

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SIMONE DE OLIVEIRA SANTOS



1290002552



FE

TCC/UNICAMP Sa59s

**O SUCESSO ESCOLAR:
O QUE PENSAM DISSO PROFESSORAS BEM SUCEDIDAS?**

2005002552

CAMPINAS
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

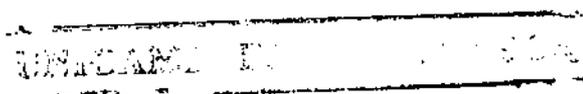
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SIMONE DE OLIVEIRA SANTOS

**O SUCESSO ESCOLAR:
O QUE PENSAM DISSO PROFESSORAS BEM SUCEDIDAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para conclusão do Curso de Pedagogia, PEFOPEX – Programa de Formação de Professores em Exercício da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Roseli Aparecida Cação Fontana.

Campinas
2005



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002552



FE

TCC/UNICAMP Sa59s

SIMONE DE OLIVEIRA SANTOS

O SUCESSO ESCOLAR:

O QUE PENSAM DISSO PROFESSORAS BEM SUCEDIDAS?

2005002552

CAMPINAS

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

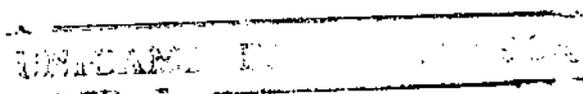
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SIMONE DE OLIVEIRA SANTOS

**O SUCESSO ESCOLAR:
O QUE PENSAM DISSO PROFESSORAS BEM SUCEDIDAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para conclusão do Curso de Pedagogia, PEFOPX – Programa de Formação de Professores em Exercício da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Roseli Aparecida Cação Fontana.

Campinas
2005



**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Santos, Simone de Oliveira.
Sa59s O sucesso escolar : o que pensam disso professoras bem sucedidas? /
Simone de Oliveira Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas. 2. Fracasso escolar. 3. Rendimento escolar. 4. Ação
pedagógica. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. I. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-148
RP/FE

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Aparecida Cação Fontana

Segundo leitor: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Agradecimentos

A Deus, meu refúgio seguro, que renova minhas forças a cada manhã, concedendo-me a oportunidade de ser melhor a cada dia.

A minha querida mãe, Lenita, amiga fiel e dedicada, que nunca deixou de acreditar em mim e tudo fez para ver realizado o nosso sonho.

Ao meu amado pai, Bruno, que apesar de distante, sempre esteve presente mostrando-me seu orgulho de ser meu pai.

Ao meu amado esposo, Marcos, companheiro de todas as horas, pela paciência e compreensão.

Aos meus filhos amados, Daniele, Érika e Marcos Jr., por suportarem minha ausência e tentarem entender minhas necessidades.

As minhas amigas e companheiras de estudo, Cida, Cássia, Roselaine, Rosimeire e Michele, pelos risos, bilhetes, incentivos e cumplicidades.

A minha orientadora, professora Roseli Cação, consciente das dificuldades que permeiam o trabalho docente, sensível às necessidades de seus alunos e disposta a fazer a diferença.

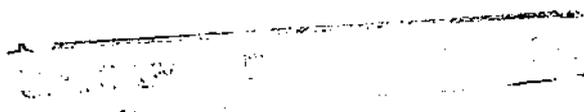
Ao professor Zacarias Pereira Borges, meu segundo leitor, que deixou em mim as marcas de um educador que luta pelo que acredita.

A todas as professoras que tão gentilmente aceitaram meu convite para partilharem seus saberes e suas experiências contribuindo, assim, para a realização desse trabalho.

A todos os professores da faculdade de educação que me ajudaram a construir meus conhecimentos em busca de uma educação melhor e mais justa.

A todos que de alguma forma compartilharam minhas alegrias e dificuldades nessa caminhada.

Obrigada.



SUMÁRIO

Introdução.....	01
Parte I – Uma aproximação do sucesso escolar.....	02
Sucesso escolar – de como surgiu o interesse pelo tema estudo.....	03
A pesquisa – a definição do problema e a metodologia.....	07
Parte II – Sucesso e fracasso escolar – duas faces de uma mesma moeda.....	11
Fracasso escolar – uma preocupação antiga e persistente.....	12
Estudando o sucesso escolar.....	18
Parte III – Analisando os dados.....	30
Ouvindo as professoras.....	31
1. Sucesso escolar – o que pensam e como o definem as professoras?.....	31
2. Fatores que favorecem o sucesso escolar – o que destacam as professoras?.....	33
2.1. A organização da escola e o sucesso escolar.....	34
2.2. O trabalho docente e o sucesso escolar....	39
2.3. Os conteúdos escolares e o sucesso escolar.....	46
2.4. O aluno, sua família e o sucesso escolar.....	49
Considerações finais.....	54
Bibliografia.....	57
Anexo 1.....	59

INTRODUÇÃO

Neste estudo focalizo a questão do sucesso escolar a partir dos depoimentos de um grupo constituído por quatro professoras de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, consideradas como bem sucedidas em seu trabalho de ensino. Todas as professoras atuavam em uma mesma rede de ensino e foram convidadas, por mim, a falarem sobre o que consideravam como sucesso escolar e sobre as condições em que viviam sua experiência como profissionais que asseguram o sucesso escolar a seus alunos.

A decisão de partir das professoras deveu-se a meu interesse em compreender como esses sujeitos, que protagonizam o trabalho com o ensino, dizem, pensam e projetam as possibilidades de sucesso escolar, em meio a um discurso predominantemente centrado no fracasso escolar.

Na primeira parte deste trabalho, apresento como nasceu meu interesse pelo tema e como decidi abordá-lo.

Em seguida, apresento os interlocutores que me possibilitaram compreender a questão do sucesso escolar em sua relação contraditória com o fracasso e analisar os enunciados das professoras e coordenadoras estudadas.

Finalmente, na terceira e última parte, apresento os dados analisados, reunindo-os em dois eixos temáticos: como as professoras pensam o sucesso escolar e o que identificam como sendo condições favorecedoras do sucesso. Dentro desses eixos identifiquei algumas categorias que me permitiram tanto destacar o que era recorrente nos dizeres das professoras, quanto o que se diferenciava entre esses sujeitos.

Para finalizar, teço algumas considerações acerca dos dados produzidos.

PARTE I

Uma aproximação do sucesso escolar.

Sucesso escolar – de como surgiu o interesse pelo tema deste estudo.

Sou professora há treze anos. Durante este tempo, trabalhei em uma escola privada e algumas públicas - estaduais e municipais - em estados diferentes. Iniciei minha jornada profissional enquanto ainda morava no estado do Rio de Janeiro, ao ser aprovada em um concurso público estadual. Ali, trabalhei por cinco anos. Depois me mudei para São Paulo, onde a princípio passei a lecionar em uma escola privada e, após três anos, prestei concurso público para o cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade onde moro.

Em todas as escolas pelas quais passei, convivi com alunos de condições sociais bastante diversificadas e, com professores também. As diferenças, que percebi, entre o ensino público e o privado, embora sejam bastante significativas no que se refere às condições sociais, econômicas e culturais dos alunos e de suas respectivas famílias, parece não divergir (apesar dessas condições), na maneira como a escola e os professores lidam com os alunos que têm maiores dificuldades em alcançar os objetivos estipulados em relação aos saberes a serem por eles apropriados e elaborados.

Ao longo de meus treze anos de magistério, acostumei-me a ouvir professores comentando sobre aqueles alunos que *“parece que não saem do lugar”*, *“não querem nada”*, *“são lentos”*, *“não aprendem”*, etc. Muitas das vezes ouvi que, com relação a esses alunos, os professores apenas cumpririam sua obrigação profissional, sem se empenhar demais, já que o retorno seria mínimo ou inexistente. Encontrei indisfarçáveis demonstrações de interesse e de disposição em ensinar àqueles que se desenvolvem com mais facilidade e empenho, que têm o suporte da família, que aprendem com rapidez.

Diante dos *“alunos que não aprendem”*, alguns professores (talvez a maioria) responsabilizam as famílias pela falta de apoio e acompanhamento à vida escolar de seus filhos. Outros responsabilizam o sistema educacional, que muitas das vezes os obriga a assumirem alternativas metodológicas nas quais não acreditam, ou que não se estrutura de modo a dar apoio aos professores para que enfrentem as diferenças de desempenho encontradas entre os alunos. Reclama-se da insuficiência da rede física, da depauperação do instrumental didático-pedagógico, do número excessivo de alunos por classe, da culpabilização que lhes é atribuída pelo fracasso dos alunos.

Todas essas reclamações, dos alunos até as condições de trabalho, acontecem nos Horários de Trabalho Pedagógico (HTP). Ali desembocam o descontentamento com relação à linha de trabalho exigida pela Secretaria de Educação e os sentimentos de

obrigatoriedade e de intimidação com que os professores respondem a esses ordenamentos. As professoras questionam muito o desempenho escolar dos alunos e como fazer para tentar ajudar aqueles que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem.

As redes de ensino, por sua vez, respondem ao crescente fracasso dos alunos e aos reclamos dos professores de diferentes formas. Observa-se um inegável investimento no aumento do número de escolas, em programas de capacitação docente, na criação de centros de apoio, para avaliação e acompanhamento especializado aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

Embora essas medidas influam para o sucesso ou fracasso escolar, elas oscilam em seus fundamentos entre a culpabilização do aluno pelo seu próprio fracasso e a responsabilização da escola e de seus professores pelos resultados obtidos. Respaladas em concepções diversas, essas medidas também oscilam quanto a sua aceitação pelos professores.

Um exemplo da divergência de princípios orientadores das ações das secretarias pode ser encontrado na Rede em que atuo. Desde o início do ano, somos levadas a encaminhar para o CIER (Centro de Integração, Educação e Reabilitação) aquelas crianças que não conseguem acompanhar o ritmo da classe. O encaminhamento é bem aceito por alguns professores, mas visto com ressalvas por outros. Eu mesma sinto dificuldades de encaminhar algum aluno, por não me sentir capacitada para realizar uma análise objetiva e dar algum diagnóstico que justifique este encaminhamento. No entanto, como outras professoras que não encaminham seus alunos “problemas”, recebo algumas recomendações como: “É bom encaminhá-lo, pois se você tiver que retê-lo, terá o respaldo de especialistas”. Tal recomendação aumenta meu desconforto, pois parece que todo aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, obrigatoriamente tem alguma deficiência, resvalando para a patologização da aprendizagem¹ e culpabilização do aluno.

Concomitantemente ao encaminhamento, vivemos um rigoroso controle do trabalho docente no interior de cada unidade escolar, através de gráficos de rendimento escolar que são elaborados com base em sondagens realizadas periodicamente com os

¹O conceito de patologização da aprendizagem, desenvolvido por Moysés e Collares (1992), refere-se à tendência em biologizar as relações de ensino, buscando-se uma doença, um distúrbio, um desvio, que explique e justifique os problemas encontrados. Essa explicação, invariavelmente, está localizada no aluno, isentando a escola de responsabilidades. Transferem-se, assim, as responsabilidades pedagógicas da escola, para outros especialistas e centros de prestação de serviços.

alunos. As sondagens são elaboradas pela coordenadora ou pelo grupo de professoras de cada série. As professoras são orientadas a aplicar as sondagens, de preferência, individualmente, para poderem analisar e entender como a criança está se apropriando da linguagem escrita e dos conceitos matemáticos. Priorizam-se as 1as. e 2as. séries, mas em escolas onde há um grande número de alunos com dificuldades na assimilação da linguagem escrita e da linguagem matemática, as sondagens são aplicadas, a todas as séries.

Essa forma de controle se tem possibilitado por um lado o acompanhamento mais minucioso do desempenho dos alunos, por outro tem possibilitado um ranqueamento entre as escolas.

Percebi esse segundo efeito dos gráficos de rendimento quando de meu ingresso em uma escola central da cidade. Vinda de escolas situadas na periferia fui questionada em uma reunião de HTP, logo no início do ano, pela coordenadora, a respeito do desempenho dos alunos. Ao assinalar que alguns de meus alunos apresentavam dificuldades na escrita, ela imediatamente perguntou o nome dessas crianças e comentou: *“Mas eles não eram nossos, eram?”*. Eu respondi que não. Na verdade eles haviam vindo de outras escolas municipais e até de outros estados. O alívio dela foi evidente quando disse: *“Ah, bom! Nós não temos alunos assim!”*. Em outro momento, ela me mostrou os gráficos que haviam sido desenvolvidos de acordo com o rendimento dos alunos de primeira a quarta série, no ano anterior. Estes gráficos demonstravam que não havia um único aluno sequer que não estivesse alfabetizado, em toda a escola. Não foi com pouco orgulho, que a coordenadora apresentou-me tais gráficos.

Além das medidas acima comentadas, a secretaria propõe alguns cursos que, teoricamente, vão nos “capacitar” para trabalhar da forma desejada. No entanto, há um grande desinteresse dos professores em participar destes cursos, já que as pessoas que os ministram não são professores/palestrantes devidamente preparados para tal. São companheiros de trabalho na rede que, após algumas horas de treinamento, encarregam-se da formação da maioria dos professores, assumindo um discurso nem sempre seu, de mudanças da prática, que é ouvido/recebido pelo conjunto dos professores como prescrições para transformar nossa prática pedagógica.

Diante de tanto desinteresse, a solução encontrada pela Secretaria de Educação foi, praticamente, nos obrigar a fazer os cursos. Há uma enorme cobrança da parte da direção das escolas e, uma “recompensa” (em dinheiro e/ou pontos) para quem participa. Para não “ficar para trás” na classificação anual e ganhar “algum dinheirinho

extra”, a maioria acaba cedendo e participando, ainda que contra a vontade. Além disso, há uma vigilância cerrada para saber quem está ou não trabalhando como querem. Supervisores fazem visitas às escolas, entram nas salas de aula, observam a aula da professora, olham os cadernos dos alunos e os comparam com o da professora e, se detectarem alguma “anormalidade”, advertem a coordenadora, que por sua vez, transmite a advertência à professora da classe.

Garcia (1992) comenta em um estudo sobre o desafio do sucesso escolar, que *“algumas secretarias mobilizam todos os seus recursos para exercer o controle sobre as escolas”* (p. 52). Controle este que vai desde a burocracia aos planos de aula dos professores, fazendo com que o espaço escolar seja um mero executor do que sai dos gabinetes. Isso explica os sentimentos de obrigatoriedade e de intimidação manifestados pelas professoras.

Mas as questões relativas ao fracasso escolar, não se limitam à secretária, suas escolas e professores. As famílias depositam na escola as suas expectativas em relação ao sucesso pessoal e ao futuro profissional de seus filhos. Expectativas essas, que são frustradas à medida que percebem que a escola não tem se mostrado capaz de assegurar o domínio do saber escolar básico. Frustrados, os pais ora passam a selecionar as escolas para o ingresso de seus filhos, dando preferência àquelas mais centrais, consideradas escolas de “elite”, pelas condições sociais e econômicas das famílias que ali matriculam seus filhos, ora passam a acompanhar mais de perto o trabalho desenvolvido pelas escolas. Neste último caso, questionam a direção sobre os professores e o desenvolvimento do trabalho escolar, têm uma participação ativa nas atividades escolares, desde a hora cívica (mesmo sem serem convidados, pois a hora cívica é uma atividade interna da escola) até a APM (Associação de Pais e Mestres) e procuram, sempre que possível, opinar e até questionar os acontecimentos internos.

A presença dos pais, como todos os outros elementos analisados anteriormente, também se produz de modos controversos, revestindo-se de efeitos de sentido contraditórios, que vão da aceitação e incorporação em práticas colaborativas, às acusações de intromissão e controle sobre questões que não são de sua alçada, por parte do pessoal da escola.

