

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO**

KÊNIA RIBEIRO DA SILVA

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: A ESCOLA, O EDUCANDO E A FAMÍLIA

**GOIÂNIA
2010**

KÊNIA RIBEIRO DA SILVA

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: A ESCOLA, O EDUCANDO E A FAMÍLIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação – PUC Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profª. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA
2010

S586d Silva, Kênia Ribeiro da.
Dificuldade de aprendizagem : a escola, o educando e a
família / Kênia Ribeiro da Silva. – 2010.
164 f.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, 2010.


“Orientadora: Profª. Drª. Elianda Figueiredo Arantes
Tiballi”.

1. Aprendizagem – dificuldade – escola – educando –
família – capital cultural. I. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás. II. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes. III. Título.

CDU: 37.04(043.3)
37.015.3:159.93

KÊNIA RIBEIRO DA SILVA

Dissertação defendida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do título de Mestre em Educação, em 30 de setembro de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras:



Profª. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Presidente – PUC Goiás



Profª. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
Membro - PUC Goiás



Profª. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria
Membro - UFG

Ao meu amado J.C, inspirador,
companheiro e amigo fiel.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me capacitar e por me sustentar nos momentos dessa dolorosa, mas prazerosa caminhada.

A toda a minha família e em especial à minha querida mãe Terezinha Ribeiro da Silva que são meus referenciais de vida. Obrigada pelo apoio incondicional e pelo incentivo necessário à realização dessa conquista.

Ao Luiz Fernando Nunes Hidalgo, inicialmente por seu exemplo como educador; depois por suas contribuições valiosas nos momentos reflexivos sobre a Educação e, finalmente, mesmo estando distante, se fez presente, me inspirando e me motivando sempre.

À minha orientadora Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi por mediar o processo desse trabalho, forjando em mim a capacidade de autoria.

À Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas e à Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria que aceitaram gentilmente participar da Banca Examinadora prestando uma valorosa contribuição, mediante suas ideias e apontamentos, para o enriquecimento desse trabalho.

Ao Prof. Dr. José Maria Baldino que gentilmente socializou seu saber, em um momento muito importante dessa pesquisa.

À Profa. Mestre Eliane Silva que acreditou em meu potencial e me fez crer que esse sonho seria possível.

À amiga Miriam Gomes, companheira de trocas e paciente ouvinte.

À amiga e colega de trabalho Malena Coelho que muito me auxiliou no início dessa jornada.

À educadora Maria Ozani, apoio pedagógico da URE/SME, que solícitamente forneceu-me um rico material, “Mapeamento das Aprendizagens dos educandos” produzido pela URE, necessário para o enriquecimento desta obra.

Aos educadores e funcionários das escolas pesquisadas, bem como pais e educandos que aceitaram contribuir com esse trabalho.

SILVA, Kênia Ribeiro da. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: a escola, o educando e a família. 2010. 164 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

RESUMO

Apesar de inumeráveis estudos sobre o tema dificuldade de aprendizagem e de exaustivos esforços, ao longo da história da Educação, para se encontrar explicações quanto às causas do não aprender, considera-se pertinente, ainda hoje, abordá-lo, por entender que tal assunto ainda não foi suficientemente esclarecido, uma vez que os problemas de aprendizagem persistem e se manifestam de diferentes modos no cenário educacional brasileiro. Este trabalho investiga tal assunto, explicitando o debate sobre a dificuldade de aprendizagem presente no discurso pedagógico brasileiro, desde a época da República. Considera-se, para a análise dos dados, o conceito de Aprendizagem na concepção de Lev. Vigotsky e de sua perspectiva histórico-cultural, os postulados de Bernard Charlot acerca do saber e da relação que o sujeito estabelece com o saber e as explicações de Philippe Meirieu para o processo de elaboração do conhecimento. Ainda como referência é considerado o conceito de Dificuldade de Aprendizagem sob uma abordagem sociológica, tomando como pressuposto teórico a formulação de Pierre Bourdieu sobre a função da escola nas sociedades capitalistas e, em especial, o seu conceito de capital cultural. Por meio da pesquisa empírica realizada em duas escolas públicas municipais de Goiânia e a partir da sistematização e da análise dos dados obtidos, a presente dissertação explicita como a escola e seus educadores, os educandos e as famílias compreendem, explicam e analisam a dificuldade de aprendizagem e, ainda, como se dá a articulação entre o capital cultural e o conhecimento acadêmico exigido pela escola em relação à aprendizagem do educando. Os dados evidenciam uma relação pedagógica entre educadores e educandos frágil e ineficiente, cuja prática pedagógica não contribui para efetivação de uma aprendizagem significativa. A escola atribui a causa da dificuldade de aprendizagem a fatores externos a ela, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades educativas e, conseqüentemente, para as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Capital cultural.

SILVA, Kênia Ribeiro da. LEARNING DIFFICULTY: the school, the students and the families. 2010. 164 f. Dissertation (Program for Post-Graduate in Education) – Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2010.

ABSTRACT

Despite of innumerable studies about the theme difficulty in learning and exhausting efforts, a long history of Education, to find explanations, of the causes of not being able to learn, consider it relevant, still today, to address it, considering that this subject was not yet enlightened. Once problems in learning persist and manifests in different ways in the scene of Brazilian education. This work investigates this subject expliciting the discussion of the difficulty in learning present in the pedagogical Brazilian since the Republic. Considering on an analysis this facts, the concept of learning based on a conception of Lev. Vigotsky on a cultural historic perspective, also on Bernard Charot about knowing and the relation that the person establishes with knowing, and the explications on Philippe Meirieu about the process of elaboration of knowledge begins. Discusses also the concept of Difficulty of Learning taking as reference theoretical Pierre Bourdieu about the function the school in the capitalists societies. Throughout the empirical research made in two public schools in Goiânia and the starting from the method and the analysis the facts the present dissertation explicit as the school and theirs educators, the students and the families understand, explains and analysis the difficulty in learning and how it articulates between the cultural capital and the academic knowledge required by schools in relation on the learning of the student. The data show a pedagogical relationship between teachers and students fragile and inefficient, whose teaching practice does not contribute to realization of a meaningful learning. The school attributes the cause of learning difficulties to factors external to it, thus contributing to the reproduction of educational inequalities and hence to social inequalities.

Keywords: Learning. Learning difficulty. Cultural capital.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
LISTA DE TABELAS E QUADROS.....	09
INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo I	
APRENDIZAGEM ESCOLAR SOB UMA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA, PEDAGÓGICA E SOCIOLÓGICA.....	20
1.1. Aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural.....	20
1.2. Dificuldade de aprendizagem no discurso educacional.....	35
1.2.1. Dificuldade de aprendizagem numa perspectiva pedagógica.....	45
1.2.2. Dificuldade de aprendizagem numa perspectiva sociológica.....	49
Capítulo II	
O EDUCADOR NA ESCOLA, O EDUCANDO E A FAMÍLIA ENQUANTO SUJEITOS DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.....	62
2.1. As relações sociais na família e no ambiente escolar.....	62
2.2. As escolas.....	69
2.3. Os sujeitos.....	75
2.4. A organização do trabalho nas escolas para os educandos com dificuldade de aprendizagem.....	82
Capítulo III	
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: A ESCOLA, O EDUCANDO E A FAMÍLIA.....	84
3.1. A dinâmica escolar.....	84
3.2. A prática pedagógica de ensino-aprendizagem.....	97
3.3. As causas e justificativas extramuros escolares do fracasso escolar.....	123
3.4. De que modo os sujeitos da pesquisa vêem, analisam e explicam a dificuldade de aprendizagem?.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXOS.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Formação do Educador e Vínculos com a Profissão e Instituição.

Tabela 02: Estrutura Familiar dos Educandos.

Tabela 03: Grau de Escolaridade das Famílias.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Corresponde ao número de educandos que atingiram em termos percentuais, o valor atribuído às atividades avaliativas realizadas.

Quadro 02: Corresponde ao número de educandos que alcançaram os objetivos propostos referente ao ciclo II e referente ao número total de educandos da unidade escolar Meribá.

Quadro 03: Corresponde ao número de educandos que alcançaram os objetivos propostos referente ao ciclo II e referente ao número total de educandos da unidade escolar Morιά.

INTRODUÇÃO

Ao se reportar à história, rastreando os estudos realizados acerca do tema dificuldade de aprendizagem, constata-se que este não é um tema novo, apesar de amplamente difundido. A recorrência da dificuldade de aprendizagem nos processos educativos escolares aflige educadores e pesquisadores que atuam no campo da educação tornando sempre pertinente e atual a discussão dessa temática.

No Brasil, os documentos oficiais que apresentam balanços do sistema nacional de ensino revelam que desde a época da República os problemas com o rendimento escolar já existiam, mesmo quando apenas uma pequena parcela da população estava inserida no ambiente escolar. Todavia, em meados do século XX, tais problemas se tornaram mais evidentes quando, em defesa do ideal igualitário da sociedade moderna, tendo como lema “igualdade de oportunidade a todos”, a escola deixa de ser destinada apenas à elite e passa a ser também uma conquista da classe trabalhadora, abrindo suas portas, portanto, para a massificação do ensino.

Com a criação do Ministério da Educação, em 1930, surge o advento dos sistemas nacionais de ensino que teve como base a ideologia nacionalista, cuja universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino eram ideologicamente colocadas como um meio de favorecer a unidade nacional e dirimir as diferenças existentes entre as pessoas. Na tentativa de sustentar a ideologia da igualdade de oportunidades pela via escolar, o sistema de ensino, apesar de ter sido ampliado para acolher o aumento veloz de sua clientela, se deu de forma inapropriada, resultando, dentre outras coisas, no alto índice de reprovação e evasão escolar, o que ampliou o processo de exclusão, agravando significativamente os problemas de ordem pedagógica, de ensino e de aprendizagem.

Inúmeras justificativas foram apontadas para os problemas de aprendizagem no discurso educacional brasileiro: Inicialmente, explicações deterministas de natureza psicológica defendem a teoria do dom e talento natos, com base em análises de testes psicométricos do desempenho cognitivo da criança, apontando exclusivamente para o educando as causas do não aprender. Porém, com o aumento rápido e desordenado do ensino público, novas discussões surgem para justificarem as dificuldades de aprendizagem, tomando também a escola como objeto de estudo. As explicações referentes ao insucesso escolar deslocam-se, portanto, do educando para os métodos de ensino e para a atuação docente, de modo que o educando deixa de ser o único

responsável pelo fracasso escolar, sendo esta responsabilidade também atribuída à escola, ampliando a discussão para o âmbito social. Nessa perspectiva, ao tentar cumprir com os determinismos sociais, a escola passa a ser considerada como inadequada e inoperante diante da tarefa de escolarização da população.

Segundo Tiballi (1998), desde os anos de 1950, já se constatava a relação dos processos de aculturação e assimilação cultural com os problemas educacionais. Entretanto, foi na década de 1970, com o surgimento de novas pesquisas, que se estreita ainda mais a relação entre fracasso escolar e cultura. Delineiam-se, portanto, pesquisas pedagógicas com o objetivo de difundirem a teoria da “carência cultural”, a fim de atribuir ao ambiente, ou seja, ao meio sócio-cultural em que o indivíduo está inserido, a responsabilidade pelo seu fraco rendimento escolar. Aqui, as causas do não aprender recaí sobre a criança pobre, considerando que a deficiência é própria de seu meio.

Contrapondo a teoria da “carência cultural”, Ana Maria Poppovic¹, ao final da década de 1970, mediante pesquisas promovidas pela Fundação Carlos Chagas, defende a teoria da “diferença cultural”, ao argumentar que a criança pobre não possui um déficit em sua cultura, ao contrário, ela tem uma cultura própria, rica e variada, mas que difere do padrão cultural da classe média adotada como certa pelas instituições de ensino. Embora essa tendência explicativa tenha superado às anteriores – a teoria do dom e a teoria da carência cultural – pois recorre a uma perspectiva mais sociológica, não foi suficiente. Críticas foram apontadas a essa proposição, já que a sociedade capitalista seria vista simplesmente “como uma estrutura de classes diferentes e não antagonicas” (PATTO, 1993, p.112).

Segundo Tiballi (1998), no final da década de 1970 e início da década de 1980, as teorias do sistema de ensino como *Violência Simbólica* de Bourdieu e Passeron (1975); da escola como *Aparelho Ideológico do Estado*, de Althusser (1969) e da *Escola Dualista* de Baudelot e Establet (1971) as quais ficaram conhecidas como teorias crítico-reprodutivistas, fizeram críticas severas ao contrapor-se à teoria da diferença cultural.

De acordo com a estudiosa acima referida, as concepções apontadas, sobretudo por Bourdieu e Passeron, foram relevantes para o pensamento educacional, ao favorecer a elucidação dos equívocos da teoria da carência cultural. Suas análises se

¹ É importante mencionar que as explicações da autora em seus últimos trabalhos já indicavam aspectos próprios da escola para a produção do fracasso escolar. O Programa ALFA da Fundação Carlos Chagas – Pensamento e Linguagem é um exemplo.

fundamentavam nas explicações sociológicas das relações antagônicas de classes como sendo responsável pelo fracasso escolar. Nesse sentido, as desigualdades educativas passam a ser analisadas em decorrência de um sistema de ensino que tinha como objetivo manter e reproduzir a estrutura social vigente.

Em defesa da tese de que existem diferenças de *capital cultural e de ethos cultural* em uma mesma sociedade, a escola promove aqueles que correspondem à cultura que ela veicula, qual seja: a da classe dominante, colocando à margem os que possuem características culturais diferentes do padrão imposto por ela, legitimando, sob a forma de violência simbólica, o desfavorecimento de modos diferentes de expressão cultural, contribuindo para produzir e reproduzir a divisão social de classes da sociedade capitalista.

Para a autora, ao tratar a todos de igual modo, a escola viabiliza a aprendizagem daqueles que vivem o *ethos cultural* que ela transmite, tornando-se estranha e inacessível àqueles cujo *ethos cultural* é diferente. Nesse sentido, ao adotar mecanismos escolares cujos modelos se adéquam a aprendizagem do educando ideal, a escola produz dificuldades de aprendizagem ao educando real, pois este não encontra correspondência ao ensino que se lhe oferece tornando-se o mesmo, inadequado.

Ainda nas últimas décadas de 1970 a teoria crítica da educação, defendida entre outros, por Snyders e Sucholdolski entra em evidência, abrindo espaço para uma visão mais otimista da escola. Seus aportes teóricos se baseiam na ideia de que apesar de reconhecerem que o fracasso escolar está diretamente relacionado com a estrutura social de classes, a escola pode atuar de modo mais efetivo dentro do contexto social, na medida em que há uma contradição na interdependência ente a educação e a sociedade, deixando espaços para uma atuação mais transformadora por parte da escola.

Com base nesta teoria, as pesquisas se deslocam para o cotidiano escolar, bem como suas práticas pedagógicas, pois se entende que a vida escolar encontra-se imersa na cotidianidade. Todavia, ao buscar redimensionar o ensino público desvelando as entranhas do universo escolar depara-se com uma instituição frágil e limitada, pautada em um currículo tradicional elitista, em uma formação docente deficitária, em uma inadequação pedagógica da sala de aula. Aqui, a responsabilização do não aprender recai especificamente ao educador que pautado sob uma ideologia dominante, desconhece ou desconsidera as condições de vida de seu educando, refletindo generalizações cristalizadas de práticas discriminatórias, preconceituosas e segregacionistas.

Nesse sentido, pressupõe-se que grande parte das dificuldades de aprendizagem, expressas no percurso da escolarização do educando, é construída no próprio cotidiano escolar. Entretanto, não se limita a ele, pois não se trata de um problema de cunho estritamente pedagógico, mas extrapola-se aos muros da escola, ao se considerar as desigualdades educativas como consequência das desigualdades sociais.

Segundo Faria (2008), a universalização ao acesso, à permanência e à qualidade da educação brasileira ocorre sob condições históricas específicas e ainda hoje permanece enquanto promessa, na medida em que as desigualdades sociais impõem seus limites expressos nas desigualdades escolares e vice-versa. Desse modo, considera-se que o fracasso escolar seja fruto de uma sociedade de classes antagônicas que, ancoradas no princípio liberal da igualdade de oportunidades, legitimam o fracasso escolar dos educandos oriundos das camadas mais pobres da população.

Na década de 1990, e, mais expressivamente nos anos 2000, outro enfoque do fracasso escolar relacionado à cultura surge com o intuito de reconhecer o conceito de diversidade cultural como superação dos anteriores. O discurso referente ao respeito às diferenças culturais compreendidas em termos de gênero, raça e etnia bem como sua relação e implicações para a educação escolar ganham proeminência nos debates pedagógicos brasileiro.

Esta breve síntese permite compreender os diferentes discursos amplamente difundidos acerca do fracasso escolar. Como se vê, muitos foram os esforços, ao longo da história, para se encontrar explicações quanto ao insucesso escolar, mas, ainda hoje, os problemas de aprendizagem insistem em permanecer e se manifestam de diferentes modos, daí a pertinência em investigar tal assunto.

Com o propósito de enfrentar esse desafio, intenta-se pesquisar o tema dificuldade de aprendizagem a partir de estudos e reflexões que possam fornecer dados para se entender: Como a dificuldade de aprendizagem é compreendida e explicada pela escola, pelo educando e pela família?

Para responder a esta questão, outras questões se colocam, são elas: Como o educando se vê no processo de aprendizagem escolar? Como a família explica o processo de aprendizagem escolar? Como a escola analisa o processo de aprendizagem escolar? E ainda, como se dá a articulação entre o capital cultural e o conhecimento acadêmico exigido pela escola em relação à aprendizagem do educando?

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como a dificuldade de aprendizagem é explicada pelo educando, pela família e pela escola e

qual a articulação existente entre eles na composição do processo educativo. Outros objetivos surgem a partir desse: 1) Conhecer a dinâmica da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores no cotidiano escolar, bem como sua influência na aprendizagem dos educandos; 2) Situar, no tempo e no espaço, a importância que o educando, a família e a escola atribuem ao processo de ensino-aprendizagem escolar; 3) Analisar se a escola considera a bagagem cultural acumulada durante a vida cotidiana dos educandos.

Diante do exposto e considerando a escolha temática realizada tornou-se necessário optar por uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa visa, mediante o trabalho intensivo de campo, dar suporte para a coleta e análise dos dados que se propõe identificar em uma pesquisa científica. Para tanto, o pesquisador deve estar inserido no cotidiano do ambiente onde o fenômeno ocorre, mantendo contato direto com a situação contextual, a fim de compreender seu objeto de estudo.

Segundo os autores acima referidos, a pesquisa qualitativa tem como uma de suas características, descrever, os dados coletados, envolvendo tanto as descrições das pessoas, situações e acontecimentos como também transcrições de entrevistas, depoimentos e extratos de vários documentos, importantes para que a pesquisa tenha crédito, pois todos os dados da realidade são considerados fundamentais para seu êxito científico. Além disso, a preocupação que o pesquisador deve ter é muito maior com o processo em si da pesquisa do que com seu resultado, ou seja, sua maior preocupação está em perceber como o problema de pesquisa se manifesta em todas as instâncias dentro de um contexto. Desse modo, o pesquisador deve deter-se ao cuidado de buscar meios para checar a coesão de seu processo investigativo a fim de não se perder o rigor científico.

Para esta pesquisa foram consideradas duas escolas públicas municipais de Goiânia² situadas em áreas periféricas das regiões oeste e noroeste da cidade. Estas regiões representam contextos socioeconômicos e culturais semelhantes. A clientela predominante é oriunda dos bairros em que as escolas estão instaladas e adjacências. A maioria das famílias possui sérios problemas sociais. Ambas as escolas adotam uma

² Os nomes das escolas, bem como dos educadores e educandos da referente pesquisa foram suprimidos do texto por uma questão ética e substituídos por nomes fictícios, para preservação do sigilo e anonimato dos mesmos.

Proposta Político-Pedagógica, elaborada pela SME – Secretaria Municipal de Educação – pautada na concepção de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Um dos critérios de representatividade utilizados para escolha da amostra foi a seleção de duas escolas que se localizam em bairros periféricos, cuja clientela pertence às classes sócio-econômicas predominantemente de baixa renda, foram apontadas pela URE – Unidade Regional Educacional³ –, segundo dados enviados pelas próprias escolas, mediante as estatísticas do Mapeamento da Aprendizagem Escolar⁴, como escolas que apresentaram índices de aproveitamento de aprendizagem educacional bem distintos: uma escola, reconhecida como uma das mais empenhadas e comprometidas da região, apresenta índices de aprendizagem satisfatórios e outra considerada com sérios problemas de aprendizagem, com baixos índices de rendimento escolar de seus educandos. Embora, por meio da pesquisa ficou evidente que ambas apresentam problemas de aprendizagem semelhantes. É importante ressaltar que a pesquisadora apropriou-se dos dados acima referidos no final do ano de 2008, uma vez que a pesquisa de campo teria início no início do ano seguinte, em 2009.

Um dos campos da pesquisa foi a E. M. Meribá, a qual possui 25 turmas do ensino fundamental distribuídas em três turnos, sendo que no turno matutino funcionam 08 turmas dos ciclos II e III (do 4º. ao 9º. ano), correspondendo um total de 340 educandos. No turno vespertino funcionam 09 turmas referentes aos ciclos I e II (do 1º. ao 6º. ano), totalizando 338 educandos e no turno noturno 08 turmas da EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, do 1º. ao 9º. ano do ensino fundamental– organização alternativa – perfazendo um total de 156 educandos. Ao todo esta escola atende 834 educandos. Nessa escola conta-se, no período matutino, com apenas uma turma da 3ª. etapa do ciclo II, FI – a qual é o foco da presente pesquisa – comportando um total de 35 educandos frequentes.

O outro campo de investigação, a E. M. Moria, conta com 15 turmas do ensino fundamental, distribuídas em dois turnos. No turno matutino funcionam 07 turmas dos

³ A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia conta com cinco Unidades Regionais de Educação, onde cada uma é responsável pelo acompanhamento pedagógico de um quantitativo específico de escolas, de acordo com a região em que são localizadas.

⁴ O Mapeamento da Aprendizagem Escolar é uma exigência das UREs. As escolas devem trimestralmente enviar para as suas UREs tal documento que consta os dados estatísticos de desempenho escolar dos educandos. O papel das UREs, nesse sentido, é o de sistematizar os dados do acompanhamento das aprendizagens tendo como objetivo, mediante os apoios pedagógicos que acompanham as escolas, fazer um trabalho de orientação pedagógica e monitoramento das aprendizagens dos educandos, visando mobilizar o coletivo de cada escola a fim de elevar a qualidade do ensino.

ciclos II (do 4º. ao 6º. ano) totalizando 235 educandos, e no período vespertino 08 turmas que correspondem ao ciclo I (do 1º. ao 3º. ano), com um total de 246 educandos. A escola conta, portanto com 481 educandos freqüentes. As turmas selecionadas para a realização da pesquisa foram as F1 e F2 do turno matutino, sendo uma composta por 28 educandos e outra por 30 educandos, perfazendo um total de 58 educandos.

Os sujeitos da pesquisa compreendem educandos com dificuldades de aprendizagem, os quais cursam a 3ª. Etapa do Ciclo II, isto é o 6º. ano do ensino fundamental, seus educadores e familiares (núcleo doméstico), responsáveis por sua escolarização cuja análise recai ao comportamento dos mesmos em relação à aprendizagem escolar. Optou-se por esta etapa de escolarização por considerar ser um período crucial no processo de escolarização, onde os educandos já passaram pela alfabetização, concluíram um primeiro ciclo, estão finalizando um segundo ciclo em transição para o terceiro e último ciclo do ensino fundamental e, portanto, já deveriam ter adquirido as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo matemático.

Ao considerar o contexto escolar a partir de sua pluralidade e complexidade, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, a observação da prática pedagógica nas salas de aulas, o comportamento dos educandos e de seus respectivos educadores, a fim de se analisar os meandros e singularidades de circunstâncias e ocasiões que favoreciam ou dificultavam o processo de ensino e de aprendizagem. Vale ressaltar que cada turma pesquisada foi analisada pelo menos uma vez por semana durante todo o período matutino, tendo o cuidado de observar pelo menos três vezes as aulas de cada disciplina, além das aulas de reforço, perfazendo um total de cerca de 90 aulas.

Outro instrumento utilizado foi a elaboração de uma prova dos conteúdos⁵ dados em sala de aula, específicos daquela etapa de escolarização. Contou-se com a ajuda dos educadores de português e matemática das escolas do campo de pesquisa para a elaboração da mesma, utilizando como recurso o livro didático adotado por eles. Esta avaliação foi destinada a todos os educandos que compõem o universo das salas de aula pesquisadas a fim de se confirmar ou não o encaminhamento daqueles educandos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, indicados pelo corpo docente e pelas coordenadoras das escolas. Tal confirmação se deu de forma parcial, uma vez que alguns educandos que apresentaram índice de acerto na avaliação abaixo do esperado,

⁵ Conferir anexo I.

não faziam parte da lista dos educandos indicados. Foram selecionados a partir de tal avaliação, 37 educandos que não conseguiram um rendimento mínimo, ou seja, educandos que alcançaram até 30% de acerto na atividade avaliativa proposta⁶, constituindo-se assim, o grupo de sujeitos dessa investigação.

No percurso da pesquisa de campo, que durou cerca de oito meses, foram realizadas entrevistas⁷ com os 37 educandos que apresentaram dificuldades de aprendizagem, sendo 17 da E. M. Meribá e 20 da E. M. Moriá. Utilizou-se como recurso, gravações de áudio para o registro das entrevistas.

O outro grupo de entrevistados foram os educadores das turmas pesquisadas, exceto os educadores de Educação Física, e, as diretoras das duas instituições, somando um total de 15 profissionais da educação, sendo 07 da E. M. Meribá e 08 da E. M. Moriá. Tais registros se deram mediante gravações de áudio. Outros 05 educadores se recusaram em gravar entrevistas, sendo registradas apenas conversas informais, as quais foram de grande importância na composição da análise dos dados.

Os demais sujeitos entrevistados foram os pais ou os responsáveis pela escolarização dos educandos que apresentaram dificuldade de aprendizagem, totalizou-se 32 entrevistas também gravadas em áudio. Como se vê, não foi possível realizar entrevistas com apenas 05 familiares, 02 da E. M. Meribá e 03 da E. M. Moriá, pois apesar de terem sido informados não compareceram e não se dispuseram a receber a pesquisadora em suas residências e/ou local de trabalho. Boa parte das entrevistas foi realizada no interior das escolas, sendo que das 32 entrevistas realizadas com os responsáveis, 05 delas, entre as quais 04 da E. M. Meribá e 01 da E. M. Moriá, ocorreram na própria moradia ou local de trabalho dos mesmos. O total de entrevistas entre educadores, educandos com dificuldade de aprendizagem e os pais ou responsáveis por sua escolarização foi de 84.

Recorreu-se ainda à Análise Documental por ser uma fonte importante de dados, uma vez que a mesma revela novas ou complementares contribuições, embora se saiba que todo documento pode ser produzido com outras finalidades e nem sempre representam amostras representativas do fenômeno em questão. Foram utilizados para análise os documentos: 1) PPP – Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, a

⁶ Veja a confirmação desses dados no anexo II.

