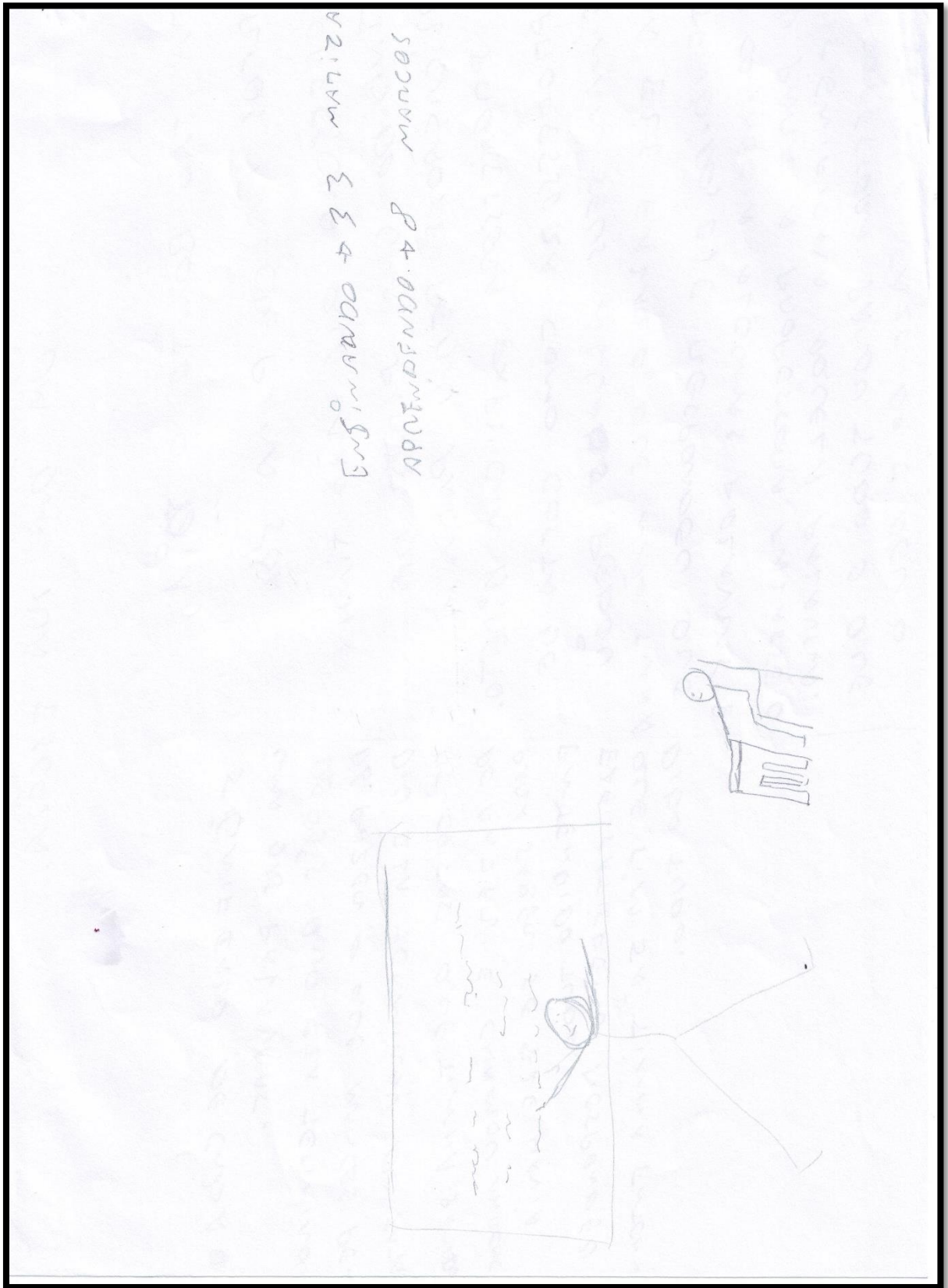
Tacea – Desenho
(Não fez relato escrito)



