

JULIANA SILVA PASSOS

COMO A PRÁTICA PEDAGÓGICA IRÁ INFLUIR NO FRACASSO ESCOLAR?

CAMPINAS , 1997

M
P268c
501/FE

UNICAMP BIBLIOTECA

JULIANA SILVA PASSOS

COMO A PRÁTICA PEDAGÓGICA IRÁ INFLUIR NO FRACASSO ESCOLAR?

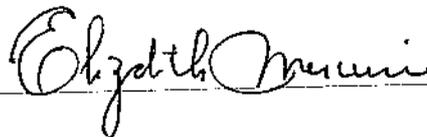
Trabalho de conclusão de curso apresentado
como exigência parcial para o curso de pedagogia
da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a orientação
do Prof. Guilherme do Val Toledo Prado.

**Campinas, SP
1997**

Folha de Aprovação



Orientador Campinas 11/11/97



Segundo leitor Campinas 11/11/97

Agradecimentos

Agradeço a todos que me ajudaram na elaboração deste trabalho de
Conclusão de Curso, pais, irmãos, amigos.
Em especial gostaria de agradecer ao professor Guilherme, que me orientou
na realização deste trabalho.

**“A noite estava fria.
Um grilo caiu no brejo.
Ele estava fraco de tanto gritar por socorro.
Um cravo preso na cerca salvou o grilinho.”**
(Texto dado em sala de aula)

Sumário

	Introdução	01
	Raízes Históricas do Fracasso Escolar	03
	Discussão teórica	12
	Procedimentos de Investigação	20
	Prática pedagógica	21
A Opinião da professora sobre a sua prática pedagógica		32
	Uma hipótese para o fracasso escolar	37
	Considerações finais	40
	Bibliografia comentada	43

Introdução

O tema do trabalho de Conclusão de Curso "Como a Prática Pedagógica irá influir no fracasso escolar?", surgiu a partir de observações feitas durante o estágio obrigatório da habilitação de Educação Especial, ocorrido no primeiro semestre de 1996 em uma classe de primeira série da rede municipal de Campinas, onde eu observava uma deficiente mental "integrada". Segundo Mantoan (1988), o conceito de integração é baseado numa compreensão da excepcionalidade intelectual não concebida pelos seus déficits, impedimentos, mas pelo que seus portadores tem a ser desenvolvido e pelo que têm de similar às pessoas normais. Embora configurem em termos cognitivos o que Piaget denominou de construção mental inacabada, o objetivo ao educar o deficiente mental, nessa perspectiva, é fazê-lo alcançar autonomia intelectual e moral até onde lhe seja possível conquistá-la respeitando seus direitos de produzir e exprimir idéias, desejos, sentimentos.

Na classe que observava, um ponto que me chamou a atenção foi a deficiente mental não estar sendo "integrada" de fato e ser deixada de lado, tanto pelos alunos quanto pela professora.

Mas o que mais me impressionou, foi o fato de que na classe que estava dividida em grupos de cinco ou seis crianças, haverem sempre grupinhos que acabavam a lição e ganhavam doces no final da aula, enquanto outros situados mais ao fundo da sala de aula, nunca acabavam a lição. Isso pode ser visto na situação abaixo:

"Após a classe ter cantado parabéns para Fábio, a professora deu algumas balas para ele e para o grupo que havia sido o melhor do dia (fizeram todas as tarefas).

Enquanto a classe cantava a música de ir embora, (Se eu fosse um peixinho...) Jaciele, Sérgio e os demais de seu grupo ainda estavam às voltas com o exercício dos quadrinhos para que a professora pudesse dar o visto e eles pudessem ir embora."

(Observação, 18/4/96).

Foi a partir de situações como esta, que comecei a indagar: Afinal, qual a relação da Prática Pedagógica com o desempenho em sala de aula dos alunos? Uma outra questão que surgiu foi: Será que a professora tinha consciência do que ocorria em sala de aula para que alguns alunos nunca acabassem a lição?

Dessas indagações iniciais é que surgiu a pergunta que dá título ao trabalho e é a esta pergunta que procurarei responder nesse trabalho.

Raízes históricas do fracasso escolar

Segundo Maria Helena Souza Patto (1995), o século XIX, em todas as suas manifestações é filho legítimo da dupla revolução que se deu na Europa Ocidental no final do século XVIII: a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial inglesa que tem como marco a construção, em 1780, do primeiro sistema fabril do mundo moderno: as históricas indústrias têxteis localizadas na região britânica de Lancashire.

O século XIX caracterizou-se também por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vem de baixo. No âmbito político e cultural mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavava-se um abismo que saltava aos olhos. Justificá-lo será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam nesse período.

A pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado. Mais do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista, parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva na implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX.

Para garantir a soberania nacional e popular, que então, se supunha possível numa sociedade de classes, a educação escolar recebe, segundo Zanotti (IN Patto, 1995 p.35) uma fundamental missão: "a ilustração do povo",

tendo a alfabetização como instrumento mágico que atingirá o resultado a que se procura: a escola universal obrigatória comum- e, para muitos leigos- como o meio de obter a grande unidade nacional. Será o lugar onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem. Daí para a concepção da escola como instituição redentora da humanidade foi um passo pequeno, o que não significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino tenham assumido proporções significativas de imediato; ao contrário do final do século XVIII até meados do século seguinte, a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade.

É somente nos países liberais estáveis e prósperos que a partir de 1848, a escola adquire significados diferentes enquanto característica distintiva das sociedades de classe. Como conclui Hobbsbawn (IN Patto, 1995 p. 39), uma das crenças fundamentais no século XIX era a de que o mundo da classe média estava livremente aberto a todos. Portanto os que não conseguissem cruzar seus umbrais demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral, ou de energia, na melhor das hipóteses uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, como se já tivessem feito uso para sempre, de suas oportunidades. Entre os supostos inaptos estavam os trabalhadores pobres das cidades industriais.

Ainda segundo a autora, o aumento da demanda social por escolas nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar: de outro a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isto sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social.

Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos, a Psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregadas de pressupostos racistas e elitistas e da psicologia e da pedagogia da passagem do século. A ambigüidade imposta por essa dupla origem será uma característica do discurso sobre problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XIX.

Patto (1995) coloca ainda, que os primeiros especialistas que se ocuparam com os casos de dificuldade escolar foram os médicos. Quando os problemas de aprendizagem começaram a tomar corpo, os progressos da medicina já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os "duros de cabeça" ou idiotas, anteriormente confundidos como loucos; a criação dessa categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade, dos hospitais para as escolas. As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.

De sua raiz psicopedagógica mais tardia, plantada em laboratórios de psicologia, muitas explicações do rendimento escolar desigual receberam como principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões. Medir as aptidões tornara-se o grande desafio que os psicólogos se colocavam na virada do século, isto porque, se as aparências já faziam crer que a igualdade estava ao alcance de todos, a Psicologia veio contribuir com a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais

A partir dos primeiros anos deste século e em especial durante e após a primeira guerra mundial, vários países engajam-se na identificação dos super e sub dotados na população infantil de modo a lhes oferecer condizente educação escolar. Desde então, os testes psicológicos ingressaram nas escolas e passaram a fazer parte de seu cotidiano nos países capitalistas

centrais. É a partir dessa época que, nos países dependentes, educadores mais progressistas sofrem forte influência do que se passa nos meios educacionais da Europa e da América do Norte e começam a lutar pela introdução da psicométrie e da pedagogia nova em seus países.

A incorporação de alguns conceitos psicanalíticos no final dos anos trinta veio mudar não só a visão dominante de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional. De anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar, passou a ser designada de criança problema.

Os possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar tem como causas problemas que são desde físicos até os emocionais e de personalidade, passando pelos intelectuais. A nova palavra de ordem é a higiene mental escolar.

Diante da recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como os detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a deixar de ser racial para ser cultural. Segundo Chauí (IN Patto, 1995 p. 50), passou-se à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou de indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes, o que irá dar no mesmo, ou seja, de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados é que sairiam as crianças desajustadas e problemáticas. Esta versão dos fatos atingiu seu ponto mais alto nos anos setenta, quando da elaboração da chamada "teoria da carência cultural".

Segundo esta teoria, as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola, ainda segundo ela, as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas

condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características - hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses - que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola. Ao contrário, as condições de vida das classes dominadas e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições não favoreceriam o desenvolvimento dessas características e, assim, seriam responsáveis pelas diferenças de aprendizagem dos alunos delas provenientes.

Os partidários dessa explicação defendem uma "superioridade" do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a "pobreza cultural" do contexto em que vivem as classes dominadas. Assim o que propõem como explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das classes dominadas é que esses alunos apresentariam desvantagens, ou "déficits", resultantes de problemas de "deficiência cultural"; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobres em situações de interação e comunicação. Como conseqüência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Portanto as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um "carente" ou "deficiente". O erro responsável pelo fracasso estaria no aluno por ele ser portador de déficits sócio culturais.

Nos idos de 1940, a justiça social- e não a igualdade, pois esta é impossível, já que as pessoas não são todas iguais- deve ser garantida por procedimentos de diagnóstico das capacidades e por uma escola que atenda à diversidade de aptidões. Crê-se na possibilidade de uma sociedade de classes mais justa e defende-se a necessidade de se tomar as diferenças individuais como critério para as diferenças sociais. Para fazer com que a educação escolar trabalhe pela democracia, agora é urgente que, além dos mecanismos de avaliação psicológica e de encaminhamento escolar, justos, a escola se encarregue de criar uma nova mentalidade nas novas gerações, cabendo aos

professores, destruir algumas ficções democráticas e levar os cidadãos à aceitação do que os alguns autores chamam de “a dura realidade dos fatos”. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas compensatórios que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos “aptos” à aprendizagem escolar.

No Brasil

Segundo Patto (1995), à entrada do ideário político liberal no país, corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contra partida científica, a psicologia das diferenças individuais, que aliada aos princípios da escola nova transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir as diferenças individuais e implantar uma escola que as levasse em consideração.)

Em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino (fatores intra escolares).