⁷ Os roteiros das entrevistas para os educadores, educandos e núcleo familiar doméstico constam nos anexos III, IV e V respectivamente.

fim de estabelecer diálogos entre os discursos cotidianos e institucionais; 2) Mapeamento da Aprendizagem Escolar⁸, referente às estatísticas trimestrais do panorama geral do rendimento dos educandos, uma exigência das UREs que tem como objetivo apreender indicadores que permitam inferir “conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [do conteúdo das mensagens]” (BARDIN, 1997, p. 42).

Além de tais procedimentos metodológicos, foram registrados momentos de conversas informais cotidianas ora entre educandos, ora entre educadores e funcionários, ora entre estes e a pesquisadora. Utilizou-se também o diário de campo que serviu para anotar diariamente fatos localizados, atitudes de educandos e educadores e impressões sobre as aulas que não puderam ser registradas no cotidiano escolar. Foi possível, desse modo, vislumbrar os sujeitos da pesquisa em seus diferentes papéis, os quais revelaram aspectos diferentes dos discursos que iam se constituindo no interior da sala de aula e em outros momentos.

Ao abordar o conceito de dificuldade de aprendizagem, entende-se ser necessário refletir inicialmente sobre os conceitos de aprendizagem por compreender que aquele decorre necessariamente destes. Ao compor o trabalho, portanto, objetivou-se no primeiro capítulo refletir sobre os conceitos de Aprendizagem por alguns dos principais teóricos responsáveis sobre esse assunto: em Vigotsky, sob uma perspectiva histórico-cultural, em Bernard Charlot que faz uma análise sobre a aprendizagem, sobre o saber e sobre a relação que o sujeito estabelece com o conhecimento e ainda em Philippe Meirieu, por enfatizar como se dá o processo de elaboração do conhecimento. Nesse primeiro capítulo buscou-se também compreender o conceito de Dificuldade de Aprendizagem tomando como referencial teórico Pierre Bourdieu por explicá-la sob uma abordagem sociológica.

No segundo capítulo, tentou-se reportar o educador na escola, o educando e a família enquanto sujeitos da dificuldade de aprendizagem escolar. Nesse capítulo também se caracterizou as escolas e os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Na análise dos dados coletados, expressa no terceiro capítulo, visou-se caracterizar a realidade específica das duas escolas pesquisadas a fim de se compreender como a dificuldade de aprendizagem é explicada pela escola e seus educadores, pelos

⁸ Visualizar anexo VI, nos gráficos IV e V e quadros 2 e 3.

educandos e por suas famílias, ou seja, como a dificuldade de aprendizagem é desvelada sob o ponto de vista desses três sujeitos e como eles lidam com ela.

Seguem-se as considerações finais, em que são retomados os enfoques principais da pesquisa. O trabalho que ora se vislumbra não pretende dar respostas, o que seria uma presunção, nem tão pouco encontrar possíveis culpados, mas contribuir para não corroborar com práticas discursivas que disseminam valores pré-elaborados e para elucidar esse problema que é contínuo e permanente, no interior da sala de aula.

Capítulo I

APRENDIZAGEM ESCOLAR SOB UMA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA, PEDAGÓGICA E SOCIOLÓGICA

Sendo o assunto dessa pesquisa dificuldade de aprendizagem, o qual se faz pela sua relevância no cenário pedagógico brasileiro e por estar presente nos debates sobre a educação, faz-se imprescindível, nesse primeiro momento, compreender o significado do conceito de Aprendizagem. Para tanto, intentar-se-á, inicialmente, abordar os pressupostos vigotskyanos sob uma perspectiva histórico-cultural baseados em proposições teóricas que explicam o desenvolvimento e a aprendizagem em uma relação de interdependência a partir dos fundamentos conceituais do materialismo dialético. À seguir destacar-se-á as considerações que Charlot faz ao analisar a aprendizagem a partir da relação entre o sujeito da aprendizagem e o saber, enfatizando que é mediante a mobilização do sujeito às suas atividades intelectuais que a aprendizagem se efetiva, e, por fim, mas não mais importante que as anteriores, pensar-se-á sobre as contribuições de Meirieu ao explicar como se dá o processo de elaboração do conhecimento. Ainda nesse capítulo, relatar-se-á mais pontualmente, a implicação da dificuldade de aprendizagem no discurso pedagógico brasileiro, evidenciando a atuação da escola na produção do fracasso escolar. Em seguida, elaborar-se-á o conceito de dificuldade de aprendizagem tomando como referencial teórico Pierre Bourdieu por explicá-la sob uma abordagem sociológica.

1.1. Aprendizagem escolar numa perspectiva histórico-cultural

Diferente dos animais, os homens são os únicos seres capazes de constituírem a si próprios e ao mundo social em que vivem, por meio das relações que estabelecem com o outro e com o meio ambiente. Sendo assim, os atos humanos são historicamente constituídos, modificando e transformando o próprio homem e o mundo social no qual está inserido.

Segundo a concepção marxista, na qual Vigotsky se fundamentou, a história começa quando os indivíduos necessitam interagir com a natureza para retirar dela a sua base de subsistência. Nessa interação ativa do sujeito com o meio, mediante a atividade (práxis), os indivíduos vão produzindo significados, criando coisas, transformando a

natureza. Nesse sentido, se compreende que a origem da vida consciente e do comportamento humano é encontrada somente na vida social e, mais especificamente, por meio do trabalho. Desse modo, a condição humana passa a ser compreendida como sendo constructo sócio-histórico, pois na medida em que o homem, ao produzir os bens necessários para a sua sobrevivência, se constrói na sua relação com o outro e com o meio social, ele produz e, ao mesmo tempo, se apropria da história da humanidade. Sendo assim, o homem é designado como um ser histórico e cultural, pois sua construção não se dá apenas pelo meio social imediato, mas pela cultura que a humanidade carrega consigo no decorrer da história.

De acordo com Pino (2005), o pensamento de Vigotsky se baseia no princípio de que todo desenvolvimento psíquico é de natureza cultural. O ser humano é eminentemente cultural e é mediante uma relação social que o sujeito constrói a cultura. Nesse sentido, o autor aponta para o fato de que “a passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura (é) algo paradoxal, uma vez que a cultura é, ao mesmo tempo, a condição e o resultado da emergência do homem como ser humano. (...) [e essa passagem se dá] por intermédio da mediação do outro” (PINO, 2005, p. 54). Aqui, os processos psicológicos superiores são processos históricos e sócio-culturais.

Ao referenciar Vigotsky, Rego (1997) pontua que

as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 1997, p. 41).

Nessa perspectiva, a cultura que é parte da natureza humana em um processo histórico, molda o funcionamento psicológico do homem e se torna responsável por fornecer a ele os sistemas simbólicos que representam a realidade permitindo-lhe ordenar e interpretar os dados da realidade. O homem se apropria de formas subjetivas dessa realidade e a transforma e, ao internalizá-la, transforma-se a si mesmo, tornando-se um ser singular capaz de dar sentido e significado às suas relações de maneira única. Apesar de não existirem de modo isolado, pois se constituem numa relação dialética, homem e sociedade são diferentes. Nem o homem se desfaz na sociedade e nem a sociedade se dilui no homem, todavia se constroem em suas relações, uma vez que um não existe sem o outro.

Na concepção de Vigotsky (2003), sendo o homem um ser social, toda atividade individual é e foi antes, uma atividade coletiva. Desse modo, no processo de

desenvolvimento da criança surgem suas funções psíquicas superiores, inicialmente como atividade coletiva social, chamada de função intersíquica e em seguida como atividade individual, como função interna de seu pensamento, nomeada de intrapsíquica.

Concordando com o autor acima, Charlot afirma que o princípio da relação consigo supõe primeiramente a relação com o outro sendo o inverso também verdadeiro. Tal princípio é imprescindível “para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros – professores e colegas – relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 47).

Segundo Vigotsky (1998), a linguagem, instrumento essencial para que o homem ao agir sobre o meio social supra suas necessidades, é a primeira troca social da criança. Assim como o homem, a linguagem é construída sócio-historicamente. A consciência, intrinsecamente relacionada à linguagem, envolve os modos de pensar, sentir e agir do sujeito e está intimamente ligada à relação dialética do sujeito e a realidade por meio da construção e da apropriação de signos e significados que servirão ao homem quando este captar o movimento do real, isto é, quando penetrar a realidade em suas implicações e em suas contradições para vislumbrar os nexos constitutivos do real, agindo sobre ele para transformá-lo e transformar-se a si próprio. Desse modo, a consciência ou o psiquismo humano se constitui em um contexto sócio-histórico-cultural. Ao comungar com a ideia acima, Penagos (2007) pontua que a linguagem é o processo por excelência de interação entre os sujeitos que se apropriam da cultura na interação simbólica de significados.

Embora seus postulados tenham sido elaborados no campo da psicologia, Vigotsky deixou um legado importante para a educação. A concepção de que o desenvolvimento mental como produto de um ambiente sócio-cultural se forma e se desenvolve ao longo da história da vida humana foi um avanço para a compreensão pedagógica do processo de aprendizagem. Aqui há uma relação de interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem que se constituem indissociavelmente do contexto sócio-histórico e cultural e esta relação ocorre por meio da mediação. Desse modo, o desenvolvimento é resultado de trocas que ocorrem em um meio historicamente constituído entre a estrutura genética e as experiências com as circunstâncias reais presentes no meio. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo, não ocorre à parte, isto é, independente do contexto sócio-histórico e cultural do

indivíduo. O intelecto e o psiquismo de cada sujeito resultam de uma relação dialética que esse tem com o meio e isso ocorre de modo particular e único.

Segundo Vigotsky (1998), as relações sociais se convertem em funções psicológicas através da mediação que ocorre mediante o uso de instrumentos e signos. Estes processos mentais superiores (pensamento, linguagem e consciência) que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, são considerados sofisticados porque se referem a mecanismos intencionais que dão ao ser humano a possibilidade de autonomia em relação ao meio social.

De acordo com o autor, estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre as pessoas e se desenvolvem na medida em que as formas culturais de comportamento vão sendo internalizadas. Entretanto, o homem se constitui humano não por uma absorção imediata do meio, mas a partir de suas relações com a realidade. Nesse movimento ele se apropria do social, transformando-o e transformando-se a si próprio, ao interiorizá-lo. Assim sendo, a condição humana é construída sócio-historicamente nas relações sociais e nas ações dos homens sobre a realidade apropriando-se da produção histórica da humanidade nas relações com os outros homens. Por isso a aprendizagem é um processo que sempre decorre de relações entre indivíduos, daí tratar-se de ensino-aprendizagem.

Vigotsky (1998) faz uma distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, chamados conceitos cotidianos, elaborados a partir da observação, da manipulação e da vivência direta da criança ao operar sobre o “material cultural” a que tem acesso e, os conhecimentos adquiridos, por meio do ensino formal sistematizado, construídos em sala de aula, chamados conceitos científicos, relacionados aos conceitos que não são acessíveis à observação ou à ação imediata da criança, mas que no espaço escolar, são ampliados tornando-os mais abstratos, abrangentes e, cada vez mais, complexos. Entretanto, apesar de distintos, os dois conceitos estão imbricados um ao outro, influenciando-se mutuamente, pois são pertencentes a um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Assim sendo, a criança tenta significar um conceito sistematizado desconhecido mediante a sua aproximação com os conceitos de seu uso cotidiano, em sua experiência concreta.

O processo da formação de conceitos, fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é complexo, já que envolve operações intelectuais tais como atenção, memória, abstração, análise e síntese. Assim sendo, para que o indivíduo

aprenda um conceito, não basta apenas receber informações do meio externo, mas de uma intensa atividade mental, pois não é aprendido por um treinamento mecânico. Desse modo, o autor explica o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, o qual deve propiciar às crianças o acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade, exercendo significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da inter relação entre educador e educando, entre ensino e aprendizagem (Cf. Rego, 1997).

Para o autor, são os sistemas de signos e a linguagem, construídos historicamente, os instrumentos que fazem a mediação dos indivíduos entre si e deles com o mundo. Através dessas ferramentas, os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura, conferindo à linguagem um papel preponderante no processo de pensar.

A linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes; abstrai e generaliza características de objetos, situações presentes na realidade, fornecendo conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais; associada à função de comunicação entre os indivíduos, possibilita o intercâmbio social – preservando, transmitindo e assimilando informações e experiências acumuladas – pela humanidade, ao longo da história. Para Vigotsky (1998), toda e qualquer experiência está imbricada de características intencionais sócio-historicamente construídas a partir das manifestações e ordenações dos elementos que a criança experimenta. Desse modo, a linguagem e a interação social são decisivas para se compreender o desenvolvimento cognitivo.

Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação, organizando os próprios processos mentais. A linguagem é o meio pelo qual a criança se insere no mundo social. Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. É pela linguagem, principal instrumento de transmissão social, que a criança se apropria do mundo e dá início à assimilação da experiência histórica da humanidade (Cf. Vigotsky, 1998).

A aprendizagem da criança, considerada como um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história” (VIGOTSKY, 2003, p.

08). Diante dessa ideia, pode-se pensar que antes mesmo que a criança tenha acesso à educação formal sistematizada, o seu desenvolvimento e aprendizagem já ocorrem, através da mediação da família, portanto, ela já é inserida na sociedade como membro de uma cultura, antes de seu primeiro contato com a escola.

Para Vigotsky (2003), o nível de desenvolvimento de um indivíduo é determinado pelas experiências prévias. Para ele, existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento de uma criança e a sua capacidade potencial de aprendizagem. Sendo assim, uma criança pode avançar em seu nível de desenvolvimento se através da mediação de outra pessoa conseguir realizar alguma atividade que, antes não era capaz de realizá-la sozinha.

O autor conceituou o termo ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal – como sendo à distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Dito de outro modo, a distância entre a capacidade que a criança tem de autonomamente realizar alguma atividade sem intervenção ou ajuda do outro, isto é aquilo que ela já desenvolveu e já consegue realizar sozinha (desenvolvimento real), e, aquilo que a criança irá desenvolver, em dependência do outro (adulto ou criança com maior experiência), isto é o que está por construir (desenvolvimento potencial). Quando a criança atinge esse desenvolvimento, este passa a ser real e ela vai buscar novas atividades a serem desenvolvidas.

No contexto escolar é necessário considerar o papel mediador do educador como sendo fundamental para provocar avanços no que se refere à aprendizagem do educando. O educador deve levar em conta o nível de atividade que o aprendiz consegue realizar com o seu auxílio mediador a fim de que, posteriormente, ele consiga realizá-la de maneira independente. Para o autor, “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKY, 2003, p. 12). É justamente nessa área que a educação deve atuar. Para que os avanços no processo de aprendizagem do educando se efetive realmente, é necessário, portanto, que o educador mediador favoreça meios adequados para que esse sujeito se aproprie do conhecimento.

Como dito anteriormente, Vigotsky (1998) forneceu, mediante a teoria histórico-cultural, uma explicação do modo como se constituem os fenômenos psicológicos humanos a partir de sua complexidade e de sua origem processual enraizada nas relações sociais. Segundo o autor, a apropriação e/ou a internalização do conhecimento

consiste em transformar o conhecimento obtido por meio dos processos externos, isto é, por meio das relações sociais, (interpessoal ou intersíquico) em processos internos, ou seja, em funções psicológicas (intrapessoal ou intrapsíquico). Dito de outro modo, a internalização do conhecimento ocorre a partir do conversor das relações sociais em funções psicológicas, e isso através da mediação. Assim sendo, o desenvolvimento da criança está sempre mediatizado por importantes determinações culturais.

Portanto, para se compreender de modo mais efetivo sobre as atividades de ensino e aprendizagem requer-se considerar a maneira pela qual se formam as funções mentais humanas. Para o autor, os processos de aprendizagem só são efetivos se promoverem o desenvolvimento do educando e não meramente a aquisição de habilidades técnicas ou a memorização mecânica. O foco da teoria de Vigotsky é a organização do ensino para a aprendizagem consciente do educando e a formação de ações mentais, em íntima relação com o meio social externo.

Concordando com essa ideia, Charlot (2001) diz que o sujeito não internaliza esse meio externo, ou seja, este saber pré-existente que lhe é apresentado, de modo passivo, pois o sujeito aprende em um mundo no qual ele está em constante atividade. Na medida em que o sujeito atribui sentido e valor ao saber que lhe é oferecido, ele se apropria desse saber construindo-o a partir de sua relação consigo mesmo e com o outro.

Charlot comunga com Vigotsky também quando ambos defendem a ideia de que o homem se constrói enquanto sujeito histórico e se insere no mundo socialmente pré-existente, a partir da mediação de outros homens e é por meio da linguagem que se torna possível a mediação ente o sujeito e o saber. Por isso Charlot pontua que “não há sujeito de saber e não há saber senão em certa relação com o mundo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender (...). Aprender para apropriar-se do mundo (...), e para participar da construção de um mundo pré-existente (...). Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou quem é o mundo, quem são os outros (...). Esse sistema se elabora no próprio movimento (...), longo, complexo [e incompleto], que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Segundo Charlot (2005), o sujeito do conhecimento carrega em si uma dialética de exterioridade e interioridade. Ao aprender, o sujeito torna seu o saber, interiorizando

um conhecimento já existente que é exterior a ele, mediante uma relação com os outros e consigo mesmo. Da mesma forma, a educação, para o autor, supõe uma relação com o outro, pois não há educação sem algo de externo àquele que se educa. Portanto, há também essa dialética de exterioridade e interioridade.

Cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa. Essa dialética da interioridade e da exterioridade é um universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por essa dialética (CHARLOT, 2005, p. 76).

Do ponto de vista epistêmico, o aprender pode ser definido como a atividade de se apropriar de um saber que ainda não se possui, saber este que tem sua existência na relação com o outro e este outro pode ser pessoas, objetos, locais. De acordo com Charlot (2001, p. 27), este outro é o “mediador no processo (os pais ou o professor fisicamente presentes; o autor do livro didático quando se dirige ao aluno, etc.) (...). É o outro que existe como humanidade nas obras produzidas pelo ser humano ao longo de sua história”. Desse modo, aprender significa passar a possuir o saber e este, na relação epistêmica, é o objeto. A relação com o saber é então a relação do sujeito com os objetos do saber, com o mundo. O autor pontua que “aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu o objeto e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja - sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina” (CHARLOT, 2001, p. 28).

Charlot também oferece sua contribuição para a Educação ao postular uma teoria que considera a mobilização do sujeito em direção à aprendizagem como elemento fundante para se apropriar do saber. Desse modo, o autor compreende que o sujeito só aprende se ele mobilizar suas atividades intelectuais; o sujeito só aprende se ele realizar uma mobilização pessoal. O sujeito que aprende é, para o autor, um sujeito histórico e envolvido em relações sociais. Nessa perspectiva, aprender é, para o autor, uma atividade de apropriação de um saber que só ocorrerá se o sujeito for capaz de estabelecer relação com o objeto de saber e este, com sentido. Dessa forma, “a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação...”, mas uma relação que tenha significado para ele (CHARLOT, 2005, p.45).

Para Charlot (2001), o homem só se constitui homem quando passa pelo processo de aprender e o aprendizado se constrói na medida em que é significativo,

ocorrendo tanto objetiva como subjetivamente e isso de modo simultâneo. O primeiro, constituído pela cultura e história e o segundo, pressupondo uma mobilização – que vai além da motivação que é externa –, isto é, que nasce de dentro, apresentando uma significação para esse sujeito. Portanto, pode-se inferir que só faz sentido aquilo que tem significado e o contrário também é verdadeiro. Segundo Charlot (2000, p. 56) “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. O sentido, assim como a mobilização apresentam uma ideia de mudança e de dinamicidade, igualmente como o sujeito que se muda e se transforma constantemente. O que faz sentido para um sujeito pode não fazer para o outro e o que fez sentido ontem, pode não fazer hoje. “(...). Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito se evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Desse modo, ao reconhecer a singularidade como cada sujeito aprendiz se relaciona com o saber, se exclui qualquer tipo de padronização de ensino, pois cada sujeito estabelece um tipo de relação com este saber, atribuindo-lhe sentidos e valores diferentes.

De acordo com o autor, “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber” e este saber se constrói mediante “uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 61). Contudo, as relações de saber não são apenas epistemológicas, são mais amplamente, relações sociais, às quais constituem o saber e o apóia após sua construção: um saber só continua válido enquanto a ciência o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido.

Segundo Charlot (2000), para que o homem se torne humano ele deve ser capaz de aprender, portanto, todo ser humano aprende. Contudo, para o autor, aprender não significa necessariamente adquirir um saber, enquanto conteúdo epistêmico. Ao falar sobre conteúdo da aprendizagem, o autor aponta três diferentes ‘figuras do aprender’ as quais estão inter-relacionadas: **1) a relação epistêmica com o saber** que tem a ver com: a) o conteúdo intelectual já instituído e incorporado em objetos, pessoas e locais. É passar da não-possesão a posse. Aqui, o aprender é uma maneira de se apropriar de um saber que não se possui; b) o domínio de uma atividade ou a capacidade de utilizar um objeto, onde o corpo é o lugar que se inscreve esse domínio, é o lugar de apropriação desse domínio; c) o dispositivo relacional, aprender aqui significa ser capaz de regular a

relação consigo próprio através da relação com os outros e vice-versa numa relação situacional; **2) a relação de identidade com o saber** refere-se à história, às expectativas, às concepções de vida do sujeito, bem como a imagem que tem de si e a imagem que quer passar de si para o outro, enfim, refere-se à relação do sujeito com o outro. Aqui, o sujeito tem consciência de que o sucesso escolar reflete segurança e em contrapartida, o fracasso escolar, produz prejuízos na relação consigo mesmo. Segundo o autor, “a sociedade moderna tende a impor a figura do sucesso escolar como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser ‘alguém’” (CHARLOT, 2000, p. 72); **3) a relação social com o saber**, sua análise não é feita dissociada das duas anteriores, mas através delas, pois elas se correspondem entre si. Aqui, o aprender ocupa-se de histórias sociais sinalizadas por desejos, aspirações e rupturas; não somente de posições e trajetórias compreendidas como transferências de posições. O aprender não está relacionado apenas enquanto meio de acesso a uma ou outra posição social no mundo, mas à maneira de apropriar-se desse mundo. Para Charlot, o sujeito é “um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

O autor evidencia a importância da consonância entre as ‘figuras do aprender’ citadas acima e aponta que ao preferir uma das ‘figuras do aprender’ o sujeito o faz devido a uma concordância com sua “identidade social”, pois as crianças “das famílias populares valorizam ‘o aprender’ que permite ‘virar-se’ em qualquer situação: [elas] precisam efetivamente, aprender o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor”. Porém, o autor alerta que essa correspondência, embora seja provável, não pode ser determinante, uma vez que a preferência por uma das ‘figuras do aprender’ favorece para “a construção da identidade” do sujeito (CHARLOT, 2000, pp. 73-74).

O sujeito da aprendizagem, para Charlot, o “Eu epistêmico” não é considerado “como imediatamente dado”, por sua formação cognitiva e psicológica, “mas como (...) um sujeito envolvido tanto em relações de desejo como em relações sociais e instituições”. Isto é, um sujeito envolvido em relações que estabelece com a família, com a escola, com a igreja (CHARLOT, 2001, p.20). Mas o autor afirma que somente haverá aprendizagem se esse sujeito mobilizar-se para tal, isto é, fizer uso de si próprio. Já que a mobilização é a mola propulsora para se haver a aprendizagem, o autor alerta para o fato de se tornar imprescindível saber como ocorre essa aprendizagem e de que maneira o sujeito que aprende organiza ou cria um vínculo com o saber. Pois, além de histórico o ser humano é um sujeito de desejos e envolto em relações sociais.

Segundo Charlot, a relação do saber está imbricada no desejo, pois “não há relação com o saber senão a de um sujeito e só há sujeito ‘desejante’ (...). O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio”. Não são estes objetos da relação que se particulariza e sim a relação entre eles. “O desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o ‘desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’” (CHARLOT, 2000, p. 81).

Para Charlot (2000), o homem por sua própria condição humana é ausente de si e presente fora de si no outro, constituindo-o como sujeito onde é necessário exercer uma atividade. Daí ter que, obrigatoriamente, submeter-se à aprendizagem. O homem se constitui a si próprio pela educação, mediante o outro, e isso com sua ajuda e com sua autorização, isto é, somente se ele próprio colaborar e investir nesse processo que o educa. Só é possível educar-se a si próprio se houver trocas com o outro e com o mundo. Contudo, se não encontra no mundo e no outro o que lhe confere a auto-produção é impossível o homem educar-se. Essa relação é construída com o tempo porque sua referência é a história que, não se limita a uma trajetória e mudança de posição, se desloca de um espaço social para o outro. Essa relação implica em atividade e para que esta ocorra é necessário que haja mobilização. Por sua vez, para que o sujeito se mobilize, é fundamental que a situação que o envolve tenha um significado, lhe faça sentido⁹.

⁹ Significado e sentido não são intercambiáveis. O primeiro tem uma dimensão universal e o segundo, uma dimensão singular, pessoal. Desse modo, entende-se ser importante estabelecer a diferença entre os termos para Vigotsky e para Charlot.

Segundo Vigotsky, o termo significado permite a representação da realidade e, assim, a possibilidade de apropriar-se dela tendo acesso às significações historicamente produzidas. Para o autor, o homem é capaz de se apropriar de significados construídos socialmente, oferecendo ainda um sentido pessoal às suas experiências e a essas significações. O sentido pessoal refere-se, então, a um sentido particular dado ao fenômeno e depende de uma configuração subjetiva do social. Algumas vezes este sentido pessoal está em contradição com o significado socialmente atribuído, ainda que sua constituição esteja diretamente vinculada a estes significados. Para Vigotsky o psiquismo humano é construído na relação dialética que o homem estabelece com o meio em sua dimensão social e histórica. Ele é, então, determinado pelas relações materiais a que está sujeito, nas quais está inserido e das quais faz parte, ao mesmo tempo em que as determina. Neste processo de constituição, o indivíduo irá atribuir sentidos pessoais para as suas experiências e para os fenômenos dos quais se apropria (ROSA; ANDRIANI, 2002, pp. 275-276).

Charlot, ao se referir ao termo sentido, o faz apropriando-se de um artigo de Francis Jacques intitulado: “De la signification” (1987). Um enunciado é significante se tiver um sentido (...) se disser algo sobre o mundo (...) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (...). “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém”. Que será o sentido, estritamente dito? É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema. (...). Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Embora os termos mobilização e motivação não se dissociem, ao contrário, convergem-se, mobilizar-se é além de motivar-se, mobilizar-se é pôr recursos – isto é, fazer uso de si próprio como recurso – em movimento. É o que Charlot chama de móbil – razão de agir – o qual remete a desejo, sentido, valor. É o que move a ação para se alcançar uma meta. O autor referencia a Teoria da Atividade de Leontiev que diz que “o sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado” (CHARLOT, 2000, p. 56). Em outras palavras, é a relação entre desejo e meta que propicia sentido à ação.

A atividade é uma dinâmica interna e também supõe uma troca com o meio e com o outro. No estabelecimento dessas trocas ou dessas relações está imbricada a ideia de sentido. Da mesma forma que a relação com o saber estabelece a dialética entre interioridade e exterioridade do aprender, pode-se estabelecer a dialética entre o sentido e a eficácia daquilo que se aprende. “O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e da eficácia, é a atividade do sujeito no e sobre o mundo – um sentido que ele partilha com outros sujeitos” (CHARLOT, 2001, p. 21). Desse modo, o sujeito só irá se interessar por determinado saber se este lhe fizer sentido. E o saber só terá sentido para um sujeito se este estiver relacionado a algo que lhe acontece e que tenha relações com outras coisas de sua vida. Assim sendo, só faz sentido aquilo que é comunicável e que possa ser entendido em uma troca com outros sujeitos.