Em meio a tudo isso, os professores referem-se a um crescente desinteresse dos alunos pelo que a escola oferece. É como se a escola fosse um mundo à parte (e, diga-se de passagem, um mundo sem grandes atrativos) e que a “vida” está fora desse mundo. Em alguns encontros sociais fora da escola (ou até mesmo dentro dela, às vezes)

podemos observar que alguns alunos que não conseguem evoluir satisfatoriamente no plano da aprendizagem escolar, estão perfeitamente adaptados às práticas e de seu grupo social, realizando com empenho, desenvoltura e facilidade atividades que geralmente não fazem parte do currículo escolar, como dança, música, teatro, campeonatos esportivos, dentre outros.

Considerando as contraditórias relações que se tecem em torno do fracasso escolar, relações que mobilizam os diversos segmentos sociais envolvidos na escola e envolvem o investimento de recursos materiais e pessoais de ordem diversa, passei a me indagar a respeito das possibilidades de sucesso escolar.

Por que olhamos tão pouco para as ações educativas bem sucedidas de que fazemos parte? Por que não as analisamos de modo a re-aprender com elas? Em sendo o fracasso um tema predominante e persistente, apesar das preocupações e esforços investidos para revertê-lo, por que não considerar as possibilidades de sucesso escolar? Por que não fazer desse tema, que tão pouco aparece nas conversas entre professores, o foco de meu trabalho de Conclusão de Curso?

A pesquisa – a definição do problema e a metodologia

Mobilizada por essas questões decidi propor como tema de conversa as possibilidades de sucesso escolar no próprio trabalho que desenvolvemos como professores.

Tal proposta exigia o desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa que propiciasse um contato mais próximo com os indivíduos pesquisados. Optei pela realização de um estudo de caso exploratório.

Os estudos de caso, segundo Lüdke e André, caracterizam-se da seguinte forma: 1) *visam a descoberta*; 2) *ênfaticam a interpretação em contexto*; 3) *buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*; 4) *usam uma variedade de fontes de informação*; 5) *revelam experiências e permitem generalizações naturalísticas*; 6) *procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social* e 7) *utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*.

Segundo as autoras, os estudos de caso começam como um plano inicial que, de acordo com o desenvolvimento do estudo, vai sendo delineado mais claramente. Durante esse desenvolvimento, algumas questões ou pontos críticos podem ser

explicitados, reformulados ou abandonados conforme sua relevância na situação estudada. A concepção de estudo de caso “pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação” (p. 22). Desta forma, a fase exploratória se torna fundamental para uma definição precisa do objeto de estudo. Neste momento, passa-se a especificar as questões, estabelecer os contatos iniciais, localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para a realização do estudo.

Conforme os estudos de casos exploratórios, não parti de categorias previamente estabelecidas, nem me preocupei com amostragens. Procurei definir claramente os sujeitos que seriam estudados e em que condições o seriam.

Voltei-me, então para algumas professoras, de primeira a quarta série, que eram consideradas bem sucedidas em seu trabalho, segundo os gráficos de rendimento escolar produzidos nas escolas da rede em que atuavam, e convidei-as a falar sobre o tema na intenção de me aproximar dos modos como pensam, dizem e projetam as possibilidades de sucesso escolar em sua própria experiência como profissionais.

O levantamento dos estudos realizados a respeito desse tema reforçou meu interesse em ouvir as professoras, já que neles encontrei apontamentos mais gerais a respeito de como enfrentar o desafio do sucesso e não as elaborações das próprias professoras sobre o tema.

Ao me decidir a ouvir professoras, optei trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, por entender que nelas expressam-se as experiências pessoais de “um certo grupo social, de uma determinada sociedade, em um tempo específico, em um certo lugar” (Caldeira, p. 144).

Para a realização das entrevistas elaborei um roteiro (Anexo 1), a partir de uma primeira conversa, que agendei com uma professora, tão logo esbocei o encaminhamento da investigação. Expus o projeto a uma professora, que se enquadrava no critério por mim definido para a escolha dos sujeitos, e a convidei para participar de uma conversa sobre o que pensava a respeito do sucesso escolar. Após o convite para ser um dos sujeitos de minha pesquisa, expliquei-lhe que a partir de nossa conversa eu definiria o roteiro que me orientaria nas entrevistas seguintes. A entrevista foi realizada em sua casa

As entrevistas foram realizadas com 4 professoras, todas com idade entre 20 e 40 anos. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio.

Somente duas das entrevistas foram realizadas no local de trabalho das entrevistadas. As outras optaram pela entrevista em suas residências.

Realizar essas entrevistas foi uma experiência marcante para mim. Algumas entrevistas, por terem sido realizadas com companheiras de trabalho bem conhecidas, foram muito mais tranquilas. Eu me senti mais à vontade e as entrevistadas também. Nesses casos, foram abordados assuntos, inclusive, que não faziam parte, diretamente, das questões elaboradas. Houve também aquelas em que o nervosismo era quase palpável entre entrevistadora e entrevistadas. Era uma experiência nova para mim e, de certa forma, uma forma de exposição, tanto da entrevistadora, quanto das entrevistadas que, por vezes, produzia um certo constrangimento.

Como destaca Caldeira (1984, p.143/144), em uma situação de entrevista, “o entrevistado é chamado, pelas perguntas que lhe são feitas, a reunir e organizar fragmentos de sua vida cotidiana, elaborando respostas que supõe que atendam às perguntas feitas, deslocando-se das condições rotineiras em que leva a vida e em que se expressa sobre elas. O entrevistado é chamado a pensar sobre temas de seu cotidiano, o que o obriga a deslocar-se da situação de vivência, para a de elaboração, em palavras dessa vivência. E tem que fazê-lo diante de um outro, que não só o escuta, como ainda grava as palavras que ele enuncia”.

Além dos constrangimentos próprios a uma situação de entrevista, encontrei alguma dificuldade, com relação ao horário de uma entrevista, que por se realizar na escola, teve um tempo bem restrito para sua realização.

De certa forma, a proposta da entrevista foi bem recebida por todas as professoras e coordenadoras, que me receberam com disponibilidade e atenção, diferenciando-se quanto à fluência, a timidez, a assertividade.

Ao optar por trabalhar com entrevistas, eu estava ciente de que encontraria dificuldades e situações com as quais não estava acostumada a lidar. Uma delas foi o uso do gravador na entrevista com uma das professoras. Ela me recebeu no horário de recreio da turma, na sala dos professores. Por ser horário de recreio só teríamos, no máximo, 20 minutos de conversa. Assim que nos sentamos dei início à entrevista, pois estava preocupada com o curto espaço de tempo que teríamos. A professora, apesar de não ter nenhum laço de amizade comigo, mostrou-se bastante à vontade para expressar suas opiniões.

Quando já estávamos nos aproximando do final da entrevista, dei-me conta de que não havia ligado o gravador. Como também não tinha anotado nada, por confiar na

gravação, precisei desculpar-me com a professora e, correndo o risco de receber uma resposta negativa, pedi que ela me concedesse uma nova entrevista. Muito educadamente, ela concordou e, combinamos para o dia seguinte, no horário da Educação Física da classe.

No dia seguinte, voltei e realizei nova entrevista. Tudo correu normalmente e conseguimos recuperar, praticamente todas as idéias do dia anterior.

Cada uma das entrevistas proporcionou-me uma experiência nova e, também, acredito, a cada uma de minhas interlocutoras. Sobre isso, Caldeira (1984) diz o seguinte:

“Cada entrevista é uma experiência: o que é dito não existia antes pronto e acabado para ser dito, mas foi produzido no momento, na relação. Por isso a informação nunca é gerada duas vezes da mesma maneira durante entrevistas - de certa forma, ela é única” (p.143/144).

Depois dessa etapa de registro, os enunciados das entrevistadas foram transcritos literalmente. São depoimentos sobre a produção do sucesso escolar, baseados em conhecimentos e experiências de professoras, que abordam a vida escolar, comentários sobre fatos variados, relatos de experiências e opiniões.

Depois dessa primeira impressão geral, dediquei-me à leitura atenta e a uma primeira análise de cada entrevista, com o objetivo de caracterizar cada um dos sujeitos. Nessa fase, prestei atenção tanto ao conteúdo de seus dizeres quanto aos modos como organizavam esses dizeres, algumas tentavam definir processos, outras procuravam esquivar-se a um posicionamento, outras descreviam situações. Prestei atenção também às hesitações dos sujeitos ao formularem suas respostas.

Gradativamente fui percebendo as semelhanças e as diferenças que existiam entre os dizeres dos sujeitos a respeito dos temas que lhes foram propostos. Elaborei, então quadros comparativos, nos quais fui registrando partes dos enunciados das professoras, na tentativa de definir alguns eixos temáticos.

Identifiquei dois grandes eixos – o que pensam as professoras sobre o sucesso escolar e o que consideram como fatores que contribuem para o sucesso. Dentro desses eixos identifiquei algumas categorias que me permitiram agrupar e analisar, mais detidamente, os depoimentos, considerando seus pontos recorrentes e também as diferenças entre as concepções dos sujeitos estudados, buscando indícios dos lugares sociais por elas ocupados, em suas elaborações acerca das possibilidades do sucesso escolar.

PARTE II

Sucesso e fracasso escolar – duas faces de uma mesma moeda

Fracasso escolar – uma preocupação antiga e persistente.

Embora meu propósito no presente trabalho seja analisar as condições que favorecem o sucesso escolar, abordo, de início, as principais teorias que explicam/justificam o fracasso escolar, visto que fracasso e sucesso são as duas faces de uma mesma moeda.

O fracasso foi objeto de vários estudos, ao longo do século XX, e em especial na década de 1980. Entre os autores que estudaram o tema, destaca-se o trabalho de Maria Helena Souza Patto, “A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia” (1990).

Nessa obra, a autora retoma e analisa os discursos explicativos produzidos sobre o fracasso escolar, ao longo do século XX, e divulgados em revistas destinadas aos educadores. Em sua análise, Patto aponta suas raízes ideológicas e o quanto, sob a pretensa face de ciência neutra e objetiva, esses discursos contribuíram para o fortalecimento de preconceitos e estereótipos sobre os alunos oriundos das classes populares, nas escolas brasileiras.

Em seguida, ela identifica a presença desses discursos nas falas das professoras em atuação nas escolas, que foram por ela pesquisadas nos anos 80 do século passado. Nessas falas, os discursos explicativos do fracasso escolar apareciam tanto como argumentos para justificar os preconceitos das professoras em relação às crianças, quanto eram invocados como explicação suficiente para o fracasso como um acontecimento de responsabilidade exclusiva do aluno.

Ao fortalecerem o preconceito e ao retirarem a responsabilidade da escola nos eventos de fracasso, esses discursos participavam da produção das dificuldades de escolarização das classes populares, na medida em que desmobilizavam os professores para uma análise da própria escola e do próprio trabalho pedagógico.

Tal análise foi empreendida por Patto após a convivência prolongada com escolas situadas em um bairro de periferia da cidade de São Paulo.

Assumindo o marco teórico da Sociologia da vida cotidiana, desenvolvida por Agnes Heller, Patto procurou conhecer a escola a partir de dentro, a partir dos sujeitos que a fazem. Ao trazer para o centro de suas reflexões a temática do indivíduo, Patto focalizou suas ações não como particularidade, mas nas suas determinações histórico-sociais em um mundo concreto.

Essa forma de abordagem permitiu-lhe identificar que para o fracasso contribuíam os preconceitos (entendidos como juízos provisórios ultrageneralizadores que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão) e condições de organização da vida escolar, tais como a mobilidade dos professores e diretores, os critérios de atribuição de classes, a organização do trabalho pedagógico, do ponto de vista de seus procedimentos metodológicos e avaliativos, as relações da escola com as famílias. Tais condições foram analisadas por Patto como fatores que favoreciam a produção cotidiana das dificuldades escolares entre as crianças.

Outro estudo relevante foi o de Magda Soares, intitulado *Linguagem e escola – uma perspectiva social* (1989), em que a autora coloca em evidência a diferença entre a democratização do acesso à escola e a democratização da escola. Com a democratização do acesso, garantiu-se um aumento significativo do número de alunos dentro da escola. No entanto isso não representou a democratização da mesma. Na verdade, a escola continuou sendo somente para alguns, tanto assim que os índices de reprovação e de evasão sempre foram uma preocupação, mobilizando medidas no âmbito das políticas públicas para enfrentá-lo.

Em sua análise, Soares considera que a incompetência da escola em promover a educação das camadas populares, gera o fracasso escolar, acentuando e legitimando as desigualdades sociais. Tal incompetência pode ser atribuída, em grande parte, a problemas de linguagem já que a escola privilegia os padrões lingüísticos das classes dominantes e estigmatiza e censura a linguagem das camadas populares. Assumindo as teses de Bourdieu, segundo as quais o fracasso não provém da incompetência da escola, mas sim de seu êxito, já que sua função é a de reproduzir a dominação e a exploração, Soares analisa as ideologias que tentam entender as condições que geram o fracasso escolar.

Entendendo ideologia no seu sentido marxista, como “um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que e como devem pensar, valorizar, sentir e fazer” (Chauí, 1988, p.13), Soares enumera três formações ideológicas vinculadas ao fracasso escolar: a *ideologia do dom*, a *ideologia da deficiência cultural* e *ideologia das diferenças culturais*.

A *ideologia do dom* defende que todos devem ter seu lugar na escola, porém, o sucesso ou o fracasso dependem das aptidões e habilidades de cada um. Esta ideologia é justificada pelas desigualdades naturais, pelas diferenças individuais, legitimadas pela

Psicologia. Neste caso, a escola só se responsabiliza pelo “atendimento” às diferenças individuais e não pelo fracasso do aluno, já que o fracasso é visto como “falta” de habilidades de cada um.

Esta ideologia ainda é muito difundida entre os educadores, isentando a escola e culpabilizando as vítimas do próprio fracasso. Com base nessa ideologia, a escola seleciona, classifica e hierarquiza seus alunos, de acordo com padrões de normalidade, indicados pelo desempenho e domínio de habilidades das classes dominantes, legitimados pela cientificidade dos estudos da Psicologia. Estas habilidades são analisadas pela Psicologia através de testes, escalas, provas que tem o objetivo de mensurar as aptidões intelectuais, a prontidão para a aprendizagem, a inteligência ou o quociente intelectual.

Segundo a ideologia do dom, a função da escola seria a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, de acordo com suas aptidões e características individuais. Sendo assim, o fracasso do aluno é justificado por sua incapacidade de adaptar-se e de ajustar-se ao que a escola lhe oferece. Desta forma, a seleção, a classificação e a hierarquização que acontecem no interior da escola, reforçam a divisão de classes, já existente e consolidada na sociedade.

A ideologia do dom, segundo Soares (op. cit.), foi abalada quando se evidenciou que as diferenças naturais não ocorriam apenas entre indivíduos, mas, sobretudo entre grupos de indivíduos.

Elaborou-se, então, a *ideologia da deficiência cultural*, para explicar tais diferenças. Essa explicação atribui as causas do fracasso escolar ao contexto cultural de que o aluno provém. O aluno, visto como portador de déficits socioculturais, passa a ser encaminhado a uma gama de profissionais “habilitados” a socorrerem a escola em sua função de “tratar” as deficiências do aluno: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, dentre outros. Entretanto todos esses profissionais são profissionais da área da saúde, que focalizam essas diferenças de ordem cultural como distúrbios do funcionamento orgânico e psíquico, hierarquizando as diferenças encontradas. Moysés e Collares (1992) referem-se a este fato, como patologização da aprendizagem. Em sua crítica consideram que a escola vem perdendo seu espaço pedagógico, que é seu próprio campo de conhecimento, para a biologização da sociedade. Por biologização, as autoras entendem o processo de escamoteamento dos determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar sob os determinantes orgânicos. Ou seja, diferenças sociais são explicadas como distúrbios, disfunções do sistema nervoso central.