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, à ênfase de afiná-las com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender. Ao realizar esta passagem os educadores geraram a necessidade de avaliar estas potencialidades criando assim, uma nova complementariedade entre a pedagogia e a psicologia nas explicações das dificuldades de aprendizagem escolar.

Até a década de trinta o que predominou foi essa complementariedade entre a psicologia e a pedagogia, numa época em que, na Europa e nos Estados Unidos, vigorava uma modalidade mais orientada para a mensuração

e a explicação do fracasso escolar em termos de distúrbios de desenvolvimento psicológico.

A psicologia no país se desenvolvia em laboratórios, geralmente anexos as escolas normais, muito mais com a finalidade de estudar experimentalmente a mente humana através de procedimentos psicofísicos do que com objetivos de classificação e intervenção. Por sua vez, a necessidade social de justificação das desigualdades sociais por meio das ideologias das diferenças individuais de aptidão era ainda incipiente, o que fazia com que a psicologia enquanto ciência que se propunha a medir com objetividade e neutralidade estas diferenças, não encontrasse a repercussão que encontrava nos países capitalistas industriais.

No limiar dos anos 60, assiste-se à um nítido retrocesso na explicação das causas das desigualdades sociais: quem não vence na escola ou na vida, pertence ao contingente dos intelectualmente deserdados pela vontade divina. Até os anos 70 há a permanência sobretudo nas Universidades e na produção acadêmica de psicólogos e pedagogos de estudos psicopedagógicos, muitos dos quais visando a pesquisa de instrumentos de medida psicológica, especialmente de habilidades específicas, tendo em vista aplicá-los no esclarecimento das causas das dificuldades de aprendizagem escolar.

Nesta época a única crítica que se fazia à participação da escola na produção de alta incidência de fracasso escolar entre crianças pobres era a de que as atividades nela desenvolvidas eram carregadas de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para a subcultura a que se destinavam.

A tese da disparidade cultural coloca a escola como sendo uma instituição a serviço da sociedade capitalista que assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como "certos", enquanto os seus próprios padrões são ignorados ou tomados como inexistentes, ou desprezados como "errados". Seu comportamento é avaliado em relação a um "modelo", que é o comportamento das classes dominantes. Os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que

supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugere a ideologia da carência cultural, mas porque é diferente. Nesse caso a responsabilidade pelo fracasso escolar, dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências. (Soares,1993)

Mais uma vez, lembra-se que a tese da carência cultural punha a causa principal do fracasso no aluno.

Essas duas visões anteriores (carência e disparidade cultural) só seriam mudadas pelas teorias crítico reprodutivistas que viam na escola o embaçamento da visão da exploração que seria produzido principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural. Segundo Bourdieu e Passeron (IN Soares,1993 p.72) - que são talvez, os mais conhecidos e importantes sociólogos entre os que fazem a crítica das relações escola- sociedade- a função da escola tem sido precisamente esta: manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Para esses sociólogos, a escola exerce um poder de violência simbólica, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura das classes dominantes, apresentada como a cultura legítima: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar legítimo e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se assim a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização.

Posteriormente, pesquisas educacionais sobre o fracasso escolar procuraram colocar em foco a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a importância da relação professor aluno,

chamando a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, tornando dessa maneira mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada de modo a possibilitar mais ganhos por parte do aluno.

Se esses ganhos estão ocorrendo ou não, em sala de aula é o que irei abordar ao longo do trabalho.

Discussão Teórica Sobre o fracasso escolar

A concepção que se tem atualmente sobre o fracasso escolar está diretamente ligada à teoria da carência cultural que teve o seu auge no Brasil, durante a década de 70.

Segundo essa teoria, a escola não atingia os seus objetivos de educar as camadas mais baixas da população por passar conteúdos que não faziam parte do universo cultural desses alunos, isto porque, os professores tinham como meta ensinar um suposto aluno da classe média, que seria dócil, educado e obediente, ficando conseqüentemente os alunos providos das camadas mais baixas da população reprovados diversas vezes. Essa situação (que perdura até os nossos dias) é mostrada por Collares (1994) no seu trabalho sobre a patologização do fracasso escolar. Na pesquisa da autora 75% das diretoras e 85% das professoras da amostra pesquisada, apontaram a pobreza como causa importante de quase todos, senão todos, os problemas com os quais o brasileiro convive. Desta forma, para as entrevistadas, parece ser muito difícil, impossível mesmo, conseguir que crianças pobres aprendam na escola. O pobre neste imaginário não é apenas alguém com pouco, ou sem dinheiro. Não. Ele é pobre em tudo!

Para tentar sanar esse descompasso entre a escola e o aluno, foram usados em larga escala, os programas de educação compensatória, havendo também uma grande influência dos psicólogos na questão educacional.

É comum que se fale na importância de se levar em conta a história de vida dos alunos como ponto inicial do planejamento, da implementação do currículo e do ensino. Sendo indispensável também, que o professor acredite na potencialidade do seu aluno, procurando criar condições que favoreçam seu bom desempenho. "Devido às transformações sociais que se processam de forma acelerada, é necessário que a escola tenha uma visão lúcida da realidade social com a qual está lidando para que possa desenvolver um trabalho educativo, dinâmico e atual, assim sendo, currículo é tudo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e professor. Tudo que

cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo.”
(Piletti, 1984 p. 12)

Embora tais princípios estejam sempre presentes no discurso acadêmico, o que se vê na prática é que os docentes efetuam o seu trabalho sem questionamentos, e já no início do ano letivo dão um veredicto sobre quais são os bons e os maus alunos da classe.

“ Jaciele é muito fraquinha. Acho que ela vai ter que fazer essa série de novo” (Professora, 13/3/96).

Na escola, tudo (ou quase tudo) aponta em direção contrária às necessidades de um aprendizado efetivo: a ênfase sobre a assimilação da forma e da estrutura abstrata ao invés do conteúdo; o papel do professor como mediador e representante do conteúdo, em face da exclusão sistemática do conhecimento e da experiência dos alunos, assim como de toda possibilidade de elaboração própria do conhecimento; o peso que tem uma série de estratégias (adivinhar, repetir, copiar, responder com termos fixos, responder em uma seqüência determinada, seguir as dicas oferecidas pelo professor, etc) no simulacro do aprendizado; a relação de exterioridade com referência ao conhecimento, que prevalece na escola; o “pensar” ou raciocinar reduzido à mecanização de fórmulas, exercícios e estruturas abstratas, independentemente de sua compreensão; a indiferenciação entre ensinar e aprender tendo como pressuposto o que é ensinado se aprende.

É essa relação do que acontece em sala de aula, a prática pedagógica e a sua relação com o fracasso escolar, que irei analisar ao longo desse trabalho. Para tanto, usarei das abordagens; psicológica e sociológica.

Pela interface do social pode-se constatar que o fracasso escolar ocorre principalmente nas séries iniciais do primeiro grau, que se constituem num ponto de estrangulamento do sistema escolar, com as crianças dos meios sócio-culturais mais pobres.

No trabalho de Maria Helena Souza Patto, a produção do fracasso escolar, encontram-se dados que apontam para o problema, (da repetência e evasão dessas crianças da escola). Segundo essa autora, ao longo dos sessenta anos que nos separam da instalação de uma política educacional no

país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação desse estado de coisas. O Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral da Educação registrava 53,25% de alunos retidos no primeiro ano em 1936. Dados do INEP (1941) registravam 58,83% de perdas do primeiro para o segundo ano primário em 1938. Lourenço Filho (1941) referia-se com entusiasmo ao crescimento quantitativo da rede de ensino primário de 1932 a 1939, e expressava duas novas preocupações; em primeiro lugar os altos índices de evasão e em segundo lugar, a repetência que se registrava nos primeiros anos da escola pública primária. A autora apresenta, ainda que os dados oficiais revelam que em algumas regiões do país a rede escolar cresceu durante os anos 70.

Contudo as pesquisas recentes feitas pela autora relativizam estes dados e afirmam que a eficiência do ensino de primeiro grau continua a indicar a alta seletividade da escola, expressa no afunilamento do fluxo do alunado desde a primeira até a oitava série.

Têm-se matrículas e, por conseqüência, vagas mais que suficientes para a universalização do ensino fundamental. O que se precisa é dar qualidade a essas vagas, uma vez que o entrave à universalização do ensino obrigatório está nas taxas de repetência, um exemplo disso é que na região mais pobre do país, seis dos nove estados já tinham, em 1985, mais vagas no ensino fundamental do que o total da população escolarizável de 7 a 14 anos. Só que parte significativa dessas vagas estava ocupada por repetentes. (Mello, 1995)

Arroyo (1992) fala da existência de uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar - aprender - avaliar. Continuando ele argumenta que os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as procedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco tem a ver com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina. Os especialistas em matemática, ciências naturais e sociais, ou em linguagem estão comprovando o abismo que existe entre o saber socialmente produzido e o saber ensinado. É sobre o domínio

destes saberes miúdos, não dominados, que não passam de uma criação histórica da própria escola, é que os alunos são julgados, reprovados e excluídos.

Quanto aos fracassados, são as crianças mais pobres, aquelas que geralmente precisam ajudar no sustento da casa, as que mais repetem de ano.

A criança que por exemplo, passa o dia vendendo balas nos cruzamentos, que sabe quanto precisa ganhar, que faz as contas para dar o troco certo, é essa criança que irá fracassar na escola.

Dados do jornal Folha de S. Paulo do dia 1/5/97 apontam que 56% de 175 crianças entrevistadas, de 7 a 14 anos que trabalham já repetiu pelo menos uma vez na escola.

☯ Segundo Smolka (1987 p. 15) “A grande maioria dos *distúrbios*, e das *dificuldades de aprendizagem*, começa a aparecer com o ingresso da criança na escola. Isto é, não sendo detectada nenhuma anormalidade na criança pequena, é frente ao ensino formal e sistematizado, sobretudo com relação à escrita, ao processo de alfabetização, que começam a se manifestar as mais variadas formas de *erros*, de *desvios*, de *problemas*, interpretados, e muitas vezes confirmados, como *distúrbios* (*neurológicos*, *psicológicos*, *fonoaudiológicos*) originários nas crianças e nas suas condições de vida, e portanto, da alçada de profissionais especializados e não propriamente do professor na escola”.