Em suma, para que um educando seja capaz de construir o conhecimento, competências cognitivas, é necessário que ele participe ativamente do processo de ensino aprendizagem, é preciso que ele se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize intelectualmente para tal. Todavia, para que o educando se mobilize, é necessário que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, é preciso que a aprendizagem daquele saber possa responder a um desejo a fim de que ele se aproprie do saber, em fazendo isso este sujeito se transforma e transforma sua visão de mundo. Ao contrário, se o sujeito está aprendendo sobre coisas que não fazem sentido a ele, essa apropriação com o saber não ocorre, ou se ocorre, esta se dá, de modo frágil, não consolidando seu saber. Quando o educando aprende para não ser castigado pelos pais, ou para passar de ano, ou para tirar boas notas. ele não se apropriou desse saber, pois “não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão de mundo (...). E se eu estiver aprendendo coisas que não tem nenhum sentido, não estou aprendendo e, por isso, vou esquecê-las

depois da prova” (CHARLOT, 2005, p. 71). Desse modo, a lógica do saber e do prazer é substituída pela lógica, por exemplo, da sobrevivência escolar e da concorrência social para os empregos.

De acordo com a concepção cultural de Charlot, constata-se que “se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objetivo de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000, p. 64). Assim sendo, pode se inferir a ideia de que o conhecimento não é estático e absoluto, ao contrário, está em constante movimento, é provisório, daí a necessidade do trabalho pedagógico se pautar em favorecer a conscientização dos educandos em estabelecer atividades intelectuais a fim de acompanharem as constantes superações dos conhecimentos considerados válidos. Para tanto, o trabalho docente deve mediar a relação que o educando deve estabelecer com o saber através de uma relação pedagógica que o estimule e o desafie a ser autor de seu saber.

Meirieu (1998) comunga com o pensamento de seu contemporâneo acima quando enfoca a ideia de que os instrumentos utilizados pelos educadores para realizarem atividades pedagógicas são importantes, só têm valor e só são vivos, quando vividos pelas pessoas que dão sentido a eles. Segundo o autor, a sequência pedagógica já conclusa, milimetricamente estruturada, utilizada várias vezes com êxito pelo educador, bem como a rigidez, ou melhor, a força de sua construção que garante sua eficiência, dentre outros artificios utilizados, nada disso é suficiente para mobilizar o aprender do educando, pois o que deveria ser ativo, enérgico, posto em movimento, torna-se fastidioso, incômodo e enfadonho; o que deveria fazer nascer ou provocar o desejo secreta o tédio. Para o autor, “o que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo nele, só a mecânica pode responder” (MEIRIEU, 1998, p. 86).

Só atingirão o saber aqueles que precisamente o vêem como desejável, a ponto de sacrificar por ele interesses mais imediatos. Não escolhem assim a razão em troca do desejo, mas exercem sua razão para comparar dois desejos e escolhem aquele que lhes parece o mais promissor. Nesse sentido, mesmo que essa escolha seja racional, escolhe-se sempre um desejo em troca de um outro, um desejo cuja satisfação será, sem dúvida, mais tardia, mas também mais durável (MEIRIEU, 1998, p. 87).

Para Meirieu, a escolha requer de antemão um desejo. Porém, não se deve “nem propor algum saber sem levar em conta o desejo, nem sacralizar o desejo para submeter a ele todo saber” (MEIRIEU, 1998, p. 88).

De acordo com o autor, “o paradoxo do desejo deve-se, na verdade, ao fato de que o objeto desejado deve ser, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido, que é preciso adivinhar seus contornos, entrever o seu segredo, mas ele deve permanecer escondido e o segredo não deve ser penetrado”. Se o papel do educador consiste em fazer suscitar o desejo de aprender, sua missão é “fazer do saber um enigma”, isto é socializá-lo e expressá-lo o suficiente para que se perceba sua riqueza, mas, logo em seguida, saber “calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo”. Segundo o autor, “o encontro com um modelo adulto de referência (...) que se elabora no prazer de sua busca”, é essencial e determinante para o educando. No entanto, o educador ao acreditar que revelando “o segredo”, está favorecendo a aprendizagem ao outro, se equivoca, pois ao privá-lo de tempo para a reflexão das descobertas de tal “segredo”, o impede de alcançar autonomamente tais descobertas (MEIRIEU, 1998, pp. 91-93). Dessa forma,

o desejo nasce assim do reconhecimento de um espaço para investir, de um lugar e de um tempo para estar, crescer, aprender. Ele não se engrena necessariamente de maneira mecânica em um desejo já existente, articula-se antes a um mistério que é preciso ser elucidado e ao qual o sujeito se sente em condições, (...), de trazer um pouco de luz. Paradoxalmente, portanto, são antes as aquisições anteriores que são determinantes neste caso: é necessário que o sujeito disponha de alguns instrumentos para que possa enfrentar a obscuridade, e é isto que o professor deve buscar com prioridade: apóia-se naquilo que os alunos sabem e sabem fazer e sugerir, a partir daí, o que poderiam saber (...). Entrever o futuro questionando o “já existente”, construir o futuro apoiando-se no “já existente (MEIRIEU, 1998, pp. 92).

A relação educativa deve ser próxima e distante ao mesmo tempo. Eis o paradoxo: o educador ao ensinar deve “apresentar o saber com a convicção de quem sabe (...), mas projetar-se também nos bancos de sua sala de aula, tornar-se aluno de seu próprio saber para compreender as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe” (MEIRIEU, 1998, p. 94).

Na sala de aula, o papel do professor é organizar experiências materiais e sociais que sejam oportunidades de progresso, mas que garantam a impunidade. Na escola, deve-se experimentar o máximo e no mais frequentemente possível, tentar modificar o que se faz ou diz em função dos efeitos que se produzem, porque, fora da escola, é melhor agir com segurança (MEIRIEU, 1998, p. 113).

Segundo Rego (1997), com base nas concepções vigotskianas, para que a escola se adéque às necessidades dos sujeitos que a ela pertencem seria fundamental que estivesse voltada para o diálogo, para a dúvida, para a discussão, para o questionamento, para o compartilhamento de saberes. Uma escola adequada seria aquela que houvesse “espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para

a colaboração mútua e para a criatividade”, na qual educadores e educandos sejam autônomos e busquem reflexão sobre o próprio processo de construção do conhecimento, “uma escola em que o conhecimento sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado” (REGO, 1997, p. 118).

Da mesma forma, Meirieu (1998) compreende que o aprender não está limitado aos locais que lhe são destinados. Todos podem aprender em todo lugar e em todo tempo. Todavia é na escola que se realizam as aprendizagens essenciais quais sejam: leitura, escrita e cálculos, que regulam todas as demais. É lá que se promovem os referentes culturais necessários “que permitem o enraizar-se em uma história e, ao mesmo tempo, a abertura a outras culturas” (MEIRIEU, 1998, p. 16).

O acesso à instituição escolar pela classe trabalhadora seria o que pensadores da educação chamariam de o grande *boom* da democratização do ensino – o ideal pedagógico. Entretanto, o que se percebe, ao longo da história, é que as raízes desse idealismo não se conectam com a realidade social, resultando-se assim, em seu fracasso.

Rego (1997) contribui ao afirmar que ao partir do pressuposto de que a escolarização desempenha um papel essencial na formação humana, implica em dizer que o não acesso à mesma, significa a não apropriação do saber que ela favorece. Nesse sentido, toda forma de exclusão e fracasso contribuem para a não efetivação do papel da escola. Contudo, é sabido também que a simples permanência do educando na escola não garante a apropriação do saber que a escola difunde. Para que isso ocorra é necessário que haja uma intervenção de ordem social, política e econômica no modo como esse saber se torne acessível a todos os educandos que frequentam a escola. Havendo uma incompatibilidade entre o processo de ensino do educador e o processo de aprendizagem do educando, inviabiliza-se uma escolarização que seja capaz de romper com a ideia conformista de reprodução do conhecimento.

O ensino verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, assim como as práticas espontaneístas, que abdicam de seu papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos por parte das crianças e adolescentes são na perspectiva Vygotskiana, além de infrutíferos, extremamente inadequados (REGO, 1997, p. 106).

Nesse contexto, não dá mais para se pensar a educação a partir de ideias e práticas defensoras do passado e, nem tão pouco, desconsiderar seu determinante papel cultural. O conhecimento que não leva em consideração a cultura, a subjetividade, o cotidiano e a realidade contextual dos educandos, inseridos nas instituições escolares, não é suficiente e eficaz para atender as necessidades e objetivos que uma educação de

qualidade pressupõe, qual seja a que dê centralidade à cultura, onde haja espaço de crítica cultural, de análise do existente, do que precisa ser repensado.

1.2. Dificuldade de aprendizagem no discurso educacional

Sendo o assunto desse trabalho as dificuldades de aprendizagem, acredita-se ser importante, nesse momento, pensar pontualmente sobre os conceitos de dificuldade de aprendizagem mais freqüentes no discurso educacional brasileiro e, por conseguinte, os mais presentes no discurso dos educadores, com o intuito de evidenciar a atuação da escola como produtora do fracasso escolar, tendo um de seus fatores a dificuldade de aprendizagem.

Inicialmente, as pesquisas produzidas no pensamento educacional brasileiro apontavam para a ideia do fraco desempenho cognitivo como fator preponderante para o insucesso escolar. Segundo Patto (1993), no final do século XIX e início do século XX, a dificuldade de aprendizagem era objeto de estudo da medicina. Binet e Claperèd influenciaram fortemente psicólogos e pedagogos com suas proposições referentes ao conceito de “anormalidade”, o qual considerava como “anormais”, as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar, independente de sua posição sócio-econômica. Desse modo, os problemas de aprendizagem eram vistos como uma falta imputável aos sujeitos da aprendizagem, sendo estes rotulados como criança anormal, débil mental, dentre outros. Esta explicação construída sob uma perspectiva psicologizante se fundamentava no uso de testes psicométricos que justificavam o discurso da aptidão cognitiva inata distinguindo, por meio daqueles testes, os que teriam chance de aprender dos que não teriam. De acordo com Patto (1993), tal discurso se instala na ideia de que os educandos chegam às instituições de ensino sem a aptidão necessária para assimilarem os conhecimentos e/ou conteúdos exigidos a fim de satisfazerem os critérios de aprendizagem veiculados na escola.

Esse era um período em que o atendimento escolar era destinado a uma reduzida parcela da população. O processo de exclusão deixava fora da escola não apenas os economicamente desfavorecidos, como também aqueles, que mesmo pertencendo às famílias abastadas, não apresentavam condições cognitivas consideradas “favoráveis” para a aprendizagem (TIBALLI, 1998, p. 44).

Revolução de 1930, impulsionada pela expansão industrial, rompe com a “velha ordem oligárquica”, fazendo emergir discussões centradas na necessidade de se alargar

a educação escolar, cuja base se fundamenta na ideologia liberal – oportunizar igualmente a todos a possibilidade de entrada para a escola, como porta para a ascensão social. A explicação das diferenças do rendimento escolar visível entre os estratos sociais tem seu nascedouro nessa época, pois com a expansão do ensino surgem problemas como o rendimento desigual da comunidade que integrava a escola e o acesso apenas de alguns poucos para os graus de educação mais avançados (TIBALLI, 1998, pp. 83-86).

Para não ferir o princípio ideal burguês - igualdade de oportunidade –, “o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social” (PATTO, 1993, p. 40). Com a crença de identificar e promover socialmente os mais aptos, os psicólogos contribuíram para cristalizar essa visão de mundo, cujos resultados dos testes psicométricos de inteligência favoreciam, sobretudo, os mais abastados reforçando-se assim, a ideia de que os ricos eram os potencialmente mais capazes, por isso ocupavam os melhores postos sociais. Nesse contexto, a escola destinada a todos, paradoxalmente, contempla apenas alguns, pois, apesar de garantir o acesso à maioria, não garante a aprendizagem para as crianças concretas com as quais se depara. Nesse sentido,

a escola não serve à maioria. Esses poucos que têm sucesso são sempre mostrados como exemplo de que todos poderiam ter sucesso se realmente tivessem se esforçado. E esse mito da igualdade de oportunidades que faz com que os que fracassam se culpem a si mesmos pelo seu fracasso, se sintam ignorantes e inferiores. Os que têm sucesso, por sua vez, também acreditam que devem esse sucesso a seus próprios méritos e talentos superiores, o que os leva a desprezar o povo e a se dar o direito de decidir de tudo em seu nome (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1994, pp. 76-77).

Pautada pelas diferenças das aptidões naturais, “o ideário político liberal” no país se estabelece com a ideia da “psicologia das diferenças individuais” que tem a seu favor as concepções da Escola Nova. Foi por meio desse movimento que se renunciou o discurso liberal burguês onde as “aparências [encobriam] a essência da vida social” (PATTO, 1993, pp. 54-57). Na década de 1930, o crescimento da rede pública de ensino se baliza com o movimento escolanovista, propondo um modelo pedagógico em substituição ao da escola tradicional, cuja repercussão teve bastante prestígio no pensamento educacional brasileiro norteador a política educacional até o início da década de 1960.

A concepção da Escola Nova em oposição ao tradicionalismo pedagógico aponta sucessivos equívocos, quanto às práticas escolares – homogeneização, segmentação do

conhecimento em disciplinas isoladas, saberes desconectados e descontextualizados da realidade, ênfase em um conhecimento tido como universal, imutável, utilitário, causal e transmissível, educador como figura central, iluminado, detentor do saber, e, educando, como mero receptáculo desse saber – que contribuíram para que se acumulassem as mazelas da educação, presentes ainda hoje, no cenário pedagógico brasileiro.

Os princípios do movimento escolanovista reagem contra as bases do ensino tradicional, todo ele fundamentado na ordem, na disciplina e na passividade dos educandos. A doutrina da Escola Nova ganha força influenciando, em vários países, as reformas escolares. No Brasil, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira são os principais nomes vinculados a essa nova corrente, à qual tem em sua base a defesa da racionalidade científica, enfatizando a valorização da experiência e da ação do educando, sendo este colocado no centro de todo o processo de aprendizagem. A concepção de tal movimento foi importante para demarcar a necessidade de se renovarem as práticas pedagógicas, mas foi também ingênua ao propor a realização das promessas liberais em “identificar e promover os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social” por meio das inovações pedagógicas (PATTO, 1993, p.40).

De acordo com Tiballi (1998), apesar dessa nova concepção de educação reagir contra a estrutura arcaica do modelo educacional tradicional, então vigente, que defendia os interesses de classes dominantes, ao considerar a pesquisa de Josildeth Gomes, pontua que a estrutura dessa nova escola, a despeito do crescimento da demanda social nela existente, continuou tendo suas raízes no modelo de estrutura tradicional, à qual preservava a organização academicista e livresca fundamentada na pedagogia jesuítica cujos padrões de educação visavam à elite –, entende-se que este modelo de escola continuava sendo inadequada e incompatível à clientela com características sócio-culturais e econômicas bem distantes da demanda que para ela fora idealizada.

Segundo Saviani (2008), os avanços tecnológicos e a explosão dos meios de comunicação de massa, na segunda metade da década de 1960, fazem surgir uma nova tendência no meio educacional. Os movimentos de direita buscam derrocar os movimentos de esquerda, de modo que as ações ideológicas dos empresários viessem desagregar em todos os âmbitos as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. Para estabelecerem suas ideias, a organização empresarial estrutura, no campo educacional, a mentalidade de rápido desenvolvimento sócio-econômico com

vistas ao crescimento da produtividade e da renda do país, onde, em síntese, prepararia, por um lado, uma demanda efetiva de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, e, por outro lado, a qualificação de quadros dirigentes do país, arrefecendo-se, portanto, os ideais propostos pelo movimento escolanovista. Abre-se então, caminho para uma nova visão pedagógica: a tecnicista, que ganharia relevância nas pesquisas educacionais, na próxima década.

Ainda segundo as análises de Saviani (2008), os princípios técnicos dessa nova vertente de organização educacional entram em vigor em 1968, com a Lei n. 5.540 da reforma universitária e se estende, em 1971, para as demais escolas do país por meio da pedagogia tecnicista. Essa tendência produtivista que se baseia nos princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade” consubstancia-se na ideia de maior produtividade e menor esforço. A pedagogia tecnicista se torna, portanto, a base da hegemonia dessa concepção produtivista. Aqui, ao invés do educando e do educador estarem no centro, como na pedagogia nova e na pedagogia tradicional respectivamente, o foco recai para “a organização racional dos meios”, educando e educador são apenas “executores de um processo” mecanizado, coordenados por especialistas “habilitados”, cuja organização racional visa “minimizar as interferências subjetivas” que colocam em risco sua eficácia e eficiência. Suas matrizes teóricas centram-se no *behaviorismo* cuja premissa enfatiza o desenvolvimento das potencialidades mediante condicionamentos, difundindo ideias que se balizam no taylorismo e fordismo enquanto organização racional do trabalho, reordenando-se assim, “o processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2008, pp. 381-382).

No Brasil, a partir de 1964, “em nome do aprimoramento técnico, da eficiência e da produtividade do sistema, desdobra-se a hierarquia e aumenta-se a burocracia, o que permite atingir finalidades políticas sob a aparência de neutralidade” (PATTO, 1993, p. 157). A fragmentação da ação pedagógica cujos moldes se equiparam com o sistema fabril promove o desvio do foco específico da nova educação contribuindo, portanto, para seu arrefecimento.

Segundo Tiballi (1998), apesar de ter início nos anos de 1950, foi nos anos de 1970 que se constatou, mediante o avanço das pesquisas, o enfoque de caráter cultural em relação aos problemas de aprendizagem. Objetivando explicar o fracasso escolar a partir de uma perspectiva culturalista, nasce o conceito de “carência cultural”, a qual reforça a ideia de seletividade nas instituições educacionais. Nessa concepção, se considera que o ambiente no qual vivem as crianças pobres não é capaz de favorecer e

estimular o desenvolvimento de sua aprendizagem, causando assim, sua inadaptação à cultura valorizada na escola. Instala-se e influencia um modo de pensar que indica o “atraso cultural” como sendo constituinte daqueles despossuídos de regras, hábitos e atributos existentes na elite dominante, denunciando-se assim, a utilização funcionalista da educação enquanto reprodutora da mentalidade das classes dominantes.

A abordagem da privação cultural supõe que exista esse padrão médio, único de comportamento infantil: as crianças das classes dominadas são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “defasadas”, “inferiores” por não corresponderem ao padrão. A criança que corresponde ao modelo único é capaz de aprender noções e atitudes que a carente “não consegue”. O conhecimento é reduzido a um processo puramente psicológico, ao invés de ser compreendido como resultante da prática social (KRAMER, 1982, p.57).

Segundo Kramer (1982), a teoria da carência cultural ao postular a existência de desvantagens sócio-culturais, pressupõe uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem sócio-econômica, entendendo que as causas na variação de desempenho escolar encontram-se na família e, conseqüentemente, no meio sócio-cultural de origem.

A teoria da carência cultural era considerada fator determinante para a ocorrência das diferenças educacionais entre as crianças, uma vez que a cultura da criança pobre não correspondia aos padrões pré-determinados, a partir da cultura das classes dominantes, exigidos pela escola. Acreditava-se que o não acesso aos bens culturais, colocava-lhe à margem no processo de aprendizagem escolar, contribuindo-se assim para o seu fracasso.

Foi no final dos anos de 1970 que surgem então, estudos que enfocam a teoria da “diferença cultural” a fim de contrapor à teoria da “carência cultural”, tendo uma de suas maiores representantes, Ana Maria Poppovic. Aqui, se defende a ideia de que a criança não possui uma cultura inferior ou com deficiências e limitações, apenas possui uma cultura diferente da que é veiculada pela escola. Para favorecer então essa criança que possuía uma cultura que não se adequava à proposta pela escola, surgem então, os programas de educação compensatória¹⁰, objetivados no interior das escolas, a fim de

¹⁰ Educação Compensatória recebe esta denominação porque visa compensar as deficiências do ambiente de classe baixa na promoção de um desenvolvimento psicológico adequado, [podendo] ser de dois tipos: preventivos e remediativos. O primeiro tem como objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as conseqüências negativas que costuma produzir. Nesse sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um “antídoto” às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva. E o segundo seria aplicada sempre que a educação preventiva não tivesse sido oferecida (PATTO, 1993, p. 62).

corrigirem as supostas defasagens que provocariam o insucesso das crianças. Assim, solucionaria o “fracasso escolar que [fora] visto em decorrência de uma estrutura social de classes que mantinha a margem, privado do acesso aos bens culturais, grande contingente da população” (TIBALLI, 1998, p. 70). O alvo do programa de educação compensatória era o de proporcionar à criança marginalizada culturalmente¹¹ a oportunidade de obter a bagagem cultural, exigida pela organização escolar que favorecia as crianças de classe média, pois eram consideradas como o padrão universal de desempenho escolar. Nesse sentido, as relações sociais eram naturalizadas na medida em que ajustavam as crianças marginalizadas em um tipo de sociedade funcionalista ora vigente. Em decorrência disso, originam-se as pré-escolas como locais de prevenção do fracasso escolar.

A educação compensatória funcionava como uma “estratégia acionada para superar o problema da marginalidade na medida em que se propõe nivelar as pré-condições de aprendizagem pela via da compensação das desvantagens das crianças carentes” (SAVIANI, 2008, p. 36). Era lhe dada à chance, portanto, de se ter acesso aos estímulos socioculturais que lhe garantiriam o êxito escolar.

Segundo Patto (1993, p. 61), os pesquisadores não mediam esforços para fornecerem “condições de aprendizagem às crianças ‘deficientes culturais’ que as coloquem em nível de igualdade com as crianças que não sofreram privação cultural”. Tais programas tinham como finalidade favorecer os ‘desfavorecidos culturalmente’, desviando a atenção do contexto educacional e concentrando-a na família e no educando.

Dentro da porcentagem substancial de alunos que, nos sistemas educacionais de vários países, não consegue progredir normalmente através das várias etapas da escolarização, aquelas crianças cujas experiências sensoriais, motoras e de comunicação no lar, cuja motivação para a aprendizagem escolar é deficiente e cujo nível de aspiração é baixo constituem a maioria. Bloom, Davis e Hess (1965) referem-se a este grupo como desprivilegiados ou deficientes culturais porque acreditam que as origens dos problemas que apresentam na idade escolar encontram-se, em grande parte, nas experiências vividas em lares que não transmitem os padrões culturais necessários a um desempenho adequado das tarefas propostas pela escola e pela sociedade em geral (PATTO, 1973, p. 46).

¹¹ Marginalização cultural: “Rechaçando a ideia de déficit por considerar que as diferenças culturais, próprias da diversidade social, não autorizam a conclusão de que exista deficiência cultural por parte daqueles que pertencem aos estratos mais pobres da sociedade”. Foram introduzidas no pensamento pedagógico brasileiro as expressões privação cultural (Patto, 1973) e marginalização cultural (Poppovic, 1972, 1973 e 1981) in: (Tiballi, 1998, p. 69).

Mesmo que seja favorável o reconhecimento de que o meio exerce influência no desenvolvimento da criança, a explicação da teoria da diferença cultural referente ao insucesso escolar dos educandos se pauta a partir de ideias preconceituosas do ponto de vista social. Desse modo, a escola se isenta de qualquer responsabilidade pelo fracasso escolar, pois os fatores que levam as crianças a situações de não êxito em sua aprendizagem estão extra-muros do ambiente escolar. Segundo Vial (1972), com essas vertentes instituídas, descarta-se qualquer possibilidade desse fracasso ocorrer no percurso do desenvolvimento escolar do educando, fundamentando-se assim, a política de seleção e segregação que ocorre no interior das escolas.

Se as crianças são catalogadas como “culturalmente deficientes”, conclui-se daí que os pais são incapazes, que as realizações espontâneas de sua cultura, suas imagens e suas representações simbólicas têm apenas um valor e uma significação reduzidos. Os professores terão uma ideia menos das possibilidades das crianças, e estas se conformarão, sem dúvida alguma, com este preconceito. Tudo o que informa a criança, que dá sentido e objetivo ao que ela faz fora da escola, deixa de ter um sentido válido e de ser compreendido como uma chance de poder progredir no interior da escola []. Portanto, por definição, sua cultura encontra-se desfavorecida (BERNSTEIN, 1976, pp.46-47).

Esse discurso ideológico pode ser melhor compreendido com as explicações de Bourdieu a respeito do que ele chamou de *Capital Cultural*¹². Há uma transferência de responsabilidade para as famílias das camadas trabalhadoras que, sendo despossuídas da bagagem cultural determinada e padronizada pela classe dominante e considerada como necessária para que o educando alcance êxito na vida escolar, tornam-se responsáveis pelo baixo rendimento escolar de seus filhos.

Sendo assim, a escola favorece apenas os já favorecidos por sua classe social, e estes representam a maioria daqueles que têm acesso ao ensino superior, excluindo, portanto, os que não possuem a herança cultural determinada pelo sistema. Desse modo, a escola, ao omitir ou negligenciar as diferenças sócio-econômicas e culturais que se manifestam em seu cotidiano, sustenta, assume e valoriza a ideologia da cultura dominante. Assim, “o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus

¹² Capital Cultural: “A noção de capital cultural impôs-se primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes” (NOGUEIRA E CATANI, 1998, p. 73).

próprios padrões são ou ignorados como inexistentes ou desprezados como ‘errados’” (SOARES, 1992, p. 15).

O conceito de diferença cultural, apesar de seu avanço em relação às anteriores, pois apresenta uma explicação sobre uma perspectiva mais social, para Patto (1993) a teoria da diferença cultural foi subjugada pela teoria da carência cultural, uma vez que a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência.

Nos anos de 1980, a teoria da diferença cultural foi arduamente criticada pelas teorias “crítico-reprodutivista” que ganham notoriedade, ao afirmar ser o fracasso escolar decorrente de um sistema de ensino que mantém e reproduz a estrutura social de classes antagônicas. As teorias “crítico-reprodutivistas” compunham o cenário do pensamento educacional sobre o fracasso escolar e dentre seus principais idealizadores destacam-se Bourdieu e Passeron.

Saviani (2008) pontua que a década de 1980 foi intensamente fecunda no que se refere às propostas pedagógicas contra-hegemônicas, que defendiam os interesses das classes trabalhadoras com vistas à democracia. O contexto sócio-político, à época, era favorável, uma vez que os movimentos sociais de esquerda se solidificavam com a bandeira das “pedagogias de esquerda” que apresentavam duas tendências: uma defendida por Paulo Freire, com a pedagogia libertária voltada para a educação popular em espaços fora dos muros das instituições escolares. E a outra tendência, marxista que criticava as desigualdades sociais e defendia a acessibilidade e a permanência na escola, bem como a qualidade do ensino a todos.