Assim, segundo as autoras, as diferenças derivadas da diversidade cultural existente na sociedade, convertem-se em distúrbios de aprendizagem.

Outra ideologia entra em cena, para reconfigurar essa interpretação: a *ideologia das diferenças culturais*. Segundo a qual a diversidade cultural não poderia ser hierarquizada (superior/inferior), mas reconhecidas como diferenças. Nesse sentido, não existe deficiência de cultura, mas sim diferenças culturais. A diferença transformada em deficiência valoriza apenas comportamentos, habilidades e práticas das classes dominantes. A escola, ao assumir o discurso da deficiência cultural, reproduz a marginalidade cultural.

Essas interpretações do fracasso escolar materializaram-se nas avaliações da escola, sobretudo nas análises que os professores faziam da forma de utilização da linguagem pelos alunos.

Para Soares (1989), a linguagem é o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares, pois é a partir dela que se tornam mais evidentes as diferenças entre os grupos sociais. Mais uma vez, a escola, valorizando a linguagem padrão, própria das classes dominantes, desvaloriza a linguagem trazida pela maioria dos alunos, proveniente das classes dominadas.

Com a valorização de uma linguagem em detrimento de outras, os que não conseguem obter sucesso nas atividades e na aprendizagem, são considerados “deficientes lingüísticos”. Os professores passam a oferecer um ensino de qualidade e quantidade inferior para os alunos das camadas populares, entendendo que é necessário rebaixar o nível de ensino para torná-lo acessível.

Labov (apud. Soares, 1989) afirma que a “privação lingüística” não é responsável pelas dificuldades de aprendizagem, mas, que tais dificuldades são criadas pela própria escola, que falha em ajustar-se à realidade social.

Foram criados, então, programas de educação compensatória com o objetivo de compensar deficiências e carências nas crianças. Saviani (1997) afirma que a educação compensatória, então, passou a ser utilizada para cumprir a função básica da escola, que continuou sendo interpretada em termos de equalização social, entendendo que o fracasso escolar se devia a fatores externos ao funcionamento da escola. No entanto, para que esta função fosse cumprida, era necessário que se compensassem as deficiências que têm neutralizado a eficácia da ação pedagógica.

Soares (1989) apresenta, também, as explicações de Bourdieu e Passeron. Diferentemente das teorias da carência e da diferença cultural, ambos dirigem suas

críticas diretamente à divisão de classes da sociedade capitalista. Eles afirmam que a função da escola tem sido manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros.

De Bourdieu, Soares destaca a *perspectiva da economia das trocas simbólicas e lingüísticas* e a *perspectiva da teoria do capital escolarmente rentável*. A primeira afirma que o fracasso não deve ser atribuído às deficiências ou às diferenças lingüísticas, mas, sim à opressão. A segunda nega uma solução educacional para o problema do fracasso escolar, acreditando que tal solução estaria nas transformações que deveriam ocorrer na estrutura social como um todo e, não na escola apenas.

Outro autor que discutiu o fracasso escolar foi Saviani (1997), que analisou como as teorias pedagógicas que estabelecem os marcos do trabalho escolar, explicam a relação da escolarização com a marginalidade. Ele as reúne em dois grupos: o das teorias **não-críticas** e o das **teorias crítico-reprodutivistas**.

As Teorias Não-Críticas, consideram a educação escolar como um instrumento de correção das distorções sociais, tendo como função “reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (Saviani, 1997, p. 16). De acordo com estas teorias, a educação é concebida com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Neste sentido, a educação tem um papel importante na conformação da sociedade, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

As Teorias Crítico-Reprodutivistas concebem a educação como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base de força. Deste modo, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade. Neste caso, a educação se converte em um fator de marginalidade reproduzindo a marginalidade cultural como marginalidade, especificamente escolar.

As teorias não-críticas aproximam-se das teorias do dom, da carência e da diferença social porque negam os determinantes sociais da escola, do próprio aluno, do professor, dos conteúdos ensinados, da linguagem.

As teorias crítico-reprodutivistas, que reúnem, além de Bourdieu e Passeron, autores como Althusser, Baudelot e Establet, enfatizam, na escola, o caráter de reprodução das estruturas da sociedade capitalista.

Os dois grupos de teorias estão presentes nos discursos dos educadores, apesar destes nem sempre terem delas um conhecimento explícito. Como perspectivas

ideológicas que explicam a sociedade e seu funcionamento, tais teorias circulam socialmente e permeiam os dizeres dos professores que acabam por concordar com elas face à insatisfação e desmotivação que sentem, devido às dificuldades encontradas no trabalho com os alunos.

Entre aqueles que ainda consideram que a escola representa a salvação da sociedade (equalização social), é comum o discurso de que ainda vale a pena a investir nos alunos que aparentam ter condições de progresso.

E entre os que consideram que a escola perpetua os interesses das classes dominantes, são comuns os sentimentos de desistência e a falta de motivação. Alguns acabam por se sentirem como instrumentos de reprodução, e que nada poderão fazer para mudar essa realidade.

Gentili (1995), já nos anos 90, retoma essa discussão, afirmando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Seu interesse é empenhar-se na preservação de seu domínio. A isso, ele chama de *Cultura da satisfação*, em que os “satisfeitos” elaboram teorias e doutrinas que permitem a legitimação e naturalização da sua posição de privilégio.

Entre as leituras que fazem a crítica das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, Snyders, assim como Saviani, vê a escola articulada com os processos de transformação social. Processos esses que são gerados pelas relações de contradição que caracterizam uma sociedade de classes e que estão presentes, também, na escola, podendo torná-la uma instância colaboradora na busca da igualdade social e econômica. Para Snyders, a escola não seria redentora, nem impotente, mas sim progressista ou transformadora.

Saviani (1997) discute a possibilidade de uma escola articulada com os interesses da classe dominada. Sob a denominação de “pedagogia revolucionária”, propõe uma teoria pedagógica que, empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção, lutaria pela organização de uma escola não centralizada na seletividade, na discriminação e no rebaixamento do ensino das camadas populares.

Todos esses estudos analítico-explicativos das causas do fracasso escolar, serviram de base para as produções que se voltaram para as possibilidades do sucesso, ou fazendo a crítica a seus pressupostos, ou buscando derivar de suas conclusões, encaminhamentos para redirecionar o trabalho escolar.

Estudando o sucesso escolar

Um dos estudos que propôs, na última década do século XX, uma releitura da noção de fracasso escolar, foi o de Bernard Charlot.

Em sua obra *Da relação com o saber*, Charlot considera o fracasso escolar não como um fato que se possa constatar, mas sim, como uma expressão usada para verbalizar a vivência, a experiência de alguém na escola. Ele afirma que não existe “fracasso escolar”. O que existem são alunos com histórias escolares que terminam mal, alunos em situações de fracasso. Tais alunos, situações e histórias é que deveriam ser analisadas.

A sociologia, nos anos 60 e 70, segundo Charlot, analisou o fracasso escolar como diferença de posições entre alunos. Da comparação entre alunos que se encontravam em situação de fracasso e alunos em situação de êxito formulou-se uma relação segundo a qual a origem social está relacionada ao fracasso escolar. No entanto, Charlot aponta para uma questão relevante: o fracasso escolar não é apenas diferença social, mas, também uma experiência que o aluno vive e interpreta. Sendo assim, Charlot sugere uma comparação entre as experiências escolares dos alunos, em situação de sucesso ou de fracasso. A análise continuaria sendo realizada em termos de diferenças, porém não mais diferenças entre posições no espaço escolar e sim diferenças na relação com o saber e a escola.

Charlot faz críticas à homologia entre estruturas estabelecida por Bourdieu, segundo a qual as *diferenças de posições sociais dos pais que correspondem às diferenças de posições escolares dos filhos e, posteriormente, às diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta*. Ou seja, segundo Bourdieu, existe uma correlação entre a posição dos pais e a posição de seus filhos dentro do espaço escolar, de tal forma que crianças oriundas de classes populares tendem a fracassar na escola ou mantêm-se nelas, como excluídos do interior.

Com essa expressão, Bourdieu referia-se, nos anos 90 do século passado, aos resultados das políticas de permanência dos alunos das classes populares no sistema educacional francês.

“A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (p.485).

Desta forma, seja pela repetência e evasão dos anos 1970, seja pela permanência na escola na década seguinte, as diferenças de classes se mantêm como diferenças escolares.

Charlot admite que fracasso escolar tem alguma relação com as desigualdades sociais, contudo, defende que a sociologia da diferença não é suficiente para ultrapassar os limites que se apresentam sob dois aspectos. O primeiro diz respeito às exceções. Como explicar as “exceções”? Como entender o fato de crianças de classes populares conseguirem alcançar o êxito escolar e muitos até ingressarem na faculdade? Charlot chama à consideração o conjunto dos 170.000 alunos das universidades francesas que são provenientes de famílias operárias, destacando que esse número não é tão irrisório assim, ainda que represente apenas 13% das vagas disponíveis.

O segundo aspecto, considerado por Charlot como mais relevante do que as exceções, diz respeito à dimensão desconsiderada pelas estatísticas, qual seja a da vivência dos sujeitos singulares nas relações escolares, de onde se poderiam retirar indicativos para redirecionar as relações com o saber oportunizadas pela/na escola que procura analisar estas questões em termos de relação com o saber.

O autor faz referências, então, à maneira como as experiências das crianças das classes populares com o saber têm sido interpretadas. A teoria da deficiência cultural realiza uma leitura *negativa* dessas experiências, pois as interpreta em relação às faltas, às ausências. Este tipo de leitura assume o fracasso escolar, a deficiência sócio cultural e a exclusão como conseqüências naturais dessas faltas.

Por outro lado, a análise da relação com o saber propõe uma leitura *positiva* das experiências das crianças com o saber, por valorizar aquilo que se tem que se consegue, e não apenas o que está ausente. Este tipo de leitura está relacionado com a experiência dos alunos, à sua maneira de interpretar o mundo e às suas atividades. Para Charlot, praticar uma leitura positiva é “ler de outra maneira *o que é lido como falta* pela leitura negativa” (p. 30).

Para Charlot, entender que o fracasso ou o sucesso advem da história do indivíduo é entender que todo indivíduo é um *sujeito* e, portanto um ser ativo, capaz de agir no e sobre o mundo. Praticar a leitura positiva, portanto, é acreditar que o indivíduo não é um objeto passivo e completamente dominado, mas sim um sujeito que pode apropriar-se do mundo.

Charlot afirma que há muitas maneiras de apropriar-se do mundo, muitas maneiras de aprender. Essas maneiras são denominadas por ele de “*figuras do*

aprender”, que são figuras da relação com o saber. Essas figuras podem ser definidas como: *objetos-saberes* (adquirir um saber já incorporado em objetos), *objetos cujo uso deve ser aprendido* (como escovar os dentes, amarrar os cordões dos sapatos), *dominar atividades de estatuto variado* (ler, nadar, desmontar um motor) e *dispositivos relacionais* (relações de amizade, relação amorosa, dentre outras).

Charlot reconhece o indivíduo enquanto sujeito de saber, ou seja, levando em consideração a pluralidade de relações que ele mantém com o mundo. Sendo assim, para entendê-lo é necessário apreender sua relação com o saber.

O autor é bem enfático ao afirmar que “não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo” (p.63). Para ele o saber é construído coletivamente, a partir da história da mente humana e das atividades do homem. Desta forma, o saber adquirido pela humanidade através das relações sociais, é apropriado pelo sujeito somente se esse sujeito se instalar na relação com o mundo que este saber supõe. No entanto, o sujeito não é um puro sujeito de saber. Ele mantém com o mundo relações de diferentes espécies. O sujeito pode aprender para livrar-se de algum prejuízo ou para garantir um benefício, porém esta apropriação do saber é frágil pois é considerada uma relação descontextualizada e sem argumentação.

Charlot nos incita a pensar na educação que é proporcionada aos indivíduos. Se o saber é relação com o mundo, então o processo que conduz o indivíduo a esta relação é que deveria ser objeto de uma educação intelectual e não o acúmulo de conteúdos. Porém, o que observamos nas escolas, como instituições que têm o objetivo de educar, é mais uma preocupação com a quantidade de conteúdos que devem ser acumulados pelo indivíduo para que ele possa ser considerado bem sucedido, do que uma igual preocupação com os saberes implicados nesses conteúdos e com as relações com o saber neles envolvidas.

O autor nos dá uma pista sobre como tentar entender a produção do sucesso escolar, quando busca compreender “qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana” (p. 65).

Sobre a relação com o saber, Charlot considera que ela pode ser de três tipos: *relação epistêmica, relação de identidade e relação social com o saber*.

Na relação epistêmica o aprender pode ser: a) apropriar-se de um saber que não se possui, mas que já está depositado em objetos, locais ou pessoas (relação com saber-

objeto); b) passar a ter domínio sobre uma atividade ou sobre a utilização de um objeto; c) entrar em um dispositivo relacional (adquirir o domínio de uma relação).

A relação de identidade com o saber nos leva a entender que toda relação com o saber é uma relação consigo próprio. O sujeito aprende por referência a sua história, a suas expectativas, a sua concepção de vida, ao seu relacionamento com os outros, à imagem que tem de si mesmo e a que quer dar de si aos outros.

A relação com o saber também é uma relação social, embora sendo de um sujeito, visto que “não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro” (p.73).

Charlot entende que a relação do homem com o mundo é uma relação com sistemas simbólicos, já que o mundo se apresenta como um conjunto de significados. Dentre esses sistemas, destaca-se a linguagem.

Para o autor, analisar a relação com o saber é estudar o sujeito que se vê frente à obrigação de aprender, em um mundo que ele divide com outros e que é mediado pela linguagem. Entende-se, então, que a relação com o saber é “relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros” (p.79).

Enquanto Charlot delinea possibilidades de discussão da escola fora dos marcos exclusivos do fracasso, alguns autores discutem abertamente o sucesso escolar como um desafio. Entre esses estudos situam-se os de Moysés e Collares, Garcia, Esteban e Machado, que apresento a seguir.

Moysés e Collares (1992) discutem as possibilidades do sucesso a partir dos determinantes políticos e pedagógicos da educação escolar, da análise do renascimento da saúde escolar no interior da escola e de seus efeitos em termos do esvaziamento da especificidade do trabalho pedagógico.

Segundo as autoras, a partir da década de 1970, a preocupação com a saúde escolar, que estava desaparecida, renasce com as iniciativas de profissionais angustiados que se empenharam na realização de práticas que tinham como objetivo, mudanças com relação à realidade social.

Se originariamente, a saúde escolar tinha por objetivos: promover a higienização do ambiente escolar e garantir a higiene dos corpos dos docentes e discentes; visando condições de saúde adequadas para a aprendizagem, de modo a reduzir as taxas de evasão e repetência, através de inspeções periódicas realizadas por médicos, atendimento odontológico na própria escola e a implantação ações de educação em saúde (p.24), nos anos 80, essa intervenção se expande significativamente, criando, na

escola pública, um amplo mercado de trabalho para profissionais da área da saúde. Profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, nutricionistas, dentistas e psicopedagogos passaram a ocupar cada vez mais espaço na escola, com o objetivo de “ajudar a educação a resolver o angustiante problema do fracasso escolar!” (p. 25).