☯ Omote (1992) argumenta que crianças que eram conhecidas como sendo normais tornam-se deficientes mentais quando ingressam na escola, e muitas delas, deixam de sê-lo quando saem da escola . Ainda segundo ele, tem sido evidenciado a existência de um viés de natureza sócio econômica na colocação de crianças em classes especiais para deficientes mentais.

Até mesmo a aparência física dos alunos parece influenciar o julgamento dos professores quanto à realização escolar deles.

Corrêa (1993) argumenta que há uma classificação social oculta por categorias psicológicas.

Segundo Padilha (1994); é o professor (em sua quase totalidade os pertencentes ao ciclo básico) que uma vez suspeitando da deficiência do aluno, preenche uma ficha questionário.

Está previsto nas normas gerais fixadas pela Deliberação CEE 13/73 e na resolução 247/86, que deverão ser devidamente diagnosticados as deficiências auditiva, visual ou mental. Quando o município tem um serviço público de atendimento especializado, o aluno sob suspeita vai fazer a avaliação com o psicólogo. Este, então, devolve um relatório de encaminhamento ou não para a Classe Especial. Não costuma haver orientação ao professor, no caso da não constatação da deficiência. Neste caso, a criança permanece na classe regular de (onde seu professor suspeita que ela deva sair)

Este encaminhamento da criança à uma avaliação médico -psicológica, é o que Collares (1992) chama de medicalização do fracasso escolar, ou seja, quando a professora percebe que o aluno apresenta um rendimento abaixo do esperado, justifica-se esse desempenho, pelo fato dessa criança ser portadora de "doenças". Assim sendo, são isentados da culpa pelo fracasso, a escola, em particular, e o sistema educacional, de modo geral.

Ainda segundo Collares, geralmente essas crianças são encaminhadas a um serviço médico, ou a um serviço de saúde mental, onde são atendidas por médicos ou psicólogos que em muitos casos fazem um trabalho sem reflexão e imbuídos dos mesmos preconceitos da professora aplicam testes de QI, que nada tem haver com o cotidiano da criança.

O que acaba ocorrendo é um círculo vicioso onde a professora despreparada, acriticamente "formula um diagnóstico" de uma "doença" cuja origem se baseia em complexos e sofisticados mecanismos neuro fisiológicos, controvertidos dentro da própria medicina; o médico, igualmente despreparado, também acriticamente confirma o diagnóstico. Reforça-se assim um aparente tirocínio da professora.

O resultado dos testes psicológicos avaliativos ajudam o professor a lavar as mãos e ter comportamentos para com essas crianças tais como: aceitar trabalhos malfeitos, sem maiores exigências e reforçar poucas vezes as

tarefas bem cumpridas. Agindo dessa forma o professor não está possibilitando ao aluno a construção do conhecimento, pois as relações não estão sendo mediatizadas pelo Outro (não está havendo um feedback).

Nos Estados Unidos esse tipo de teste é atualmente foco de um caloroso debate em Nova York, devido à uma proposta de reforma na sistemática de admissão em classes voltadas para crianças superdotadas, isto porque os estudantes pobres ou imigrantes na sua grande maioria têm desempenho pior nesses testes do que as crianças da classe média cuja língua materna é o Inglês (Folha de S. Paulo, 24/3/97).

Nesse processo todo, o professor e sua prática pedagógica tem um papel muito importante. Ele pode ser o primeiro a medicalizar o fracasso escolar, isentando-se de qualquer responsabilidade sobre o desempenho do aluno ou procurar as causas do rendimento desigual dos alunos em sala de aula, estando atento às diferenças individuais de seus alunos.

Quando se fala do professor e da sua prática pedagógica é importante saber quem é esse professor. Abaixo colocarei alguns critérios que são usados quando da escolha de classes pelo professor.

Os critérios para alocação dos professores por sala de aula seguem padrões que poderiam ser identificados como "meritocráticos" ou cartoriais.

A maior experiência e o maior sucesso no ensino refletem-se em maior pontuação, que por sua vez, é utilizada para garantir, como recompensa uma certa "reserva de mercado": os professores com maior tempo em uma escola determinada e, a seguir, os com maior número de pontos, têm prioridade na escolha da classe.

Pode-se identificar nesse tipo de critério uma forte conotação corporativa, pois têm o nítido objetivo de premiar o professor mais antigo, mais dedicado ou mesmo o mais amigo da direção, ao lhe atribuir alunos que "vão aprender mais facilmente".

Com a primeira série e a classe de alfabetização ficam as últimas a chegar na escola, em geral as mais novas e inexperientes. Com as turmas de repetentes ou "renitentes", como querem alguns ou candidatos `a AE ("alunos especiais" que ficam em "turmas especiais") , como dizem outros, são

obrigadas a ficar as últimas das últimas (professoras grávidas, professoras que pediram licença especial, que pediram transferência para outra escola, que pediram ou pedirão aposentadoria, ou seja, quem está de passagem.)

No trabalho de pesquisa também foi encontrada essa situação descrita acima, principalmente quando se leva em conta o fato da professora da última sala observada ter se formada no ano de 1963 e não ser concursada.

Critérios voltados à clientela, destinados a melhorar a aprendizagem das crianças não se alocam, é previsível a reação de professores e diretores a uma orientação, por exemplo, de atribuir às crianças com maiores dificuldades à professora mais competente.

Quanto aos aspectos psicológicos do fracasso escolar, segundo a teoria sócio histórica, no início, os únicos "instrumentos sociais" de que a criança dispõe são seus próprios movimentos, suas próprias reações, a sua corporeidade. Percepção e movimento se confundem na criança. Perceber para a criança, é perceber pelos olhos, pelos ouvidos, pelas mãos, pelos movimentos.

Os adultos por seu turno, na medida em que respondem ou não a essas reações, na medida em que se fazem presentes ou ausentes, na medida em que interpretam, atribuem significado e sentido aos movimentos das crianças, e usam gestos, expressões, sinais e sobretudo a linguagem, vão efetivamente propiciando à criança a participação na dimensão simbólica elaborada socialmente. Neste processo, a criança vai se apropriando, isto é, vai tornando seus os objetos, as palavras, as idéias, os dizeres dos outros.

As relações das crianças com o mundo são, assim, mediatizadas pelas relações com os outros homens. As crianças não constroem sozinhas o seu conhecimento do mundo. Neste processo, que se funda na interação, se dá a elaboração daquilo que é especificamente humano: desenvolve-se uma forma humana e significativa de perceber o mundo. A atenção se torna voluntária, desenvolve-se a memória lógica e uma maneira racional-histórica de pensamento. Neste processo, o conhecimento do mundo passa pelo outro (vygotsky, IN Smolka, 1987 p. 7).

Aprender, então, neste sentido, não significa meramente uma mudança de comportamento. Significa a participação efetiva das crianças num processo de construção sócio histórica.

Mas se não ocorrer essa participação, mais cedo ou mais tarde esse aluno se calará e os problemas, as contradições, os conflitos, serão ocultados pelo silêncio e pela disciplina. A sala de aula que é um ponto de encontro dos diferentes saberes, das diferentes histórias, dos diferentes percursos, começa a ser também um lugar de descompasso, de desencontro é quando as “dificuldades de aprendizagem” e os problemas começam a aparecer.

Vial (1978) argumenta que há uma tendência do mestre a se reconhecer nos alunos “bem dotados” tendo também por complemento atitudes guiadas por uma expectativa, menos favorável em relação aos outros. Quanto a esses últimos os estudos feitos por Leite (1975) enfatizam que as crianças que tiveram fracassos escolares constantes estabeleciam as suas aspirações sem considerar as suas realizações. Entre as crianças desse grupo algumas aparentemente viviam apenas em função das suas aspirações, ignorando completamente o fato de que estas estavam inteiramente em desacordo com as suas realizações. Nestes casos, o desejo por respeitabilidade pode ter obrigado as crianças a viver num mundo imaginário, onde a realização através do estabelecimento de objetivos elevados era aceita no lugar da realização efetiva.

Procedimentos de investigação

Para a realização do trabalho foram feitas observações durante o ano de 1996. Primeiramente as observações ocorreram em uma classe de primeira série da rede municipal de Campinas. Com a impossibilidade das observações continuarem a ser realizadas nessa classe, as observações começaram então a serem feitas numa classe da FUMEC (classes supletivas da prefeitura de Campinas), na qual haviam alunos dos PEBS I, II, e III, que abrangem de 1^a à 4^a séries do primeiro grau. Nessa classe diferentemente da primeira, os alunos eram de uma faixa etária mais elevada (haviam alunos de 19 a 40 anos) . Em ambas as salas eu atuei usando o método de pesquisa etnográfico, ou seja, durante a pesquisa eu tive um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que me propus investigar (uma sala de aula onde eu pudesse observar a prática pedagógica), atentando para o maior número possível de elementos presentes na situação, de modo a perceber como se davam as atividades, os procedimentos e as interações cotidianas (o processo) .

Paralelamente às observações, fui lendo a bibliografia referente ao fracasso e também ao sucesso escolar, procurando fazer uma delimitação dos principais aspectos psicológicos e sociológicos envolvidos na questão.

Houve também uma entrevista com perguntas abertas, que foi gravada com a professora da última sala observada, na qual eram enfocados aspectos sobre planejamento e avaliação.

Da posse desses dados é que se tornou possível a análise da relação existente entre a prática pedagógica e o fracasso escolar.