Para Saviani (2007, pp. 77-79), a Educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global” e deve estar “a serviço da transformação das relações de produção”. O autor entende que as teorias “crítico-reprodutivistas” favoreceram o pensamento de que as instituições sociais, e em específico a escola, exercem o papel de dominação cultural, produzindo conteúdos que privilegiam a ideologia da classe dominante enquanto reprodutora do sistema social vigente. Mas, segundo o autor, se por um lado, essas teorias contribuíram para esclarecer os equívocos da abordagem da diferença cultural, por outro lado, resultaram na dificuldade de perceber a escola enquanto formadora, cujo papel é o de transformar e não apenas de reproduzir a sociedade em vigor. O autor critica as teorias crítico-reprodutivistas, pois as considera impotentes, por apenas criticarem o sistema de ensino e não proporem possibilidades de superação.

Silva (1990), entretanto escreve que de fato a intenção de tais teorias, sobretudo as teorias defendidas por Bourdieu e Passeron, era principalmente a de denunciar o sistema educacional vigente enquanto transmissor de um código cultural que favorece apenas os indivíduos da classe dominante e que mantém a margem dos bens e serviços aqueles que pertencem à classe dominada. Concordando com Bourdieu, o autor faz uma crítica ferrenha ao sistema de ensino quando afirma que a escola não inculca valores e modos de pensamento dominantes, mas transmite a ideia de que tal exclusão “não se dá por nenhum ato de imposição bruta e visível, mas por incapacidade de alguns de vencer numa corrida meritocrática, a da carreira escolar” (SILVA, 1990, p.6).

O processo ideológico fundamental em ação é o de ocultação das reais relações de força que estão na base da imposição da definição de uma cultura particular como sendo "a" cultura. Excetuando-se isso, entretanto, não é impondo os valores da classe dominante que a escola chega a cumprir sua função. Ao contrário, seu êxito está exatamente na medida do êxito do processo de exclusão que ela realiza (SILVA, 1990, p.6).

Segundo Patto (1993), o debate pedagógico brasileiro, na década de 1980, apresenta como tema central a análise intra-escolar do fracasso escolar, cuja ênfase recai nas relações de seletividade social operada no interior das escolas. As formulações teóricas de Snyders com base nos postulados gramiscianos, criticam as teorias “crítico-reprodutivistas” cuja intenção é a de romper com as análises polarizantes e de construir outra concepção de escola, compreendendo-a enquanto instituição que medeia os interesses das classes sociais antagônicas, ou seja, uma escola que viabiliza possibilidades de exercer seu papel transformador, a despeito de sua função de reprodutora de uma sociedade de classes.

Inicia-se a partir daquele período, pesquisas etnográficas das escolas, a fim de rastreá-las por dentro, elucidando o problema do fracasso escolar presente no cotidiano da escola bem como as práticas pedagógicas ali existentes, passando “a ser analisado como resultante de dificuldades de aprendizagem do aluno na escola e, ao mesmo tempo, como decorrência da inadequação da escola ao trabalhar com esse aluno” (TIBALLI, 1998, p. 75). Tais pesquisas

tinham por pressuposto que a relação entre pobreza e fracasso escolar estava inserida no processo dinâmico de ação recíproca entre os determinantes sociais mais amplos e os fatores intra-escolares e seus resultados, expressos em reprovações, atrasos e evasão. Atuava-se então, na investigação destes fatores verificando, ao mesmo tempo, suas intermediações no âmbito das relações sociais (TIBALLI, 1998, p. 75).

Na década de 1990, outra abordagem do fracasso escolar relacionado à cultura passa a ser discutido, renunciando o reconhecimento da diversidade cultural e sua complexidade, centrado na ideia de superação da exclusão social. Essa ideia explicitada especialmente em documento elaborado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos. OEI¹³, intenta valorizar as culturas abafadas e ausentes do contexto institucional escolar, sem, contudo, perder de vista a importância dos valores próprios e irrecusáveis em uma sociedade democrática. Críticas a esse documento certamente surgiram. Faria (2008), por exemplo, pontua que a cultura, nesse caso, determinaria as possibilidades do sucesso escolar, o que acaba concordando com o enfoque da marginalização cultural tão criticado. Contudo, ao referenciar Tedesco (2004), comenta que o autor entende que a cultura “deveria ser situada no marco das chamadas políticas de subjetividades”, pois elas suplantariam “os determinismos sociais e culturais dos resultados de aprendizagem, na medida em que seriam destinadas a atender os sofrimentos psíquicos advindos da responsabilização pessoal das desigualdades sociais” (*apud* FARIA, 2008, p. 70).

Entende-se que a instituição escolar tendo como papel fundante a formação humana é ou deve ser espaço que privilegia a diversidade cultural, cuja proeminência deve ser centrada em uma cultura cotidiana versada nos hábitos, costumes, interações e compartilhamentos, modos de pensar, sentir e agir, à qual leva em conta o contexto sócio-histórico de cada indivíduo enquanto sujeitos individuais, em se tratando de suas subjetividades e, enquanto sujeitos coletivos, em se tratando de suas intersubjetividades. O termo cotidiano “obriga-nos a conservar a heterogeneidade” (ESPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 25). Infere-se então, a ideia de que os cotidianos se entrelaçam, nos quais os sujeitos diferentes são submersos em cotidianos diferentes. Daí a importância de se considerar os conceitos de diversidade cultural, garantindo as manifestações ético-político e culturais e de multiculturalismo, no sentido de negar a padronização tendo suas diferenças reconhecidas, mas ao mesmo tempo, lutando contra as desigualdades sociais.

Nesse sentido, Candau (2002, p.133) sugere que “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural”. Entretanto, o

¹³ OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos. Este documento “explicita claramente as alternativas para se superar a exclusão escolar entre os nexos entre educação e formação para o mundo do trabalho”. (FARIA, 2008, p. 66). Ver mais sobre o assunto no artigo: OEI: Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.100, pp. 121-148, mar., 1997.

que se percebe é que esse modelo de escola hegemônica, homogênea e universal, defensora da igualdade de oportunidades – um dos principais mitos da modernidade –, centralizadora do saber, de concepções infalíveis e invioláveis, regulamentadora e previsível, ainda é presente na sociedade atual.

1.2.1. Dificuldade de aprendizagem numa perspectiva pedagógica

Conforme ficou evidenciado, muito se tem discutido sobre a aprendizagem escolar. Interferências, sobretudo do ponto vista da Sociologia tem tido importantes contribuições sobre a questão da aprendizagem e fatores de ordem político-econômicos e sócio-culturais tem sido determinantes na aprendizagem. Todavia, a freqüência com que o tema dificuldade de aprendizagem tem sido abordado pelos educadores brasileiros, tem se tornado recorrente e exaustivamente comum nos debates sobre a educação, apesar dos seus mais variados esforços na tentativa de desvelar tal assunto.

Ao observar as incontáveis definições apontadas por inúmeros teóricos, desde o início do século XX, sobre o tema ora em questão, percebe-se um quantitativo freqüente e uma diversidade de abordagens que o envolve. Contudo, a ênfase, desses diferentes conceitos, recai nos rótulos, sobretudo aos que as crianças são submetidas por não se adequarem ao perfil previsto pela estrutura sedimentada da escola. Para a ideologia dominante há sempre uma resposta para aqueles “mal sucedidos” no contexto escolar, e segundo essa ideologia há “os menos dotados” e “os incapacitados” ou “os não dotados” à aprendizagem. O discurso elementar corrente é de que “aqueles que são capazes vencem, aqueles que não o são, fracassam, [pois] desde sempre a escola soube ensinar” (VIAL, 1972, p. 12). Entretanto, são os chamados “portadores” de dificuldade de aprendizagem que, ironicamente, vem desmistificar ou desmascarar o sistema posto que, tão aleivosamente, tem sido fonte de massacre e dominação de alguns poucos sobre as classes trabalhadoras, à qual permanece ainda que inconscientemente, subjugada e manipulada pela imposição de regras – aí está a ironia – anti-democráticas, evidenciando-se assim, o distanciamento existente entre o ideal e o real.

Como já foi dito anteriormente, referencia-se nesse momento Nidelcoff (1980), que traz uma contribuição interessante a respeito desse assunto quando explica que a escola, longe de ser igualitária, acentua a desigualdade favorecendo apenas alguns poucos possuidores de uma “herança cultural” semelhante a que lhe é própria, reforçando a estrutura e estratificação de classes sociais, uma vez que os valores

burgueses de ascensão social – o esforço de cada indivíduo, cujos talentos e méritos próprios o possibilitariam chegar ou não à escala de ascensão social – é o discurso corrente internalizado pela sociedade responsabilizando o sujeito pelo seu fracasso, caso no percurso, não conseguisse (a) moldar-se dentro dos padrões de aprendizagem já estabelecidos.

De acordo com Vial (1972) desde o princípio em que a escola tornou-se obrigatória a todos, deparou-se com o problema do fracasso escolar e a medida mais simples em defesa do sistema escolar existente, a fim de perpetuar sua espécie, foi a de culpabilizar os educandos que apresentavam a não adaptação ao sistema de ensino, identificando-os como portadores de patologias, definindo-os assim, como débeis mentais ou deficientes mentais ou ainda crianças portadoras de déficits cognitivos. A Psicologia reforçava esta ideia ao pretender mostrar que cada pessoa era dotada de uma capacidade mental mais ou menos fixa, confirmando oficialmente, através de testes de aptidão cognitiva, que alguns eram mais inteligentes que outros, pois seus talentos individuais eram tidos como inatos. Sendo a escola organizada em torno do conhecimento, institucionalizou-se uma distinção entre os que sabem e os que não sabem.

Segundo Charlot (2000), o que deve ser analisado são as situações de fracasso e as histórias de educandos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é oferecido. Dito de outro modo, o que deve ser analisado é a experiência que o educando vive e interpreta em um momento de sua história escolar. Para o autor, seria incoerente analisar uma ideia que, de seu ponto de vista, não existe, já que, para ele, o ‘fracasso escolar’ remete à ausência, à recusa, ao que não têm.

Charlot (2000) faz uma crítica à visão sociológica dos anos de 1960/1970, que aponta o fracasso escolar como constituído pela falta, pela ausência, pela lacuna, com base nas estatísticas das diferenças de posições, quais sejam: de êxito e de fracasso entre educandos, em um mesmo espaço escolar, que são frequentemente avaliados mediante “notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar num sistema escolar hierarquizado” (CHARLOT, 2000, p. 17). Para o autor, o ‘fracasso escolar’ centra-se nas situações, histórias, condutas e discursos dos educandos, sendo que aqui a diferença se refere não mais entre posições no espaço escolar, mas na relação com o saber e a escola.

O autor critica a sociologia tida como reprodutora de Bourdieu e Passeron que explica o fracasso escolar pela via das diferenças, decorrente das desigualdades sociais. Para Charlot (2000), a posição social familiar não pode ser referida apenas do ponto de

vista sócio-profissional, mas também do religioso, do político e da prática educativa, uma vez que duas crianças que pertencem à mesma família podem obter resultados escolares diferentes. Ao ocupar certa posição na sociedade, tanto pode se referir à posição que seus pais ocupam – e aqui deve levar-se em consideração não só a posição social ocupada, mas também o significado que se lhes conferem a essa posição –, como pelo conjunto de suas relações com outras pessoas fora do contexto familiar.

Segundo esse autor, o sucesso na escola não é simplesmente uma questão de herança, mas de trabalho, de atividades, de práticas que devem condizer com as regras que as regem, pois cada atividade tem uma norma que a comporta. Ele ainda diz que, sobretudo, a forma de se apropriar do saber que integra todas essas dimensões é de fundamental importância para se analisar a questão de sucesso/fracasso escolar e que esta difere da análise em termos de diferenças de posições que reduz a posição social da família a uma ideia de capital. Charlot considera que o fracasso escolar tem algo a ver com a origem social, tendo esta um peso importante, mas afirma que seria abusivo pensar que a causa do fracasso escolar tem origem apenas no lugar social que o sujeito ocupa na sociedade.

Para Charlot (2000), as sociologias da reprodução tratam o fracasso escolar como sendo uma questão de falta. Para ele, essa visão sugere uma leitura ‘negativa’ da realidade social, interpretando-a em termos do que falta para que o educando seja bem sucedido. Nesse sentido, o foco recai na comparação entre os que conseguem e os que não conseguem alcançar um resultado que se era esperado. Charlot compreende o fracasso considerando o indivíduo como um sujeito que tem história, que interpreta o mundo a sua volta, que tem desejos e interesses e, por mais que seja dominado, intenta transformar o mundo para seu próprio proveito recusando-se a “pensar o dominado como um objeto passivo, ‘reproduzido’ pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas” (CHARLOT, 2000, p. 31).

O educando em situação de fracasso escolar é um ser humano, um ser social, um ser singular. Esse sujeito age no mundo com a necessidade de aprender e com a presença de ‘saber’ no mundo, conhecimentos diversos. Produz-se ele mesmo e é produzido, através da educação. Para Charlot, o sujeito apesar de pertencer a um grupo social, como afirma Bourdieu, ele não se prende a esse vínculo reduzindo-se ao que “pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social”, pois esse sujeito é capaz de interpretar tal posição, dando “um sentido ao mundo, [atuando] neste,

[deparando-se] nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber; e sua relação com o saber é fruto desses múltiplos processos” (CHARLOT, 2000, p. 38).

De acordo com Charlot a sociologia da reprodução de Bourdieu e Passeron, apesar de considerar a relação do educando com o saber, pois o mesmo ocupa uma posição no espaço social, é insuficiente, uma vez que para essa teoria o sujeito apenas interioriza o sentido das relações entre as classes sociais. Entretanto, pode-se reconsiderar essa crítica feita por Charlot, pois essa referência à “apenas interioriza” não exprime o sentido real atribuído ao processo de construção de *habitus*¹⁴ em Bourdieu, à medida que esse conceito pressupõe um movimento dialético entre a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade. Assim, o agente¹⁵ interioriza as significações decorrentes do *ethos* de classe e também exterioriza seus estilos e modos de vida. Contrariando Charlot, o agente, para Bourdieu, vai além de dar um sentido ao mundo. Ele age sobre o mundo e confronta as questões do saber sob a forma de *habitus*.

Percebe-se que há distinções nas concepções defendidas entre os dois autores, contudo, optou-se por abordá-los por compreender que as contribuições trazidas por ambos, dentro dos limites de suas especificidades, muito favorecem para a explicitação do tema ora apresentado nessa pesquisa. Desse modo, intenta-se, a seguir, adentrar nas nuances e nos contornos do universo do fracasso escolar pautado sob uma perspectiva sociológica, segundo os pressupostos de Bourdieu.

Daí, a necessidade como bem pontua Silva (2006) de se compreender os conceitos determinados identificados enquanto relações de poder, os modelos simbólicos e o caráter imprevisível dos processos organizacionais, bem como o modo de funcionamento da educação a fim de se ressignificar as características da escola e de sua cultura.

¹⁴ *Habitus*: “Conceito central da sociologia bourdieusiana. Ele garante a coerência entre a sua concepção da sociedade e a do agente social individual (...). Esse conceito está na base da reprodução da ordem social. Por isso, como princípio de conservação, ele também pode tornar-se um mecanismo de invenção e, conseqüentemente de mudança. (...) É um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão” (BONNEWITZ, 2003, pp. 75-77).

¹⁵ “Bourdieu não utilizou em seus escritos a palavra sujeito – em seu lugar encontra-se com frequência o termo “agente”: literalmente, aquele que age” (LUIGLI, 2007, p. 26).

1.2.2. Dificuldade de aprendizagem numa perspectiva sociológica

A ordem social, de acordo com Bonnewitz (2003) ao referenciar Bourdieu, apresenta uma tendência em reproduzir-se. Essa reprodução cultural e reprodução social se explicam pelas várias formas “que os agentes mobilizam para a conservação ou para a apropriação do capital” (BONNEWITZ, 2003, p. 67).

Entende-se também que no campo da educação como nos demais campos: o científico, o esportivo, o político, o lingüístico, enfim, existem estratégias de reprodução – conscientes ou não – que tem como objetivo “produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo” (BOURDIEU, 1989a: 388, *apud*, NOGUEIRA, 1997, p. 121).

A definição funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 74).

Nogueira e Nogueira (2003, p.40) ao citarem Bourdieu, afirmam que a escola valoriza não apenas o domínio de “referências culturais e lingüísticas, mas também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber”. Desse modo, “a sociedade produz e a escola reproduz uma oposição entre dois modos diferentes que os indivíduos apresentam de se relacionar com o mundo da cultura”. De um lado, aqueles que fazem parte do modo próprio dominante, cuja relação é do tipo aristocrático, familiar, íntimo da cultura “legítima”, portanto, resultante de uma relação ‘natural’ com o conhecimento escolar. Por outro lado, aqueles que fazem parte da classe social dos dominados, cuja relação com a cultura é do tipo popular, “estranha” ou distanciada do saber escolar.

A comunicação pedagógica, tal como se dá tradicionalmente na escola, exige de forma implícita, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas [da cultura de elite] possuíam. Os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2003, p. 38).

Nesse contexto, pode-se pensar que a educação reproduz a hierarquia social. Assim, a ideia de cultura está imbricada com a ideia de classes e grupos sociais, onde se dá a luta pela manutenção da divisão de classes. As hierarquias de poder se manifestam

nas relações sociais em que determinados indivíduos se submetem à vontade de outros, não ocorrendo de modo transparente, e, “vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado (...) até os inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas” (MOREIRA, 1994, p. 30).

Entretanto, se por um lado, Bourdieu e Passeron (1992) acreditavam que o papel da escola é o de reprodução social, por outro lado, os sociólogos pensavam na possibilidade de a escola ser um espaço também de produção, uma vez que tem em suas bases um “padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento (...) de raciocínios para a solução dos diferentes problemas” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.34), pois, para os autores, as estratégias existentes em um campo não se limitam à reprodução, mas se referem também à transformação.

Catani (2003, p. 18) reforça tal ideia ao afirmar que os autores acima não pretendiam “decretar a impossibilidade das transformações” no campo educacional, pois para eles, somente ao se desvelar os modos ocultos da produção da dominação e da injustiça, sob a forma de violência simbólica, é que se torna possível “a superação do indesejado” e as formas de combate por mudanças. Dito de outro modo, somente conhecendo o papel reprodutivista da escola na sociedade de classes é que se torna possível minimizar os efeitos da ação reprodutora da instituição escolar. Assim sendo, a escola pode e deve ser um espaço de produção, pois para os autores, a escola tem um papel relevante, enquanto instituição social, no delineamento de sua existência, qual seja, a de ritualizar uma cultura própria, no sentido conferido pelo campo que a constitui e não no sentido de sua autonomia como campo isolado das relações sociais que permeiam e qualificam cultural e socialmente as suas especificidades, uma vez que possui atitudes e identidade próprias, e apresenta modo próprio de agir, de criar e de transformar, constituídas mediante as várias formas em que os sujeitos, ou como diria Bourdieu, em que os agentes sociais que a integram, pensam, acreditam, sabem e interpretam, ideologicamente.

Não se pode, portanto, absolutizar o pensamento do sociólogo francês às suas formulações teóricas sobre o sistema de ensino francês, conjunturalmente marcado pelos movimentos e inquietações políticas e intelectuais que polarizaram o mundo ocidental no final dos anos sessenta do século passado. O título de sua desafiante e revolucionária obra em parceria com Passeron, *A Reprodução*, gerou muitas interpretações em represália a destruição do mito do dom e da escola libertária de feição iluminista para todos: ela reproduz as desigualdades sociais em oposição à noção que

ela promove a igualdade social. Em entrevista concedida a Luke e Flores (1991, p. 03), Bourdieu afirmou:

[...] penso que a palavra reprodução, título do meu livro, teve efeito muito funesto. Impôs uma imagem simplificadora, tanto do mundo social quanto do papel do sistema escolar no mundo social. Inspirou afirmações do tipo: a teoria da reprodução diz que o sistema de educação reproduz a estrutura social tal qual ela é. Não tem cabimento reduzir-se a uma frase como esta o que eu escrevi. É verdade que *La Reproduction*, assim como *Lês Heritiés* foram escritos numa época em que, no mundo inteiro, acreditava-se e dizia-se que o sistema escolar era libertador. Na França havia a mitologia da escola libertadora, nos Estados Unidos a da mobilidade e esses meus livros foram escritos, em parte, em reação contra essas mitologias. Era preciso curvar a vara para outro lado, como dizia Mao TSE Tung, que já não é tão atacado hoje em dia... e reagir contra a mitologia da mudança permanente [...] (*apud*, BALDINO, 2002, p. 34)

Avançando as apropriações teóricas decorrentes das variadas e significativas publicações pós *A Reprodução*, Nogueira e Catani (1998) enfatizam que no artigo denominado *Os Excluídos do Interior*, de 1992, a renovação do pensamento deles explicita com maior profundidade sua compreensão quanto ao papel atribuído à escola. Afirmam que:

[...] Se, até fins da década de 50, a grande clivagem se fazia entre, de um lado, os escolarizados, e, de outro, os excluídos da escola, hoje em dia ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida”. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua dissimulação, e, reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados [...] (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 13).

Na continuidade do processo da problematização quanto às relações entre escola-sociedade e construção dos saberes escolares, Silva (2006) pontua que a estrutura e organização da escola compreendem sua relação com o modelo regular democrático, isto é, adapta-se, predominando o papel de dominação e de reprodução, incorporando “os mecanismos que informam os processos pedagógicos e organizativos de gestão e de tomada de decisões” (SILVA, 2006, p. 23).

O autor acima, ao citar Viñao Frago, entende que a cultura escolar é um “conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola”, desse modo, todas as ações do cotidiano escolar são perpassadas pela cultura, seja sob a influência de seus ritos e linguagem, seja sob a forma determinante instituída de organização escolar (SILVA, 2006, p. 32).

[percebe-se que] a escola [é] uma instituição bastante ímpar, estruturada sobre processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento que constituem sua própria cultura, à qual não é monolítica, nem estática, nem repetível (SILVA, 2006, p. 33).

Conforme Forquin (1993), este conjunto de características do cotidiano escolar de ‘Cultura da Escola’ contrapõe ao conceito de ‘Cultura Escolar’, como sendo o conjunto de saberes, que uma vez organizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham educadores e educandos imbuídos de uma cultura humana própria, seja ela erudito-científica ou popular/senso comum, denominando-se, portanto, a instituição escolar como sendo “mundo social”, conformando-a de modo muito específico com uma prática social universal.

Para Dominique (2001), a cultura escolar revela que a escola é um espaço de inculcar comportamentos e hábitos, não apenas repasse de conhecimentos. Para a autora, emerge-se a evidência de que a escola “não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos”, ou seja, modos de agir, pensar e sentir de indivíduos e/ou grupo (DOMINIQUE, 2001, p. 8).

Conforme Nogueira e Nogueira (2003), Bourdieu entende que não deveria haver uma cultura considerada superior à outra. Os valores que orientam um grupo social não poderiam ser arbitrários e fundados em uma perspectiva universal. Para o autor, “um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta”, legitimando-o na sociedade em que está inserido. Da mesma forma, a cultura transmitida na escola, não poderia ser elitista, arbitrária e universal. Todavia, a cultura da escola foi construída, ao longo da história, sob estas bases, nas quais a cultura considerada como única, da classe dominante, se legitima pela sociedade. De modo oculto, a cultura da escola se revela como neutra, isto é, não arbitrária e não relacionada a nenhuma camada social e é isso que garante sua legitimidade. De acordo com os autores, segundo a concepção sociológica de Bourdieu, “a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado”. Sendo assim, a escola passa a exercer a função de reprodução das diferenças sociais, livre de qualquer suspeita. Para isso, é necessário que a escola simplesmente “ignore (...) as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. Estas representam relações bipolares entre dominantes e dominados, e, apresentam modos de pensar, sentir e agir diferentes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2003, pp. 37- 38).

Profundas transformações ocorreram ao longo dos séculos XIX e XX no que se refere à educação. Nos países europeus, nos Estados Unidos e no Brasil estabeleceram-se leis que facultavam a escolarização como obrigatória, submetendo-as ao controle do Estado, cujos conteúdos e métodos de ensino e a formação de educadores (aspectos simbólicos do sistema), foram se delineando e se definindo. Segundo Souza,

A escola foi tomada como um instrumento de construção dos cidadãos necessário ao Estado-nação, servindo à produção de indivíduos com as habilidades, sensibilidades e percepções adequadas ao funcionamento da democracia moderna em detrimento das exigências e expectativas da linhagem familiar a que estavam vinculados (*apud* ALMEIDA, 2003, p. 51).

De acordo com a citação acima fica claro a divisão de classes e, por conseguinte, a classificação e hierarquização de grupos sociais, uma vez que é dada à classe dominante a posse de valores concebidos como moralizantes em detrimento dos grupos populares, materializando-se assim, o modelo de cidadão moderno na sociedade. Para Almeida (2003), tal percepção, sob a defesa do Estado, serviu de base para transformá-los em valores escolares neutros, que constituiriam o cerne sobre o qual se construiria a nação moderna.

Segundo Almeida (2003), com a obrigatoriedade da escola para todos, as crianças de origem social diversas, se colocam de modo diferente aos valores transmitidos pela escola, uma vez que estes são reconhecidos como universais. Nesse arranjo, a escola homogeneiza tais valores, tidos como únicos, e ignora as aprendizagens anteriores, extirpando-se assim, as “conexões sociais” da criança. Com isso, a escola oculta o processo social que tem como resultado, a diferenciação dos educandos entre os que possuem “capacidades” inatas e os que não as possuem, como sendo “princípio de hierarquização das crianças” se tornando o mais “significativo determinante do destino social dos indivíduos”. Sendo assim, “a exploração dos padrões morais mobilizados nas escolas (...) e o envolvimento das famílias na escola” é considerado como “princípio explicativo [do] desempenho escolar (...)”. Portanto, “quando se mede o valor de uma família pelo seu envolvimento na escola dos filhos, o que está sendo medido de fato é a possibilidade que cada uma teve de construir as capacidades que permitem tal envolvimento ao longo de sua história” (ALMEIDA, 2003, pp. 52-53).

A essa ideia cabe aqui apropriar-se da teoria *da Violência Simbólica*, de Bourdieu, que diz respeito à formação de uma sociedade onde se impera relações de poder entre os diferentes grupos sociais ou entre agentes de um mesmo grupo social,

conferindo à classe dominante o uso de seu poder ou sua força para se beneficiar dos meios políticos, econômicos e sociais. Ao se apropriar desses benefícios, a ideia que predomina é que esses são direitos adquiridos. Desse modo, tenta-se ocultar sua patente dominação sobre a classe dominada, mediante a “imposição da disciplina” cuja legitimidade se dá pela subserviência acrítica e indiscriminada dessa classe que se conforma aos interesses determinados daquela classe, evitando-se assim, o uso de sua força.

Para Bourdieu, o poder de violência simbólica é a capacidade que têm os grupos [sociais] detentores do poder de violência material, de impor aos grupos [sociais] dominados, significações legítimas, [de modo que] toda força simbólica precisa da força material para cumprir seu papel (CUNHA, 1979, p. 82-84).

Segundo Cunha (1979), Bourdieu procura descobrir os mecanismos em que os grupos dominados aderem à ordem estabelecida de legitimidade e dominação dos grupos dominadores que se dá nas relações de força, sejam elas material e simbólica, intimamente articuladas. Daí o axioma da violência simbólica cuja ideia parte da premissa de que “todo poder de violência simbólica acrescenta sua força simbólica às relações de força material que estão na base de sua força simbólica”. Dito de outra maneira, a força simbólica necessita da força material, que é a sua base, embora essa não basta para se tornar efetivamente legítima. Portanto, a violência simbólica é “a capacidade que tem os grupos detentores do poder de violência material, de impor aos grupos dominados, significações legítimas”. Portanto, a formação da sociedade se dá no sistema de relações de força material e força simbólica entre grupos ou classes (CUNHA, 1979, p. 82).