Tacea - Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Extremamente resistente à tarefa. Diz que não sabe desenhar e pergunta se não pode somente falar. - Com insistência inicia, mas depois quer desistir. Acaba dando continuidade.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho infantilizado (de palitos), utilizando apenas o canto da folha. - Há apenas os dois sujeitos da imagem, nada que mostre o espaço em que ocorre a cena. - Desenha somente ensinante e não quer mais continuar. - Ensinante e aprendente estão lado a lado, de olhos fechados e sorrindo. O desenho remete a alienação em relação à aprendizagem e ao estabelecimento de relação com o ser que ensina.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reclama durante a atividade, diz que não gosta de desenhar, nem de escrever, diz: “eu não gosto de nada”. - Tem muita dificuldade de falar sobre o desenho. Diz que é um aluno, mas não sabe se ela está aprendendo. Pergunto se o menino gosta de estar na escola, ela responde: “não sei, eu não gosto, ele eu não sei”. Pergunto se ela conseguiria me dizer outra situação de aprendizagem, ela diz que não. - Quando faço perguntas específicas sobre o sujeito que aprende ela hipotetiza que ele não tem dificuldades para aprender, mas o que ele mais gosta é jogar futebol.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Se recusa a escrever.
<p>Observações Gerais: 17 anos, cursando a 8ª série – EJA. Diz não gostar de nada, que não faz nada na escola. Mas diz que gosta das atividades que são realizadas na ONG, apesar de sempre realizar tudo reclamando. Sempre busca chamar a atenção através da recusa de realizar tarefas. No grupo focal diz só ter aprendido até hoje, artesanato (uma oficina oferecida na ONG). No relato da técnica diz que trata-se de uma professora ensinando um aluno a ler, somente. Não desenvolve o assunto, não dá detalhes, diz que não gosta de falar sobre o assunto. Diz que não gosta da escola porque as professoras ficam só falando “um tempão falando” ou “passando matéria no quadro”. S9 mostra a partir da técnica evitação da temática da aprendizagem. Os olhos fechados e toda a recusa de participação da técnica podem inferir evitação do conhecimento. De modo geral estabelece vínculos de dependência com alguns educadores e professores e rechaça os outros, o que pode ter alguma relação com o desenho infantilizado e personagens sorrindo e de olhos fechados e pelo fato de ter desenhado inicialmente somente o ensinante.</p>	

Cyna - Desenho



UM DIA NA ESCOLA.

ESTA TÃO BONITO O DIA,
MARCOS FALOU PARA SUA
PROFESSORA QUE NÃO TINHA
ENTENDIDO UMA PARTE DA
EXPLICAÇÃO, E DEBIL PARA A
SUA PROFESSORA, EXPLICAR NINGUÉM.
A PROFESSORA COMO GOSTA DE
ENSINAR SEUS ALUNOS DEBIL
PARA ELE FAZER O QUE NÃO TINHA
ENTENDIDO, ELE RESPONDEU QUE
NÃO CONHECIA ALCUMAS PALAVRAS E
DEBIL PARA A PROFESSORA FALAR O
QUE SIGNIFICAVA AQUELA PALAVRA.
A PROFESSORA PAROU TUDO O QUE
ELA ESTAVA FAZENDO E DEU O

SIGNIFICADO DE CADA
UMA DAS PALAVRAS.
DEPOIS QUE ESTA TERMINOU
DE FAZER O QUE MARCOS PE-
DIU ELA TERMINOU DE FAZER
AS COISAS QUE TINHA PENSADO
DE FAZER E CHAMOU MARCOS
PARA SABER SE SE HAVIA
ENTENDIDO TUDO. RESPONDEU
ELE SIM SE NÃO TINHA ENTEN-
DIDO TUDO.