A prática pedagógica

Na parte que se segue, colocarei alguns episódios ocorridos na sala de aula para poder correlacioná-los à aspectos da prática pedagógica com o fracasso escolar. (* A sigla s que aparecerá significa situação)

Episódio 1

(...) As crianças estavam copiando o alfabeto da Xuxa e a professora estava corrigindo um outro caderno. Na hora da correção do exercício, a professora pôs ótimo na folha de Amanda (a deficiente mental) e Priscila, que estava no mesmo grupo, começou a rir (...) (s1)

Neste episódio o que vemos é que a "integração" da deficiente mental não está ocorrendo, isto porque, o conceito de Integração, segundo Mantoan (1988) é baseado numa compreensão da excepcionalidade intelectual não concebida pelos seus déficits, impedimentos, mas pelo que seus portadores, tem a ser desenvolvido, e pelo que têm de similar as pessoas normais. Embora configurem em termos cognitivos o que Piaget denominou de construção mental inacabada, o objetivo ao educar o deficiente mental nessa perspectiva é fazê-lo alcançar autonomia intelectual e moral até onde lhe seja possível conquistá-la, respeitando seus direitos de produzir e exprimir idéias, desejos, sentimentos.

Não é isso que está ocorrendo na sala de aula. Na classe o que ocorre é que a deficiente é deixada de lado tanto pelos alunos , quanto pela professora. Seria essa última a responsável por fazer com que houvesse um entrosamento da deficiente com os seus colegas de classe, para que desta forma o conhecimento pudesse ser construído através do Outro. Isto porque, segundo a teoria sócio histórica, o conhecimento não está pronto, ele é construído na interação entre os sujeitos.

Mas na classe, não é propiciada à deficiente nenhuma situação que lhe dê condições de alcançar uma autonomia intelectual e moral, nem são

respeitados os seus direitos de produzir e exprimir idéias, desejos, sentimentos.

Um outro ponto importante a ser levantado é que a professora não trabalha com a classe o tema da deficiência, não tirando nenhum partido da questão, sendo assim, os colegas de classe riem de Amanda por considerá-la "burra", sem condições para passar de ano sozinha, só conseguindo isso por ser constantemente auxiliada pela professora por ser **deficiente mental**.

Episódio 2

(..) Após a classe ter cantado parabéns para Fábio, a professora deu algumas balas para ele e para o grupo que havia sido o melhor do dia (fizeram todas as tarefas).

Enquanto a classe cantava a música de ir embora "Se eu fosse um peixinho...", Jaciele, Sérgio e os demais do seu grupo ainda estavam às voltas com o exercício dos quadrinhos para que a professora pudesse dar o visto e eles fossem chamados para irem embora. (...) (s 2)

Nessa situação o que se nota é que a professora premia apenas os melhores alunos da classe.

Como já foi discutido por Vial (1975), é certamente fácil ser professor para os bons alunos (na situação descrita, para aqueles que acabaram todas as lições). Parece comprovado, que um número X de indivíduos tira proveito da freqüência à escolas com qualquer modalidade de funcionamento. O exemplo do bom aluno, justifica as práticas empíricas mais discutíveis, (distribuir balas ao final da aula para o melhor grupo do dia, aquele cujos alunos cumpriram todas as tarefas) pois com qualquer método, sempre há os melhores da classe que demonstram a sua excelência. É compreensível a tendência do mestre a se reconhecer nos alunos "bem dotados", mas traz o risco de ter por complemento uma atitude menos favorável em relação aos outros. Seriam essas crianças, as que não alcançam os resultados almejados pela professora, que deveriam ser melhor trabalhados pedagogicamente, para

que conseguissem alcançar os “bons alunos” da turma (na situação mostrada, deveriam ser mais atendidos em sala de aula pela professora, os alunos que nunca acabam a lição e que não ganham balas).

Sipavicius (1988), argumenta ainda que, os professores possuem expectativas em relação ao rendimento dos alunos, e são essas expectativas que irão levar esse professor a ter comportamentos tais como: exigir melhores trabalhos de alunos para os quais há altas expectativas, premiar mais o comportamento desses alunos, aceitar trabalhos malfeitos, sem maiores exigências dos alunos, sobretudo daqueles alunos que se tem baixas expectativas e reforçar menos freqüentemente as tarefas bem cumpridas dos alunos sobre os quais se tem baixas expectativas.

Esses comportamentos são vistos na situação descrita, quando a professora premia os melhores, deixando de lado os alunos situados mais ao fundo da sala de aula, aceitando trabalhos malfeitos desses alunos, porque já está no final da aula, e na visão da professora, como esses alunos não iriam conseguir fazer a tarefa bem cumprida , mesmo ...

Retomando Smolka (1987 p. 15), tem se que; “Quando as crianças se calam, os problemas, as contradições, os conflitos, as diferenças são ocultadas pelo silêncio e pela disciplina e ao final do ano apenas uma dúzia de crianças é aprovada. O *resto* vai compor uma classe de repetentes (os *fracos* com um ano de repetência) e posteriormente de *renitentes* (os que não tem mais jeito) , com dois ou mais anos de repetência.

Pouca gente admite que isto se deva ao fato dessas crianças não terem encontrado sentido na alfabetização escolar. E menos gente ainda, admite que as condições de ensino e trabalho nas escolas têm a ver com essa falta de sentido”.

Essa falta de sentido que Smolka fala, fica explícita no episódio que se segue.

Episódio 3

(...) A professora passa a seguinte música para o PEB I:

Cai, Cai, Balão!

Cai, Cai, Balão!

Aqui na minha mão.

Não cai, não!

Não cai, não!

Cai na rua do sabão.

Ela então fala para os alunos do PEB I que ali há uma música que todo mundo conhece. Daniel diz que “tá loco essa música”.

A professora explica que é para eles formarem palavras com ão, como por exemplo mão.

O próximo exercício é um ditado com palavras que tenham esse acento.

Daniel pergunta como se escreve a palavra macarrão e a professora soletra a palavra inteira para ele (...) (s 3)

(...) A professora passa o seguinte texto para a classe:

A noite estava fria.

Um grilo caiu no brejo.

Ele estava fraco de tanto gritar por socorro.

Um cravo preso na cerca salvou o grilinho.

Após passar o texto na lousa a professora leu esse texto e falou que ele fazia parte de uma história grande, mas como não iria caber na lousa, ela havia o encurtado (...) (s 4)

(...) Para o PEB III (que corresponde à terceira e quarta séries) a professora coloca o seguinte artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas diz que só irá colocar um pedaço:

Artigo 7: A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde mediante à efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e condições dignas de existência.

No próximo exercício passado é para os alunos acharem palavras que tenham o acento agudo. Cida pergunta se essas palavras é para serem retiradas do texto que havia sido passado (...) (s 5)

Os três episódios mostram a mesma situação, a professora “corta” deliberadamente partes do texto, para que estes caibam na lousa. Mas dessa forma , os textos acabam ficando sem sentido.

Aqui cabe retomar algumas palavras de Arroyo (1992): “Os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as procedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco têm a ver com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina.

O sistema escolar produziu e continua produzindo suas disciplinas: sua seriação, suas grades e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar e reprovar à partir de critérios de procedência, que ele mesmo definiu como sendo mínimo para transitar no seu próprio curso, percurso escolar.

São esses saberes miúdos, não dominados, que justificam a exclusão-reprovação. Os especialistas em matemática, ciências naturais e sociais, ou em linguagem estão comprovando em suas pesquisas o abismo que existe entre o saber socialmente produzido e o saber ensinado. É sobre o domínio desse último, que os alunos são julgados, reprovados e excluídos do saber social. O pressuposto de que a escola é um agente de transmissão dos conhecimentos elaborados fora dela, não está sendo comprovado por pesquisas mais exigentes”.

A sala de aula observada, não foge à regra do que foi dito por Arroyo, pois são passados conteúdos que estão longe de fazerem parte do saber socialmente construído. Os textos não possuem uma coerência entre si, e os assuntos não são aprofundados. Além disso, os textos são passados para os alunos de forma incompleta por não caberem na lousa, ficando

incompreensíveis ao entendimento principalmente para esses alunos que estão no início do processo de alfabetização.

São sobre esses saberes miúdos diferentes do saber socialmente construído pela humanidade, que também esses alunos serão julgados e até reprovados. Após a leitura desses textos fica a dúvida se os alunos encontram sentido na alfabetização escolar. Provavelmente não.

Episódio 4

(...) Foi lido pela professora um livrinho sobre as vacinas. Alguns minutos depois Daniel saiu da sala e Rosana, que era uma das poucas a prestar atenção à leitura comentou que parecia uma missa (...) (s 6)

(...) O próximo exercício passado é de completar:

O primo e a

O padrinho e a

O preto (ela apaga)

O fraco e a

Quando a professora acaba de escrever Ewerton diz, o boi e a vaca, o cavalo e a égua. Talvez por já estar cansado desse tipo de exercício, ele completa dizendo que a tarefa é fácil(...) (s 7)

(...) A professora chega mais perto e diz à Daniel que ele já havia escrito a palavra lápis corretamente. Daniel diz que a palavra está certa.

A professora diz para ele que ela não está falando que a palavra está errada.

Daniel olha e fala que está faltando o risquinho.

A professora diz coletivamente para a classe que a palavra lápis tem acento agudo. Para Daniel, que havia apagado o que tinha escrito anteriormente, ela soletra a palavra inteira (...) (s 8)

(...) Rosana é a próxima a chegar. A primeira coisa que ela faz é mostrar o cabeçalho e o seu nome para a professora perguntando se estava certo. A professora então diz que é para ela fazer as palavras mais separadas (...) (s9)

(...) Na última palavra passada para que sejam formadas sentenças, Elaine é ajudada pela professora que soletra a frase inteira “fronha é algo de por no travesseiro” (de, por, diz que é separado, no, n de navio, travesseiro, tra de trator, v de vaca, dois s, e, i, r, o) (...) (s10)

(...) Para a parte da classe que está no PEB I, (que fazem a primeira e a segunda série juntas) a professora passa o seguinte exercício: Coloque as seguintes palavras na ordem correta.

tu-ou-bro

que-brin-do

si-ra-lei-bra

Daniela pede ajuda para Rogério, Daniel e Ewerton perguntam para mim o que é para fazer, enquanto Rosana tenta ler o que está escrito (...) (s11)

Essas situações descritas acima vem a comprovar as palavras de Patto (1995), sobre a produção do fracasso escolar. Segundo ela, este entre muitos fatores, é causado por professores que fatalistas e desvitalizados, repetem os mesmos exercícios (no caso descrito, o exercício onde era pedido o feminino), constata os mesmos erros, e reagem sempre com as mesmas recriminações, com a mesma indiferença (não há um reforço para o exercício que Rosana havia feito sem ajuda e na outra situação, a professora continua a leitura, mesmo sabendo que a classe inteira não está prestando atenção), ou raramente com alguma tentativa de ajuda que no entanto, consiste mais em oferecer a resposta correta do que explicar o processo.