Para se compreender os mecanismos de *Violência Simbólica* é necessário entender o conceito de cultura arbitrária. Para Bourdieu, segundo os escritos de Cunha (1979, p. 84), “a arbitrariedade da cultura resulta do fato de que sua estrutura e suas funções ‘não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal’. A cultura, ao contrário, é resultado das “condições sociais” do grupo a que pertence. Sendo assim, pode-se dizer que a arbitrariedade da cultura resulta “de condições de produção e reprodução”. Bourdieu não é contra o conceito de diferentes culturas, porém estas, em sua visão, estão subordinadas a uma cultura hegemônica, já instituída e determinada que defende os interesses das classes dominantes, às quais são colocadas em tal posição pelas relações de força.

O maior efeito dessa ‘violência simbólica’ exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (...), mas o

reconhecimento, por parte dos membros [das classes menos favorecida] da superioridade e legitimidade da cultura dominante (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2003, p. 39).

A teoria da *Violência Simbólica* revela o funcionamento da estrutura do sistema educacional, cujo rótulo estampa, contraditoriamente, o slogan de escola democrática, gratuita, igualitária e para todos, permitindo-se compreender, nessa mesma ótica, os mecanismos que reproduzem as estruturas de classe de uma sociedade burguesa. Sahda (2002) pontua que “é a estrutura social que permite ou não que as pessoas cumpram determinados destinos [...] a escola se limita a reproduzir no seu interior a desigualdade de oportunidades que caracteriza a estrutura da nossa sociedade” (SAHDA, 2002, p. 15).

Para se compreender a teoria da *Violência Simbólica* é importante levar em consideração que “quanto maior for o capital cultural dos destinatários maior o sucesso da ação pedagógica dominante” (idem, p. 90). Dito de outro modo, quanto menor a distância do capital cultural e seus destinatários, maior é o valor da ação pedagógica. Nesse contexto, a ação pedagógica familiar se torna fundante na determinação do sucesso da ação pedagógica escolar (Cf. CUNHA, 1979, p. 86).

Através da produção do habitus nos destinatários da ação pedagógica, o trabalho pedagógico permite produzir e reproduzir a integração moral e intelectual do grupo (...) que lhe delega a autoridade, sem recorrer à repressão externa, em particular à coação física (...). Ao mesmo tempo em que o trabalho pedagógico produz a legitimidade do produto da ação pedagógica (...), ele produz também, e indissociavelmente, a necessidade legítima desse produto e o consumidor legítimo, aquele que tem a disposição de consumi-las nas formas legítimas (CUNHA, 1979, p. 93).

Cunha (1979), referenciando Bourdieu diz que a ação pedagógica é um tipo de força simbólica que impõe a cultura dominante de um grupo sobre o outro mediante uma arbitrariedade reconhecida como legítima, pois está imbuída de autoridade e suas implicações resultam em aplicar sanções impostas, aprovadas e garantidas socialmente e, conseqüentemente, aceitas como autênticas. O conteúdo da ação pedagógica é selecionado, pelos grupos dominantes, de modo arbitrário, de acordo com o que se considera como “significações dignas de serem reproduzidas”. Assim, a ação pedagógica implica no que Bourdieu chama de “dupla arbitrariedade: imposição/inculcação do conteúdo e seleção/exclusão do conteúdo” às quais estão articuladas e postas dissimuladamente a fim de ocultarem suas relações de poder (CUNHA, 1979, pp. 86-87). Com isso, se constitui a ideia de que a ação pedagógica ao invés de considerada arbitrária é vista como natural necessária e inevitável. Grosso

modo, a ação pedagógica precisa ser dissimulada para ocultar as relações de força material de onde parte essa arbitrariedade.

Assim como as diferentes culturas, as ações pedagógicas se organizam em um sistema, no qual uma delas ocupa posição de domínio sobre as demais, contribuindo-se assim, para a reprodução da cultura dominante cujo domínio favorece a inculcação de modos de pensar, sentir e agir – o *habitus* – que lhes são próprios, e que, por sua vez, são incorporados ou interiorizados pelos grupos dominados e perpetuados em suas práticas ainda que a ação pedagógica tenha cessado. Contudo, a ação pedagógica dispõe das próprias instituições para instaurar e/ou promulgar sua autoridade.

Conforme Luigli (2007), Bourdieu afirma que a produção do mérito escolar revela a tendência em fortalecer as diferenças quando classifica o desempenho dos agentes ali inseridos. E isso ocorre de modo arbitrário, embora “ninguém parece perceber esse mecanismo, em razão de o *habitus* que estrutura o seu funcionamento (...) coincidir com as condições objetivas nas quais ocorre à avaliação dos méritos dos agentes”, pois, a adequação do funcionamento objetivo do sistema constituído pelo *habitus* é considerada natural. Portanto, o *habitus*, segundo Bourdieu, não ocorre de modo isolado, mas em um contexto sócio-histórico, político e econômico que determina as estruturas de trajetórias de vida de cada indivíduo e de cada grupo (LUGLI, 2007, p. 34).

Bourdieu chama a atenção para a necessidade de se identificar a posição do *habitus* nas relações da sociedade, suas condições concretas de existência e as possibilidades de autonomia ou dependência daí decorrentes, tanto em termos econômicos quanto sociais. É por isso que ele fala de capital social, capital cultural e capital escolar, em vez de utilizar somente o critério do capital econômico (...) para garantir o máximo de sucesso em cada campo. (...) Ora, aqueles que serão mais bem-sucedidos serão justamente aqueles que possuírem maior capital cultural e social, que é adquirido, por definição, fora do ambiente escolar (LUGLI, 2007, pp. 32- 34).

Um trabalho pedagógico pode apresentar diferentes maneiras de inculcação: a que visa modificar completamente um *habitus* por outro (conversão ou transformação) e a que visa manter o *habitus* familiar. A produtividade do trabalho pedagógico que produz seu efeito de inculcação apresenta-se em três dimensões: a) durabilidade do *habitus* (tempo de permanência, após a cessação da ação pedagógica inculcada); b) transferibilidade do *habitus* (capacidade de produzir práticas de princípios culturais arbitrários em diferentes campos); c) exaustividade do *habitus* (capacidade de reproduzir, nas práticas que produz os princípios da cultura arbitrária). Estas três dimensões determinam o grau de “competência legítima” do trabalho pedagógico da

cultura dominante (Cf.CUNHA, 1979, 93-95). Sendo assim, a cultura hegemônica é considerada e reconhecida, tanto pelo grupo dominante quanto pelo grupo dominado de cultura legítima, universal e autêntica.

Enfim, fazendo interiorizar o *habitus* na subjetividade dos destinatários da ação pedagógica, o trabalho pedagógico concorre para a reprodução das estruturas objetivas das quais é produto. Dessa maneira, os grupos ou classes dominantes podem se dispensar de usar seu poder de violência material para exercer a dominação (CUNHA, 1979, p. 97).

A ação pedagógica se caracteriza pelo volume de burocratização exercido pela instituição encarregada para tal. A ação escolar, por exemplo, é exercida por um sistema de ensino burocratizado, onde a autoridade pedagógica é delegada e garantida por um grupo de pessoas determinadas, cujos procedimentos são sancionados pela burocracia, reproduzindo-se assim, um *habitus* homogêneo e durável em um maior número de destinatários legítimos possíveis e em uma abrangência tão vasta quanto possível (Cf. CUNHA, 1979, p. 97).

Nesse arranjo, há dois tipos de universos de instituições de ensino: aquele cujos estabelecimentos são improvisados e desprovidos de condições materiais e pedagógicas que abrigam cada vez em número maior os educandos com baixa renda e capital cultural e aquele cujos estabelecimentos são altamente conceituados que recebem os educandos de origem familiar privilegiada, objetivando dar continuidade à trajetória escolar projetada pela família dessa classe.

Segundo Pereira e Andrade (2007, p. 56), a escola exclui, de maneira explícita aqueles que não se enquadram ao padrão por ela determinado quando usa do discurso persuasivo de que “os dons naturais justifica os rendimentos diferenciais dos alunos na escola”. Desse modo, os despossuídos de capital cultural são excluídos tendo a aceitação passiva de tal discurso. Os educandos, bem como suas famílias, aceitam esse infortúnio com base na inculcação posta pela própria escola de que a seleção dos educandos é feita de acordo com os dons e méritos que eles possuem, estabelecendo-se assim um convencimento de que não é a escola que os rejeita por não possuírem tais dons. Assim, o “apelo aos dons naturais justifica os rendimentos diferenciais dos alunos na escola” consolidando uma estreita relação com a hierarquia social.

Após os anos 50, mudanças no sistema de ensino ocorreram com o objetivo de acolher a classe trabalhadora em nome da “democratização”. Desse modo, se configura um paradoxo: a escola promove o acesso a todos, mas privilegia aqueles que fazem parte da cultura de elite. Assim, a escola não mais exclui de modo explícito, mas

implicitamente, isto é de modo brando onde “estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 221).

(...) os sistema de ensino (...) aberto a todos [... mas] reservado a alguns, [consegue] a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 223).

Nesse contexto, a escola estigmatiza sutilmente e até mesmo imperceptivelmente a exclusão da maioria e conseqüentemente seu fracasso, pois estes aparentemente obtinham “suas chances”. Revela-se aí, os mecanismos pelos quais a escola estava imbricada “com a formação dos culturalmente privilegiados e com a reprodução das desigualdades sociais” (PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 59).

Assim, a escola mantém, em seu interior os excluídos, os quais optam ou por se aderirem à ilusão proposta por ela, resignando-se às “suas verdades” ou por se revoltarem impotentemente, ao terem que abrir mão das aspirações que a própria escola e a sociedade lhes inculcaram, pois ao concluírem um percurso escolar recebem um certificado que não tem valor, “que não garante a adequação entre a chancela legal e o posto ocupado, ou seja, entre as aspirações proporcionadas pela certificação e os retornos materiais e simbólicos daí resultantes” (PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 59).

Nessa perspectiva, o fracasso escolar se torna a norma das classes menos favorecidas, suscitando o questionamento sobre o seu papel formador. Segundo Lurçat (1987, p. 59) “a escola tem como função transmitir ao mesmo tempo o conhecimento e a ideologia dominante da sociedade”. O que era declarado, no início do século – os menos favorecidos se submetem aos de classe dominante, aceitando sua condição de classe dominada, inferior e, portanto, não sendo possível vislumbrar uma ascensão à classe superior, pois a escola era uma instituição destinada apenas para a elite – atualmente, se dá de modo sutil e obscuro mantendo a dominação da classe burguesa, chamada pela autora de “mascaramento voluntário das separações reais entre as classes sociais”, mediante o critério do “mérito individual”, forjado na própria escola. A função ideológica da escola, segundo a mesma autora, é a de valorizar e desvalorizar os indivíduos que por lá passam, comparando-os e selecionando-os. Contribui-se assim, para a auto-afirmação de alguns e a desaprovação de tantos, instalando-se um conformismo ou uma aceitação passiva no que diz respeito ao sucesso escolar (de uns) e

ao fracasso escolar (da maioria) e, via de regra, isso se dá mediante um comportamento escolar que se caracteriza pela assunção de toda responsabilidade pelos educandos, os quais agem de acordo com as expectativas que deles se esperam. Enquanto selecionadores, a escola e o educador persuadem os educandos de sua “incapacidade” rotulando-os e classificando-os. Isso se dá de maneira objetiva, expressa nas notas, mediante as avaliações que realizam e de maneira subjetiva, por meio de julgamentos, comentários ou mesmo por meio do esquecimento e/ou abandono dos educandos.

A escola homogeneiza a todos desconsiderando suas diferenças e, de modo oculto, privilegia quem possui uma herança familiar vantajosa, à qual se designa como “a mais vantajosa” não porque ela seja mais humana e melhor, mas porque favorece a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a escola vai “menosprezando, subestimando e eliminando os valores culturais das classes dominadas [e] sua vida real fica do lado de fora [dos muros] da escola” (KRAMER, 1982, p. 58). Ademais, esse ocultamento se dá também nos efeitos dos resultados do sucesso escolar, quando vistos como sendo diferenças de capacidade ou dons dos educandos pertencentes às classes dominantes, ou seja, como sendo facilidade inata e vocação natural desses grupos, legitimando-se assim, as desigualdades sociais.

Sainssaulieu (1972) ao citar Bourdieu e Passeron pontua que, os mecanismos mascarados pela função ideológica da escola, reproduzem as condições de manutenção da ordem social, revelando que o acesso aos benefícios do poder está ancorado ao sucesso escolar destinado aos “herdeiros” da ordem social burguesa. Ocasionalmente, através dessa seleção obscura, o fracasso escolar da parcela maior da população, os desafortunados, *os excluídos do interior*, uma vez que sua origem cultural familiar está fora dos padrões elitistas, defendidos pela cultura escolar (a) moldada pela classe dominante. Esses desfavorecidos aceitam sua condição por também considerarem seu fracasso escolar como prova de sua incapacidade. Nesse contexto, o capital cultural dos educandos proveniente de sua classe social de origem influirá no sucesso escolar, na medida em que o *ethos* do sistema educacional, onde está inserido, aproxima-se da cultura elitista e afasta-se da cultura das classes menos favorecidas. Revelando, portanto, um contexto marcado pela exclusão cujo sistema ecoa o privilégio da classe dominante.

Os educadores não conscientes das desigualdades desse sistema negligenciam as desigualdades sociais, econômicas e culturais de seus educandos e ao submeterem-se à ideia de que a escola é a mesma para todos, e por sua vez, o ensino deve também ser o

mesmo para todos, negam a heterogeneidade do grupo ou a singularidade de cada ser, estabelecendo-se a ideia de que os diferentes precisam se ajustar ao “padrão”, reforçando-se então, o *ethos* do sistema escolar, ora posto.

Em decorrência disso, de acordo com Araújo (2007) tais educadores situam-se não como autores singulares capazes de correrem o risco de irem contra uma ideia ou um conceito estabelecido como definitivo e sedimentado, mas se situam como pessoas manipuladas e/ou controladas pelo sistema. Nessa ótica, propõe-se que o *ethos* da autoria, deva se contrapor ao *ethos* da reprodução. O educador autor deve se situar fora do esperado, do previsível, do codificado, do determinado, do esquemático ou programado, da unanimidade, da permanência, desprendendo-se de si próprio num constante movimento de deslocamentos variáveis e dinâmicos, onde novas janelas se abrem, a fim de mudarem suas práticas das quais foram, eles próprios, constituídos.

Esse *ethos* leva a uma atitude de permanente reflexão e transgressão a que Foucault chamou de *atitude-limite*, ou seja, uma atitude não de simples negação, mas de se colocar sempre nas fronteiras para tentar ultrapassá-las, ir adiante dos limites que elas parecem impor a nós. O *ethos* fica bem claro quando o próprio filósofo diz que o pensamento crítico implica “uma verificação constante”. (grifos do autor) (VEIGA-NETO, 2003, p.31).

A fim de se propor uma escola que cumpra com o seu papel formador, não deve se pensar em uma escola do tipo conformista, programada, repetitiva, engessada, cristalizada, fechada em si mesma, reprodutora da estrutura social vigente, mas deve se ter em mente uma escola que permita ao sujeito de aprendizagem inserir-se na realidade, sendo capaz, com sua singular potência criadora, de inventar outras realidades possíveis. Nesse sentido, a escola deixa de ser um instrumento de alienação para ser um instrumento de libertação.

A essa ideia de alienação remete-se a pensar no conceito que Freire (1972) chama de educação “bancária”, cuja concepção se limita a ser um ato de depósito de saberes já prontos que domesticam a consciência das pessoas, condicionando-as. Obrigando-lhas a se submeterem e a se ajustarem à ideologia dominante, à qual as impede de desenvolverem em si “uma consciência crítica que permitiria sua inserção no mundo como agentes de transformação, como sujeitos” (FREIRE, 1972, p. 55).

Desse modo, como bem pontua Meirieu (1998), ao tratar da maneira com que os educadores lidam com os educandos, “fazemos como se trabalhássemos em terreno virgem, como se nada fosse adquirido fora da escola, como se a inteligência não estivesse repleta de múltiplas “representações” (MEIRIEU, 1998, p. 57). Nesse sentido,

aspectos sociais e culturais na compreensão das aprendizagens escolares e, por conseguinte, das dificuldades de aprendizagem devem ser considerados, nesse processo, uma vez que as desigualdades sociais se refletem nas condições de acesso, ingresso e permanência do educando na escola.

Capítulo II

O EDUCADOR NA ESCOLA, O EDUCANDO E A FAMÍLIA ENQUANTO SUJEITOS DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Nesse capítulo, destacar-se-á a caracterização das escolas pesquisadas, bem como a organização do trabalho escolar nelas realizadas, e, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quais sejam: o educador, o educando e a família. Porém, faz-se necessário compreender, inicialmente, a configuração da origem das relações sociais tomando a família e a escola não como uma somatória de elementos apreendidos isoladamente, mas definidos nas suas relações interdependentes.

2.1. As relações sociais na família e no ambiente escolar

Segundo Lahire (1997) são nas relações sociais, que se tecem a personalidade, o comportamento, o esquema cognitivo da criança. As variadas formas de construtos sociais existentes promovem modos plurais de vida social, cognitiva e comportamental afastando qualquer ideia de evolução espontânea e totalitária. Para o autor “os seres sociais não se encontram diante das ‘estruturas sociais’ ou das ‘estruturas lingüísticas’, mas se constituem enquanto tais através das formas que suas relações sociais adquirem”, portanto, sua consciência só se forma mediante as várias relações estabelecidas com o meio externo. Sendo assim, o indivíduo é social por natureza e não por influência desse meio. “O homem é social de parte a parte, do princípio e por constituição: porque é um ser em relação e um ser com linguagem” (LAHIRE, 1997, pp. 349-350). De acordo com o autor, a interação dos indivíduos não se dá por agregação, como se fossem seres isolados que se somam, mas são constituídos na pluralidade das relações de interdependência que estabelecem com os outros e com o meio.

Meirieu (2005) acrescenta outro argumento à ideia do homem como ser social, explicitando o papel da aprendizagem na constituição do sujeito. Para esse autor, a criança nasce totalmente desprovida e somente pode amadurecer ao inserir-se no meio, mediante a aquiescência de um adulto. A criança depende deste para sobreviver-se e, para tanto, ela deve ser “domesticada”, ou seja, deve submeter-se às “regras do jogo” já estabelecidas e determinadas. Porém, no ocidente, as famílias deixaram, durante muito tempo, suas crianças à mercê da própria sorte. As crianças, na Idade Média, c

suas famílias bem cedo e passavam a viver sua própria vida, “em bando” em contato com a realidade social. A igreja, preocupada, tentou a princípio, sensibilizar os pais sobre suas responsabilidades para com seus filhos, todavia, sem muito êxito, passando então, a catequizar essas crianças. Somente a partir do século XV a família passa a se interessar mais pelos filhos e se conscientiza da necessidade de transmitir às novas gerações sua herança, a fim de organizar o futuro de seus filhos para que pudessem prolongar o mundo, “a ‘domesticação’ não pode mais ser deixada ao acaso” (MEIRIEU, 2005, p. 34). É necessário, portanto, a defesa da ordem, e, a escola, inicialmente, teria a função de educar esses filhos, nas melhores condições possíveis, com o intuito de que eles viessem a aprender o que era necessário a fim de preservá-los e protegê-los das ameaças às quais ficavam expostos quando em suas peregrinações. Surge então, a partir desse contexto, a escola, que “é, antes de tudo, a instituição que faz do futuro seu princípio. E que para preparar o futuro, assume a missão de transmitir o passado”. A escola é, pois “uma criação dos homens para corporificar a continuidade do mundo” (MEIRIEU, 2005, p. 35). Todavia, para o autor

não se promove essa continuidade simplesmente justapondo a preocupação de cada um de garantir o bem-estar de sua própria prole. O mundo não pode ser loteado: ele constitui um todo solidário. É o ‘mundo coletivo’ no qual, sobre o qual e a partir do qual cada um pode construir sua história individual (Meirieu, 2005, p 35).

Ao percorrer os caminhos da raiz da organização social da família, Ariès (1981) pontua que até a Idade Média não havia divisão entre o mundo adulto e o infantil. A convivência nos diferentes espaços sociais entre essas duas categorias era comum. Desse modo, o processo de formação e desenvolvimento das crianças, permeado pelas instituições sociais era realizado sem ruptura, daí o autor afirmar que o núcleo básico de socialização era feito no universo sócio-cultural de maior amplitude.

Somente no final do século XVII emerge-se uma progressiva preocupação com a questão da “escolarização” da criança. Desse modo, a criança ao afastar-se da vida coletiva da sociedade, passa a ser socializada no interior da instituição familiar. Portanto, a família deixa de ter uma característica espontâneo-natural e se desloca paulatinamente para o isolamento e a privatização. Os pais começam a se interessarem e a se responsabilizarem por seus herdeiros, talvez pela urgente necessidade de transmitirem sua herança. O fato é que as crianças passam a ser “objeto de interesse” dos pais. O suprimento de suas necessidades para sua sobrevivência passa a fazer parte da responsabilização familiar a fim de que os filhos se integrem e vençam na sociedade

à qual estão inseridos. Nesse contexto, a família assume o papel autoritário de fixar a submissão uma vez que se articula com a reestruturação da ordem ideológica capitalista, e, dessa perspectiva, a autoridade da família passa a ser justificada por garantir aos seus membros a herança da propriedade e em consequência, a sua proteção.

Outro raciocínio que acrescenta ao argumento acima é o de que a família monogâmica, ao contrário do que o senso-comum acredita, se não é por excelência a forma de família originária, é na verdade “o resultado de uma evolução através de sucessivos estágios de desenvolvimento, dos quais a família monogâmica constituiu a última forma” (MORGAN, 1970, p. 297, *apud* CANEVACCI, 1981, p. 56). Esta tem sua origem na ideia de propriedade¹⁶, cujo desenvolvimento teve uma influência imperativa no intuito de atingir a estrutura orgânica da sociedade.

Fundada pelos gregos, sob determinadas condições sociais e não por condições naturais, a família monogâmica consolida-se pela vitória da propriedade privada sobre o comunismo espontâneo rudimentar das primeiras formações sociais. É no casamento monogâmico que se instala o primeiro antagonismo de classe entre homem e mulher e apesar de seu progresso histórico é na monogamia que se inaugura, ao lado do serviço escravo e da propriedade privada, a ideia de contradições e antagonismos desenvolvidos na sociedade. A família burguesa da modernidade perde então seu caráter público, na evolução da história, e se torna núcleo celular privado e a sociedade moderna um contingente de pessoas representadas precisamente pelas famílias individuais.

A potência da propriedade privada reside em conseguir modificar um instinto que devia aparecer com a autoridade de algo natural e objetivo aos olhos dos “primitivos”. A descoberta da possibilidade de estabelecer com certeza a paternidade dos filhos representou uma virada histórica revolucionária para o desenvolvimento social global; e, dessa função, a família se tornou um dos instrumentos propulsores por excelência. Mas agora, depois da tomada de consciência dessa descoberta e com a irremediável decadência daquela autoridade e daquela funcionalidade, é necessário eliminar o referido poder econômico, social e ideológico, a fim de poder construir a superação da atual – historicamente determinada – forma de família (CANEVACCI, 1981, p. 39)

A família, portanto, na era burguesa, cuja concepção se consubstanciava na ideia de poder hereditário e que tinha como premissa a transmissão dos bens e do privilégio aos seus “herdeiros” se tornou como um fetiche, na sociedade vigente. Segundo

¹⁶ Propriedade: O desenvolvimento da ideia de propriedade na mente humana, através de sua criação e de sua posse, e especialmente através da sistematização dos direitos legais que regulam sua transmissão hereditária está intimamente ligado com a instauração dessa forma familiar (La società antica, p. 297, cit. in: Canevacci, 1981, p. 39).

Canevacci (1981), a família, em absoluto, não apenas se apóia na realidade social em seu contexto histórico como também é mediatizada socialmente no cerne de sua constituição, se tornando uma instituição em cujo âmago é adestrada para que seja adaptada socialmente.

Enquanto construto social, a família para Bourdieu tem como propósito instituir sentimentos de pertença e de integração, em seus membros, de modo duradouro. Segundo o autor, a instituição familiar é um produto de ajustes sociais que, mediante seus símbolos, se adéquam à ordem estabelecida, embora possa formar também um espaço de transformação social.

Mediante os processos de inculcação simbólica, a família institui modos de pensar e agir, de acordo com os parâmetros de adequações sociais, e oculta, por sua condição de norma universal e legítima, a distribuição não uniforme das condições sociais, bem como os diferentes modos de emissão de vantagens sócio-econômicas e culturais, constituindo-se assim, grupos familiares de espaços reprodutivistas. Segundo o autor, a família é a instituição que mais desempenha o papel de manutenção da reprodução da ordem social dominante. Nesse contexto, a família, enquanto coletividade tem o privilégio de acumular e transmitir vários tipos de capital. Contudo, ao considerar a família como espaço entremeado de relações de forças, sobretudo, simbólicas, pode-se contemplá-la também como espaço de transformação, uma vez que cada componente do grupo familiar não possui a mesma capacidade e está inclinado a submeter-se à ordem social vigente.

A família ao desenvolver a socialização primária da formação de seus filhos, mediante o *habitus*, contribui para a sistematização das experiências escolares e para a reestruturação das experiências futuras, nas diversas esferas de sua vida, com base nas condições objetivas e na cultura de elite.

Segundo Ariès (1981), no início do século XVIII, quando a família se inclina para o espaço da vida privada e em consequência altera suas relações sociais, surge, então, o papel de socialização da escola, cujo campo se privilegia a construção social dos sujeitos nela inseridos.

De acordo com Meirieu (2005), a escola surge com o intuito de planejar um futuro para esses filhos no mundo, preservando e sustendo-lhes sua integridade no mundo a fim de poderem prolongar o mundo. Entretanto, esse mundo “é um ‘mundo coletivo’ no qual, sobre o qual e a partir do qual cada um pode construir sua história

individual”. A escola então rompe com a filiação familiar da qual emergiu e se compromete com “a transmissão do mundo coletivo” (MEIRIEU, 2005, p. 35).

A escola, portanto, segundo Meirieu (2005) se caracteriza como sendo uma instituição de transmissão de conhecimentos a todos, nos quais o Estado os considera como fundamentos para a cidadania. O Estado delega à escola a tarefa de regular a sociedade de modo que seja a mais homogênea, previsível e segura possível. As aprendizagens são determinadas como sendo obrigatórias, programadas e exaustivas. Obrigatória porque é o lugar de excelência onde não se pode sair sem aprender; programada porque para se garantir o acesso aos saberes deve partir do pressuposto de que estes são progressivos, isto é, deve-se partir do simples para o complexo, embora não seja, às vezes, a melhor maneira de ter acesso a todos os saberes, uma vez que é importante “confrontar-se com problemas complexos que são motivadores para, em seguida, voltar retroativamente ao elementar”. Exaustivas, porque é na escola que a criança deve ter acesso “ao conjunto de saberes que se julgarem necessários (...) ao estatuto de cidadão adulto” (MEIRIEU, 2005, p. 40).