Questionando a utilização do espaço escolar pelo governo brasileiro, como um amortecedor para os conflitos sociais, as autoras afirmam que “A escola brasileira vem se transformando já há algum tempo, em local de prestação de serviços.” (p. 25), enquanto o espaço pedagógico propriamente dito tem sido extremamente reduzido. O espaço pedagógico da instituição escolar tem sido dividido com projetos que visam o combate às drogas e a violência, a saúde bucal e a prevenção com relação ao sexo na adolescência, dentre outros. Em meio a tantos projetos, o educador tenta desempenhar sua função que, é o ato de ensinar, interagindo com o aluno, visando um “processo atual e futuro de construção de conhecimento pela criança” (p.83), premido pela falta de tempo adequado ao exercício de sua função.

Essas autoras enfatizam em suas análises, embora haja vozes discordantes delas, que o fato de que por mais de quarenta anos as taxas de fracasso escolar em escolas públicas mantiveram-se altíssimas e imutáveis, é um indicador de que a escola vem sendo uma instituição social com um vazio de competência técnica e política (p. 25), que acabou sendo ocupado por profissionais de outras áreas do conhecimento, sem considerar os determinantes políticos e pedagógicos do mau rendimento e das evasões.

Esses profissionais se apresentam com um discurso de competência, mas desconhecem sua própria ignorância sobre a escola, sobre o processo pedagógico e sobre a função social da escola. Assim sendo, trazem as marcas da patologização para o espaço escolar. Ou seja, com a atuação de profissionais da saúde no espaço escolar há uma tendência a biologizar, patologizar quaisquer problemas que devam ser enfrentados. Há que se encontrar uma doença, um distúrbio, um desvio que explique e justifique o problema. Esta “explicação”, invariavelmente, está localizada no indivíduo, isentando a escola de responsabilidades.

Os professores, submetidos aos saberes desses outros profissionais, deixam de analisar e resolver os problemas educacionais, transferindo seus deveres e deslocando o eixo de preocupações do coletivo para o particular.

Nessas condições, sinalizam as autoras, “o que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico - fica mascarado, escamoteado, pelo diagnosticar e

tratar singularizados, uma vez que o problema, o “mal” está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima” (p.27).

Frente a esse quadro, Collares e Moysés, levantam duas questões importantes no sentido de buscar as raízes do problema: “Quais os determinantes do fracasso escolar? Como a saúde pode ajudar a resolvê-lo?” (p. 26).

Elas mesmas respondem a essas questões. Em relação aos determinantes, elas os definem como *políticos* e *pedagógicos*. “Políticos no estabelecimento de prioridades e metas para o País” (p.26). Entender a educação como prioridade e como um dos alicerces para a cidadania é um ato político. “Pedagógicos porque é no cotidiano da sala de aula que as políticas se concretizam” (p. 26). O fracasso escolar é entendido como um problema pedagógico por excelência e que, por isso só pode ser resolvido dentro da escola. As autoras acreditam que “é na perspectiva da prática pedagógica no cotidiano da escola que se deve investir para superá-lo” (p. 26). Investir na formação do profissional da educação, na redefinição do planejamento do ano letivo, na adequação curricular, na metodologia e nos processos de ensino aprendizagem, pode ser o caminho para transpor a barreira do fracasso escolar e alcançar o tão almejado êxito.

“É nas tramas do viver e do fazer pedagógico, cotidianamente nas escolas, que se poderá apreender como se articulam e se concretizam as causas do fracasso escolar. Conhecer a vida real das crianças, seu ambiente sociocultural, suas habilidades, expectativas, valores, sonhos, suas necessidades e dificuldades... enfim, sua história... deve ser o ponto de partida do ato pedagógico” (p. 26).

Como, então, a área da saúde pode colaborar para a superação do fracasso escolar?

As autoras admitem que o trabalho conjunto, entre saúde e educação, pode facilitar a produção de conhecimentos, nas duas áreas, que reverterá em melhorias à população. No entanto, é importante enfatizar que “a resolução do problema do fracasso escolar só ocorrerá por intermédio do professor, profissional competente e responsável pela questão” (p. 27).

A saúde, bem como outras áreas do conhecimento, “pode auxiliar a educação a enfrentar seus desafios, não por fornecer soluções, mas por se constituir em interlocutor com objetivos afins” (p.27).

Collares e Moysés deixam um alerta para todos nós: “... existe uma urgente necessidade de se devolver o espaço escolar aos profissionais da educação, até para que possa ter a oportunidade de rever sua prática, exercer sua autocrítica e, entendendo seu

papel social, assumirem um compromisso responsável com a escola, com seus alunos” (p.28).

Machado (1994) também aborda a questão da atuação de profissionais da saúde na educação. A autora, como psicóloga, declara serem eles (os psicólogos), os responsáveis legais pelo diagnóstico de crianças que apresentam problemas escolares, podendo inclusive, encaminhá-las para classes especiais, se considerarem viável.

Segundo a autora, “milhares de crianças são encaminhadas e atendidas em clínicas-escolas por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais, que desenvolvem várias formas de analisar, classificar e tratar dessas crianças que fracassam na escola. Machado afirma que quando se faz esse tipo de encaminhamento, passa a ser natural esperar que o psicólogo enquadre a criança em uma categoria que explique/justifique seu fracasso. Reforça-se assim a crença de que a criança é responsável/culpada pelo próprio fracasso.

Sobre o encontro entre saúde e educação, ela afirma ser “uma relação que tem, muitas vezes, sido cúmplices da produção de fracasso escolar já denunciada em várias pesquisas” (p. 55).

Machado cita Patto destacando que esta revela que “o fracasso escolar da maioria das crianças não pode ser justificado pela história individual das mesmas”. O fato de haver a prática de encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem e comportamento para clínicas de psicologia, muitas das vezes, mostra a desconsideração das relações que permeiam a vida da criança.

Machado deixa em seu trabalho uma pista sobre como modificar estas práticas. Ela indica uma mudança no olhar sobre a queixa escolar pensando ser possível analisá-la mais amplamente:

“Pesquisemos a história escolar da criança encaminhada, por quais séries e professoras passou, em qual classe está no presente e como essa classe foi formada. Qual a versão e qual expectativa da professora que encaminha? Qual versão dos pais e a da criança sobre o que está acontecendo com ela? Ao final de um processo que considere esses fatores, o encaminhamento será algo conquistado nas relações com os vários atores, ou então terá efeitos alienantes” (p. 85).

Garcia (1992), em um recorte mais direcionado para a escola, debruça-se sobre sua organização, buscando explicitar como os fatores intraescolares aparentemente sem conexão com o fracasso escolar, contribuem para que alguns alunos fracassem e outros tenham sucesso na escola.

Como fatores intraescolares, ela cita: *a matrícula, a organização das turmas, o horário, os valores, os conteúdos e a ação dos profissionais da escola.*

Sobre a *matrícula*, a autora afirma que este é um momento da vida da escola, geralmente considerado de pouca importância pedagógica e tratado como questão burocrática. Entretanto, há escolas que vêem na matrícula a oportunidade de se anunciar o tipo de relação que se estabelecerá com os responsáveis pelos alunos. Nesses casos, os critérios de matrícula são definidos coletivamente a partir do projeto político-pedagógico da escola e são mobilizadas as lideranças da comunidade a fim de que todas as informações necessárias sejam disponibilizadas a todos os membros da comunidade. Os dias e horários para a matrícula também são definidos respeitando os horários de trabalho das famílias, podendo ser realizada, inclusive à noite ou aos sábados.

A autora ainda destaca que a maneira como a escola opta por realizar a matrícula é resultado de uma opção política que pode se colocar a favor ou contra os interesses da classe trabalhadora. Por exemplo, o fato de se permitir que a matrícula seja feita por um irmão mais velho, ou pela própria criança que, se vem se matricular, porque deseja muito entrar na escola, é uma forma de reconhecer a criança como capaz de defender os seus próprios direitos, reconhecendo sua identidade e valorizando-a. Esta opção política pode preparar o sucesso ou o fracasso escolar de seus alunos, na medida em que afirma ou nega, possibilita, dificulta ou mesmo impede seu reconhecimento e valorização como cidadão (Garcia, p. 53 e 54).

A *organização das turmas* é um outro fator considerado importante para Garcia. Muitas escolas ainda utilizam o critério de homogeneidade para organizar suas turmas. Remanejamos seus alunos de acordo com os “níveis de conhecimento” observados durante o ano letivo, sem se preocuparem com a importância que o sentimento de pertença tem na construção da identidade e da segurança da criança. Essas são condições indispensáveis para que qualquer indivíduo tenha sucesso em qualquer área de sua vida.

A autora enfatiza que muitas vezes a escolha dos professores também é feita sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento dos alunos. Os professores mais antigos escolhem as melhores classes, ou seja, as que dão menos trabalho. Enquanto os professores mais novos e inexperientes acabam ficando com o que “sobra”, o que ninguém quer.

Mais uma vez, Garcia revela que “a escola não é apenas isso” (p.55). Existem escolas onde a organização das turmas e a escolha dos professores por turmas é feita a partir de preocupações político-pedagógicas e outros pressupostos teórico-epistemológicos.

“Quando os professores estão comprometidos com um projeto político pedagógico do qual são co-construtores entendem que a organização das turmas e a escolha têm de estar coerentes com o projeto coletivo emancipatório”. (Garcia, p. 55)

Garcia defende que a escola deve considerar, também, *os horários* tendo em vista as necessidades trabalhistas do aluno e de sua família se adequando a essas necessidades. Segundo a autora “o aluno da classe trabalhadora, que hoje constitui a maioria na escola pública, trabalha, portanto, o trabalho faz parte de seu presente.” (Garcia, p. 56). Essa situação não deve ser ignorada pela escola. Muitos dos alunos que a escola taxa como preguiçosos, faltosos, desinteressados são trabalhadores que tentam conciliar seu tempo entre a responsabilidade do trabalho e o desejo de estudar.

Quando se tenta compreender o aluno em sua concretude e não a partir de preconceitos da classe média, aquele aluno fadado ao fracasso pode ter a oportunidade de ser bem sucedido.

Um outro fator intraescolar de grande relevância são *os valores* transmitidos pela escola. Garcia afirma que em nenhum planejamento encontra-se escrito que a escola, durante aquele ano letivo, irá desenvolver o individualismo, a competição e o consumismo. No entanto, a escola tem desenvolvido e estimulado tais valores quando se exige da família a compra de uma lista de material que deve ser comprado independente da situação econômica familiar; quando os alunos são permanentemente comparados a um modelo ideal de normalidade e de bom desempenho; quando se utiliza da prova para classificar e se impede a troca de conhecimento entre os alunos e quando os professores comparam os alunos entre si destacando os melhores e os medíocres.

Fazendo uma relação com algumas escolas que, felizmente, agem de forma diferente, Garcia aponta algumas possibilidades para que a escola possa transmitir valores realmente importantes a seus alunos. Para a autora, as relações devem ser mais democráticas, as escolas devem abrir espaço para participação dos pais, dos alunos, dos professores e dos funcionários, a organização do espaço e do tempo deve possibilitar a convivência, a troca, a cooperação, a solidariedade e a responsabilidade social. Essas seriam escolas onde os alunos cresceriam a partir de estímulos ao seu desenvolvimento sem, no entanto, desqualificar o outro, porque os seus avanços seriam definidos em relação a eles mesmos e não em comparação a outros.

Garcia também faz referência aos *conteúdos* abordados na escola. Sabemos que faz parte do senso comum o fato de que a prática pedagógica deve partir da realidade do aluno. “No entanto, o que se observa nas escolas é a desconsideração do conhecimento

que o aluno adquire fora da escola e mesmo antes de entrar na escola” (p.59). Quando o aluno entra na escola, em geral, é como se fosse “tábula rasa”. O conhecimento que ele já traz sobre a língua, passa a ser desconsiderado, apesar de já ser capaz de usar a língua com desenvoltura.

“À escola caberia valorizar o conhecimento lingüístico que a criança já traz e atuar pedagogicamente no sentido que ela se apropriasse da linguagem escrita, e ampliasse os conhecimentos sobre a língua oral. Desqualificar o conhecimento que a criança já tem sobre a linguagem oral é bloquear as possibilidades de a criança ampliar os conhecimentos que já tinha e adquirir novos conhecimentos” (p.59).

A *ação dos profissionais na escola*, também citada por Garcia como fator intraescolar, revela-nos que muitos profissionais da educação agem isoladamente apesar de saberem que a educação de um aluno é responsabilidade de todo corpo docente. Cada um desempenha sua tarefa sem assumir nenhum compromisso maior com o projeto político-pedagógico da escola. Felizmente, muitos profissionais na escola não se conformam com o fracasso escolar e acabam se mobilizando para entender como ele é produzido.

“O inconformismo de alguns se deve ao engajamento político e à compreensão crítica do papel que cumpre o fracasso escolar na manutenção do *status quo*. O inconformismo de outros se deve a um compromisso com os “seus” alunos, sem qualquer conotação política – o fracasso de “seus” alunos é vivido como um fracasso seu” (p.60/61).

Garcia afirma que aqueles que “buscam o coletivo são os que mais avançam, pois contribuem para a construção de uma competência docente coletiva, sem o que não há mudanças significativas na escola” (p.61).

A autora termina seu texto deixando um desafio para cada um de nós: o desafio da “criação de um projeto coletivo de escola articulado a um projeto coletivo de democratização da sociedade” (p. 63).

Nos estudos de Esteban (1992) aproximamo-nos da dinâmica interna da sala de aula, pois essa pesquisadora considera que as relações aí produzidas devem ser analisadas na busca de entendimento da produção do fracasso escolar.

Segundo a autora a relação pedagógica evidencia a importância das interações criança/conhecimento, professor/aluno e professor/aluno/conhecimento em suas relações com a construção do autoconceito do aluno.

Ela destaca que, com relação aos alunos de classes populares, o autoconceito assume uma relevância ainda maior porque pode influenciar negativamente em sua aprendizagem. A criança, ao ingressar na escola, leva consigo suas expectativas que podem ser positivas ou negativas. Quando a expectativa é negativa em relação a si mesma, a criança não acredita em suas possibilidades. Desta forma, o resultado escolar

ao negar ou confirmar suas expectativas, contribui para o reforço ou para a superação das concepções que as crianças têm a respeito de suas possibilidades escolares.

A ação do professor em sala de aula é vista, portanto, como um dos eixos capazes de fortalecer ou transformar as concepções presentes e dominantes na escola e as concepções que as crianças têm a respeito de suas possibilidades, na medida em que pode negar ou estimular a valorização da palavra e do conhecimento do aluno, presentes em sua classe social.

A desvalorização da cultura que o aluno já traz consigo inviabiliza a articulação necessária entre o que ele já sabe e o que ele ainda precisa aprender. A ausência desta articulação impede que novos saberes sejam construídos, fazendo com que os conhecimentos de sua classe social adquiram a aparência de “não saber”.

Esteban dá ênfase à discussão sobre como o *saber* e o *não saber* são vividos no cotidiano da sala de aula e sobre:

“... o *ainda não saber* como espaço potencial de construção de conhecimentos; mediador entre o *não saber* e o *saber*. O *ainda não saber* carrega consigo a possibilidade do vir a saber, relacionando-se, assim à produção do sucesso ou fracasso dos alunos” (p. 76).

A forma como o *saber* e o *não saber* são vividos no cotidiano escolar contribui para que alguns se convençam de sua superioridade e conhecimento antecipando seu sucesso na vida social, enquanto outros vêem confirmadas a sua falta de conhecimento e a sua inferioridade, justificando a subalternidade a que são submetidas.

“Cria-se a ideologia de que os bons alunos alcançarão as melhores posições sociais, em função de seus méritos pessoais. Pela mesma lógica se responsabiliza os que fracassam pelo seu próprio fracasso. Fracassam por falta de méritos individuais” (p. 77).

A escola ao buscar a homogeneidade desconsidera a diversidade de condições materiais e culturais existentes na sociedade. Desta forma, exclui todo aquele que se mostra diferente do que é imposto, reforçando a divisão social em classes.