No exemplo dado, ela dá a resposta à Daniel, mesmo sabendo que no exercício que ele havia feito sozinho só estava faltando o acento agudo.

Aqui comprova-se o que foi dito no início do trabalho, que na escola, tudo (ou quase) tudo aponta em direção contrária às necessidades de um aprendizado efetivo: a ênfase sobre a assimilação da forma e da estrutura abstrata ao invés do conteúdo, em face da exclusão sistemática do conhecimento e da experiência dos alunos, assim como toda a possibilidade de elaboração própria do conhecimento ; o peso que tem uma série de estratégias (adivinhar, repetir, copiar, responder com termos fixos, responder em uma seqüência determinada, seguir as dicas oferecidas pelo professor, etc.) no simulacro do aprendizado; a relação de exterioridade com referência ao conhecimento, que prevalece na escola, o “pensar” ou raciocinar reduzido à mecanização de fórmulas, exercícios e estruturas abstratas, independentemente de sua compreensão; a indiferenciação entre ensinar e aprender tendo como pressuposto que o que é ensinado se aprende.

Episódio 5

(...) antes de começar a aula, conversei com a professora sobre os alunos. Ela disse que a maioria da classe é devagar e não tem condições para passar para a série seguinte (...) (s12)

Aqui é importante que se faça a pergunta: Os alunos são devagar em quê?

Mais uma vez voltamos às palavras de Smolka; “Deve-se atentar não só para “O quê” os alunos dizem e fazem, mas para o “Como” dizem e fazem, tentando traçar o movimento e o “Porquê” das atividades e das ações em sala de aula, mudando-se assim, o enfoque da capacidade dos alunos ou da competência da professora, para as condições em que estas se produzem, possibilitando elaborar deste modo, um espaço de elaboração conjunta. Assim, os alunos não serão considerados como sendo “devagares” pela professora.

Somente quando a professora conhece a diversidade da qual a classe é composta, dos diferentes ritmos de cada aluno. Só aí torna-se possível que ela adeque o currículo ao interesse dos educandos “Tudo que cerca o aluno em

todas as horas do dia, constitui matéria para o Currículo”(Piletti, 1984), tornando assim possível a construção efetiva do conhecimento.

Episódio 6

(...) Após eu haver perguntado como havia sido a oficina pedagógica que a professora havia participado, a professora me diz que esta havia sido boa, mas que as professoras haviam trabalhado com jornal, e que esse tipo de trabalho ali seria inviável pois os alunos não consideravam esse tipo de atividade como sendo aula (...) (s 13)

Aqui, a professora até vai na oficina pedagógica mas não vai usar o conteúdo aprendido.

Mais uma vez, volto às palavras de Patto (1995); A professora descrita acima é executora de uma prática pedagógica mecanizada, planejada por outrem das quais chega a desacreditar (ela até vai na oficina pedagógica, mas nem pensa em usar em sala de aula o que foi aprendido lá), não se envolvendo, não se comprometendo com a aprendizagem, nada fazendo para tornar as lições mais vivas e significativas. Ela prefere, como foi mostrado no episódio 4, passar um conteúdo , no qual a classe não presta atenção, do que planejar uma atividade diferente para ser feita em sala de aula. Isto pode ser pelo fato de acreditar que tudo que ensina seja aprendido, não se dando conta de que se os alunos estão desinteressados é porque eles não estão encontrando sentido para o que lhes é passado.

Resumindo

As situações vistas, permitem o levantamento de vários pontos.

Quanto à questão da integração do deficiente mental na sala de aula, o que Mantoan (1988) coloca como sendo o objetivo ao educar o deficiente mental é fazê-lo alcançar autonomia intelectual e moral até onde lhe seja possível conquistá-la respeitando os seus direitos de produzir e exprimir idéias, desejos, sentimentos. Mas na classe observada não está ocorrendo essa integração.

A professora não tem nenhuma atividade pedagógica que vise um maior entrosamento da deficiente com os seus colegas de classe, também não sendo levantada nenhuma questão a respeito do tema da deficiência.

Um outro ponto importante, é que alguns alunos, tais como a deficiente são deixados à margem da prática pedagógica da professora. Eles se sentam no fundo da sala de aula e permanecem calados, não lhes sendo exigidos trabalhos bem feitos, só sendo chamados ao fim da aula, talvez porque a professora não acredite que esses alunos sejam capazes de realizarem trabalhos bem feitos. Dessa maneira, esses alunos vão perdendo o interesse (a motivação pelo estudo). Como já foi dito por Leite (1975), é provável que esses alunos prefiram viver num mundo imaginário onde sejam respeitados, aí contando a realização através do estabelecimento de objetivos elevados no lugar da realização efetiva. Ignorando assim, o fato de que suas aspirações estejam inteiramente em desacordo com suas realizações.

Continuando a discussão sobre o interesse, é importante que se faça a pergunta; Como será que se sente o aluno no qual a professora passa diversas vezes o mesmo tipo de exercício, onde os textos são passados pela metade e ele é avaliado por provas que possuem questões que nem mesmo a professora sabe o que é pedido ?

Será que são esses os conteúdos que irão levar esses alunos a ter um maior desenvolvimento intelectual ?

Para Arroyo (1992), o conhecimento sócio histórico construído pela humanidade está longe do que é ensinado nas escolas, mas é sobre a compreensão desses conteúdos que os alunos são avaliados.

Ainda segundo esse autor, há uma cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, desta forma alimentando e reproduzindo o fracasso escolar.

O professor, que por sua vez está inserido nessa cultura acaba por ter na sua prática pedagógica posturas tais como mostrar o produto ao invés do processo, não percebendo os “porquês” das atitudes e das ações em sala de aula acabando por passar conteúdos que nada tem a ver com a realidade concreta vivida pelos alunos deixando assim à margem de sua prática pedagógica aqueles alunos que não apresentam o rendimento acadêmico esperado.

A opinião da professora sobre a sua prática pedagógica

Na parte que se segue, mostrarei a opinião da professora sobre os seus alunos e o ensino de modo geral. Também se pode constatar como ela avalia algumas situações descritas acima.

Os dados foram transcritos de uma entrevista com perguntas abertas, realizada no final do ano letivo de 1996. As questões que foram priorizadas referem-se ao planejamento e à avaliação. Quanto à primeira questão, sobre como é feito o planejamento das aulas, a professora faz o seguinte comentário:

“Nós da FUMEC (parte da prefeitura municipal de Campinas que trabalha com educação supletiva), trabalhamos com projeto, e essa classe aqui faz parte do grupo 25. O projeto se chamou; (ela olha no papel) O homem em desenvolvimento, ser participativo e transformador. Esse foi um tema que foi trabalhado o ano todinho, então, toda aula, tudo tinha que girar em torno desse tema, e às vezes, você consegue encontrar o material para fazer isso, mas às vezes é difícil até adaptar um problema que fale também dessa parte. Eu sei que às vezes foge né, alguma coisa sai da temática, sem estar fazendo parte do projeto né, mas elas são planejadas sim. Todas elas (as atividades), nós nos reunimos uma vez por mês e lá a gente põe todos os níveis que vai trabalhar, quem já tiver material, já leva, então pode trocar e passar pra todo mundo, sabe, e aí, a gente tem material para ir trabalhando, fora isso, vai procurando as coisas.”

Embora a professora tenha dito que as aulas são planejadas, nas observações o que se viu é que as atividades eram dadas de forma improvisada sendo os textos que haviam sido distribuídos pela coordenadora para serem trabalhados em sala de aula, passados de forma descontextualizada , não dando margem à discussões mais abrangentes por parte da classe, não havendo também uma seqüência lógica na escolha dos assuntos tratados em aula. O exemplo disto foi dado no episódio 3, onde a professora passou o Estatuto da criança e do adolescente que só serviu para

que fossem buscadas palavras com acento agudo, ao invés de serem trabalhados assuntos referentes ao texto apresentado.

A concepção que a professora tem das aulas e do planejamento é muito parecida com a da professora descrita por Patto (1995), ambas são executoras de práticas pedagógicas mecanizadas, planejadas por outrem (no caso da pesquisa, a coordenadora) das quais chegam a desacreditar, nada fazendo para romper esta situação, (aqui pode-se colocar o exemplo da oficina pedagógica que a professora participou mas, que não iria aplicar em sala de aula os novos conhecimentos adquiridos) não se envolvendo, não se comprometendo com a aprendizagem, nada fazendo para tornar as lições mais significativas e vivas. Fatalistas e desvitalizadas, repetem os mesmos exercícios, constata os mesmos erros e reagem sempre com as mesmas recriminações, com a mesma indiferença, ou raramente com alguma tentativa de ajuda que, no entanto, consiste mais em oferecer a resposta correta do que explicar o processo, (a professora diversas vezes soletra as palavras para os alunos, passa diversas vezes o mesmo tipo de exercício “boi, vaca, cavalo égua”, passa atividades como o texto sobre a música do balão que não faz sentido para os alunos) Ficando perdidas em meio a atividades pedagógicas cujo objetivo não raro que escapam.

Quanto à questão da avaliação a professora afirma: “A avaliação dos alunos todos os professores do grupo se reúnem e nós fazemos a avaliação. Não só a última do ano, não. A gente se reúne, faz a avaliação, daí a coordenadora vê se aprova, daí a gente passa, então quer dizer que todas as classes que fazem parte desse grupo, as avaliações são todas iguais. Passa por ela, ela solta, volta pra gente, aí você faz o que você quiser, ou passa no mimeógrafo, ou vai xerocar, faz o que você quiser e dá para os alunos (entendeu?). Todas elas são iguais”. No anexo colocarei colocarei as provas passadas ao fim do ano para os alunos. Em um exercício até mesmo a professora tinha dúvidas quanto ao que era pedido.