A educação ao ter como função a de adestrar e a de disciplinar as faculdades mentais que se acredita compor a mente humana a fim de que elas se fortaleçam, superestima-se o poder da memória em detrimento da reflexão. Desse modo, o modelo de educação consiste em um método de ensino cuja ideia se centra em um conhecimento que seja universal, imutável, utilitário, causal e transmissível: práticas que, ainda hoje, são muito comuns, no universo educacional. Sampaio (2004), em uma pesquisa realizada em escolas públicas estaduais de São Paulo, confirma esta ideia:

(...), práticas que divorciam aprendizagem e ensino. Disciplinar a clientela e selecionar os mais aptos a serem ajustados ao papel de “alunos” passaria, então, ao primeiro plano das preocupações da escola, (...). Ao colocar em segundo plano os cuidados com a aprendizagem, fixando os procedimentos de ensino em torno de exposição e exercitação (o que requer do aluno apenas memorização e devolução por meio de provas) as escolas mantiveram do modelo tradicional de ensino a concepção de aprendizagem mecânica, baseada em transmissão e recepção [de informações] (SAMPAIO, 2004, pp. 190-191).

Nesse sentido, a função da escola, de acordo com Sampaio (2004) passa a ser a de disciplinar o atendimento e afastar, por meio de estratégias seletivas, a maioria despreparada, que não acompanha o desenvolvimento do processo de ensino. A escola moderna: massificada, mantida pelo pensamento positivista e burguês, reprodutora da força de trabalho e da ideologia dominante capitalista, cujo mote é o da defesa de um

mundo igualitário, propalado pela burguesia, desde o século XVIII, se concretiza na sociedade capitalista liberal com o advento da expansão industrial, mas, contudo, no século XIX, ao atingir seu apogeu, a classe burguesa, segrega mais e mais o proletariado, tornando-se implacável com seu algoz ao distanciar-se economicamente, resultando-se aí a polarização das classes, o que justifica a estrutura social desigual entre si.

Entretanto, a mentalidade burguesa com profundas raízes na concepção de progresso propõe o ideário iluminista que se instala em uma nova ordem econômica e social cujo alcance do sucesso e ascensão dependeria exclusivamente do mérito e do esforço pessoal de cada indivíduo. A ideologia liberal conseguiu difundir a ideia de que a escola desde sempre foi e será o único meio de ascensão social, confirmando-se, portanto, a ideia salvífica do ensino acadêmico quando este defende e reforça a estrutura burguesa, isto é, o “sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades [sociais existentes]” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p.18). Funda-se, portanto, o pensamento de educação/exclusão.

Em uma perspectiva reducionista, o pensamento [liberal e] neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo. A qualificação individual, o aprendizado e a educação aparecem nesse pensamento como a "tábua de salvação" de todos os problemas (SPOSATI; KOGA, 1997, p.30).

Sendo a escola uma instituição organizada burocraticamente com regras hierárquicas, sob normas e padrões uniformes bem definidos, a qual favorece a instauração de uma relação baseada na impessoalidade, cujo objetivo centra-se no controle das ações de sua clientela – a classe trabalhadora –, materializa-se a racionalidade do próprio capitalismo. A educação passa a “existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (BRANDÃO, 1981, pp. 10-15).

Sublinha-se, portanto, um argumento forte ao nascedouro da civilização capitalista, à qual preconiza, no papel formativo do ambiente escolar, a tendência competitiva que estimula os educandos à especialização, reproduzindo-se assim, o modo hierárquico do sistema educacional. Menciona-se, aqui, a pesquisa de Patto (1993) referente a uma supervisora de uma escola investigada para enfatizar essa análise hierárquica declarada pelo modo capitalista operante:

[a supervisora] conta com o poder que seu cargo lhe confere na unidade escolar. Submissa às determinações superiores, valoriza a submissão dentro da escola, a começar pelos professores, aos quais cabe avaliar para fins de promoção, conceder benefícios, atribuir classes e ditar procedimentos técnicos e administrativos. Neste contexto, os professores valem pelo grau de conformismo com que acatam as determinações da direção e de seus assessores e pelo grau de eficácia com que submetem seus alunos às normas de comportamento e de aprendizagem vigentes na escola (PATTO, 1993, pp. 181-182).

Em se tratando dos educandos é notório também, no interior das instituições escolares, um modo hierárquico de poder como Charlot (2000) aponta:

(...) a sociologia analisou o fracasso escolar (...) como diferença de posições entre alunos: o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente da do aluno em situação de êxito – sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar num sistema escolar hierarquizado, etc. (CHARLOT, 2000, p. 17).

Os educandos, segundo Connel et alii (1995) são classificados, dentro da instituição escolar, tanto como os invisíveis, como os visíveis. Estes, de comportamentos contrastantes rotulados ou como o ‘bom aluno’ ou como o ‘aluno desordeiro’; aqueles como ‘alunos regulares’, cujo comportamento não pende para nenhum extremo e que por isso quase não são notados em sala de aula. São padrões estabelecidos que surgem de modo violento e que tem um poder de exclusão muito marcante. Isso é notoriamente percebido nas conversas informais bem como nas entrevistas realizadas com os educadores nas escolas pesquisadas do presente trabalho. Contudo, cabe aqui refletir se o “bom aluno” é aquele que se submete de modo passivo ao que lhe é exigido e o “aluno desordeiro” só o é como forma de repúdio e de resistência ao ensino convencional que lhe é proposto. Cabe aqui refletir também se os “invisíveis” são aqueles que não são notados porque são considerados nulos e/ou indiferentes no processo de escolarização.

Bourdieu, ao analisar o sistema de ensino na contemporaneidade, refere-se à escola enquanto reprodutora de bens culturais e de relações sociais dominantes. Ao tentar sobrepor-se ao objetivismo durkheimiano, o autor busca descobrir a maneira que se produz práticas sociais, desvelando um conhecimento que vise articular a relação dialética entre as estruturas objetivas e as práticas sociais. Para isso, o autor se apropria do conceito de *habitus*.

O *habitus*, incorporado nas estruturas objetivas, faz o papel de mediador entre tais estruturas e as práticas sociais e, na medida em que restringe as condições particulares de sua produção, assegura certa autonomia, à qual por um lado garante

uniformidade e permanência de tais práticas reproduzindo-as, embora, por outro lado, pode expressar possibilidades de introduzir medidas novas e transformá-las.

Diante do exposto, segue a caracterização das escolas pesquisadas, bem como dos educadores, educandos e seus responsáveis em um entrecruzamento de variáveis múltiplas a fim de se favorecer uma visão mais integrada da realidade.

2.2. As Escolas

A **E. M. Meribá** foi fundada em julho de 1981, para atender a 1ª fase do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries à época. Inicialmente a escola dispunha de apenas 04 salas de aula. Em 1986 houve uma ampliação de mais 04 salas de aula e em 2002 mais 02 salas foram construídas o que atende a demanda até o momento. Em 1998, foi ampliado o atendimento do Ensino Fundamental, inicialmente com 5ª e 6ª séries (6º. E 7º. ano) e gradativamente estendido até 8ª série (9º. Ano). A partir de 1998 houve a implantação do ciclo I – referente às turmas do 1º. ao 3º. ano – conforme propunha o Projeto Escola para o Século XXI, permanecendo a seriação de 3ª a 8ª séries (4º. ao 9º. ano) no diurno. Em 2002 houve a implantação dos ciclos II e III no diurno, simultaneamente.

O prédio foi construído especificamente para o funcionamento da Escola. Situa-se na região noroeste de Goiânia. Inicialmente possuía 04 salas de aula, atualmente possui 10 salas de aula, funcionando em dois pavilhões, sendo o primeiro pavilhão composto por toda a parte administrativa e 04 salas de aulas e o segundo pavilhão separado deste, pelo pátio da escola, composto pelas demais salas de aula. Atrás desse pavilhão, encontra-se a quadra e o *play-ground*. O terreno é todo cercado com muro. Sua área é bem ampla, compreende a todo o quarteirão, apresentando um porte médio.

Suas dependências contam então, com 01 Sala de Diretoria, 01 Sala de Secretaria, 01 Depósito de materiais pedagógicos, 01 Depósito de materiais limpeza, 01 Depósito de alimentos, 01 Sala de Professores, 01 Biblioteca /Sala de Leitura, 01 Laboratório de Informática, 10 Salas de aula, 01 Sala de apoio pedagógico, 01 Cozinha, 01 Área Coberta, 01 Sanitário feminino, 01 Sanitário masculino, 01 Sanitário para educandos com necessidades especiais, 01 Sanitário funcionários masc./fem., 01 Quadra Esportiva (sem cobertura), 01 *Play Ground*. A escola apresenta-se fisicamente conservada, com pintura relativamente nova e com mobília preservada.

Em relação aos recursos pedagógicos a escola conta com mais de 3000 livros no acervo na Sala de Leitura e mais de 100 jogos, além de outros recursos como revistas:

Nova Escola, Pátio, Ciências Hoje (MEC) e ainda um computador. Os educandos não têm utilizado o ambiente da Sala de Leitura devido à falta do profissional da referida sala nos turnos matutino e noturno. Conta ainda com equipamentos utilizados no apoio didático como dezoito computadores, dois scanners, uma impressora a jato de tinta e uma impressora a laser (nova), instalados no Ambiente Informatizado que também não estão sendo utilizados por falta de profissional habilitado.

Quanto aos recursos materiais, a escola conta com um computador para sala dos professores, para pesquisas e estudos. Conta também com duas impressoras matriciais, um scanner, uma impressora a jato de tinta e uma impressora a laser (nova), instalados na secretaria da escola. Um retroprojetor, um episcópio, uma foto-copiadora, um mimeógrafo a álcool, um mimeógrafo a tinta, um microscópio, um fax, um aparelho de multimídia e uma máquina fotográfica digital. A escola também é equipada com uma televisão, dois vídeos, dois DVDs, dois aparelhos de sons com toca CD, quatro sons portáteis com toca CD, uma caixa amplificadora, uma mesa de som com duas caixas, dois microfones (estragados) e um microfone sem fio. Para a limpeza da escola há uma enceradeira elétrica, uma lavadora a jato e um aspirador de pó.

Os recursos financeiros destinados às unidades educacionais são geridos pelo Conselho Escolar da instituição. São oriundos do MEC-FNDE, PDDE, FUNDESCOLA/PAFIE – Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional. Este ano a escola foi contemplada com a verba do PDE-ESCOLA¹⁷.

Quanto à forma em que a escola é organizada, possui 25 turmas do ensino fundamental distribuídas em três turnos, sendo que no turno matutino funcionam 08 turmas dos ciclos II e III (do 4º. ao 9º. ano), correspondendo um total de 340 educandos. No turno vespertino funcionam 09 turmas referentes aos ciclos I e II (do 1º. ao 6º. ano), totalizando 338 educandos e no turno noturno 08 turmas da EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, do 1º. ao 9º. ano do ensino fundamental– organização alternativa – perfazendo um total de 156 educandos. Ao todo esta escola atende cerca de 834 educandos. A turma F1, que corresponde ao 6º. ano, sendo a única do turno matutino dessa instituição, foi escolhida para essa amostra por corresponder ao critério de pertencer à turma referente ao período de transição do 6º. ano para o 7º. ano, isto é,

¹⁷ MEC – FNDE: Ministério da Educação e Cultura – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional; PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola (destinado a ações inerentes ao contexto escolar, não necessariamente no que dizem respeito à aprendizagem dos educandos); FUNDESCOLA/PAFIE – Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional; PDE – ESCOLA: Programa Dinheiro na Escola (destinado para ações pedagógicas especificamente relacionadas à aprendizagem dos educandos).

período de transição entre o final do ciclo II e o início do ciclo III, onde os educandos já deveriam ter adquirido as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo matemático. Tal turma é composta por 35 educandos.

A Escola Municipal Meribá atende hoje, somente nos turnos matutino e vespertino, cerca de 678 educandos. De acordo com os dados documentais oriundos do PPP da escola de 2008, 10% desses, pertencem a classe média (acima de 03 salários mínimos), 50% a classe média baixa (de 01 a 03 salários mínimos) e 40% a classe baixa (até 01 salário mínimo). Em relação à estrutura familiar 60% desses educandos moram com pai e mãe, 20% moram ou com a mãe ou com o pai e apenas 20% moram com parentes. Apenas 13% dos pais não são alfabetizados, 50% não concluíram o Ensino Fundamental, 25% já concluíram o ensino fundamental, 10% concluíram o ensino médio e 2% possuem nível superior.

Nos dados documentais acima referidos constam que no Ciclo I aproximadamente 30% dos educandos precisam de acompanhamento individual do educador para realizar suas atividades, pois, segundo esse documento, a maioria de suas dificuldades é oriunda da falta de acompanhamento familiar e de sua má formação inicial tendo seu processo de alfabetização deficitário. Já no Ciclo II o índice sobe para 40% dos educandos que ainda não dominam a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas. E no Ciclo III mais de 50% do total dos educandos apresentam defasagens nessas mesmas habilidades. Percebe-se que à medida que se avança no Ciclo, aumentam-se os problemas de aprendizagem.

Em relação à aprendizagem dos educandos, segundo o mesmo documento, constatou-se que em média 25% dos educandos de todo o quantitativo dos turnos matutino e vespertino não atingiram os objetivos propostos para cada etapa do ciclo. Para se amenizar tal problemática, a escola se propõe em organizar aulas de reforço, das quais farão parte os educandos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. De acordo com as observações realizadas, no percurso da pesquisa, tal iniciativa desconsidera a idade e a turma a que esses educandos pertencem e seu funcionamento se dá de forma precária, o que se detalhará mais adiante.

Quanto ao regimento escolar, no início do ano letivo, a escola informa aos educandos, por meio de circular, o regimento que fora elaborado pelos educadores da escola, no período de planejamento escolar, no início do ano letivo. Os educadores lêem em sala de aula os direitos e deveres dos educandos, anotam as sugestões que são discutidas em sala e esclarecem as possíveis dúvidas. Os educandos anexam a circular

no caderno e devolvem para a escola um comprovante de ciência dos pais ou responsável a respeito do regimento, este comprovante é anexado à pasta processo do educando. De acordo com o documento Projeto Político Pedagógico, o regimento da escola não é um documento pronto, está em constante revisão para adequar as necessidades da escola.

A Escola Municipal Moriá recebeu este nome pela lei nº 5805 de 16/09/81 e foi criada pela lei 5961 de 25/10/82. Foi construída na administração do Prefeito Índio do Brasil Artiaga, sob a lei da autoria do Vereador José Luciano da Fonseca, que atendeu reivindicações dos moradores que reclamavam à falta de escola no Bairro, onde os filhos tinham que atravessar rodovias muito movimentadas e andar quilômetros para estudar. A inauguração do prédio se deu em agosto de 1981.

Esta escola localiza-se na região oeste de Goiânia. Na época de sua construção a água do bairro era de cisterna, não tinha esgoto nem iluminação elétrica. Havia barracões, casas simples e alguns sobrados. Não existiam igrejas, farmácias e supermercados, apenas alguns armazéns e um clube recreativo. Prevalciam famílias de situação econômica baixa, na maioria assalariadas.

A área construída da escola era de 334,28 metros² e a não construída era de 1.964,60 metros². Contava com 04 salas de aula com capacidade para atender 40 educandos cada e outras 03 salas onde funcionavam a diretoria, a secretaria e a sala dos educadores, esta última já não existe foi cedida e adaptada para atender a demanda escolar. Ainda contava com 01 cozinha, 01 depósito de materiais de limpeza e 01 depósito de merenda. Hoje, após a escola ter passado por várias reformas e ampliações, devido à falta de um planejamento inicial de sua construção, sua área construída aumentou para 651,22 metros².

A escola atualmente conta com 08 salas de aula, sendo que uma foi construída com recursos angariados mediante ações desenvolvidas pelo Conselho Escolar e comunidade, além da ajuda dos educadores. É composta ainda por uma pequena biblioteca com acervo de aproximadamente 2.850 livros entre os quais estão os didáticos e literários. Outros recursos como gibis e revistas também são disponibilizados aos educandos. A escola também conta com 01 laboratório de informática, 01 diretoria e coordenadoria, 04 banheiros, 01 pátio coberto e 01 quadra poliesportiva coberta. É servida pelas redes de água, esgoto, iluminação, asfalto e telefone público. A área administrativa e as salas de aulas comportam um único pavilhão, exceto uma sala de aula, construída em um anexo, do lado esquerdo da escola, destinada inicialmente para a sala de informática. Todavia, o ambiente informatizado

não poderia ficar sem a efetiva segurança que o pavilhão lhe confere, já que o mesmo é provido de sistema de alarmes. A escola compõe um espaço físico pequeno, todas as dependências da escola são muito próximas umas das outras. O parquinho fica em frente de duas salas de aula, de maneira que quem está em sala pode contemplar os colegas de outra turma brincando no parquinho, pelas janelas, às quais possuem cortinas de tecido, justamente para impedir tal visão. O barulho é constante. O pátio ao lado desse *play-ground* é coberto e divide parede em frente à parte administrativa da escola e também com uma sala de aula. Ao fundo, há o estacionamento que divide parede com as demais salas de aulas. Sendo estas separadas entre si por um estreito corredor.

A escola dispõe dos seguintes mobiliários e equipamentos: 225 módulos, 16 mesas, 02 armários de madeira, armários de aço, 06 arquivos, 20 cadeiras, 9 estantes, prateleiras, 02 mimeógrafos a álcool, 03 televisores, 01 vídeo, 01 fogão industrial, 01 forno elétrico, 01 liquidificador industrial, 01 balança de cozinha, 01 balança para pesar os educandos, 05 aparelhos de som 3x1, 01 caixa acústica com microfone, 01 mesa de 6 canais com amplificador, DVD e 02 caixas de som, 01 mesa de 04 canais com amplificador, DVD e 02 caixas de som, 03 DVDs, 01 filmadora, 01 guilhotina, 03 máquinas fotográficas, 01 antena parabólica, 04 grampeadores, 02 perfuradores, materiais para o trabalho administrativo e pedagógico. Em cada sala de aula tem uma caixa acústica.

Esta unidade escolar recebe anualmente verba do FNDE (PDDE) e três repasses anuais do PAFIE. Em 2009, contou com uma verba do FNDE destinada a adequação do prédio escolar, para atender educandos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais. Estas verbas devem ser destinadas à manutenção das necessidades nos seguintes aspectos: manutenção do prédio (pequenas reformas) e dos mobiliários e equipamentos, e, para a aquisição de materiais de consumo e expediente, sendo que existem restrições ao que pode ser comprado. Dessa forma, prejudicando as prioridades pedagógicas em detrimento das outras. Além dessas verbas, angaria-se fundos através de promoções do Conselho Escolar, utilizados para atender às necessidades da Escola, às quais, segundo o documento do PPP, muitas vezes, não podem ser atendidas pela SME e pelas verbas recebidas.

A E. M. Moriá, conta com 15 turmas do ensino fundamental, distribuídas em dois turnos. No turno matutino funcionam 07 turmas dos ciclos II (do 4º. ao 6º. ano) totalizando 235 educandos, e no período vespertino 08 turmas que correspondem ao ciclo I (do 1º. ao 3º. ano), com um total de 246 educandos. A escola conta, portanto com

481 educandos freqüentes. A escola não contempla o ciclo III e não funciona no turno noturno, apresentando, portanto, um quantitativo de educandos bem inferior em comparação a E. M. Meribá. As turmas selecionadas para a realização da pesquisa foram as F1 e F2 do turno matutino, sendo uma composta por 28 educandos e outra por 30 educandos, perfazendo um total de 58 educandos. Os critérios de escolha para a seleção da amostra foram os mesmos adotados para a escolha da outra escola.

Da mesma forma que ocorre na E. M. Meribá, na E. M. Moriá, de acordo com o relato da diretora, mediante entrevista, na medida em que se avança nos Ciclos, aumentam-se os problemas relacionados à aprendizagem dos educandos, pois os educadores, ao ter que cumprir com a grade curricular específica do ano corrente, acabam ignorando o nível de aprendizagem que os educandos se encontram. O quadro se agrava quando os mesmos chegam ao final da 1ª. etapa do ciclo I, isto é, no 3º ano, turma 'C', semi-alfabetizados ou não alfabetizados. Os educadores se vêem na obrigação de realizar em apenas um ano, o trabalho que deveria ser feito no percurso de três anos. O que se constata é que o trabalho que deveria ocorrer ao longo do ano letivo para favorecer a aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades não tem sido feito de maneira efetiva, de modo que o problema de aprendizagem se agrava ao longo dos anos.

As modalidades de ensino oferecidas pela escola são referentes ao Ciclo I e Ciclo II, cujo número de vagas é de 518 educandos, sendo 481 vagas preenchidas. A escola não conta com o Ciclo III e nem funciona no turno noturno com a EAJA, como na escola anterior. Sua clientela apresenta uma faixa etária de 06 a 12 anos de idade, em sua maioria.

Em relação ao regimento interno dessa escola, segundo a diretora, o mesmo é construído pelos educadores com a participação dos pais dos educandos que fazem parte do conselho escolar, no início do ano letivo, no período do planejamento escolar. O mesmo é levado aos educandos a fim de que também possam contribuir para a construção deste. Após, é dado uma cópia desse regimento para cada educando, a fim de que todos, educandos e familiares da comunidade escolar tomam conhecimento.

A diferença da estrutura física entre as duas escolas é significativa. Aquela tem uma área ampla e espaçosa enquanto que esta, nem mesmo os próprios educadores contam com uma sala própria para se acomodarem no horário do recreio. Eles tiveram que cedê-la para abrirem uma nova sala de aula. No intervalo do lanche, alguns educadores permanecem em suas próprias salas de aula, outros se acomodam junto à

sala da coordenação e outros ficam pelo corredor e pátio da escola, observando os educandos. Seus escaninhos ocupam parte desse corredor. Tanto a estrutura física como a estrutura organizacional da E.M. Morιά são menores que a da E.M. Meribá. O número de turmas da primeira é bem inferior que a da segunda, pois naquela não contempla o Ciclo III e não funciona no turno noturno com a EAJA como nesta.

2.3. Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa compreendem educandos com dificuldades de aprendizagem, que cursam a 3^a. Etapa do Ciclo II, isto é o 6^o. ano do ensino fundamental, seus educadores e os familiares (núcleo doméstico), isto é os responsáveis por sua escolarização.

O critério adotado para seleção dos educandos foi o da indicação do corpo docente das escolas pesquisadas, concomitantemente mediante a atividade avaliativa, à qual apontou os educandos que alcançaram até 30% de acerto, isto é, educandos que não conseguiram um rendimento mínimo nas avaliações diagnósticas de leitura, escrita, interpretação de textos e noções básicas das quatro operações matemáticas, realizadas para essa pesquisa.

A E. M. Meribá conta, no período matutino, com apenas uma turma da 3^a. etapa do ciclo II (FI), comportando um total de 35 educandos frequentes. 17 desses educandos não alcançaram rendimento mínimo de aprendizagem, sendo 01 não alfabetizado, os quais são o foco da presente pesquisa.

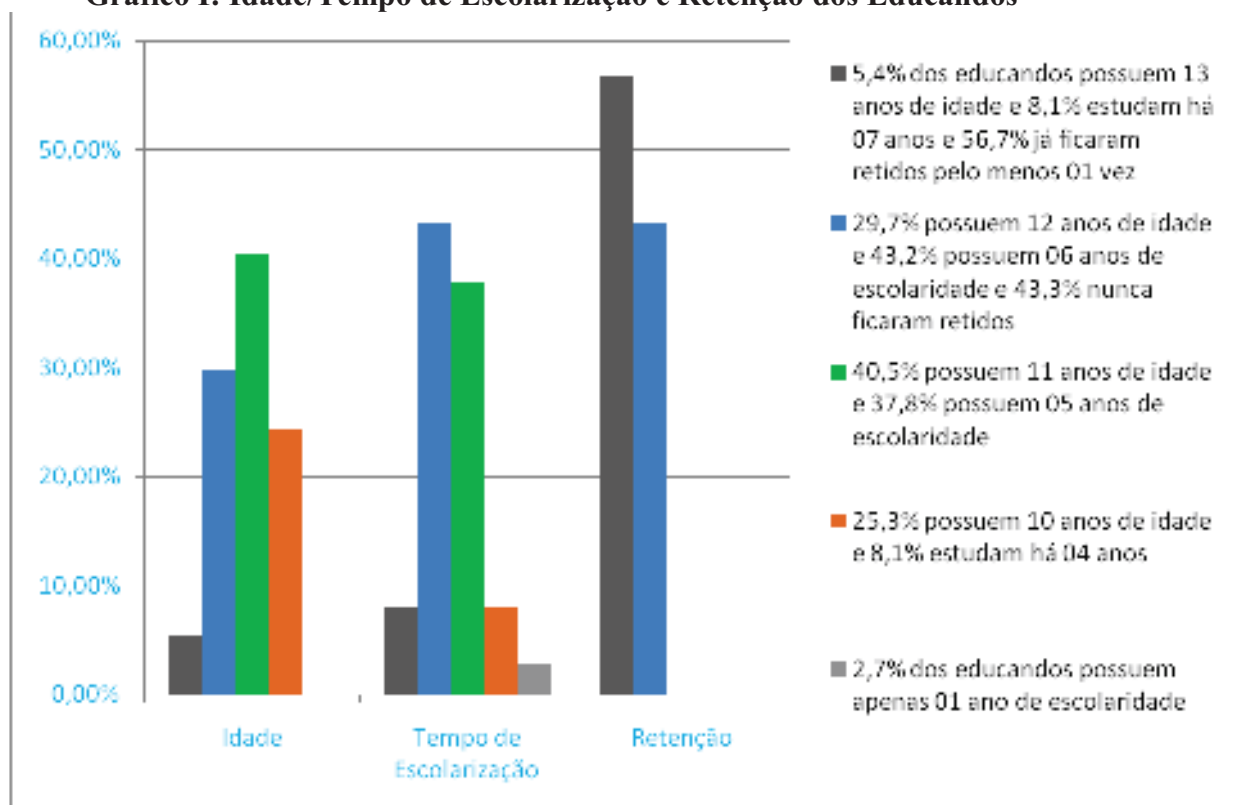
Já a E. M. Morιά conta com duas turmas sendo uma composta de 28 educandos e a outra com 30 educandos. Perfazendo um total de 58 educandos, dos quais 06 compõem a Sala Desafio¹⁸, indicada para os educandos não alfabetizados. Desses 58 educandos, 20 não alcançaram os objetivos mínimos de aprendizagem propostos pelo ciclo. Somando o quantitativo das duas escolas totaliza-se 37 educandos que participaram dessa amostra.

De acordo com o gráfico I abaixo, percebe-se que 35,1% dos educandos apresentam idade incompatível com o ano de escolaridade, entre 12 e 13 anos de idade, ou porque iniciaram a vida estudantil com idade já avançada ou porque ficaram retidos em algum momento de sua escolarização. 56,7%, isto é aproximadamente 21 educandos

¹⁸ Sala Desafio: Sala destinada aos educandos que, apesar de vários anos de escolarização não foram alfabetizados.

do quantitativo total dos educandos pesquisados ficaram retidos pelo menos uma vez, número considerado significativo, pois representa mais da metade dos educandos. É importante ressaltar que segundo as Diretrizes Educacionais da SME de Goiânia nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano a retenção só é permitida na última etapa de cada ciclo, ou seja, se a cada três anos de escolarização, a criança não conseguiu alcançar os objetivos propostos, mesmo com a realização de um trabalho específico para se favorecer sua aprendizagem, ela poderá ficar retida. Essa decisão acontece após a reunião do conselho de classe pelo coletivo de educadores da unidade escolar, no final do ano letivo. É necessário dizer ainda que 37,8% do total dos educandos dessa pesquisa vieram de escolas com regime de seriação. O que pode inferir a ideia de que os dois sistemas de escolarização: ciclos e seriação apresentam sérios problemas de aprendizagem.