Cyna - Avaliação da Técnica Psicopedagógica Par Educativo

Roteiro	Conteúdo Manifesto e Conteúdo Latente
<p>Dinâmica de Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição e envolvimento com a tarefa - Presença dos processos de recalque 	<ul style="list-style-type: none"> - Diz que não sabe desenhar bem, mas não se mostra resistente à atividade. - Não se atem a detalhes e parece não estar muito envolvido com a tarefa.
<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maturidade cognitiva - Indicador de vinculação com o ser que ensina - Indicador de envolvimento com a Aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho muito infantilizado, aprendente sentado e com postura de assustado, inclinado para traz; ensinante de pernas e braços abertos em frente ao quadro. - Entre ensinante e aprendente há a mesa do aluno, que parece estar assustado atrás dela, o que pode remeter à dificuldade de vinculação com ensinante. - O professor tem uma postura de quem impede ou protege o conhecimento ou o conteúdo que está no quadro, seu tamanho é desproporcionalmente maior que o do aluno, podendo indicar que o saber não está acessível ao aluno. - Há rabiscos sem sentido no quadro.
<p>Relato Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração significativa - construção compatível com a idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato é simples e sem detalhes, diz apenas que é uma professora ensinando um aluno. Quando pergunto o que o professor está ensinando ele dá várias opções: matemática, português, etc. - Ao ser perguntado diz que a relação dos dois é boa, que a professora ensina bem e que o aluno pergunta quando não sabe. - O relato parece não condizer com o desenho, mas com a necessidade ou expectativa do sujeito.
<p>Relato Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção lógica do texto - Diferenciação da linguagem oral - Erros recorrentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato escrito condiz com relato oral, utilizando linguagem próxima, história bastante distinta do desenho. - Desenvolve o texto e fala, ao que parece, de acordo com as expectativas de um professor que dá atenção especial aos alunos que tem alguma dúvida ou dificuldade.
<p>Observações Gerais: 15 anos, 8º ano do Ensino Fundamental. Os relatos no grupo focal falam sobre professores que passam matéria no quadro e não explicam muito os conteúdos aos alunos e não dão atenção àqueles que apresentam alguma dificuldade. As dificuldades de vinculação com os ensinantes aparece no discurso de todos os adolescentes, o que pode ser visto no desenho de Cyna. Entretanto seus relatos oral e escrito descrevem uma situação diferente, onde há um ensinante que “gosta de ensinar”, que dá atenção aos alunos, de acordo com sua solicitação, podendo remeter ao que seria um desejo e não, necessariamente, uma realidade.</p>	

ANEXO C – Exercício de Completar Frases

1. Aprender é...

Ser alguém na vida e não se prejudicar no futuro. (Tillan)
É uma forma pra gente aprender a ficar mais intelectual. (Mimosa)
Tudo, sem a aprendizagem a gente não é nada. (Aquilegia)
Aprender. (Desmondi)
Estudar. (Cyna)
Se dedicar e querer saber a cada dia mais. (Ave)
Educação. (Flora)
Aprender é uma nova etapa de sua vida. (Habena)

Tacea e Alli não responderam

2. Quando eu aprendo...

Eu tento não esquecer. (Tillan)
Eu fico muito feliz porque é difícil acontecer. (Mimosa)
Eu fico feliz é ótimo aprender. (Aquilegia)
Eu também ensino. (Desmondi)
Eu presto atenção. (Cyna)
Eu me esforço pra não esquecer. (Ave)
Escuto. (Flora)
É uma experiência nova. (Habena)

Tacea e Alli não responderam

3. Minha escola...

É uma coisa horrível. (Tillan)
É uma porcaria, horrível. (Mimosa)
É para estudar é boa em algumas ocasiões. (Aquilegia)
É legal, é suja e tem um lanche bom. (Desmondi)
Um presídio. (Cyna)
Insuportável. (Alli)
Tem um ensino muito bom. (Ave)
Droga. (Flora)
Devia ser bem melhor (Habena)
Chata. (Tacea)

4. Eu gosto quando...

Fico sozinho em casa. (Tillan)
Quando eu ganho presente. (Mimosa)
Eu tiro nota alta. (Aquilegia)
Me respeitam. (Desmondi)
Estou dormindo. (Cyna)
Eu gosto de ver televisão. (Alli)
Eu aprendo coisas novas. (Ave)
Eu durmo. (Flora)
Eu gosto quando estou com minha família. (Habena)

Tacea não respondeu

5. Eu queria que...

Ser um ótimo jogador de futebol. (Tillan)
Minha mãe conseguisse um emprego melhor. (Mimosa)
Ser livre. (Aquilegia)
Não houvesse briga nos estádios. (Cyna)
Mês motivos para sorrir fosse apenas um. (Ave)
Estivesse dormindo. (Flora)
Eu queria que todos os meus objetivos se transformasse em realidade. (Habena)

Tacea e Alli não responderam