Quando é perguntada sobre o que é necessário para que o aluno vá bem na escola, a professora dá a seguinte resposta: “Sei lá, eu não vou saber falar, eu acho que ele teria que ser mais assíduo, ter um pouco mais de vontade de

aprender (entendeu?). Só o fato dele chegar aqui no horário certo. Isso não acontece, chegar no horário certo, ter vontade de aprender e aproveitar essas duas horas e meia que ele fica aqui, eu acho que ele não precisaria saber, ele precisaria de ter vontade de aprender, porque a finalidade nossa é ensinar né, a gente passa aquilo que a gente sabe pra eles. Depende deles.”

Da mesma forma ,quando perguntada sobre qual o aluno que se sobressaía, em relação aos demais, a professora continua a enfatizar a questão do esforço pessoal para o bom desempenho acadêmico: “ O que se sobressaí tem um aluno só do PEB III, que é a Maria Aparecida. Ela se sobressaí porque o interesse dela, a vontade que ela tem de aprender é tão grande que o que ela consegue encontrar de dúvida na casa dela, ela traz pra gente esclarecer, quer dizer, se vê que ela quer aproveitar, ela vem, embora chegue tarde, mas ela pelo menos se sobressaí. Por isso, força de vontade”.

Na fala da professora há uma grande ênfase na questão da força de vontade, do empenho pessoal do aluno que irá leva-lo a ter êxito ou fracasso. Nada é dito a respeito da prática pedagógica. Agindo dessa maneira a professora exime-se da responsabilidade pelo desempenho do aluno. Segundo Patto (1995) ; a responsabilização do Outro pelo seu desempenho acadêmico pode estar a serviço da defesa contra angústias presentes nas relações escolares, defesa esta que garante a cada um e a cada subgrupo um sentimento de competência e de legitimidade graças à atribuição de incompetência e ilegitimidade a outrem.

No fim do ano...

A seguir colocarei dois textos de alunos que forem reprovados. Aliás, nessa classe, ao final do ano só três alunos foram promovidos.

O tema da redação é: “ Quando eu era criança”

Eu brincava de carrinho, esconde- esconde.

Eu sempre ia no parque.

Eu assistia o desenho do fusca.

Eu morava na Vila Rica.

Eu assistia a Angélica na manchete e o bozo.

Daniel, 8/ 96

Eu brincava de carrinho, de bola.

Com o meu pai saía para passear no bosque, no jardim zoológico e no parque.

Eu gostava de assistir o programa do Sérgio Malandro e da Mara Maravilha.

Quando eu era criança eu morava no interior perto de Marília.

Ewerton, 8/ 96

Esses textos foram produzidos sem a ajuda da professora, não contém erros ortográficos mas para ela era muito pouco, e essa classe na qual os alunos se ajudavam nas tarefas, se esforçando para aprender as lições, onde os textos muitas vezes eram passadas pela professora de forma incompleta, onde faltavam “pedaços” (como por exemplo, o texto do grilinho que é a epígrafe desse trabalho) que haviam sido encurtados pela professora por não caberem na lousa mas que eram essenciais para a compreensão. Dessa classe segundo a professora só se salvarão três alunos.

Cabe aqui algumas palavras de Emília Ferreiro (1986), a respeito do processo de alfabetização. Segundo ela, entre as concepções iniciais e os níveis mais avançados no domínio da escrita alfabética, existe um extenso

processo de evolução que depende do raciocínio inteligente, emissão de hipóteses a respeito do sistema de escrita, superação de conflitos, busca de regularidade, etc.

Acontece que o professor que desconhece esta coerência lógica, sufoca todo o processo de construção com suas exigências, embasadas muitas vezes numa intuição que está longe de corresponder à gênese da evolução normal desse processo de apropriação da escrita pelo indivíduo.

Uma hipótese para o fracasso escolar

Essas questões sobre o fracasso escolar podem ser aprofundadas e analisadas através da teoria sobre o Cotidiano exposta por Agnes Heller. Segundo a autora, a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas idéias e ideologias. Assim sendo, no trabalho (uma atividade do gênero humano) o homem atua com motivações particulares mas as manifesta de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades individuais.

No entanto, quando ocorre uma cristalização dos absolutos (tudo é tomado como verdade científica e imutável), o indivíduo não tem margem de movimento e de explicitação, ocorrendo aí a alienação da vida cotidiana (o indivíduo não faz nenhum questionamento sobre a veracidade do que lhe é passado) Este indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na estrutura social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica. Assim sendo, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de se orientar para o seu eu particular. A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção- o indivíduo alienado (indivíduo enquanto particularidade) cria objetivações em si e não realidades objetivas pra si.

No caso do fracasso escolar a professora muitas vezes aliena-se primeiramente quando se acomoda, quando não vai atrás de conhecimentos e quando vai (pois é obrigada devido aos pontos que vai receber) não usa o que aprendeu alegando que a classe não irá considerar como sendo aula. O professor passa assim, a agir seguindo o senso comum.

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Esta unidade imediata faz com que o

“útil” seja tomado como sinônimo de verdadeiro o que não significa a mesma coisa.

Além disso, Agnes Heller coloca ainda a questão dos preconceitos, que mais que um juízo provisório, é um juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido a partir da experiência, do conhecimento e da decisão moral individual, mas não o é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e protege de conflitos. Na qualidade de juízo provisório que se conserva inabalado contra todos os argumentos da razão, o preconceito tem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos ligar a uma opinião, visão ou convicção. Seu limite é a intolerância emocional, intimamente ligada à satisfação de necessidades da particularidade.

Assim sendo, a professora muitas vezes aliena-se quando leva em conta apenas um fragmento do real (preconceito). Um comportamento, por exemplo, considerado como sendo desviante do padrão ao que seria considerado como sendo normal, faz com que a professora pegue apenas um fragmento do real e generalize que o aluno é portador de alguma deficiência mental e que portanto não tem condições de passar de ano, “Jaciele é muito fraquinha, acho que ela vai ter que fazer essa série de novo” (professora, 13/3/96) agindo com expectativas negativas sobre o desempenho desse aluno (preconceito), deixando esse mesmo aluno à margem, na sua prática pedagógica.

O cotidiano escolar é o espaço onde se concretiza a produção do fracasso escolar. Somente através de rupturas nessa muralha de preconceitos, será possível construir uma escola politicamente comprometida com a aprendizagem dos alunos. É fundamental que se invista na formação do professor, permitindo-lhe apropriar-se de novos conhecimentos científicos, novas teorias educacionais. Porém, se esse investimento não tiver como uma de suas premissas interferir no cotidiano escolar, romper preconceitos, ocorrerá que as teorias ao serem incorporadas ao pensamento cotidiano serão transformadas, não mudando o cotidiano, de tal forma que se desfigurarão, perdendo a sua identidade, sendo reduzidas à técnicas, métodos que só se

diferenciarão dos anteriores pelo nome. E a causa dos alunos continuarem fracassando na escola, será sempre culpa deles e da suas condições de vida, eles continuarão não sendo notadas pelos professores e por sua prática pedagógica permanecendo no cantinho da sala de aula, até serem encaminhadas a uma avaliação médico psicológica, perpetuando dessa forma o fenômeno chamado fracasso escolar.

Considerações finais

No trabalho procurei estabelecer algumas relações entre o fracasso escolar e a prática pedagógica.

Apesar do fracasso escolar ser um tema que vem sendo discutido a bastante tempo pelos educadores, no trabalho de pesquisa pude notar que ele ainda ocorre com um grande número de estudantes.

Dentro desse contexto, a prática pedagógica do professor, tem um papel fundamental, isto porque se o professor não estiver atento à diversidade de opiniões, de “histórias” que constituem uma sala de aula, ele tenderá a generalizar os comportamentos, tendo por complemento uma prática pedagógica onde só é considerado o produto final apresentado pelo aluno e não o processo que levou o aluno a esse produto. Assim sendo, ao final do ano só serão aprovados um pequeno número de estudantes, perpetuando-se o fracasso escolar.

Embora possa parecer que o professor e a sua prática pedagógica sejam os únicos responsáveis pelo fracasso escolar, isso não é verdade.

O que ocorre é que o professor está imerso no “cotidiano” que o aliena. Num cotidiano, que não é apenas o da escola onde nada é questionado, e o indivíduo não tem mais consciência sobre si mesmo e sobre o Outro . Um cotidiano cheio de preconceitos sociais.

Cabe ressaltar aqui, que essa história não é sempre assim. No caso da sala de aula pesquisada, não houveram apenas aspectos negativos, um aspecto muito positivo é que a professora estava sempre atenta às faltas dos alunos e sempre tentava os incentivar a continuarem os estudos.

Colocarei também um depoimento extraído da revista Nova Escola, que mostra que essa situação pode ser mudada, não devendo este depoimento ser tomado como um caso isolado.

Aposta no potencial do aluno

“Sou professora há aproximadamente vinte anos e vivi uma experiência marcante na rede pública da cidade mineira de Patos de Minas. Em 1992 assumi uma turma de pré na Escola Estadual Adelaide Maciel, onde também era supervisora pedagógica de uma turma especial.

Recebi um aluno de uma cidade vizinha que havia sido encaminhado para freqüentar a turma especial. Na entrevista, sua mãe contou que a escola anterior havia recomendado que ele fizesse tratamento psicológico porque tinha dificuldade de aprender. Na conversa percebi o quanto o menino, Vítor, de 6 anos, vinha sendo discriminado pela professora, que não acreditava em seu potencial. Como consequência, sentava-se isolado.

Ao fazer um diagnóstico, comuniquei à mãe que iria matriculá-lo na turma de pré escola em que eu dava aulas, não na classe especial. Queria trabalhar com ele.

No dia seguinte, fui recebê-lo no portão. A mãe me avisou que ele estava se queixando de dor de barriga. Dei-lhe a mão e nos dirigimos à sala, onde o apresentei à turma, comentando como estava feliz de ter mais um aluno, e por ele ser de outra cidade. Pedi então que as crianças formassem grupinhos de quatro e indaguei quem gostaria de sentar com Vítor. Todas quiseram a companhia do recém-chegado. Em seguida, continuei o processo de integração propondo que o entrevistássemos para conhecê-lo melhor. Surgiram perguntas sobre o brinquedo preferido, idade, família e outros assuntos.