Gráfico I: Idade/Tempo de Escolarização e Retenção dos Educandos



Fonte: Dados levantados a partir do Mapeamento de Aprendizagem Escolar do ano de 2008 e entrevistas semi-estruturadas com os educandos.

Ao serem questionados, mediante as entrevistas, quanto ao que esperam da escola; 24,3% dos educandos relataram que gostariam de encontrar bons educadores; 29,7% gostariam de ter um ensino melhor e 45,9% responderam que gostariam de

aprender mais. Todas as respostas foram voltadas para as questões de aprendizagem o que denota o interesse do educando em aprender.

Quanto ao vínculo com a escola, apenas 2,7% dos educandos diz não gostar da escola e os 97,3% restantes afirmam gostar da escola. Quanto ao vínculo com o educador, 62,1% responderam ter um bom vínculo com os educadores, 32,4% diz não ser tão bom e apenas 5,4% dos educandos diz ter um vínculo ruim com os mesmos, percebe-se que a maioria dos educandos gosta da escola e dos educadores de modo geral, apesar de nas várias conversas informais, muitos desses educandos terem dito que têm dificuldade de se relacionar com um ou outro educador.

Em relação ao vínculo do educando com o conhecimento, houve discrepância entre as duas escolas referentes às áreas do conhecimento, embora, as razões de terem ou não tal vínculo tenham sido semelhantes. Citar-se-á a seguir os dados mais relevantes: 08 educandos, do total de 37 das duas escolas disseram que gostam de matemática por acharem a matéria mais fácil. 07 educandos da E. M. Meribá não gostam de português por não se relacionarem bem com a educadora e por acharem que “ela não explica bem a matéria”. 06 educandos da E. M. Moriá não gostam de História pelo mesmo motivo acima. 08 educandos da E. M. Meribá não gostam de geografia por que acham a matéria muito difícil e 08 educandos da E. M. Moriá não gostam de matemática pela mesma razão. Percebe-se que o vínculo com determinada área do conhecimento é favorável ou não, de acordo com o relacionamento entre o educando e o educador e de acordo com grau de compreensão ou não que o educando tem com determinada área do conhecimento.

Quando questionados se têm acesso às novas tecnologias, de pronto 17 educandos disseram que sim o que equivale a 45,9% do total dos educandos entrevistados, e, 18, disseram não ter acesso às novas tecnologias correspondendo a 48,6%. Porém, após a pesquisadora explicar o que seria ‘acesso às novas tecnologias’ apenas 01 educando diz não fazer uso das mesmas (2,7%), o restante, isto é 36 educandos utilizam o computador, sendo que 23 (62,1%) desses, o utilizam em *Lan Houses* e os demais utilizam em suas próprias residências ou em casas de algum parente ou colega.

O outro grupo dos sujeitos da pesquisa foram os educadores e o corpo diretivo das duas instituições, somando um total de 20 profissionais da educação, dos quais 15 foram entrevistados formalmente e 05 não se dispuseram em realizá-la, mas contribuíram de modo informalmente nas conversas com a pesquisadora. Os dados

colhidos dentre estes, se deram mediante conversas informais. Para pontuar os dados a seguir serão considerados apenas as respostas dos 15 educadores que participaram da entrevista semi-estruturada.

Tabela 01: Formação do educador e vínculos com a profissão e instituição

%	Educadores	Formação e Vínculos
66,6%	10	São Pedagogos
33,3%	05	Possuem Licenciaturas
79,9%	12	Possuem cursos de especialização na área da Educação
19,9%	03	Não possuem cursos de especialização
39,6%	06	Escolheu a profissão por vocação
33,3%	05	Escolheu a profissão por influência de terceiros
27,1%	04	Escolheu a profissão por falta de opção
79,9%	12	Não se vêem em outra profissão
19,9%	03	Estão desiludidos com a profissão
19,9%	03	Exercem a função de educador há pouco menos de 5 anos
53,4%	08	Exercem a função de educador entre 15 a 20 anos
26,7%	04	Exercem a função de educador há mais de 20 anos
66,6%	10	Já exerceram outra função além de professor (coordenador/diretor)
33,3%	05	Nunca exerceram outra função na escola, senão a de professor
39,6%	06	Estão na escola entre 01 a 05 anos
26,4%	04	Estão na escola entre 06 e 10 anos
33%	05	Estão na escola acima de 15 anos
19,9%	03	Trabalham 04 hs diárias, um turno
66,6%	10	Trabalham 08 hs diárias, dois turnos
13,3%	02	Trabalham 12 hs diárias, três turnos

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas semi-estruturadas com os educadores.

Os dados apontados na tabela acima são significativos, pois se pode dizer que a maioria dos educadores está na mesma unidade escolar há mais de seis anos e possuem uma vasta experiência profissional, uma vez que já vivenciaram mudanças significativas no cenário educacional. Observa-se também que a maioria dos educadores exerce a profissão há mais de 15 anos e já desempenharam outra função na escola além de professor. Por outro lado, a minoria conta com um tempo disponível extra-escolar para se dedicar a estudos e formação continuada já que a maioria trabalha em mais de um período diariamente – os turnos trabalhados não necessariamente são na mesma escola. Entretanto, a maioria dos educadores já possui cursos de especialização na área da Educação. Ao serem questionados sobre o motivo da escolha da profissão, a maioria dos

educadores não escolheu a profissão de forma consciente. Todavia, os apontamentos são diferentes quando se referem ao gosto pela profissão, já que a maioria respondeu que não se vêem em outra profissão.

Os demais sujeitos da pesquisa foram os pais e/ou responsáveis dos educandos em questão, os quais totalizaram 32 famílias. Como se vê, não foi possível realizar entrevistas com apenas 05 familiares, 02 da E. M. Meribá e 03 da E. M. Moriá, pois apesar de terem sido informados não compareceram e não se dispuseram a receber a pesquisadora em suas residências e/ou local de trabalho, suas justificativas se resumiam em não terem tempo disponível para a realização da pesquisa. Das 32 entrevistas realizadas com os familiares, 05 delas, 04 da E. M. Meribá e 01 da E. M. Moriá ocorreram na própria moradia ou local de trabalho dos mesmos.

Em relação à estrutura familiar dos educandos pesquisados, um pouco mais da metade não moram com o pai e a mãe. A tabela a seguir também revela que boa parte dos pais está envolvida em outra relação conjugal, isto é, estão no segundo ou terceiro casamento.

Tabela 02: Estrutura Familiar dos Educandos

46,8%	Educandos moram com o pai e a mãe
18,7%	Educandos moram apenas com a mãe
18,7%	Educandos moram com a mãe e padrasto ou pai e madrasta
15,6%	Educandos moram com avós

Fonte: Dados levantados a partir das entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis pela escolarização dos educandos.

Referente ao grau de escolaridade das famílias pesquisadas, a maioria possui o ensino fundamental incompleto, conforme demonstrado na tabela 03:

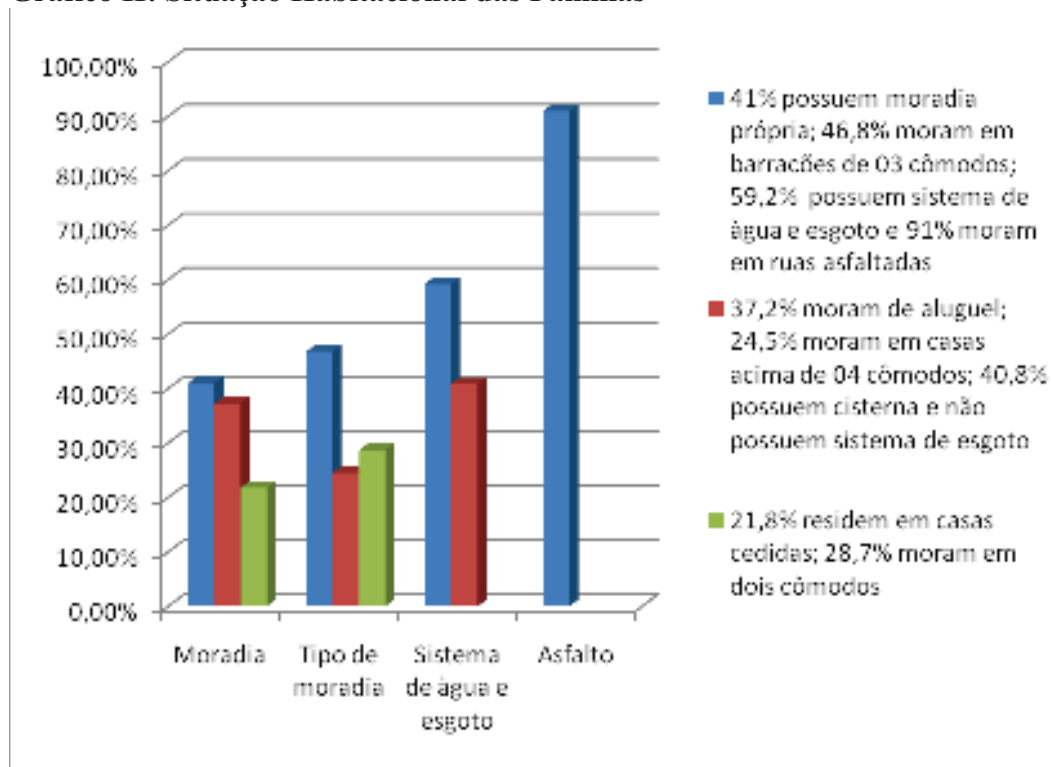
Tabela 03: Grau de Escolaridade das Famílias

18,7%	Não são alfabetizados
46,8%	Possuem o ensino fundamental incompleto
12,4%	Possuem o ensino fundamental completo
15,6%	Possuem o ensino médio incompleto
6,2%	Possuem o ensino médio completo

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os responsáveis pela escolarização dos educandos.

De acordo com os dados levantados referentes à situação habitacional das 32 famílias pesquisadas, expressos no gráfico II, um pouco menos que a metade, isto é 40,5% possui moradia própria. Os demais entrevistados ou moram de aluguel, 37,4%, ou moram em casas cedidas por algum parente, 21,8%. A maioria do total das moradias são barracões de dois ou três cômodos, ou seja, 75,5%. Quase 41% dos entrevistados não possuem sistema de água e esgoto em suas moradias, os quais utilizam da cisterna para o uso da água. Um pouco mais de 90% dos entrevistados moram em ruas asfaltadas. Vejam a ilustração a seguir:

Gráfico II: Situação Habitacional das Famílias

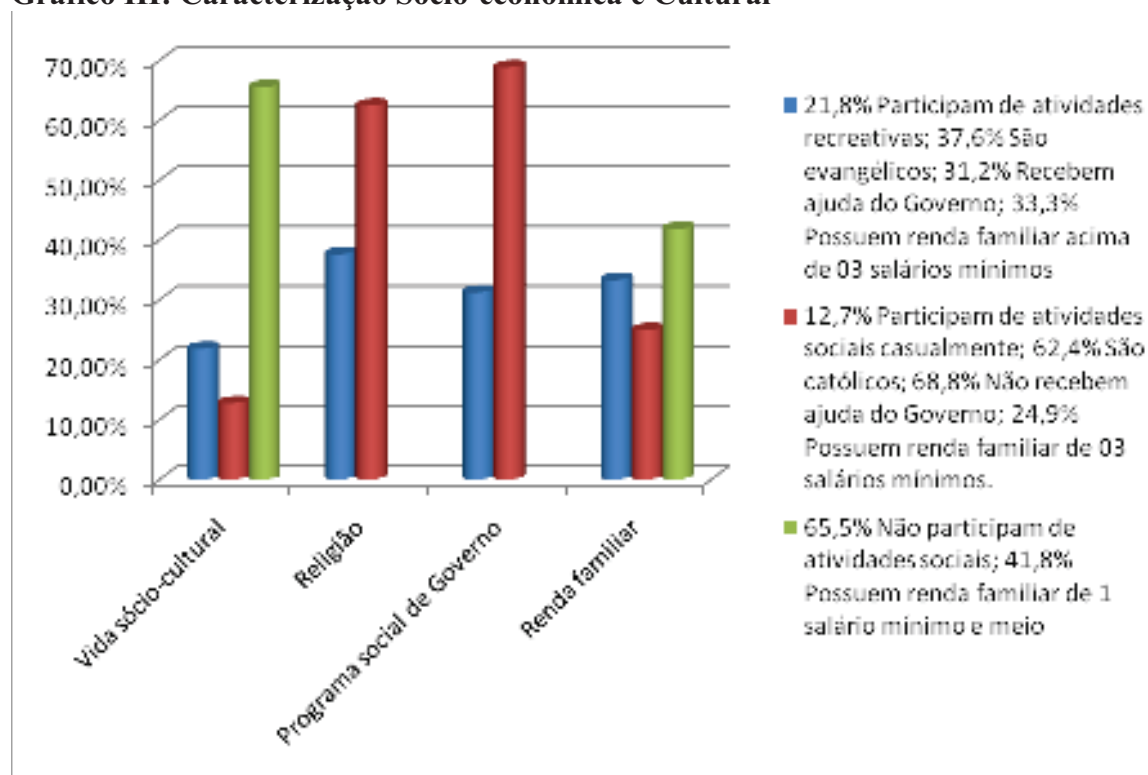


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas com o responsável pela escolarização do educando.

Mediante as entrevistas realizadas com os responsáveis pela escolarização dos educandos, percebe-se que a maioria das famílias entrevistadas, isto é 68,8% faz uso do ônibus como o principal meio de locomoção, embora mais da metade, ou seja, 56% possuem carro próprio. Segundo seus depoimentos utilizam o ônibus em decorrência da contenção de gastos, já que muitos recebem vale-transporte, utilizando o automóvel, sobretudo para ocasiões eventuais. Apenas 5,7% dos entrevistados utilizam o automóvel diariamente. Os demais entrevistados utilizam a motocicleta (12,4%) e a bicicleta (13,1%) como meio de transporte.

No gráfico III, a seguir, observa-se que a minoria das famílias pesquisadas participa de atividades recreativas e/ou sócio-culturais. A maioria pertence à religião católica e apenas algumas poucas famílias recebem ajuda do Governo como o *Programa Bolsa Família*. Ao serem questionados por qual motivo não recebem tal ajuda, já que sua renda econômica não ultrapassa a três salários mínimos – piso máximo estipulado pelo Governo para receber o benefício – grande parte dos pais entrevistados diz não saber o motivo de não receberem o benefício, alguns afirmam que já receberam, mas o mesmo fora cancelado, contudo não sabem informar o motivo, já outros dizem não terem sido informados do prazo limite para o cadastramento.

Gráfico III: Caracterização Sócio-econômica e Cultural



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados levantados nas entrevistas semi-estruturadas com o responsável pela escolarização dos educandos.

Os dados acima apontam que a maioria das famílias entrevistadas não tem acesso às atividades sócio-culturais o que poderia remeter à abordagem culturalista das teorias da “carência cultural” e da “diferença cultural” que apontam como responsáveis pelo fracasso escolar, os educandos que não têm acesso aos bens culturais veiculados pela escola, por pertencerem a uma classe social baixa. No entanto, os filhos daquelas poucas famílias que têm acesso a esses mesmos bens culturais também apresentaram

dificuldades de aprendizagem, o que desmistifica tal ideia. Daí a necessidade de mudança de paradigmas para se repensar o papel da escola enquanto instituição formadora de cidadãos capazes de transformar a realidade da sociedade vigente, independentemente de seu nível sócio-cultural.

Bem, até aqui se fez um apanhado geral da caracterização da vida sócio-econômica e cultural dos educadores, bem como dos educandos e de suas famílias. Acredita-se ser importante, nesse momento, pontuar acerca do trabalho realizado pelas escolas a fim de minimizarem os problemas de aprendizagem.

2.4. Organização do trabalho nas escolas

Cada escola tem uma organização própria. Sendo assim, na E. M. Meribá, de acordo com o seu PPP, todos os educandos com dificuldade para aprender devem receber atendimento individual ou em pequenos grupos, duas vezes por semana, com duração de 1h cada, no horário normal de aula, devendo estes se retirarem de sua sala de origem para se dirigir à sala de reforço. Mas, de acordo com as observações realizadas no percurso da presente pesquisa, não foi o que ocorreu. Além de o número de educandos com dificuldade de aprendizagem indicado pela coordenação e corpo docente, isto é 10 educandos, não coincidir com o número de educandos com dificuldade de aprendizagem evidenciado pela atividade avaliativa aplicada pela pesquisadora, isto é 17, apenas 03 dos educandos pesquisados recebiam tal atendimento, participando das aulas de reforço. Os agrupamentos eram compostos por educandos que apresentavam dificuldades semelhantes, não importando a idade e a turma que pertenciam. Desse modo, os 03 educandos da turma pesquisada, não participavam do mesmo agrupamento de reforço, cada um deles se juntava a outros dois educandos de outras turmas. Os agrupamentos de reforço não se realizaram de modo sistemático, semanalmente, como previsto no PPP, pois na ausência de algum educador da sala regular o educador responsável pelo reforço deveria, naquele dia, substituí-lo. Outras vezes, o educador responsável pelo reforço desenvolvia outras atividades e não comparecia à sala desse agrupamento, comprometendo-se assim aquele atendimento.

Na E. M. Moriá há duas propostas de atendimentos para os educandos com problemas de aprendizagem, previstas no PPP. Uma destinada aos educandos não alfabetizados totalizando 12 crianças do quantitativo de 07 turmas (Ds, Es e Fs). Estes

são reagrupados em uma única classe, chamada de Sala de Desafio¹⁹. Das turmas pesquisadas, 06 educandos pertencem a essa sala, os demais são de outras turmas. Eles permanecem nessa sala durante todo o ano letivo assistindo aulas com uma única educadora – pedagoga – à qual tem a tarefa de ensinar leitura, escrita e as quatro operações básicas de matemática. Os educandos contam ainda semanalmente com uma aula de Inglês, uma aula de Educação Física e uma aula no ambiente informatizado. Aqui, há educandos de variadas idades e de turmas diferentes. Vale lembrar que esporadicamente quando a educadora dessa turma faltava os educandos pertencentes a ela voltavam para suas turmas de origem, nas salas de ensino regular.

A outra proposta de atendimento é destinada aos educandos que já estavam alfabetizados, mas que apresentavam defasagem significativa de conteúdo, os quais participavam do reagrupamento que ocorria no ambiente informatizado. Cada educador tem seu grupo de educandos específicos e é responsável por preparar atividades diversas – de raciocínio lógico matemático, leitura, escrita e interpretação de textos – para pequenos grupos de educandos das turmas Fs, os quais recebem atendimento duas vezes na semana, com duração de 1h cada, no horário normal de aula, devendo estes se retirarem de suas salas de origem para se dirigirem à sala de informática, onde os educadores utilizam os computadores, como um instrumento de motivação para os educandos a fim de que estes alcancem os objetivos propostos para aquele Ciclo. Os educadores, que estão no horário de seu planejamento se dispõem de 2h semanais para a realização desse reforço. Vale ressaltar que o número de educandos indicados pelos educadores e coordenadoras se aproximou do número levantado pela pesquisadora, após a atividade avaliativa. Vale lembrar que nessa unidade escolar essas duas formas de reagrupamento são realizadas sistematicamente.

Esta foi a caracterização dos campos e sujeitos da pesquisa. Com a permanência prolongada nos campos de pesquisa visou-se observar a realidade material e humana de duas escolas, especificamente de três salas de aulas, mantendo contatos formais e informais com os sujeitos da pesquisa tendo como retorno um rico e abrangente material que será descrito e analisado a seguir.

¹⁹ Sala Desafio: Sala pequena e estreita, comporta no máximo 12 educandos distribuídos em duas fileiras, separadas por um estreito corredor onde o educador se transita. Não há como modificar essa organização da sala. Há apenas uma pequena janela que dá acesso ao corredor interno da escola. Esta sala era a sala dos educadores e foi improvisada para a realização do atendimento com os educandos que ainda não foram alfabetizados.

Capítulo III

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: A ESCOLA, O EDUCANDO E A FAMÍLIA

Mediante a pesquisa empírica e considerando as discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, buscar-se-á compreender e explicitar, nesse capítulo, como a dificuldade de aprendizagem é explicada pela escola, pelo educando e pela família e qual a articulação existente entre eles na composição do processo educativo. Em um primeiro momento optar-se-á por demarcar os pontos cruciais que interferem de maneira significativa na aprendizagem dos educandos apontados tanto pelos sujeitos da pesquisa por meio das entrevistas quanto pelas observações do cotidiano das duas realidades escolares, possibilitando visualizar a dinâmica escolar dos dois contextos: A indisciplina, a falta de apoio da gestão na E. M. Meribá e o excesso de atividades culturais na E. M. Moriá, além da rotatividade dos educadores formam o conjunto de categorias mais marcantes no interior das duas escolas, cujas impressões da pesquisadora se solidificam ao longo da pesquisa. Em seguida, intentar-se-á apresentar o modo como os processos de ensino e aprendizagem são realizados nas escolas, para se ter uma noção da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores e da forma com que os educandos e familiares participam desse processo e ainda como esses sujeitos explicam a dificuldade de aprendizagem dos educandos que freqüentam as instituições escolares aqui trabalhadas²⁰.

3.1. A dinâmica escolar

Após o segundo telefonema à **E. M. Meribá** conseguiu-se marcar um horário para apresentar a proposta da pesquisa à direção e à coordenação da Escola Meribá. No primeiro contato, a direção da escola um tanto constrangida teve muito interesse em saber por que sua escola havia sido escolhida para a realização da mesma. Ao esclarecer sobre o tema da pesquisa e os métodos utilizados para a análise dos dados, a impressão que se teve foi de certo receio por parte do corpo diretivo. Justifica-se tal atitude, pois, mais tarde, se soube que a escola havia sido denunciada ao Ministério Público, por uma

²⁰ As falas dos sujeitos da presente pesquisa estão aqui registradas tal como foram gravadas.

família que alegou ter seu filho freqüentando-a desde o início de sua alfabetização e após seis anos o garoto ainda não havia sido alfabetizado. A propósito, tal educando pertence à turma que foi o foco da pesquisa. Após longa conversa, entretanto, concedeu-se a apresentação do projeto de pesquisa para o coletivo de educadores, em uma reunião prevista na semana seguinte, em cumprimento ao calendário da SME, já que caberia a eles a decisão em participar da pesquisa.

Houve certa dose de constrangimento, por parte dos educadores presentes, ao expor a temática da pesquisa, o que é natural, já que se intentava compreender o processo de aprendizagem escolar, sobretudo no que diz respeito aos educandos que não conseguem lograr êxito em sua escolarização. Ao revelar a turma selecionada, 6º. Ano turma F, e os sujeitos que seriam analisados na pesquisa, isto é, aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, e, ao salientar que um dos métodos utilizados seria a observação em sala de aula, de acordo com o consentimento dos educadores é claro, notou-se a situação embaraçosa que lhes envolvia, havendo murmúrios, queixas e lamentações.

Incomodados, o que é compreensível, pois a ideia que se teve, foi a de que os educadores temiam serem eles próprios observados e/ou avaliados em sua prática o que, obviamente, não deixaria de ocorrer. O fato é que nesse primeiro momento o que se revelara foi um retrato do que viria pela frente. Em uma convivência mais longa seria possível perceber então, as tensões ocorridas no ambiente escolar, muitas vezes explícitas e outras nem tanto. Entretanto, todos os educadores concordaram com a realização desse trabalho.

Na E. M. Moriá, no primeiro contato por telefone, a coordenadora manifestou satisfação em ter uma pesquisadora na referida instituição escolar. Talvez, isso se deva devido à escola já ser reconhecida pela URE, como uma das escolas mais empenhadas da região em desenvolver um trabalho satisfatório apresentando bom índice de aproveitamento no que se refere à aprendizagem do educando. A pesquisa poderia favorecer a confirmação da auto-imagem positiva que a escola tem diante da SME.

Ao passar o objetivo da pesquisa para o corpo diretivo, de pronto houve aceitação, à pesquisadora foi concedido o repasse da proposta da pesquisa para os educadores em uma reunião, no período noturno, à qual já estava prevista, uma vez que eles se reúnem uma vez por mês regularmente ao longo do ano letivo, em cumprimento ao calendário da SME. Na referida reunião, ao apresentar a proposta, a impressão que se

teve foi a de que o corpo docente da escola já havia sido informado sobre o trabalho a ser realizado. Não houve estranhamento e nem dificuldades de aceitação.

No primeiro dia de observação em sala de aula na E. M. Meribá, a pesquisadora foi recebida pelos educadores com certa indisposição, mesmo tendo dito que aceitariam a proposta de trabalho da pesquisa divulgada na reunião referida acima. As falas abaixo confirmam essa ideia:

_ Ih! Achei que você não vinha. Achei que eu ia dar aula mais tranquilo. (Educador Sérgio).

_ Olha não vou dar a aula que planejei porque estou muito gripada, terei que passar uma cópia de texto porque realmente não consigo, ainda mais com essa turma... Mesmo assim, você quer observar? (Educadora Joana).

A educadora parece querer adiantar que não teria muito o quê se observar já que sua aula se resumiria à cópia de um texto. Em suas aulas, os educadores acima também questionaram à pesquisadora o que tanto era registrado e anotado em suas aulas. Na terceira semana de trabalho no campo, a pesquisadora foi interpelada, no corredor da escola, pela coordenadora pedagógica:

_ Você poderia tirar uma cópia das suas anotações em sala pra ficar na escola, até pra valer como uma auto-avaliação dos professores? (Educadora Sônia).

Certamente os educadores expuseram o desconforto que causam a eles, ter a presença de uma pesquisadora em sala de aula. Era visível o constrangimento que o corpo docente, dessa unidade escolar, demonstrara ao terem suas aulas observadas pela pesquisadora. Por mais que esta tentava ser discreta, foi perceptível o incômodo que causava aos mesmos.

Boa parte do coletivo dessa escola parecia ver a pesquisadora como espiã, como fiscal do trabalho ali desenvolvido. Talvez isso se deva ao peso da denúncia feita ao Ministério Público, aliás, tal denúncia, de fato, mexia muito com os ânimos de todos os envolvidos no processo. E o educando Gil, é claro, era definitivamente um dos alvos da animosidade desse coletivo, pois sua mãe foi quem denunciara a escola. Veja a seguir, a fala da diretora dirigida à pesquisadora:

_ É até bom você saber: a mãe do Gil denunciou a escola ao Ministério Público... e aí a gente pecou porque não tinha nada registrado, então nós estamos penando. E olha que nós já fizemos de tudo. A Educadora Fátima que é excelente alfabetizadora tentou ajudá-lo e não conseguiu. Ele teve outros excelentes professores e nós não conseguimos então agora esse negócio de Ministério Público virou moda, né. (Educadora Kátia).