A busca pela homogeneidade escamoteia que:

“... crianças diferentes, criadas em contextos diferentes, expostas a realidades diferentes, desenvolvem conseqüentemente, habilidades e conhecimentos diferentes. Embora a diferença não signifique a capacidade de uns para aprender e a incapacidade de outros, sua existência aponta a necessidade de que o trabalho escolar possa incorporar a heterogeneidade que constitui o real, sendo construído a partir dessas diferenças, que o tornam mais rico e dinâmico” (p. 80).

Segundo Esteban, a escola em seus esforços homogeneizadores, não tem cumprido o que deveria ser seu principal papel: “permitir a reapropriação coletiva do conhecimento” (p. 78).

Através dos processos avaliativos implementados na escola, o “erro”, assim como o acerto, inerentes ao processo de construção de conhecimentos, são hierarquizados como saber e não saber definitivos e impossíveis de serem superados. Quando o professor encara o “erro” desta forma, ele dificulta e às vezes, até impede que a criança construa seus conhecimentos em seu processo de aprendizagem/desenvolvimento.

Esteban afirma que “o processo ensino/aprendizagem revela-se uma relação dialética, em que as ações de alunos e professores, seus êxitos e/ou fracassos são constituídos em situações de interação não apenas do âmbito escolar, mas em todos os espaços dos quais participam cotidianamente” (p. 79).

Mais uma vez, a dinâmica da sala de aula é vista como possibilitadora de superação do fracasso. Se o professor percebe e respeita os diversos ritmos e formas de expressão do processo de aprendizagem de cada aluno, ele passa a rever seus conceitos de fracasso e busca ações que ampliem as condições de construção do sucesso.

“A superação do fracasso requer um novo paradigma de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação que incorporem a dimensão social da ação escolar. A ruptura com o modelo dominante e a construção de novos paradigmas estão ligados à possibilidade de o professor identificar a contradição fundamental do problema da não-alfabetização de seus alunos. Essa contradição pode ser encontrada na concepção de mundo que fundamenta a prática social e pedagógica do professor e que o leva à fragmentação do conhecimento, acompanhada da percepção parcializada do outro e de si mesmo” (p. 80).

Esteban afirma que o êxito escolar é constituído a partir da reelaboração do que já é conhecido pela criança, “de incorporação de novas informações e de organização de atividade mental, da qual a aprendizagem é dialeticamente causa e efeito” (p. 84).

Quando a criança é reconhecida como “sujeito construtor de conhecimentos” (p. 85), muitos dos comportamentos que antes eram vistos como indicadores de sua incapacidade passam a ser entendidos como um permanente repensar sobre a realidade com a qual interage.

Para Esteban, todas as crianças que entram na escola têm possibilidades de sucesso ou de fracasso. O que vai definir um ou outro caminho é a ação pedagógica:

“Entendo que a ação pedagógica é um espaço de possibilidades para a superação do fracasso escolar, apesar de todas as dificuldades socialmente construídas para que essa transformação possa ocorrer” (p. 86).

PARTE III
Analisando os dados

Ouvindo as professoras

Após várias leituras e releituras do material contido nas entrevistas, dois eixos temáticos se destacaram. Em torno deles, organizei a análise dos dizeres das professoras. Dentro desses eixos temáticos apareceram concepções freqüentes e convergentes, que serviram de base para o primeiro agrupamento das informações, e também formas discrepantes de apreender e explicar as possibilidades de sucesso escolar.

Procurando preservar a heterogeneidade dos sujeitos, tentei contemplar tanto a regularidade como as visões divergentes. Para isso, após uma análise dos dizeres de cada sujeito, com o objetivo de conhecer cada professora, recortei nas entrevistas os diferentes temas. Reunidos, os recortes permitiram-me uma visão de conjunto.

Na apresentação dos temas transcrevi partes dos enunciados das professoras, cujos nomes reais foram substituídos de modo a preservar suas identidades.

1. Sucesso escolar – o que pensam e como o definem as professoras?

Em suas tentativas de definirem o sucesso escolar, as elaborações produzidas pelas quatro professoras oscilaram entre os objetivos definidos pela escola, como condição para o aferimento do sucesso pelo aluno e os avanços do aluno, em termos do seu desenvolvimento.

No primeiro caso, o sucesso é aferido a partir de um critério objetivo e comum fixado para todos os alunos. No segundo, destacam-se as particularidades individuais, de modo a tomar os indicadores do processo de desenvolvimento de cada aluno, como elementos definidores da sua condição de sucesso.

Apesar de distintas, essas duas formas de argumentação não aparecem sempre como opções excludentes. Elas se mesclam, ambigüamente nos enunciados de duas professoras.

Geralda – Eu entendo que o sucesso escolar é quando um aluno consegue alcançar os objetivos que a escola propõe, que a escola traça, consegue ir além, consegue extrapolar esses objetivos, não que se ele não extrapolar ele não tem sucesso, quando ele alcança os objetivos que a escola propõe já é considerado sucesso, se ele for além é muito melhor, lógico. Então assim, que ele consiga ter avanço, e que ele chegue num

determinado ponto do desenvolvimento dele que ele consiga avançar. Se ele conseguir avançar, eu considero como sucesso.

Marta - Sucesso escolar são os objetivos que o aluno vai atingir, o que é proposto pra aquela turma e o aluno vai atingir. Então ele vai ter um sucesso. É aquilo que ele adquiriu nessa caminhada de aprendizagem, de aquisição de conhecimento, então seria isso. Mas, mesmo que ele não consiga atingir os objetivos, o que ele consegue avançar já pode ser considerado como sucesso, porque cada aluno é um aluno. De uma maneira geral a gente coloca "atingir a maioria dos objetivos propostos", mas é lógico que a gente tem que avaliar no individual. Cada aluno é um aluno. Vamos sempre levar em conta o progresso individual, sim. Cada um vai adquirir seu sucesso de acordo com os seus limites.

Já para outras duas professoras, os critérios não se misturam. Para Marlene a questão do sucesso escolar está claramente relacionada ao domínio de conteúdo, enquanto Valquíria destaca o desenvolvimento do aluno em termos de emancipação, associando essa idéia de emancipação à idéia de conquista, construção e produção do conhecimento.

Marlene - Creio que alguém pode dizer que alcançou o sucesso escolar quando compreende os conteúdos trabalhados pela escola de forma satisfatória, ou seja, aprendeu na escola o suficiente para que, gradualmente, possa acumular saberes e relacioná-los.

Valquíria - Eu acredito, ao menos por enquanto, que o sucesso escolar se relaciona à emancipação do aluno, à sua capacidade de interação com o meio e conquista do conhecimento por meio da construção ou produção deste. Em outras palavras, eu acho que o sucesso escolar é alcançado quando o aluno percebe que é capaz, e assume a postura de quem aprendeu o que lhe ensinaram.

Considero interessante destacar que, mesmo entre as três professoras que enfatizam o desenvolvimento do aluno como um critério para a definição do sucesso escolar, há nuances nos modos de definir esse desenvolvimento. Enquanto para Valquíria ele aparece relacionado à noção de autonomia, emancipação – *perceber-se*

capaz -, na fala de Geralda aparece como *avanço* e na de Marta como *atingir os seus limites*. Nuances interessantes pelo que revelam mas enfatizam de forma diferenciada. Duas delas destacam a importância do processo de desenvolvimento que o aluno revela e uma delas fala em conquista e produção de conhecimento.

Do mesmo modo, a questão dos objetivos da escola em relação ao sucesso aparece também nuançada. Enquanto para Geralda “*sucesso é o aluno alcançar os objetivos da escola e extrapolá-los*”, para Marta “*sucesso são os objetivos que o aluno vai atingir*”. No primeiro caso, é o aluno que alcança os objetivos e, nesse sentido, sua atividade em relação aos objetivos é o que determina o sucesso. No segundo caso, o foco está mais no objetivo do que no aluno, tanto assim que, ao definir o desenvolvimento como condição para o sucesso, Maria, coerentemente, o define em relação aos objetivos da escola – mesmo não alcançados os objetivos, o sucesso é reconhecido no aluno, quando esse atinge seus limites pessoais.

Os quatro modos de definir o sucesso escolar, em suas recorrências, divergências e ambigüidades trazem as marcas dos embates entre as teorias pedagógicas da escola tradicional e do escolanovismo, que atravessaram o século XX. Concebendo o papel social da escola de modos diversos, essas teorias, como bem explicita Saviani (2003), privilegiam, de um lado, a transmissão de conteúdos e habilidades pela escola e, de outro, a singularidade e o desenvolvimento dos alunos, tomados como centro do processo educativo. A presença dessas perspectivas nos enunciados das professoras indicia, como destacado por Saviani, e também por Moysés e Collares (1992), que a questão do papel social da escola, que é uma questão política e pedagógica, é central à definição do sucesso escolar.

2. Fatores que favorecem o sucesso escolar – o que destacam as professoras?

Ao longo das entrevistas, provocadas pelos diferentes temas do roteiro, as professoras enumeraram, de um modo abrangente, uma série de condições relativas à organização da escola e do trabalho docente, aos alunos e suas famílias que, segundo elas, contribuiriam para o sucesso escolar, ampliando suas tentativas iniciais de definição do sucesso escolar, centradas nos objetivos da escola e/ou no desenvolvimento do aluno.

Reuni as respostas encontradas, para feitos de discussão desse segundo eixo, em categorias: fatores relativos à organização da escola, fatores relativos à organização do trabalho docente, o papel dos conteúdos e o aluno e sua família.

2.1. A organização da escola e o sucesso escolar.

Quatro pontos foram destacados pelas professoras em relação à organização da escola: o número de alunos por classe, a maior permanência dos professores na escola / criação de vínculo com a comunidade atendida, o papel mediador da coordenação pedagógica e a disponibilidade de recursos tecnológicos.

O número de alunos por classe foi destacado por uma professora como um elemento facilitador do sucesso do aluno, enquanto facilitador do trabalho da professora em sala de aula.

Geralda – A nossa sorte é que nossa escola não tem classes numerosas, então esse é um fator que eu considero que contribui para o sucesso. Se você não tem muitos alunos você tem condições de dar mais atenção, corrigir melhor os trabalhos, uma série de coisas, como procurar estratégias diversas, porque mesmo na classe pequena, os alunos são diferentes. Toda, qualquer classe é heterogênea, então vai ter mil vezes desenvolvimentos diferentes. A gente tem que trabalhar com todos os níveis.

A acentuada rotatividade dos professores pelas escolas foi fortemente criticada por todas as professoras, ainda que abordada segundo pontos de vista distintos.

Geralda – A rotatividade dos professores complica bastante porque o professor acaba não criando vínculo com a escola. Mas é uma coisa que acontece e não tem como acabar com isso, com essa rotatividade. Aí o trabalho da coordenação precisa ser mais intensivo porque o coordenador precisa estar mais atuante com essa sala de aula, procurar acompanhar melhor porque depois caberá a ele passar para o professor que pegar esses alunos no ano seguinte, o que aprenderam e como, mesmo na ausência do professor que trabalhou com eles.

Também a própria comunidade cria uma expectativa em relação à escola. Se o pai não sabe no ano seguinte quem vai ser o professor gera muita ansiedade. Aliás, gera ansiedade em todo mundo, nos professores, nos pais e nas crianças. Muitas vezes,

a criança sai da escola, no final do ano, sabendo quem vai ser o seu professor no ano seguinte. Já conhece. Então isso é legal. É importante.

Agora, tem uma outra coisa que eu queria falar... É importante que o professor esteja aonde quer estar. Eu acho que é uma coisa interessante. Quando ele cai numa escola em que ele não queria estar, tudo bem, ele tem que fazer o trabalho dele, mas ele já não vai com aquele prazer de ir. Então assim essa questão também contribui para o sucesso porque aí o professor está indo para o lugar em que ele quer estar. Não é aquele professor que queria estar no fundamental e está no infantil porque não sobrou sala, não é um professor que tem dificuldade para chegar à escola mais na periferia da cidade. Acho que isso aí, mexe com a auto-estima, com o psicológico, eu acho que isso aí também contribui para desenvolver um bom trabalho.

Marta – A rotatividade dos professores atrapalha A nossa escola aqui é um exemplo real disso. Nós temos hoje, vamos supor, 22 professores. Dez ou doze só efetivos mesmo, trabalhando efetivamente em sua sala de aula, e as demais são substitutas. Então acaba, porque não é assim, todo ano a mesma pessoa substituindo. Cada ano é uma pessoa diferente e são pessoas com um olhar diferente pra educação. Às vezes é recém formada, às vezes não, mas está naquele aspecto bem lá atrás ou traz a realidade de outra escola pra cá... Nós que estamos no centro, somos muito cobradas. A todo momento, nós recebemos visitas, tanto do nosso município como de outros municípios. O anfiteatro, como foi colocado, é usado pra fazer reuniões de todas as secretarias. Então muita gente acaba visitando a escola, entrando, vendo aquilo que a criança está fazendo. Como nós já estamos aqui há mais tempo, nós sabemos como estar conduzindo o grupo, estar sempre orientando pra eles estarem se relacionando com esses adultos... O portão da escola está sempre aberto, então você tem que estar cativando o seu aluno pra não acontecer de alguém fugir... Então o grupo em si já tem isso na mente, muitos dos que chegam aceitam, mas muitos não aceitam, “não é responsabilidade minha, não tenho nada a ver com isso, a escola tem que trancar o portão...” Então já é um entrave, fora a questão realmente da organização dos projetos. Cada escola desenvolve os seus, e o que nós conseguimos ter continuidade mesmo foi o projeto da horta. Independente de quem esteja, a gente consegue que ele aconteça, porque as crianças passam a cobrar do professor mesmo ele sendo novo. Então nisso ele tem que se adequar pra saber o que vai pegar, o que vai plantar, agora um outro projeto, por exemplo, com relação à cidadania que é um outro projeto do município é passado na reunião

pedagógica mas nem todo mundo tem trabalhado. A gente percebe na postura na hora do hino, não é pra prestar reverência, não é Deus, não tem que idolatrar a bandeira, mas a pessoa tem que ter o respeito, é um símbolo do seu país, você é brasileiro. Então é um sentimento que a gente vê que, em muitas crianças, isso não é trabalhado. São detalhes que você vê que, no todo, faz diferença.

E acaba influenciando negativamente no grupo. A própria união do grupo acaba se comprometendo porque sempre vai ficar assim: “as velhas e as novas”. Graças a Deus, em alguns anos a gente conseguiu com que as substitutas estivessem vestindo a camisa e realmente criando laços de amizade e têm outras que não, “aqui é apenas para ganhar dinheiro, é um negócio”. A nossa profissão é pessoal. Não adianta você falar que tem que ser profissional, tem o emocional envolvido. Se você não tiver esse envolvimento emocional com o local de trabalho, com as pessoas, os adultos, você vai deixar falhas no seu trabalho, na sua sala de aula, porque a criança percebe que você não vai ter um bom relacionamento com os seus alunos. Então é muito esse emocional. A amizade das professoras também ajuda muito porque tem a Maria e o José, que são irmãos, cada um em uma classe. Então eles falam “Ah, a professora do meu irmão é amiga da minha professora”, isso acaba criando um vínculo entre as classes. No ano passado nós fizemos o projeto leitura, onde as quartas séries adotaram as primeiras. Houve uma troca muito válida. Esse ano, a professora saiu e a professora que veio foi substituta, então já não é aquela coisa madura, nem sempre ela se organiza. Ficou truncado, não há aquele diálogo aberto porque nós não temos aquele vínculo, aquele conhecimento. Quando existe a troca facilita o trabalho.