Depois, as crianças voltaram aos seus lugares. Vítor escolheu. O passo seguinte foi sugerir que a turma produzisse textos sobre o novo colega. Saíram comentários como; Vítor tem cabelos louros, é muito bonito, gosta de ..., que foram lidos em voz alta pelos autores.

O resultado foi que a dor de barriga desapareceu e no recreio ele brincou tranqüilamente com seus colegas e até dividiu um lanche. Percebi que ele se sentia em casa.

No decorrer dos dias Vítor foi acompanhando os trabalhos, aprendeu a ler e a escrever, participava das brincadeiras em grupo. Estava integrado.

No fim do ano, sua mãe me procurou para renovar a matrícula. Aconselhei-a colocá-lo na primeira série de uma escola de sua cidade. Eu acreditava nele.

O tempo passou. Recebi em novembro de 1996 o maior retorno de meu trabalho: Vítor me convidava para sua primeira comunhão e junto me mandava um recado contando que estava cursando a quarta série. Foi um presente de Natal antecipado. Estou feliz e realizada como professora. Vítor resgatou sua auto-estima.

A história dele não é exceção. As escolas estão cheias desse tipo de problema. Não é difícil resolvê-lo. Basta estar decidido, ter criatividade e acreditar nas pessoas”.

Dulce das Graças Pereira - Patos de Minas, MG.

Revista nova Escola, abril de 1997.

Bibliografia comentada

ALMEIDA Leandro S. Inteligência e aprendizagem: dos seus efeitos á sua promoção IN Psicologia Teoria e prática Brasília 1992.

O autor mostra que a investigação tradicional em Psicologia sobre inteligência, toma esta como característica sendo uma interna e abstrata da mente e a sua relação com o desempenho escolar num único sentido, ou seja, da inteligência para o rendimento. Já as teorias sobre os estilos cognitivos e as variáveis pessoais mostram a importância das estratégias cognitivas e das variáveis pessoais na explicação do funcionamento cognitivo.

ARROYO, Miguel. Fracasso e sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica, IN Em aberto, ano11, n 53, Jan/Mar, 1992.

Miguel Arroyo expõe que há uma cultura do fracasso escolar que valoriza a repetência, tendo por objetivo reforçar os preconceitos que irão justificar a desigualdade social.

Segundo ele, os conteúdos de cada disciplina, as seqüências, as procedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos na escola, pouco têm haver com a formação básica do cidadão comum. Dessa forma, o que acaba justificando a exclusão- reprovação são saberes miúdos, fruto de uma criação histórica, que estão longe do que é considerado como sendo o saber socialmente produzido pela humanidade.

Atuando dessa forma, a escola que deveria ser um agente de transmissão dos conhecimentos elaborados fora dela, não está cumprindo seu papel, reduzindo assim, o direito que todos têm à educação.

COLLARES, Cecília Lima A . e MOYSÉS Maria Aparecida A .Educação ou Saúde? Educação X Saúde? Educação e Saúde! IN Cadernos Cedes: Fracasso Escolar. S.P. Cortez, 1985.

----- O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceito e práticas cristalizadas. Tese de livre docência Unicamp, 1994.

Segundo COLLARES, a maior incidência do fracasso escolar ocorre nas séries iniciais do primeiro grau e acomete sobretudo as crianças advindas das classes sociais mais baixas da população escolar.

O que ocorre com essas crianças é a chamada "medicalização do fracasso - escolar" ou seja, imputa-se nas crianças mais pobres um rótulo de doente, desconsiderando se que estas estudam em escolas de periferia, onde se concentram todos os vícios e distorções do sistema social e, especificamente do educacional.

Geralmente, essas crianças são encaminhadas a um serviço médico, ou a um serviço de saúde mental, onde são atendidas por médicos ou psicólogos imbuídos dos mesmos preconceitos das professoras. São profissionais, que embora na maioria dos casos sem formação adequada, não hesitam em atribuir às crianças um rótulo de "deficiente mental "que irá marcar a vida dessas crianças para sempre.

Colocando-se as causas do mau rendimento nas crianças individualmente, esta se tentando, até inconscientemente, minimizar, ou até mesmo ocultar a falha da escola em particular e de todo o sistema educacional no geral.

Em sua tese de livre docência Cecília aprofunda essas idéias, colocando o fracasso escolar como sendo um fenômeno onde só as crianças são responsabilizadas pelo mau desempenho em sala de aula.

CORREIA, Maria Angela Monteiro. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. Tese de Mestrado Unicamp, 1992.

Em sua tese CORRÊA mostra um lado da psicologia que poucos conhecem. Em sua exposição ela argumenta que os psicólogos fazem um trabalho sem reflexão, e que esse trabalho acrítico constitui parte do fenômeno chamado de medicalização, que irá levar ao fracasso escolar. Quando os professores percebem que o aluno apresenta um rendimento escolar abaixo do esperado, o que pode leva-lo a uma reprovação, esse aluno é encaminhado á uma avaliação médico-psicológica.

Dessa maneira, busca-se causas e soluções médicas para questões não médicas e a própria criança é responsabilizada pelo seu fracasso, por ser portadora de "doenças ". Isentam-se assim, a instituição escolar e o sistema social.

Para finalizar ela conclui que é o professor ao conviver diariamente com as crianças e com os vários problemas que podem surgir no dia-a-dia, é quem deve buscar o sucesso escolar.

CORREL, Werner. Distúrbios de Aprendizagem. S.P. Edusp, 1974.

Em sua exposição CORREL, afirma que na transmissão da matéria o professor tem numerosos contatos pessoais com os alunos e que quando o professor é agradável à classe e os alunos estão motivados, eles aprendem mesmo que não gostem da matéria.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. S.P. Cortez, 1986.

A verdadeira leitura segundo a autora, começa a se fazer quando o sujeito está manipulando e explorando os objetos, descobrindo suas propriedades; quando está imitando alguém ou alguma coisa , quando

reproduz à sua maneira, o que viu, sentiu, experienciou e conheceu, quando dá nome às coisas que estão à sua volta; quando está adquirindo noções de conservação, classificação e seriação; quando tem oportunidade de se expressar e de explorar o seu meio; de ouvir, contar, ler e dramatizar histórias, oportunidades essas que lhes permitem organizar as operações mentais preliminares ao ato de ler, no sentido de decodificar.

Emília Ferreiro comprovou tal verdade em sua pesquisa afirmando que ler não é somente decifrar sons. É para esse aspecto que a autora chama a atenção o tempo todo, em seu livro, quando a partir da gênese, o sujeito estabelece as etapas evolutivas na construção dos objetos do conhecimento.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. S.P. Moderna, 1990.

A pensadora húngara Agnes Heller baseia os seus escritos na teoria do cotidiano versus a alienação. Segundo ela, em uma sociedade onde o sujeito só produz e reproduz na estrutura do trabalho, onde os absolutos vão se cristalizando há uma alienação do indivíduo e dessa sociedade de um modo geral.

LEITE, Dante M. O Desenvolvimento da criança: leituras básicas. S.P. Edusp, 1972.

Entre os numerosos papéis que o professor desempenha em sala de aula, o de avaliar triunfo e fracasso é, sem dúvida o mais notável e o que mais preocupa os alunos além de ser um dos mais decisivos para o ajustamento presente e futuro destes últimos.

LEITE, afirma ainda, que ninguém que tenha influência discute a correção dos julgamentos da escola ou os seus valores. Se a escola faz com que todos os prêmios estejam centralizados em diversidade muito limitada de realizações- por exemplo, realizações acadêmicas- a criança relativamente

pouco inteligente ou pouco interessada por atividades acadêmicas precisa sentir fracasso contínuo. Será reprovada ainda que seja delicada, tenha boa aparência, senso de humor, capacidade física, muita energia, habilidades mecânicas. Será reprovada na escola apesar de tais características de comportamento muito valorizadas por outras instituições.

Na conclusão, o autor verifica que as crianças que haviam tido triunfos constantes estabeleciam suas aspirações em nível realista, isto é, num nível em que freqüentemente conseguiam triunfos. As crianças com histórico de fracassos crônicos, ao contrário, estabeleciam suas aspirações sem considerar as suas realizações. Entre as crianças desse último grupo, algumas aparentemente viviam apenas em função de suas aspirações, ignorando completamente o fato de que estas estavam inteiramente em desacordo com as suas realizações.

LUDKE, Menga. Pesquisa participante: abordagens qualitativas. S.P. EPU, 1986.

LUDKE no livro sobre a pesquisa participante faz um pequeno manual sobre como deve ser feita uma pesquisa. O livro é indispensável a quem deseja fazer um projeto de pesquisa.

MELLO, Guiomar N. Cidadania e competitividade. Desafios educacionais do terceiro milênio. S.P. Cortez, 1995.

Mello expõe que a educação fundamental brasileira não vai conseguir responder ao desafios do terceiro milênio se continuar de costas para o futuro. É preciso ordenar a formulação de políticas através de princípios compatíveis com objetivos e prioridades que possibilitem um maior fortalecimento e autonomia das escolas.

OMOTE, Sadao. A deficiência como fenômeno socialmente construído. (mimeografado)

Segundo OMOTE crianças que eram conhecidas como sendo normais tornam-se deficientes mentais quando ingressam na escola, e muitas delas, deixam de sê-lo quando saem da escola. Ainda segundo ele, tem sido evidenciado a existência de um viés de natureza sócio-econômica na colocação de crianças em classes especiais para deficientes mentais. Até mesmo a aparência física dos alunos parece influenciar o julgamento dos professores quanto á realização escolar deles.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de Histórias ao contrário. Tese de Mestrado Unicamp, 1994.

PADILHA discute o encaminhamento de crianças para a classe especial. Segundo a autora, é o professor que desconfiando da deficiência mental do aluno, o encaminha à uma avaliação psicológica. Caso não seja encontrada nenhuma deficiência, não há nenhuma orientação ao professor, de como se deva agir para com a criança.

PAVAN, Diva. O cerimonial de formatura como representação simbólica do sucesso escolar. Tese de Mestrado Unicamp, 1996.

Em síntese a autora mostra dados sobre a repetência e evasão escolares desde o começo do século. A autora que é diretora de escola, faz um estudo de caso para mostrar quem são os alunos que conseguiram chegar à oitava

série do primeiro grau. Nesse estudo também está presente os "insucessos escolares" desses alunos.

Numa segunda parte PAVAN coloca a importância da formatura para esses alunos (que são de classe baixa) e para os pais deles, isto porque, a formatura torna-se a representação do sucesso escolar desses alunos.

PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar. S.P, TA Queiróz Editor,1995.

----- **Psicologia e ideologia. S.P. TA Queiroz Editor, 1982.**

No livro Psicologia e ideologia, PATTO traça o histórico da psicologia no Brasil e a sua influência no campo educacional, principalmente a partir da década de 70, onde o que se procura é a seleção dos mais "aptos" seja ao ingresso na escola, seja ao progresso nos estudos, seja aos diferentes níveis educacionais e atividades profissionais.

No outro livro, a autora faz um apanhado sobre o fracasso escolar e as suas origens. Há o estudo de quatro casos de alunos considerados como sendo possíveis reprováveis.

Na conclusão da autora fica patente que o professor tem uma grande parcela de culpa no fracasso escolar e que para que este seja superado é preciso que o professor leve em conta a particularidade de cada aluno.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. S.P. Ática, 1984.

Piletti, escreveu um livro dedicado aos estudantes de Pedagogia e magistério englobando vários assuntos relacionados à ensino e didática.

SIPAVICIUS, Nympha. O professor e o rendimento escolar de seus alunos. S.P. EPU, 1987.

Para SIPAVICIUS, as expectativas dos professores influenciam o rendimento dos alunos através da tomada de atitudes tais como: exigir melhores trabalhos dos alunos para os quais há altas expectativas, premiar o comportamento dessas crianças, aceitar trabalhos malfeitos sem maiores exigências dos alunos sobre os quais se tem baixas expectativas, prestar pouca atenção à tarefas bem cumpridas para aqueles alunos sobre os quais se tem baixas expectativas, etc.

Ainda segundo essa autora, os efeitos das expectativas são mais nítidos nos professores não alertados sobre a existência dos mesmos e das profecias auto-realizadoras, do que nos conscientes da existência desse fenômeno.

SMOLKA, Ana. L. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. IN Cadernos Cedes: Educação Especial. S.P. Pioneira, n 23, 1987. S.P. EPU, 1987.

A grande maioria dos "distúrbios" e das dificuldades de aprendizagem começam a aparecer com o ingresso da criança na escola. Isto é, não sendo detectada nenhuma anormalidade na criança pequena, é frente ao ensino sistematizado e formal, sobretudo com relação à aquisição da escrita, ao processo de alfabetização, que começam a se manifestar as mais variadas formas de " erros" "de "desvios", de "problemas", interpretados e muitas vezes confirmados como distúrbios originários nas crianças ou nas suas condições de vida. E, portanto, da alçada de profissionais especializados e não propriamente do professor na escola.

A sala de aula, que é um ponto de encontro das diferentes histórias, dos diferentes percursos, dos diferentes saberes, começa a ser também um lugar de descompasso, de desencontro, quando as “dificuldades de aprendizagem” e os “problemas de comportamento” começam a aparecer.

Segundo SMOLKA, deve-se atentar não só para “o que” as crianças dizem e fazem, mas para o COMO dizem e fazem, para que assim possa ser ampliado o espaço de elaboração conjunta onde se dará o conhecimento.

SOARES, Magda Becker. Linguagem e escola: uma perspectiva social. S.P. Ática, 1993.

SOARES escreve sobre os mitos da carência e deficiência cultural. A autora coloca ainda, questões sobre a linguagem, assim sendo, como os pobres muitas vezes são excluídos do sistema social devido à suas diferenças dialetais.

TARNOPOL, Lester. Crianças com distúrbios de aprendizagem: diagnóstico, medicação, educação. S.P. Edusp, 1980.

O termo Distúrbios de Aprendizagem designa os problemas de crianças que não são retardadas mentais, mas que têm dificuldades de aprendizagem devido à causas neurológicas, genéticas e, em poucos casos emocionais. Essas crianças em geral não manifestam nenhuma incapacidade grave psicológica ou sensorial.

Na maioria dos casos é o professor quem dá o diagnóstico à criança. Desse modo, esses distúrbios podem surgir e ser mantidos pela incapacidade

do professor de desenvolver um planejamento adaptado para cada criança, pois o estilo básico de aprendizagem é diferente de um aluno para outro.

VIAL, Monique, PLAISANCE, Éric e BEAUVAIS, Jacques. Os maus alunos. S.P. Companhia Editora Nacional, 1975.

Ao oferecer a todos a possibilidade de instrução, a democracia propiciou, sem dúvida, a aquisição de conhecimentos às crianças oriundas de setores desfavorecidos.

Embora tenha permanecido seletiva durante muito tempo, a escola foi obrigada a ocupar-se das crianças que pareciam pouco dotadas.

VIAL, PLAISANCE e BEAUVAIS, argumentam que é certamente fácil ser professor para os bons alunos. Parece comprovado que um número x de indivíduos tira proveito da freqüência a escolas com qualquer modalidade de funcionamento. O exemplo do bom aluno justifica as práticas empíricas mais discutíveis, pois com qualquer método sempre há os primeiros da classe que demonstram a sua excelência. É compreensível a tendência do mestre a se reconhecer nos "bem dotados", mas traz o risco de ter por complemento uma atitude menos favorável em relação aos outros. São, no entanto, os mal sucedidos que necessitam de maior esforço pedagógico, em vez de serem relegados ao grupo dos inadaptados, isto é, daqueles cujas faculdades psíquicas não funcionam com perfeição.

Jornal: Folha de S. Paulo 24/ 3/ 1997 e 1/ 5/ 1997.

Revista Nova Escola (abril, 1997)

Entrevista

1) Como é o trabalho em sala de aula?

R: É um trabalho difícil porque por ser multiseriado, e então é difícil porque às vezes você tá atendendo um aluno e o outro chama . (Se) não sabe quem você atende primeiro (né) (Entendeu?) . Não sei falar. E agora é um trabalho difícil. Você vê às vezes eles (tão) copiando alguma coisa da lousa, você quer apagar, mas não pode porque tem gente que chega atrasada. E o trabalho no PEB III que corresponde à terceira e quarta série é como se ele fosse acabar o ano, você tem que dar tudo. Tem uns que faltam demais e quando você vai explicar uma coisa um sabe mais que o outro, e tem outros que você ensina, ensina, ensina e depois de alguns dias vai perguntar e parece que nunca viu. Tem tudo isso.

2) Como você planeja as aulas?

R: Nós da FUMEC trabalhamos com projeto e essa classe aqui faz parte do grupo 25 e o projeto nosso se chamou; (ela olha no papel) O homem em desenvolvimento, ser participativo e transformador. Esse foi um tema que foi trabalhado o ano todinho, então toda aula, tudo tinha que girar em torno desse tema . E às vezes você consegue encontrar o material para fazer isso, mas às vezes é difícil você até adaptar um problema que fale também dessa parte. Eu sei que às vezes foge (né) alguma coisa sai da temática sem estar no projeto (né), mas elas são planejadas sim. Todas elas nós nos reunimos uma vez por mês e lá a gente põe todos os níveis que vai trabalhar, quem já tiver material, já leva, então pode trocar e passar pra todo mundo (sabe). E aí a gente tem material para ir trabalhando, fora isso, vai procurando as coisas.

3) Como é a avaliação dos alunos?

R: A avaliação dos alunos todos os professores do grupo se reúnem e nós fazemos a avaliação, não só a última do ano não. A gente se reúne, faz a avaliação, daí a coordenadora vê se aprova, se ela aprovar daí a gente passa, então quer dizer que todas as classes que fazem parte desse grupo, as avaliações são todas iguais. Passa por ela, ela solta, volta pra gente, aí você faz o que você quiser, ou passa no mimeógrafo, ou vai xerocar, faz o que você quiser, e dá para os alunos (Entendeu?) Todas elas são iguais.

4) O que o aluno precisa saber para ir bem na escola?

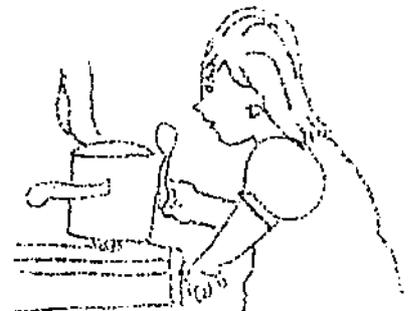
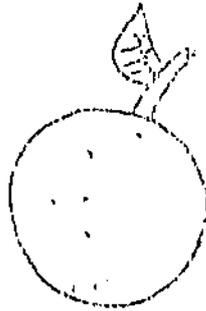
R: Sei lá, eu não vou saber falar, eu acho que ele teria que ser mais assíduo, ter um pouco mais de vontade de aprender (deu?), só o fato dele chegar aqui no horário certo . Isso não acontece, chegar no horário certo, ter vontade de aprender e aproveitar essas duas horas e meia que ele fica aqui, eu acho que ele não precisaria saber, ele precisaria de ter vontade de aprender. Porque a finalidade nossa é ensinar (né) a gente, passa aquilo que a gente sabe para eles. Depende deles.

5) Na classe tem algum aluno que se sobressaia? Quem é? Por que?

R: O que se sobressaia tem um aluno só do PEB III que é a Maria Aparecida. Ela se sobressaia porque o interesse dela, a vontade que ela tem de aprender é tão grande que o que ela consegue encontrar de dúvida na casa dela, ela traz pra gente esclarecer, que dizer, então se vê que ela quer aproveitar, ela vem, embora chegue tarde porque tem criança pequena, chega tarde mas ela pelo menos se sobressaia. Por isso, força de vontade.

NOME: _____ PEBI

ESCREVA OS NOMES:



Dúvida a respeito do desenho