Marlene – A mudança freqüente de professores impede que o aluno crie um vínculo afetivo entre ele e o professor, e esse é um fator importante no processo de ensino aprendizagem.

Valquíria – Eu acredito que a rotatividade de professores só influenciará negativamente no trabalho pedagógico se esses professores não puderem participar da elaboração da proposta pedagógica da sala ou, ao menos, tomar ciência dela, a tempo de se programarem para atuar de acordo com ela. O papel do coordenador, aqui, se faz indispensável.

Focalizando a questão da mudança de escola entre os professores, sob diferentes ângulos, as professoras não só revelam os efeitos da rotatividade sobre o trabalho docente, em termos de sua continuidade entre as séries e da consolidação da proposta pedagógica da escola, como apontam também para seus efeitos sobre as expectativas dos pais e das próprias crianças em relação aos professores, sobre as disputas e ajustes entre diferentes gerações de professores e sobre as condições afetivo-emocionais dos próprios professores, destacando a necessidade da elaboração de uma política de distribuição do corpo docente pelas escolas e de uma política de integração dos novos professores à unidade escolar, sob a condução da coordenação pedagógica.

Com relação ao papel da coordenação pedagógica, a ênfase dada pelas professoras recai sobre a tarefa de integrar os professores, tanto no sentido de viabilizar o intercâmbio de experiências e de informações entre eles, quanto no sentido de integrá-los à proposta pedagógica da unidade escolar.

A professora Marta destaca, em seus enunciados, uma compreensão desse papel social bastante centrada na constituição da equipe de trabalho e na constituição de uma proposta pedagógica comum à escola, dimensão essa bastante valorizada por ela.

Nas falas das outras professoras, a unidade de uma proposta pedagógica da escola é menos enfatizada. Geralda, por exemplo, discorre demoradamente sobre a importância do intercâmbio entre professores, mais do que sobre a formulação de uma proposta comum à escola, caracterizando o coordenador como um mediador, como um facilitador desse intercâmbio.

Na diversidade de modos de enunciar o papel do coordenador pedagógico, apenas Valquíria o associa à orientação especificamente metodológica dirigida ao professor.

Geralda – o coordenador facilita a troca de informações de um ano para o outro entre os professores. Ele tem que facilitar a comunicação e a troca entre os professores...

Marta – O coordenador tem que coordenar o grupo. Ele vai ser a ponte entre todos os profissionais. Primeiro com todos os professores, ele tem que ter um bom relacionamento com todos e fazer essa ponte com todos, manter o grupo unido, criar meios, procurar meios pra que esse grupo seja unido, despertar interesses comuns ou dinâmicas para que eles se conheçam, para poder fluir o trabalho e, se ele faz isso bem feito, ele vai observar, vai criar um ambiente favorável pra que a pessoa, qualquer

profissional, chegue e fale “estou precisando disso” ou ele ter a liberdade de falar , de dar uma sugestão de como trabalhar com algum projeto. Ao mesmo tempo dele estar sugerindo, dar a liberdade da pessoa estar colocando a sua opinião. Eu acho que é muito importante isso no coordenador, porque se não tem, o professor jamais se abre. Ele não vai ter ambiente pra mostrar o que ele faz, porque ele não se sente bem no grupo, não tem a sua posição valorizada. Tudo depende do professor, tudo depende da comunidade, se o coordenador não tiver um bom jogo de cintura, o grupo não assume o trabalho.

No nosso caso, dessa escola aqui, nós procuramos todos falar a mesma linguagem. Seria o respeito às regras básicas que a gente já discute no início do ano. Então a gente procura levar o aluno a estar respeitando essas regras que é o básico pra se viver numa sociedade: respeitar o outro, a questão da cidadania, de manter o meio ambiente, manter o patrimônio escolar, sempre levando pra esse lado. É o projeto vida, que a gente tem a horta, tem os animais dentro da escola não só o que a gente colocou, tem peixe, no caso a gente colocou tartaruga. Manter isso daí como outros animais que sempre aparece um cachorro, aparece um passarinho, então estar preservando a vida e até nós que não deixamos de ser um animal dentro de um ambiente. Então estar respeitando o próximo, respeitando o funcionário mais velho ou a criança mais nova. Então ele ter esse relacionamento é estar cobrando dele esse relacionamento. E essa cobrança acontece da parte de todos. E a coordenação tem um papel importante nisso.

Marlene – O coordenador contribui para o sucesso escolar quando trabalha junto com seu grupo de professores, pensando alternativas de trabalho que facilitem o acesso do aluno ao saber elaborado pela escola.

Valquíria – O coordenador contribui para o sucesso escolar a partir do momento que ele permeia o trabalho docente, orientando o professor a praticar as metodologias que melhor se adequem aos objetivos traçados.

Apenas uma professora, Marta, dá destaque aos recursos metodológicos. Ela diz o seguinte: Mesmo com as alterações feitas ao longo dos anos, nos já estamos há seis ou sete anos enquanto rede municipal houve uma busca para que se tenha um planejamento único, mas a gente sabe que não acontece, baseado nos PCNs, um curso

que tanto os coordenadores como os próprios professores fazem. Então a gente busca adequar aquilo que nós temos enquanto conhecimento às novas propostas encontrando um meio termo mas mesmo assim ainda está muito aquém da qualidade e dentro disso a gente concorre muito com os meios de comunicação, com a tecnologia, e por mais que o município já tenha investido, nós não temos um data show em cada escola, seria o point hoje da tecnologia em termos de educação. Então a gente ainda fica preso muitas vezes num giz e num quadro apesar de que a escola tem investido muito em recursos, em jogos em vídeos, a gente tem total liberdade de estar buscando e expondo pra sala. Então a gente procura estar trazendo o que tem de mais moderno nesse sentido, de acordo com a faixa etária de interesse mas tem alguns conteúdos que não tem como, porque não está dentro... (pausa).

A análise da organização da escola feita pelas professoras ampliou, grandemente, os indícios disponíveis para uma leitura da compreensão que têm do sucesso escolar, incorporando a ela, elementos que afetam o trabalho docente e o vínculo do aluno com a escola, que não foram considerados em suas tentativas iniciais de definição do sucesso escolar.

Embora elas ainda não cheguem a apontar encaminhamentos para a reorganização da escola, tal qual destacados por Garcia (1992), já se esboçam, em seus enunciados, o reconhecimento da necessidade de se considerar as formas de organização da escola de uma forma menos naturalizada, bem como possibilidades de ação dos profissionais da escola em seu interior.

As possibilidades de ação dos profissionais da escola aparecem nos enunciados das professoras tanto como ações isoladas, nascidas do compromisso com os “seus” alunos, sem qualquer conotação política, quanto como possibilidades coletivas.

2.2. O trabalho docente e o sucesso escolar.

Ao se voltarem para o próprio trabalho, as professoras destacaram algumas de suas condições imediatas de produção como tendo repercussões sobre o sucesso escolar. Uma dessas condições foi o que elas chamaram de conhecimento prévio sobre os alunos.

Geralda – Um dos pontos que eu acho que favorecem é conhecer os alunos. Procurar informações dos alunos, dos anos anteriores e o melhor mesmo é sempre procurar o professor do ano anterior para estar conversando sobre os alunos. Aquelas fichas que a gente costuma preencher acabam arquivadas. A gente pega às vezes para dar uma olhada e tudo mas ela não traz realmente o que o aluno é. Então uma conversa com o professor dos anos anteriores é legal para estar sabendo como que é cada aluno e os alunos que têm dificuldades, que apresentam problemas. É, aí dá para ter uma noção de por onde estear começando, de onde partir, então aí você fica com uma visão um pouco mais ampla dos alunos.

É claro que às vezes, essa visão prévia do aluno pode atrapalhar, levar a gente a desacreditar do aluno. É um risco. Mas acho esse risco menor do que não saber nada da turma com que você vai trabalhar. Então eu acho que se você já conhece algumas coisas, o trabalho já vai partir de um ponto, porque se você ainda vai conhecer todas as crianças, vai saber todas as manias das crianças, você leva um tempo maior para estar percebendo todas elas. Se você já tem algumas informações, isso é você já não parte do zero. Se a gente for pensar em termos de crianças com problemas de comportamento, mas não é só problema de comportamento, pode ser criança que tem uma dificuldade, um atraso na aprendizagem, ou criança com necessidades especiais, então você já conhece isso antes e pensa em estratégias que podem funcionar com aquela criança, quais as estratégias que não funcionam. Eu acho que é importante porque você já não parte do zero, você já vai começar a elaborar um trabalho, já com algumas idéias, você pensa, você recebe uma idéia, uma informação sobre aquela criança, depois você vai conhecê-la, você vai ver e aí vai confrontar aquilo que você já sabe com aquele contato que você vai tendo com a criança. E aí vai formando as suas estratégias de trabalho com aquela criança. Eu acho que é importantíssimo conhecer a criança, ter informações sobre ela.

Marta – Eu falo por experiência própria. Faz cinco anos que eu estou com quarta série, então nos três últimos anos houve essa troca não só com a outra professora desta série específica mas, com outras. Então a gente percebe que o trabalho flui melhor porque você sabe aonde o aluno parou. A preocupação de você estar tendo contato com a professora e ela com você, de estar passando é saber aonde ela parou, então ela especifica “o João, a Maria e o Ricardo, eles estão ótimos nas operações, só que você vai precisar rever a construção de frases ou aspectos do texto, eles não têm muita

coerência, já a Maria é excelente em Português só que ela tem dificuldades em Matemática, se você for fazer alguma coisa em Ciências procura usar mais experiências porque ela não tem ainda aquela abstração..." então são dicas que você, vamos dizer assim, você sabe aonde parou. Um está no primeiro andar, o outro está no segundo, o outro está no terceiro. Então, mesmo você fazendo aquela avaliação no começo, você já vem com uma preparada, de maneira que você vai poder observar certos detalhes com todos. Você não vai jogar ali naquele grupo, então é muito importante isso. Até as características pessoais, "fulano é muito agitado, fulano já é muito tímido, se você vai faltar avisa porque senão ele não fica, tem algum trauma...", então são detalhes que você só tem a ganhar. Quando é pensado nisso, no bem da criança. É lógico que, de um ano para o outro essa criança, esse indivíduo, tem um amadurecimento, todos nós temos. São praticamente quarenta, cinquenta dias que essa criança fica em casa e que ela vai conviver com outras pessoas. E a partir do momento que nós duas estamos conversando, nós duas estamos crescendo, numa simples conversa. Eu acredito nisso. Então, até pode ser que aquilo que a professora te passou não aconteça, não daquela maneira. Lógico, não vamos descartar tudo. Então é muito bom, você se sente mais segura, porque cada classe é uma platéia nova. Causa uma fora no professor quando vai pôr o pé na sala. Não adianta o primeiro dia é o primeiro dia na sua vida. Você pode estar lá no último ano de trabalho, vai se aposentar, mas o seu primeiro dia vai ser sempre o primeiro dia na sua vida profissional.

Se a gente olhar para essas informações visando o bem estar do aluno, o crescimento do aluno, é válido o conhecimento prévio. A gente sabe que acontece muito do professor ficar com aquela reserva "fulano vai me dar trabalho porque deu pra professora do ano anterior". Mas você chega e a sua maneira de se colocar na sala, até aquele agita dão vai ver que não é bem assim. Então ele vai se adaptar. São 39 e eu tenho a certeza de que eu não agrado aos 39 em todos os momentos. Eu sei que aqui, quando eles chegaram, meu grupo atual, eles eram ótimos, todos sabiam ler, mesmo tendo algumas dificuldades pra ler algumas palavras, mas todos chegaram alfabetizados.

Marlene – Eu acho que essa história de conhecer o aluno pelo professor anterior não dá certo. Esse contato com os outros professores pode atrapalhar ao invés de ajudar, porque pode criar certa expectativa até negativa por parte do professor. Eu acho

melhor o próprio professor tirar suas próprias conclusões a respeito dos alunos. Eu faço assim.

Valquíria – Eu acho que a relevância vai depender da flexibilidade de ambos os professores. De nada adianta um estar disposto a trocar idéias se o outro prefere não compartilhar experiências. Ou ainda, interferir no processo de formação de opinião do atual professor. Quando aquele do ano anterior expõe suas opiniões antes que o outro possa também fazê-lo, eu acho que isso atrapalha bastante. Afinal, a percepção de um mesmo ponto ou de um objeto, não é a mesma quando se observa de um outro ângulo.

Divididas em relação ao conhecimento prévio do aluno como um fator que favorece o sucesso do trabalho com ele, as professoras revelam, em suas elaborações, o quanto a prática de trocas de informações a respeito dos alunos é presente nas escolas e como ela pauta o planejamento inicial dos professores, que costumam destacar também, junto a essas informações, a importância de adotar estratégias de ensino diversificadas com os alunos, o que os faz buscar por inovações pedagógicas.

Assim se expressaram as professoras a respeito de inovações pedagógicas em sua relação com o sucesso escolar:

Geralda – Outra coisa também é estar sempre buscando inovações, buscando estratégias diferentes para trabalhar com os alunos. Toda, qualquer classe é heterogênea, então vai ter mil vezes desenvolvimentos diferentes. A gente tem que trabalhar com todos os níveis. Não é porque o aluno não consegue que você vai largar ele de lado e não é porque o aluno também tem bom desenvolvimento que você não vai avançar com ele. O professor tem que trabalhar com todos os níveis e então tem que procurar diferentes estratégias para estar trabalhando para estar incluindo todos os alunos na mesma atividade e trabalhar desenvolvendo diferentes atividades especificamente para alguns alunos.

Eu acho que pelo menos a escola tenta nos ajudar na busca de novas estratégias. Eu acho que quando a escola disponibiliza os grupos de formação e o grupo de apoio, são tentativas para um trabalho diferenciado...

Marta – Quando os alunos chegam na 4^a. série, 50% tem muito medo em Matemática. Então não é assim “eu não sei” é “eu não faço porque eu tenho medo, eu vou sempre

errar”. Era aquela insegurança. Então foi despertando porque eu vim lá do básico, lá da primeira série contando a historinha da Matemática, fomos caminhando com dois mais dois, três mais cinco, cálculo mental, até que nós chegamos hoje nos números decimais, números fracionários, de uma maneira diferente de ver a Matemática, com jogos, explorando no dia a dia, fazendo a relação da Matemática no nosso dia a dia, o lógico matemático. Muitas vezes você está fazendo exercícios não sei do quê, interpretando, lendo dados, que é pura Matemática. Pra você construir um gráfico, pra você até ler um texto, ele vai colaborar totalmente com a Matemática. Então tentar fazer essa relação com as outras disciplinas. É lógico que a gente não atinge a todos, mas esse medo, aquele choque “Ah, Matemática!”, já não escuto mais. E uma coisa que também colaborou, que até no começo eu fiquei com muito receio, foram os livros. Apesar de eu não seguir o livro folha a folha ou tudo que vem nele, não tinha o número suficiente pra sala, então eu trabalho em grupo, mas sempre todo mundo teve o material. Então em tal folha vai estar o desafio, vai fazer em casa com a família. Não teve essa proximidade esse ano. Pra fazer isso é uma folha mimeografada, xerocada, tem que passar na lousa. Então é um tempo, às vezes que você gasta que não tinha necessidade, mas por outro lado, essa questão, por causa das duplas, mudou muito a minha maneira de pensar, eles cresceram juntos, estão sempre procurando os amigos “Ah, eu não entendi”, então troca a dupla, vamos tentar, vamos ler de novo, vamos tentar pensar como é que você acha que vai resolver. Um vai colaborando com o outro, e houve um progresso muito grande.

Marlene – Eu acho que as condições que favorecem o sucesso escolar são o trabalho em grupo ou em duplas na sala de aula, o trabalho de pesquisa, recursos materiais, como jogos e estratégias de ensino que privilegiem a troca de informações entre os pares.

Valquíria – Eu procuro partir das concepções, das idéias dos alunos a respeito do tema a ser discutido, para então instigá-los com atividades e questões que façam com que eles estrutrem ou desestrem a opinião já formada, propondo leituras e pesquisas que concordem ou discordem deles. Em seguida, socializamos as opiniões já reformuladas. É uma forma de propiciar a articulação do saber, através de um relacionamento entre professor e aluno, onde prevalece o respeito quanto às diferenças

encontradas numa sala de aula: o pluralismo, a biodiversidade, e outras diferenças humanas.

Apesar de enunciarem a preocupação com as inovações pedagógicas de modo diverso, há um ponto recorrente entre elas – o reconhecimento da necessidade da diversidade de atividades, em respeito à diversidade dos alunos. Essa diversidade dos alunos é reconhecida em termos de desempenho individual ou em seus princípios sociais, tal qual destacado por Valquíria.

Mais uma vez, elementos que não apareciam nos enunciados iniciais acerca do sucesso escolar, ganham destaque em outro momento da entrevista, evidenciando a preocupação já existente, entre as professoras, com questões que os estudos recentes sobre o sucesso têm destacado, tais como a não homogeneização dos alunos e das práticas e o comprometimento do professor com o sucesso (e fracasso) do aluno (Esteban, 1992, Garcia, 1992).

A busca pela diversificação dos modos de ensinar é aproximada, nas entrevistas, por Geralda e Marta, ao intercâmbio de experiências e de procedimentos entre os professores e ao envolvimento com o trabalho pedagógico como uma condição fundamental para o exercício da docência.

Geralda – Então essa troca entre professores é bem legal porque quando você acaba falando do problema que você está tendo na sala de aula que você está meio sem saber o que fazer para resolver, então os outros professores vão dando opiniões e aí você vai conseguindo trabalhar com a criança. Essa troca entre o professor também é bem legal. A informação que você recebe do professor que deu aula no ano anterior também ajuda. Então são coisas assim que contribuem para estar desenvolvendo os alunos, para estar garantindo o sucesso deles. Mas para isso, o professor tem que estar comprometido com a escola e com seus alunos. É um ponto fundamental. Tem que estar envolvido no trabalho da escola. Tem que conhecer o conteúdo que vai trabalhar e tem que ter gosto pelo que faz. Eu sei que nem sempre a gente está bem. Tem fase que a gente não está bem e tudo mais, mas a gente tem que deixar claro que não está bem mas que a gente está ali a trabalho e como é trabalho a gente vai procurar desenvolver o melhor possível. Então tem que ter envolvimento, tem que ter responsabilidade, tem que planejar as suas aulas de forma que atinja que procure atingir os alunos que tem dificuldades. Tem que ter esse comprometimento. Em relação aos alunos.

Eu acho que nem todos têm esse compromisso. Na nossa escola uma boa parte tem, a maioria tem, mas sempre tem um ou dois que acabam não tendo. Então é professor que a gente percebe que falta demais, que falta e não avisa que chega atrasado, o aluno faz o que quer então através desses indícios a gente vê que falta o comprometimento da pessoa. Professor que não estuda que não lê que não busca coisas diferentes. Então nisso tudo a gente percebe que o professor não é comprometido. E isso faz uma diferença muito grande porque os alunos percebem, os alunos percebem quando o professor não está nem aí com nada e os pais também. Todo mundo percebe, não tem como passar despercebido. Os alunos mostram no comportamento, no comportamento não, na disciplina e isso é uma coisa que não passa despercebido, chama a atenção de todo mundo.

Marta – O sucesso depende das duas partes: de você e do aluno. Não é só a sua formação que vai dizer se o aluno vai ter sucesso ou não. É o profissional, porque ele não é obrigado a gostar de você e tem também aquele com quem você não se identifica, então você como adulto vai ter que achar um meio termo pra lidar com essa pessoa sem que ela perceba e procurar levar esse emocional, esse sentimento pra estar quebrando isso que o aluno já tem de você, porque esse olhar da criança sobre você vai atrapalhar no sucesso dela, porque ela não vai deixar você atingi-la. Então isso eu coloco muito pra eles, que ninguém é obrigado a gostar de mim, mas são obrigados a aceitar que a minha função é ensinar e eu só vou poder ensinar, passar ou dar o meu recado se ele me permitir. Porque todo mundo tem uma porta lá dentro da nossa cabecinha, se você abrir eu vou poder entrar, se você não abrir eu não posso entrar. Eu posso vir de palhaça, posso vir pelada, posso vir do avesso, posso vir de roxo, mas se você não estiver aberto eu não vou entrar. E eu, também, não entrando, não vou saber o que você precisa. Se você não vier falar comigo, nunca vou saber o que você sente, o que você pensa, o que você sabe, o que você não sabe. A quarta série é aquela transição da criança para o adolescente. É assim, uma hora eu quero teu carinho, outra hora eu quero tirar sarro de você, uma hora eu quero que você me elogie, uma hora eu quero ouvir o seu não. Então se eu não tenho essa porta aberta eu não vou saber em que momento que você está, isso é muito importante. Eu prefiro conversar e tentar saber o que está acontecendo do que forçar ele a fazer, bater de frente. Isso a vida ensina ao professor, para aquele que também está aberto a enxergar, ao longo do ano, quando você tem que ir avaliando o seu trabalho, quem você conseguiu atingir, de que maneira,

onde você falhou, o que você tem que fazer pra mudar, porque é aí que você vai estar crescendo. Falar pra você que tudo é um sucesso, não é. Eu acredito nessa escola, acho ela maravilhosa, porque se eu não pensasse assim... é o ambiente em que eu trabalho, eu vivo cinco horas aqui, se eu não acreditasse, como é que eu ia conseguir me sentir bem aqui dentro? Se eu não tivesse um bom relacionamento, não confiasse nas pessoas que estão aqui dentro e elas também não confiassem em mim, se eu não sentisse isso como eu poderia fazer um bom trabalho? Então eu acredito que nenhuma escola é um sucesso. Caminhamos pra isso, mas acho que ainda falta muito. Mas se cada um não acreditar não vamos conseguir nunca. Eu acho que é isso aí. Eu faço o que gosto e tenho plena consciência. Por mais que às vezes a gente fique estressada, “não quero mais saber disso”, passando aqueles cinco minutos, você já está pensando no que vai fazer pra amanhã. Eu fico indignada com algumas pessoas do meu convívio, quando falam mal dos alunos. E eu me pergunto o que faz aqui? Então é isso.

Se compararmos as considerações das professoras acerca do trabalho pedagógico como fator de sucesso com as definições de sucesso escolar por elas inicialmente formuladas, poderemos perceber que há diferenças entre eles. Essas elaborações já incorporam, de modo mais decisivo a importância do compromisso do professor com o aluno e de sua atuação na produção do sucesso escolar, tal qual destacado por Garcia (1992), ainda que não se aproximem de uma ação pedagógica emancipatória, tal qual proposta pela autora. Esses enunciados também revelam, mais do que as definições iniciais, a presença, nos enunciados das professoras, das vozes, que vêm se manifestando sobre o sucesso escolar, ainda que de modo lacunar e oscilando entre concepções distintas entre si.

A comparação sugerida, do ponto de vista metodológico, dá uma certa visibilidade à importância que o curso da própria entrevista foi tendo para as elaborações das professoras sobre o tema, tal qual destacado por Caldeira (1984), ao discutir o processo da entrevista sob o ângulo do entrevistado.

2.3. Os conteúdos escolares e o sucesso escolar.

Ao abordarem a questão dos conteúdos escolares, as professoras também assumiram posicionamentos distintos.

Uma das professoras, Valquíria, acredita que o conteúdo pode tornar-se essencial para o sucesso escolar de acordo com os objetivos estabelecidos pela escola: *Depende dos objetivos estabelecidos. Se o interesse da escola e do professor for proporcionar e colaborar com a autonomia dos seus alunos, o conteúdo escolar torna-se então, essencial, e não apenas um facilitador do sucesso.*

Direcionando o problema para a maneira como o conteúdo é trabalhado e não ao conteúdo em si, Marlene afirmou, enfaticamente, que “quase nunca” o conteúdo escolar é um facilitador de sucesso, já que *o conteúdo que se apresenta quase sempre é trabalhado de forma desarticulada da realidade do aluno. Isso não ajuda em nada.*

Embora possamos reconhecer em seus dizeres a presença da afirmativa de senso comum, conforme analisa Garcia (1992), de que a prática pedagógica deve partir da realidade do aluno, Marlene não aprofunda seu enunciado e também não faz referência ao conhecimento que o aluno adquire fora da escola e mesmo antes de entrar na escola, nem aos efeitos dessa desconsideração sobre as possibilidades das crianças ampliarem, na escola, os conhecimentos que já tinham.

Geralda, em um longo turno de enunciação, questionou a função social dos saberes e conhecimentos escolares, os sentidos de que se revestem os conteúdos escolares para os alunos e o papel, que cabe à professora, no exercício de re-significá-los com e para os alunos.

Eu tive no ano 2000 um aluno que ele teve muita dificuldade. Ele não via sentido na escola, o conteúdo da escola não chamava a atenção dele.

A gente fala em falta de atenção, falta de interesse, não sei. Acho que a escola ainda está muito presa naquele, como se diz, naquelas produções escolares. Eu acho que se a escola pudesse desenvolver um trabalho que extrapolasse os muros escolares que tivesse uma função social mesmo, acho que seria mais produtivo. Por exemplo, como eu trabalhei com a minha turma durante um tempo com cartaz, era uma produção mas que tinha uma finalidade, corresponder com crianças que não eram conhecidas, de outra escola, então eles produziam as cartas com cuidado, e tinha toda a minha orientação, letra legível, tomar cuidado com os erros ortográficos que outra pessoa ia ler, só que essas instruções, elas têm um objetivo claro para a criança. Então é diferente do que a criança ter que produzir um texto numa avaliação ou produzir um texto para o professor. É o professor que vai ver, então não sei, poderia estar

trabalhando com a escola, a escola poderia estar trabalhando jornalzinho para estar distribuindo na comunidade, não sei coisas assim que extrapolassem os muros da escola. Até para levar informações que é de dentro da escola, por exemplo, a gente trabalha água, não poderia fazer um informativo, os alunos não poderiam fazer um informativo para a população local? Então você trabalharia com produção de texto, uma série de coisas, com matemática fazendo contas de uma caixa d'água, sei lá, coisas assim que poderiam estar saindo da escola, indo para fora dos muros da escola. Eu acho que esse tipo de prática influencia sobre as possibilidades do aluno ser bem sucedido na escola porque tem sentido, tem objetivo claro, bem definido.

Esse ano mesmo, eu comecei a trabalhar desenvolvendo o tema do meu T.C.C., com a cidadania... então a gente começou a discutir a questão da cidadania, de onde vem, de onde surge tal, a história dela para estar trabalhando com as eleições mirins. Só que chegou uma hora que os alunos não queriam mais saber. Mas só que eu não tinha colocado para eles qual era o meu objetivo, o porquê desse trabalho, então eles não queriam trabalhar de jeito nenhum, quando eu expliquei para eles que o trabalho era sobre cidadania, sobre o que significa saber o que envolve cidadania e tudo mais e era porque a gente ia desenvolver a simulação de uma eleição, que estava acontecendo a eleição fora da escola e eles não participavam diretamente, não iam votar nada. Eles ouviam os pais comentando em casa, os comerciais, a televisão, programa eleitoral na televisão, aquela campanha, a campanha da cidadania mesmo com a orientação do voto, de como votar, então quando eu coloquei para eles que esse trabalho, que conversar sobre cidadania estava dentro do programa Eleições Mirins e que eles iriam participar que eles iam fazer a simulação de uma eleição, mudou completamente o empenho deles, o envolvimento... Despertou o interesse. Quando eu expliquei o objetivo, nossa, o trabalho foi outro, eles se empenharam, eles traziam informações, eles liam, eles discutiam, todos participavam; então foi bem diferente depois que eles ficaram sabendo do objetivo. Então eu acho que a gente pode também estar lançando os objetivos para os alunos, pode ser um fato também.

Marta, apesar de considerar alguns conteúdos “desinteressantes” e reconhecer que a escola não acompanha o desenvolvimento da tecnologia, acredita que há saberes escolares que precisam ser garantidos aos alunos e que os professores, apesar das interferências negativas dos meios de comunicação de massa sobre a educação das

crianças, devem adequar os conhecimentos que possuem a novas propostas, visando o desenvolvimento dos alunos.

Em geral o conteúdo ensinado não faz sentido para o aluno, apesar dele ter que aprender, de estar sabendo o que é... Vamos colocar, como exemplo, a concordância verbal ou nominal. Por mais que você trabalhe, por mais que você cobre é desmotivante pra ele. Não faz sentido porque ele ainda não está na idade do abstrato. Então pra ele fica naquilo "tenho que falar bonitinho, falar correto" e muitas vezes, como eles assistem certos programas, acabam falando "ah mais o chique é falar errado", porque hoje se dá valor às raízes, um valor que não se tinha antigamente, ao popular, mas nós sabemos que não podemos deixar de passar essa forma culta que é o básico pra o aluno estar se formando. Quanto mais ele conseguir adquirir agora, melhor, um maior sucesso ele vai adquirir ao longo da sua vida. Mas a gente vê que a concorrência para o errado é uma coisa bem forte. É grande. É a TV, a família...

Há passagens da fala de Marta, em que ela parece saudosa dos tempos sem televisão, esquecendo-se de que, nessas épocas, outras práticas de uso da linguagem oral também colocavam em questão os princípios e normas da linguagem hegemônica.

Mais uma vez, a diversidade de posicionamentos entre as professoras evidencia a presença, em seus enunciados, de concepções em elaboração. Concepções que aparecem nas análises sobre o sucesso, destacando seu caráter político-ideológico.

2.4. O aluno, sua família e o sucesso escolar.

O aluno e sua família ainda aparecem nas considerações das professoras como fatores que dificultam o sucesso escolar. Essa relação é enunciada de uma forma generalizante e pouco elucidativa: *a desestrutura familiar, a falta de perspectiva ou de interesse por parte da família e do aluno atrapalha o trabalho da escola, dificultando-o* – como acontecia nas discussões acerca do fracasso. Ou é apresentada de forma mais pontual como nas enunciações de Geralda e de Marta.

Marta procurou caracterizar em diferentes passagens de sua entrevista o quanto a ausência da família, no processo educativo, tem contribuído para dificultar a autonomia das crianças e sobrecarregar a docência de dimensões que não lhe são próprias. Ela reconhece que, por questões de sobrevivência, muitas famílias são levadas a usar a escola como um lugar para deixar os filhos em segurança e sob o cuidado de adultos que se responsabilizam por ele. Nesse reconhecimento não culpabiliza a família, encarando-

a como vítima das condições sócio-econômicas adversas, mas também não se curva ao esvaziamento do seu papel como professora.

Para o sucesso escolar o respeito entre os alunos e deles com eles mesmos e mais o desenvolvimento da autonomia são muito importantes. Se a criança não tem segurança, se ela não consegue atender um simples pedido que você faz de ir buscar um grampeador ou ir buscar um papel ou passar um recado, se ela não consegue esse mínimo, ter essa autonomia então ela não vai atingir o sucesso em nenhum outro sentido. Porque é o básico você ter aquela expressão oral ou escrita, no mínimo. Então se ela não tiver essa autonomia esse desempenho ela não vai estar atingindo o sucesso. Então, como a gente já tinha até comentado, não é só o ambiente da escola que vai estar contribuindo pra isso, todo o ambiente familiar também. Não necessariamente aquele padrão de família que a gente vai encontrar em livros, mas a família. Mas que ele tenha uma, se ele vive com o pai, com a mãe ou com um responsável, então o que essa pessoa passa pra ele ou cobra dele enquanto família é muito importante. A contribuição para o desenvolvimento, o crescimento pessoal influencia muito na escola. Mas hoje nós estamos vivendo uma situação econômica que está difícil pra todos. Então, a maioria ou fica o tempo todo fora - nós não temos mais aquela família pai e mãe - ou então a criança vai ficar em casa, muitas vezes, sozinha, ela vai ter que ir pra casa da tia, então aqui acaba sendo o porto seguro de muitas crianças. Naquele momento que ele vai ter, 5 horas, você é tudo pra ele, então você tem que ser pai, mãe, psicóloga, médica, vizinha, amiga, de tudo um pouco. Não é assim "eu sou só a professora da sala". Eu tenho consciência desse papel. Pra muitos alunos eu não sou só a professora. Eu percebo que muitas crianças me olham ou querem a minha aprovação, não no sentido de professora mas no sentido de mãe, de elogio ou de você falar não ou de repreender porque é uma pessoa sem limites, sem apoio. Você acaba sendo aquele parâmetro, tem que ter aquele cuidado com o que você fala, como você se veste, sinta, aquela postura que a gente aprende no magistério ou na pedagogia, que a gente vê na teoria pra colocar ali no seu pessoal.

Geralda encaminha sua análise de uma forma diferente da de Marta. Aproximando-se do processo o processo pedagógico, que fica, como assinalam Moysés e Collares (1992, p.72), geralmente mascarado, escamoteado, pelo diagnosticar de um problema, localizado no aluno e em sua família, ela vai desconstruindo os sentimentos

de dó e os gestos paternalistas e assistencialistas, que se assume freqüentemente com as crianças, juntamente com toda a pressuposição de incapacidade que esta postura contém implícita.

Eu acho que também ajuda no trabalho de sala de aula é a valorização que a família dá para a escola e dá para o professor. Esse é um ponto também que é fundamental, ter uma boa relação. Família, escola e professor. Se não tem, o professor tem que procurar da melhor forma estabelecer essa relação. Dá mais trabalho, fica mais cansativo e é mais difícil.

Eu, por exemplo, tive um aluno que tinha alguns problemas familiares. Quando eu falo problema familiar, não está diretamente relacionado com a questão da criança não estar morando com o pai ou com a mãe, ou não estar morando com os dois juntos, isso não garante. Não é isso que garante, a família nuclear - pai, mãe e filhos -, não é isso que garante o sucesso da criança, mas é o tratamento que o adulto responsável por essa criança dá a ela. Você começa a trabalhar como se ele fosse muito coitadinho, isso não vai ser bom para a criança. Às vezes tem uma série de crianças que não tem a família nuclear e no entanto tem sucesso. Como também tem aqueles que não têm a família nuclear e são tratados como coitadinhos e aí isso acaba prejudicando. É esse tratamento familiar que acaba prejudicando.

Então, esse aluno era tratado dessa forma pela avó. A gente chamou a avó várias vezes para conversar e toda vez que a gente chamava a avó para conversar sobre o comportamento da criança ela vinha com essa história. "Ah, porque é coitadinho, não mora com o pai, a mãe tem outro marido, que mora longe" e, sempre era esse tratamento. Então ele também agia como coitadinho e só queria saber de brincar, fazer bagunça não se empenhava. Então eu tive de arrumar uma forma de ver se tocava nele para a necessidade de aprender a ler, aprender a escrever, como forma de comunicação, como um intercâmbio social, como forma de se relacionar com as outras pessoas. Então, o que eu fiz? Conversei com a vice-diretora e propus para ela da gente estar entregando um bilhete para ele para que ele passasse nas classes lendo e, porque no período da manhã daquele ano só tinha 1ª, 2ª e 3ª séries e ele estava na 3ª série. Era a série mais avançada do período. Então eu cheguei para ele com muito cuidado e falei que a diretora estava chamando para conversar porque queria pedir um favor para ele, como ele estava na série mais avançada da escola ela queria que ele fizesse o favor de estar passando nas classes e lendo um bilhete com avisos para as

crianças para aula de Educação Física. O bilhete em síntese dizia que as crianças na Educação Física tinham que ir de tênis, de shorts, coisas assim. Então era um aviso. Então ele foi, com muita dificuldade, com ajuda das outras professoras lá, para ele ler o bilhete.

Em seguida, reconhecendo e assumindo que a tarefa de educar, de ensinar a inserção nas relações com os outros e os modos de convivência nessas relações são tarefas que hoje também cabem à escola, defende uma interessante forma de atuação coletiva, colaborativa no cuidado e educação das crianças.

Eu acho que outra coisa também é valorizar o aluno pelas outras possibilidades dele. Por exemplo, apresentação de danças, teatro, coisas desse tipo, eu acho que é legal também. Eu acho que é fundamental a escola estar envolvida com os alunos, para garantir o sucesso deles, porque eu acredito assim, que o aluno ele não pode ser só do professor, principalmente os alunos que têm mais dificuldades, a escola como um todo tem que estar voltada para garantir o sucesso dessas crianças. A escola toda. Então se tem um aluno que tem mais dificuldade tem que envolver a coordenação, a direção, tem que envolver todos para estar resolvendo esses problemas, para garantir o sucesso da criança, a escola tem que ter esse objetivo. E trabalhar para que todos tenham sucesso. Não é uma minoria, deixar abandonado, estigmatizado, nada disso.

É claro que nessa relação eu não estou esquecendo que a gente desabafa! (risos) É uma válvula de escape também. A gente chega falando assim: "Nossa! Fulano de tal hoje tá impossível, não agüento mais, eu não sei o que fazer". E aí o outro colega pode dar uma solução. "Olha, você pode fazer isso ou aquilo". Então é uma forma de estar desabafando e de estar buscando ajuda também, trocando informações, trocando estratégias. É por isso que o aluno tem que ser considerado da escola. Não só do professor. Do professor sim, que é o professor que vai trabalhar diretamente com ele, mas ele tem que ser considerado da escola mesmo.

No horário do intervalo todos são responsáveis por todos os alunos. Então qualquer pessoa que vê uma criança jogando papel no chão tem que chegar para a criança e falar. Olha não pode, não é assim. Qualquer pessoa! Então, principalmente nesse momento de intervalo, de entrada, de saída não tem aluno de tal pessoa e de tal pessoa, o aluno é da escola. E todos são responsáveis por ele, desde a faxineira até o diretor, e todo mundo assume uma educação conjunta. Então é isso que eu acho

também, que precisa desenvolver na escola, essa idéia de que o aluno é da escola. E o trabalho é de todos. Cada um depois tem seu trabalho específico de ensino, mas a educação é de todos. A educação que é bem ampla é de todos.

Mais uma vez, modos distintos de elaborar as relações do cotidiano escolar e as possibilidades de sucesso dentro delas aparecem entre os dizeres das professoras. Se a família ainda é reconhecida como uma influência importante para o fracasso escolar, as justificativas dessa influência não se restringem apenas à adversidade das condições de vida dessas famílias ou seu desinteresse pela educação dos filhos. Geralda critica o paternalismo da família, reconhecendo nele, um preconceito contra a própria criança.

O paternalismo, criticado por Geralda nas relações familiares, aparece na análise de Marta referido aos gestos das professoras. Nesse sentido, ela aponta, o quanto uma leitura equivocada das condições econômicas das famílias, por parte das professoras, acaba esvaziando, ainda mais, o já pouco reconhecido exercício do magistério.

Ambas, por trilhas distintas, chegam a um ponto nevrálgico das relações entre escola e família – a desvalorização da criança pelo paternalismo cultivado por essas duas instituições.

Tanto uma professora, quanto a outra, reivindicam, a partir de argumentos diferentes, o reconhecimento de sua profissionalização, sem recusar as evidências de que, o clássico papel apenas instrucional da escola, vem sendo redimensionado pela realidade vivida pelas famílias dos alunos. Essa realidade, segundo Jean Hébrard (2000), tem acrescentado à escola duas outras tarefas: a de guarda e a de educação. Tarefas essas que merecem ser discutidas, mas que já alteraram a “cara” e os modos de organização e de funcionamento das escolas.

Considerações finais

Reunidas, as opiniões das quatro professoras sobre os sentidos do sucesso escolar e as condições que favorecem sua produção compõem um painel interessante das práticas e valores em disputa nas escolas. Tanto o trabalho docente é entendido como o caminho para possibilitar o sucesso escolar, através de atividades que levem os alunos à participação, à exploração de suas possibilidades, ao aprendizado de conteúdos necessários a sua inserção social, quanto é desresponsabilizado pelo fracasso.

As opiniões das professoras sobre o sucesso escolar oscilam bastante. Elas entendem que a questão do sucesso escolar está claramente relacionada ao domínio de conteúdos, ao mesmo tempo em que enfatizam a figura do aluno como portador de saberes. Destacam a importância do processo de desenvolvimento que o aluno revela e também se referem à sua emancipação, associando essa emancipação à idéia de conquista, construção e produção do conhecimento.

As professoras enfatizam como uma condição do sucesso o alcance dos objetivos da escola, mas enunciam essa condição diferentemente, relacionando-o, ora ao aluno que precisa alcançar os objetivos da escola e até superá-los, ora focando, em si, os objetivos que o aluno precisa atingir. Elas defendem também a busca da autonomia do aluno como aspecto fundamental para o sucesso.

Os fatores que favorecem o sucesso, na opinião das entrevistadas, tanto podem estar no interior da escola, quanto são vistos como impossíveis de se realizarem dentro dela. Olhando para a dinâmica da sala de aula, as professoras vêem no seu trabalho, na sua prática, um caminho para possibilitar o sucesso escolar, seja através de atividades que levem os alunos à reflexão, das trocas entre pares, do uso de recursos materiais e estratégias de ensino. Isentam a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar já que, em sua opinião, os fatores que levam ao fracasso, são externos.

O conhecimento das condições de vida dos alunos e de suas famílias e o reconhecimento de seus saberes tanto são desvalorizados como também considerados insuficientes para garantir o sucesso escolar. Em relação à família há uma expectativa quanto à valorização da escola e do professor como fatores importantes ao sucesso escolar. A expressão utilizada pelas professoras para referir-se a essa valorização é a de uma relação compromissada entre família/escola/professor.

O papel social da escola é visto pelas professoras também de formas variadas, embora todas reconheçam os embricamentos entre a escola e a sociedade onde ela está

inserida. A escola pode domesticar, se seu objetivo for atender aos interesses do sistema capitalista, ou proporcionar a articulação do saber, se sua preocupação for servir ao aluno. Tanto em uma função quanto na outra, cabe a escola organizar, sistematizar e acrescentar saberes aos que os alunos já trazem consigo. Entre elas também manifestase, ainda que minoritariamente, a compreensão de que a escola deveria compartilhar com a sociedade o conhecimento adquirido dentro dela e colaborar na formação do cidadão. A formação do cidadão é interpretada em termos da socialização do conhecimento ou de posturas do professor que muitas vezes, precisa desempenhar vários papéis.

A questão dos métodos de ensino foi abordada por elas ao se referirem ao conteúdo. O conteúdo escolar pode tornar-se essencial de acordo com os objetivos estabelecidos pela escola, mas “quase nunca” é reconhecido como um facilitador de sucesso, por ser trabalhado de forma desarticulada da realidade do aluno, desde a sua seleção. As professoras destacam que alguns conteúdos são “desinteressantes” por não acompanharem o desenvolvimento da tecnologia, da ciência e também por desconhecerem os sentidos de que se revestem para o alunado.

As questões metodológicas também apareceram ao ser tematizado o papel do coordenador. Foi unanimidade entre as professoras considerar que a função do coordenador é orientar o trabalho pedagógico do professor e, junto com o grupo de professores, pensar em alternativas que facilitem o acesso do aluno ao saber elaborado. Em seus enunciados o papel do coordenador é definido como sendo o de apoiar o trabalho docente e coordenar o grupo para que o trabalho possa fluir. Elas sugerem também que a rotatividade de professores, que influencia negativamente no trabalho pedagógico, seja tratada como uma questão administrativa e pedagógica, apontando que ao coordenador caberia fazer a integração dos novos docentes à escola.

Há uma grande diversidade de idéias nas falas das professoras com relação ao tema abordado neste trabalho. Seja com relação ao trabalho docente ou à organização da escola, o fato é que o sucesso escolar está diretamente ligado às relações que permeiam a rotina escolar.

Essa diversidade pode estar indicando que estamos nos afastando dos tempos em que uma única e naturalizada leitura dos acontecimentos era feita no interior da escola. E que também essas outras formas de compreensão da escola ainda estão sendo elaboradas.

Conforme destaca Esteban (1992), a “ação pedagógica é um espaço de possibilidades para a superação do fracasso escolar, apesar de todas as dificuldades socialmente construídas para que essa transformação possa ocorrer” (p. 86). Viabilizá-la já é um desafio que se deixa entrever nos enunciados das professoras entrevistadas.

Bibliografia

- Bourdieu, Pierre.** *Os excluídos do interior.* In: **Bourdieu, P. A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 481/586.
- _____ *As contradições da herança.* In: **Bourdieu, P. A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 587/691.
- Cadernos Cedes 28, O sucesso escolar: um desafio pedagógico.** São Paulo. Papirus, 1992.
- Collares, Cecília A. Lima & Moysés, Maria A. Affonso. *O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola.* In: Cadernos Cedes, nº 28, 1992, pp.23/29.
- Esteban, Maria Teresa. *Repensando o fracasso escolar.* In: Cadernos Cedes, nº 28, 1992, pp. 75/86.
- Garcia, Regina Leite. *No cotidiano da escola: pistas para o novo.* In: Cadernos Cedes nº 28, 1992, pp. 49/62.
- Moysés, Maria A. Affonso & Collares, Cecília A. Lima. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.* In: Cadernos Cedes nº 28, 1992, pp. 31/47.
- Caldeira, Teresa P. do Rio.** *A política dos outros dos outros: O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos.* São Paulo. Ed. Brasiliense, 1984.
- Charlot, Bernard.** *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre, Artmed, 2000.
- Chauí, M. S.** *O que é ideologia.* São Paulo, Brasiliense, 1988.

Gentili, P. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.* In: **Gentili, P. & Silva, T. T. da** (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões Críticas.** Rio, Vozes, 1995.

Hébrard, Jean. *O objetivo da escola é cultura, não a vida mesma.* In: *Presença Pedagógica.* vol. 6, nº 33, maio/junho. 2000.

Lüdke, Menga & André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

Machado, Adriana M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T. A. Queiroz. Ed, 1990.

Saviani, Dermeval. *Escola e democracia.* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Soares, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* São Paulo. Ed. Ática, 2001.

ANEXO 1

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

- O que você entende por sucesso escolar?
- Em sua opinião, qual é o papel social da escola?
- Você considera que o conhecimento prévio sobre seus alunos é um fator importante para o sucesso escolar? O contato com os professores dos anos anteriores é um fator relevante?
- Você acredita que o conteúdo escolar tem sido um facilitador do sucesso escolar?
- Em seu trabalho (como professora ou coordenadora), que condições podem favorecer ou não o sucesso escolar dos alunos?
- Você acha que a rotatividade de professores na escola pode influenciar negativamente o trabalho pedagógico a ponto de impedir/atrapalhar o sucesso escolar?
- Em que medida você acha que o coordenador contribui para o sucesso escolar?

Ao final de cada entrevista foi dada, a cada uma das entrevistadas, a oportunidade de acrescentar algum ponto além daqueles já abordados. Algumas delas fizeram novos comentários e outras se deram por satisfeitas com o que havia sido dito.