A impressão que se teve era a de que a diretora se antecipara em falar de tal denúncia, pois seria melhor a pesquisadora ouvir a sua versão antes de ouvir a versão da mãe, já que sabia que um dos instrumentos da pesquisa era a entrevista com os familiares. Ao antecipar, defende e justifica seu ponto de vista e o do coletivo de educadores.

O que tanto os educadores temiam, quando da apresentação do projeto, ocorreu. Aqui já não são mais as primeiras impressões. No percurso de oito meses de trabalho de observação em sala de aula intercalados com entrevistas, o que notoriamente se percebeu foi um coletivo de educadores que, exaustivamente, tentavam, de diversas maneiras, controlar uma turma de 35 educandos que não ouviam suas ordens, muitas vezes impostas de maneira incoerente, contribuindo-se assim para seu descumprimento e tornando-a ilegítima. A cena a seguir deixa claro essa ideia:

A educadora entra em sala de aula e a mesma está um verdadeiro pandemônio: Um educando chuta a porta, outro ameaça sair da sala dizendo que não vai assistir à aula, outro educando joga caderno no rosto do colega, e outro estoura um saco de plástico... a educadora grita com a turma exigindo silêncio e manda um dos educandos para a coordenação, mas em vão. O que se consegue são apenas alguns minutos de silêncio, todavia a turma volta a conversar e a ficar agitada. (Observação em sala de aula).

O silêncio obtido por tal ato tem uma duração mínima, pois, de uma forma ou de outra, de modo explícito ou velado, os educandos emitem sinais de rebeldia, ora reclamando baixinho, de modo sutil, ora contrariando os educadores de modo explícito. A indisciplina nessa sala de aula é tão intensa que apesar de não ser o tema trabalhado nessa pesquisa é emergente e está pujante nessa instituição escolar, embora se saiba que não deixa de estar intimamente ligado às questões de aprendizagem. Na maioria das aulas observadas o que se percebe é que não há como o educando aprender com tamanha balbúrdia, as condições são absolutamente inadequadas. Parece que se está diante de um colapso: classe em total alvoroço! O ambiente da sala de aula se tornara tenso e desgastante. Para Coelho (1990), “os sentimentos de fracasso e desânimo que muitos estudantes desenvolvem como resultado de experiências escolares malsucedidas são a causa agravante de problemas de comportamento mais sérios” (COELHO, 1990, p. 169).

Nas entrevistas realizadas com os próprios educandos, se percebeu que o tema da indisciplina em sala de aula é tão marcante nessa escola que, até mesmo em perguntas não relacionadas a essa questão ela aparece em suas respostas. A indisciplina

e a dificuldade de aprendizagem se imbricam como se uma fosse causa e a outra, efeito. Os exemplos a seguir resumem bem essa ideia:

_ O que os professor mais faiz é brigar, porque os menino bagunça, não cala a boca, aí eles briga o tempo todo e o que eles menos faiz é dá aula, porque fica o tempo todo brigando. Eles começa (dar aula) e tem que parar prá brigar com os menino que conversa. (Educanda Luciana, ao se questionar que tipo de atividade o educador realiza mais em sala de aula).

_ Lá na sala conversa demais, né. E aí a professora não pára de gritar. Queria que os alunos ficasse mais calado e que eles (professores) explicasse mais direito, né pras notas melhora. (Educanda Lívia, ao se perguntar sobre o que poderia melhorar em sala de aula).

_ Os alunos ficam falando na aula e isso atrapalha a gente estudar direito, aí todo mundo fica sem recreio. (Educando Leandro, quando se perguntou o que menos gosta na escola)

A queixa apontada, nessa escola, por 06 educadores dos 07 entrevistados, como uma das principais dificuldades enfrentadas em sala de aula gira em torno da indisciplina dos educandos. E a imagem que se tem da turma F1 é nitidamente negativa, o estigma internalizado pelos educadores é o de que esta é a pior turma da escola:

_ Educadora Joana: A gente não consegue dar aula naquela turma. Aquela turma é muito difícil. Eu fui educada assim: quando um fala o outro escuta, eles não sabem escutar, eles falam ao mesmo tempo, o tempo todo...

_... É a história de levantar o tempo inteiro, é, é, é, uma bagunça. Vira bagunça a sala... vira bagunça! A minha aula, eu não consigo terminar meu planejamento. Nesses dois anos e seis meses de profissão a F é a sala que eu peguei que mais me deu trabalho.

_ Educadora Iolanda: Aquela turma tem que ser no bruto, senão você não dá conta... ali você tem que ficar dando aula pra eles no recreio ou no último horário até meio-dia aí você vai vê se não dá resultado. Olha todos os professores que entram naquela sala tem que falar a mesma linguagem, no bruto. Mas, tem alguns que entram e dão mole aí não funciona, ninguém dá conta. (Diálogo entre três educadoras no horário do recreio, na sala dos educadores).

Nota-se que a postura das duas primeiras educadoras é a de render-se frente à dificuldade de estabelecer uma relação de ensino aprendizagem satisfatória. Nitidamente o primeiro discurso apela para a questão do comportamento e da conduta dos educandos e nas entrelinhas do discurso, a educadora dá a entender que desde pequena foi ensinada, por sua família, dentre outras coisas, a ouvir enquanto outra pessoa faz uso da palavra. Percebe-se também nessa fala indícios em querer responsabilizar a família por não dar a educação adequada aos filhos a fim de que os mesmos se mantenham em uma postura mais disciplinada em sala de aula. Já no último discurso, a postura da educadora revela certo autoritarismo, pois utiliza-se de

mecanismos abusivos de poder, que na sua concepção, é o único meio de se obter “resultados”, isto é, de impor a disciplina na turma e conseqüentemente a aprendizagem.

De acordo com Luçart (1987), o educando ao ser rotulado, automatiza uma forma de reação à qual carrega consigo, em todo o percurso escolar, um comportamento depreciativo. De um lado, os perturbadores e, de outro lado, os inexpressivos. Cada qual com um rótulo estigmatizado pelo educador. Ao se depararem com seu maior agressor – a dificuldade de aprendizagem –, os educandos reagem ou assumindo uma postura agressiva, se tornando indisciplinados, ou se fechando em si mesmos, tornando-se submissos.

– Ali naquela sala, o Júnior ele se esconde, se isola e o Carlos é mais falta de interesse. Ele não pára, anda o tempo todo na sala. O Davi, ele dá um de coitadinho. A irmã dele, a Kássia, é 10. Ai, eu acho que ele pensa assim: ‘ah! Eu não sei mesmo, não vou prestar atenção mesmo não... A Luciana tem muita dificuldade em matemática e fica voando. (Educadora Júlia conversa informal, na sala dos educadores, no momento do recreio).

Ao relatar o comportamento de seus educandos, Júlia dá pistas referentes às crenças e valores de que acredita e expectativas que se espera e que a orientam em relação aos seus educandos. Os rótulos falam por si. Embora haja diferentes interpretações, revelam a cultura da escola tanto no que diz respeito às expectativas postas diante dos julgamentos quanto em relação às concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem.

Os mais “apagados”, como são chamados por alguns educadores, são por eles considerados como os mais comportados. O que significa uma relação menos conflituosa entre ambos, pois uma vez submissos, os educandos mantêm uma atitude passiva diante da realidade. Isso não significa que tais educandos também não apresentem baixo rendimento escolar. Como afirma Cunha (1978, p. 67), “o exercício do poder generalizou-se e também as crianças passaram a ser educadas muito mais para a submissão do que para a formação de pessoas questionadoras, criativas e empreendedoras”. Quando questionados quanto ao seu relacionamento com os educadores, as respostas desses educandos condizem com suas posturas:

– Eu não respondo eles, quando eles manda fazê alguma coisa eu vô e faço. (Educanda Lívia).

– Ah é bom, eu acho que eu tenho um relacionamento bom, porque eu não brigo com os professor, eu não respondo o professor. (Educando Matheus).

– Bom, porque eu fico queto dentro da sala, num faço muita bagunça. (Educando Gil).

Na tentativa de minimizar a indisciplina em sala de aula, os educadores exercem um poder coercitivo e coibidor a fim de fazer calar aquele que não corresponde às suas ordens. De acordo com Patto (1993, p. 219), “o medo de perder a autoridade pode decorrer não só do temor do ataque, mas também da necessidade que sentem de resgatar o prestígio e o reconhecimento perdidos ao longo da história social do professorado”. Há várias situações, nessa sala de aula, que evidenciam a indisciplina dos educandos e as diversas maneiras que os educadores lidam ela. A seguir, alguns exemplos:

A educadora enche o quadro de tarefa na tentativa de silenciar a turma, Beto menciona que eles já haviam copiado muito na aula anterior, a educadora então diz: “Aqui só funciona desse jeito!” (Como se dissesse que somente daquela forma era possível se ter sossego). (Observação em sala de aula).

Durante a explicação de uma atividade, um educando brinca com uma folha de papel soprando-a fazendo barulho, alheio ao que ocorre em sala de aula. A educadora repentinamente se dirige a ele com tom de voz agressivo e diz: “Pega suas coisas e vai brincar lá fora, pega tudo e fala para a Holga (coordenadora disciplinar) porque eu estou te mandando pra fora”. Ele diz: “não professora eu não vou fazer mais não”. Ela aponta seu dedo em direção à porta e o manda sair por três vezes. (Observação em sala de aula).

Educadora Janeth: “Senta já Augusto!” (fala com tom de voz agressivo)

Educando Augusto: “Pera aí professora”.

Educadora Janeth: “Espero nada, quem tem que esperar é você e não eu! Vou mandar você ir pra coordenação agora!”.

Educando Augusto: “Não professora, me dá uma chance.”

Educadora Janeth: “Eu já dei chance demais pra vocês”. (No entanto, a educadora não cumpre com sua promessa ameaçadora. Nesse momento, ela apaga a primeira parte do quadro e novamente passa mais atividades. Os educandos reclamam muito por faltar pouco tempo para o término da aula). “Não estou pedindo opinião. Eu vou passar e pronto!”. (Observação em sala de aula).

Segundo Meirieu (2005) é necessário que o princípio que inspira a instituição escolar – o cumprimento do exercício da democracia, onde se imprimem relações que não sejam cristalizadas e que, por sua vez, a autoridade não se instale pela chantagem sentimental, ou intimidação coercitiva, tentando silenciar ou suprimir o outro, infringindo a regra do respeito mútuo – seja incorporado no dia-a-dia pelos sujeitos nela inseridos.

O que se percebe, no interior dessa sala de aula, é o fato de alguns educadores, muitas vezes, não reagirem ao caos que ali se instala, já que se limitam a dizer, de maneira mecânica, palavras ameaçadoras e de censura que, seguidas de uma atitude de indiferença, não fazem o menor efeito. Não há ordem consistente e nem tão poucas regras claras a serem seguidas. Em observação em sala de aula, notou-se que a atitude de alguns educadores oscilava muito no percurso de uma aula, o que demonstrou inconstância e certa dificuldade em manter sua autoridade diante da turma: ora

revelavam-se irritados, ora se mostravam calmos, ora demonstravam indiferença, ora apresentavam-se com ironias, ora são afetuosos, ora autoritários, ora eram permissivos, ora radicalmente rígidos e inflexíveis... um misto de atitudes que se tornou difícil até mesmo para a pesquisadora prever suas reações diante de fatos semelhantes. A seguir trechos de uma aula onde se percebe essa inconstância de comportamento:

Educadora Janeth: “Cadê a arte de ouvir gente?” (fala com ironia).

Educanda Luciana: “Aqui não existe!” (responde à altura).

Educadora Janeth: “Vai ter que ouvir, agora!” (fala com irritação e gritando. Em seguida ela chama a atenção de um educando por estar usando um boné). “Tire o boné da cabeça porque não pode usar na sala, você tá cansado de saber, é a regra!” (fala com tom agressivo e ameaçador).

Educando Fábio: “E óculos? Pode usar óculos na sala?” (Se referindo a uma educanda que usava óculos escuros).

Educadora Janeth: “Desde que não atrapalha, ela está fazendo sua tarefa” (a educadora fala com tom suave, justificando sua permissão em permitir que outra educanda desrespeite a regra. Por sua vez, o educando retira o boné, por um momento, até que a educadora volte a passar tarefa no quadro. Logo em seguida o coloca novamente. A educadora mais tarde percebe e o permite usar o boné). (Observação em sala de aula, trecho de uma aula).

Para o coletivo de educadores pesquisados, dessa instituição escolar, tamanha indisciplina se fortalece tanto pela falta de amparo ou de apoio da família, como também pela ausência de respaldo que eles têm por parte da equipe diretiva da escola:

_ Eu acho, apesar do pouco tempo que eu estou aqui, que o apoio externo não tem [o apoio da coordenação]. O aluno não faz nada e fica por isso mesmo. Não tem punição. O menino manda o professor tomar naquele lugar, não acontece nada. (Educadora Júlia).

_ Eu já fui várias vezes na diretora e coordenadora e já falei: ‘eu não to sabendo lidar com aquela turma’. Eu queria saber como elas fariam se tivessem no meu lugar aí elas falaram: ‘há, passa tarefa no quadro, não dá bola, não dá moral’. Mas, essas coisas eu já fiz, não adianta. (Educadora Joana).

_ Eu acho que eles (corpo diretivo) tinham que convocar mais os pais, acompanhar mais os alunos, eles jogam o professor na sala de aula e ele é que se vira. Eu tenho um pouco de apoio da coordenadora de turno sabe? Mas ainda é insuficiente. (Educadora Janeth).

Os educadores cobram as regras dos educandos, mas também não cumprem com as destinadas para eles próprios. Frequentemente chegam atrasados em sala tanto na entrada às 7h quanto após o recreio. Parecem querer protelar a situação de enfrentar a sala de aula. A norma da escola é que após o 1º. sinal os educandos devem aguardar os educadores em sala, mas muitas vezes, após o 2º. sinal não há nem educandos e nem educadores em sala. Na maioria das vezes o 3º. horário de aula que deveria ter duração de 1h tem em média 40`.

Percebe-se que tanto para o educador quanto para o educando a tarefa de ensino/aprendizagem se torna algo cansativo e desestimulante. O educador parece cumprir com uma obrigação ritualista a ser seguida e tanto ele quanto o educando executam suas tarefas a contragosto, tornando-se uma carga muito pesada e desgastante para ambos. Desse modo, “o professor reivindica sua impotência depois de ser considerado onipotente” (MEIRIEU, 2005, p. 77). A fala dos educadores a seguir, deixa claro sua insatisfação:

_ Hoje, eu não sei se eu faria essa escolha de novo (risos), porque, hoje, tá tão difícil... cada dia tá mais complicado é... a gente tem que engolir muita coisa. (Educadora Suely).

_ O que eu acho mais complicado é que o professor sempre é o culpado, o aluno não tem noção dos deveres, parece que eles só conhecem os direitos, eles só querem ter direitos. A responsabilidade recai demais sobre os professores, agora mesmo nós temos três professores de atestado com problema sério de saúde... é síndrome do pânico, depressão... porque tudo é por nossa conta. O professor é o único profissional que tem que ter equilíbrio o tempo todo. Você não vê um paciente desacatar um médico em consultório, agora o professor? Esse é desacatado o tempo todo e não pode fazer nada porque todas as leis defendem o aluno, então é muito difícil. Eu não sei onde nós vamos parar daqui um tempo. (Educadora Fátima).

Diante das situações descritas na E. M. Meribá nota-se uma dificuldade relativamente grande dos educadores em criar um clima de harmonia e tranquilidade em sala de aula: o autoritarismo por parte dos educadores e a insubmissão, por parte dos educandos, substitui o lugar do diálogo que gera uma relação entre educador e educando desgastante e degradante.

Diferentemente da escola anterior, a indisciplina não é o ponto crucial que perturba os educadores da E. M. Moriá. Nas entrevistas, apenas 02 educadoras, das 08 entrevistadas, apontaram essa categoria como dificuldades enfrentadas em sala de aula contribuindo-se assim para o não aprender do educando. A fala de uma educadora dessa instituição escolar expressa o quanto o contexto sociocultural de séculos atrás ainda é tão presente nos dias atuais, contribuindo para cristalizar a mente e a conduta dos educandos:

_ Muitos alunos agem sob pressão, funcionam sob pressão. Tem que ter alguém que comanda que é rígido, que é autoritário para que eles façam. Você dá ordem e ele cumpre. Eu não acredito nesse tipo de atendimento, pode ter resultado talvez na disciplina, mas não na aprendizagem. Quando você chega com outra postura de conscientização, de diálogo, fica mais difícil. O aluno que foi condicionado a cumprir ordens, filas... Então é difícil o professor que quer quebrar essa lógica, na base da conscientização... é mais complicado. (Educadora Maria das Graças).

Segundo Meirieu ao obrigar resultados, obriga-se “formas de seleção e [de seus] efeitos perversos”, estabelecendo-se “uma hierarquia que só pode acentuar a fratura escolar”, contrariando sua própria finalidade que é a de educar e não a de “fabricar homens” (MEIRIEU, 2005, p. 140).

A falta de apoio da coordenação relatada nos depoimentos da escola anterior também não foi apontada pela maioria dos educadores dessa escola, ao contrário, os educadores elogiaram quanto ao respaldo que recebem da coordenação disciplinar, o que favorece a firmeza das regras estabelecidas e conseqüentemente a disciplina. O depoimento de uma educadora sintetiza essa ideia:

_ Quando o aluno tá brigando com os colegas, atrapalhando a aula, a coordenadora de turno chama esse aluno, conversa, às vezes manda um bilhete, chama os pais... Tem eu vejo que aqui, não tem tanta essa questão de indisciplina porque as providências são tomadas e nada fica para trás... eles sentem que não tem brecha... Então, eles não têm como te desarmar. A gente fica com imunidade grande. Então, o que eu falo a coordenadora me apóia. A gente fala a mesma língua. (Educadora Jussara).

Na observação em sala de aula, se percebeu que de fato o ambiente é mais tranquilo e respeitoso; a indisciplina, apesar de ocorrer, não é tão marcante quanto na escola Meribá. Aqui há regras, que na maioria das vezes, são cumpridas por todos. Todavia, é o excesso de eventos culturais promovidos pela escola Moriá, os quais interrompem cotidianamente a sistematização do conteúdo curricular, o alvo das principais queixas dos educadores quanto ao desempenho escolar dos educandos em relação ao trabalho desenvolvido na escola:

_ Um dificultador pra mim é que ultimamente, eu acho que tá tendo muito é isso... é festa, é comemoração disso, daquilo... Você presenciou alguns momentos que todo mês tem alguma coisa. (Educadora Maria das Graças).

A educadora entra em sala e os educandos ainda não haviam retornado do ensaio. Ela pergunta onde está o restante da turma e os presentes respondem que os colegas estão no ensaio de dança com a tia Márcia. [havia saído desde a aula anterior]. Passado um tempo, eles retornam à sala e ela pontua a eles que eles deveriam ter a responsabilidade de procurar os colegas que não participam do ensaio para atualizarem o conteúdo pra eles não ficarem prejudicados. (Observação em sala de aula).

A educadora se assusta ao entrar em sala, pois a mesma tinha alguns poucos educandos, então ela diz: “Uai cadê o restante da turma? Só veio vocês hoje? Os educandos respondem: “eles estão no ensaio, professora”. Maria das Graças então diz: “agora fica a maioria fora e um pingão aqui dentro, eu vou privilegiar quem está aqui dentro”. (Observação em sala de aula).

Nota-se que nas duas situações de observação em sala de aula, as educadoras não foram informadas que parte dos educandos se ausentariam de suas aulas, ou se o

foram, negaram em suas reações. Nas situações seguintes, o ensaio para as apresentações parece ter um peso maior que o conteúdo ministrado em sala de aula:

Márcia interrompe a aula para chamar os educandos para o ensaio de dança para a apresentação na abertura de um evento na escola. A educadora Iolanda diz ser esta a segunda vez que ela tenta revisar um conteúdo de prova e não o conclui porque os educandos têm que se ausentar da aula: “Parece que sempre acontece nas minhas aulas, é ensaio pra Carnaval, é gincana... Márcia insiste dizendo que isso foi combinado em uma reunião e se dirige para os educandos e diz: Vocês têm que optar entre participar da apresentação ou estudar, conciliando as duas coisas. Vamos!”. A maioria dos educandos saem ficando apenas doze crianças em sala de aula. (Observação em sala de aula).

Em uma aula de exposição de um vídeo – com duração de 1h40’ – a aula foi interrompida por sete vezes: 1) Márcia entra na sala para recolher dinheiro de quem vai comprar um ingresso para almoço, promovido pela escola, a fim de angariar fundos para a festa da Páscoa; 2) Márcia interrompe novamente para dar o bilhete para quem o comprou; 3) Em seguida ela retorna para chamar os educandos para o ensaio da Páscoa, mais da metade da turma deixa a sala de aula; 4) Mais adiante, os educandos do ensaio voltam à sala no início da segunda aula; 5) Novamente, Márcia interrompe para chamar outras duas educandas que faziam parte de outro número de apresentação; 6) Ao final da aula elas retornam, interrompendo mais uma vez; 7) Por fim, a merendeira chama a todos para irem pegar seu lanche. Mais uma vez a aula é interrompida. Restaram apenas alguns minutos para a discussão do vídeo, no final da aula. (Observação em sala de aula).

O vídeo se tratava de uma apresentação artística de um famoso circo, a maioria dos educandos o assistiram de forma fragmentada já que foram inúmeras as interrupções, o que favoreceu a distração dos mesmos. Ao final, quando se promoveu um debate, poucos participaram ficando com o comentário final da educadora:

– Tudo na vida tem que ter esforço e a determinação para se alcançar o sucesso, como os profissionais do circo. Na escola é do mesmo jeito tem que estudar e não só estudar, mas gostar de estudar. Os profissionais do circo, eles têm prazer no que fazem e nem sempre o que dá prazer é fácil, eles suaram a camisa para fazer esse espetáculo, assim também é aqui na escola. (Educadora Érica).

Na situação anterior fica nítido o sentimento de impotência da educadora diante de uma turma que tem que optar entre o conteúdo formal sistematizado e o conteúdo assistemático. Nesta última situação a educadora faz uma comparação entre os profissionais do circo e os educandos deixando a entender que o esforço vale à pena, pois assim como os profissionais do circo foram exemplares em suas *performances*, os educandos ao se esforçarem nos estudos também seriam capazes de obterem o sucesso nos estudos.

A propósito, naquele dia se comemorava o dia do circo e as crianças participariam de uma apresentação preparada pelos próprios educadores, os quais se vestiriam de palhaços para animarem o público. A dinâmica dessa escola é muito intensa em seu cotidiano, é uma escola de porte pequeno e sua clientela é composta de

crianças menores. As turmas mais velhas são as que fazem parte da amostra da pesquisa, entre 10 e 11 anos de idade, em sua maioria. Nesse sentido, se favorece muito o lúdico. É uma prática de a escola anunciar o início do recreio ao som de uma música. Durante este período, músicas de ritmos variados são ouvidas e crianças fazem rodinhas para dançarem. Algumas vezes, até mesmo a diretora participa do recreio junto aos educandos dançando em suas rodas. Jogos diversos são oferecidos a elas para que se divirtam. O recreio aqui é mais extenso, mas é conduzido com atividades recreativas, de maneira informal, pela coordenadora disciplinar. Seu término é percebido quando a música para de tocar, as crianças já se posicionam nas filas referentes às suas turmas, e, à medida que vão sendo orientadas, pela coordenadora disciplinar, também chamada de coordenadora de turno, mediante o uso do microfone, elas vão se dirigindo ao banheiro para lavarem as mãos e beberem água a fim de retornarem para as suas respectivas salas de aula. Esse ritual ocorre todos os dias e inicia-se com as turmas mais velhas. Enquanto estas vão saindo, a coordenadora dirige cantigas de rodas com as demais até que todas deixem o pátio. Toda 6^a. feira se comemora, no horário do recreio os aniversariantes da semana. Não há toque de sino para entradas, saídas e mudanças de aulas, os próprios educadores se dirigem para suas salas no horário específico. O clima da escola traz uma sensação de festa, de movimento, de dinamicidade. A fala de uma das educadoras revela sua aprovação pelo trabalho diferenciado e conclui se referindo ao prazer que os educandos demonstram ter em estar na escola, o que de fato foi comprovado por boa parte dos educandos, no momento das entrevistas:

_ Eu trabalhei em outra escola, no ano passado, é meu segundo ano na rede esse ano e lá era muito rígido a questão do horário, não é como aqui que há uma interação de fazer ensaios fora da sala no mesmo horário de aula. Lá não tinha nada de diferente, de vídeo, por exemplo, de informática, de apresentações... Lá começava às 13h, mas 12h58' já batiam o sino pra entrar. Você percebe que os alunos lá não se interagia e não se interessava tanto como os daqui. Aqui você vê que os alunos gostam da escola. (Educadora Érica).

As opiniões se dividem entre os pais. Boa parte deles elogiou e considerou importante esse trabalho desenvolvido na escola, principalmente as famílias que não têm recursos para investirem e favorecerem esse tipo de oportunidade aos seus filhos. Todavia, alguns pais, revelaram insatisfação pelo excesso de tais atividades:

_ Aqui, eu só vejo passeio, passeio, pede dinheiro pra ta fazeno festa, passeio... e ensino mesmo eu não vi... Eu acho que não é errado, mas é umas coisa que a gente acha que já tá abuso demais. Passeio os menino tem que fazer é com os pais, com a família... agora aqui, fica levano em cinema, em zoológico, eu

acho que isso é pra família e não pra escola, o papel da escola é incentivar no estudo e esse tá deveno. (Mãe do educando Lucas).

Outro fator identificado com frequência, mediante a observação, foi à rotatividade excessiva dos educadores. Apesar de a maioria dos educadores terem vínculo com essa unidade escolar há mais de 06 anos, esse foi um ano atípico, segundo a diretora, onde se evidenciou um problema vivenciado por essa escola que, indubitavelmente acarretou em prejuízos aos educandos quanto a sua aprendizagem, pois a cada novo educador que iniciava seu trabalho, novas adaptações tinham que ocorrer. Os conteúdos dados tinham que ser revisados novamente para que o novo educador pudesse dar continuidade ao que era deixado pelo seu antecessor, ocasionando repetição de conteúdo e, portanto atraso no avanço dos mesmos.

Em seis meses de aulas, os educandos dessa escola tiveram três educadoras de Português, pois Silvia esteve de licença por duas vezes, sendo substituída por outras duas educadoras, devido à sua gravidez de risco. O educador Cláudio, de matemática, também goza licença prêmio por três meses e é substituído primeiramente por uma educadora da tarde por um mês. Devido a sua não adaptação, a mesma fora substituída por outro educador que é contrato²¹. Em agosto, Cláudio retorna e já providencia seus papéis para aposentadoria. Logo, logo deixaria novamente as turmas e mais uma vez os educandos vivenciariam a experiência de terem aulas de Matemática com três educadores, em menos de seis meses. Iraci, pedagoga, ex-diretora e uma das pioneiras da escola, conduz, nesse ano, a Sala Desafio, porém fora convidada pela SME para dirigir uma escola que seria inaugurada e leva consigo outras duas educadoras de áreas, a Leila, de História e a Maria das Graças, de Ciências, esta fazia parte do coletivo de educadores dessa escola há mais de 9 anos. Outras três educadoras, portanto, são contratadas, para substituí-las. Porém, após um mês de permanência dessas profissionais na escola, a SME convoca os novos concursados de áreas – a fim de se efetivar o quadro de educadores com vínculos, no maior número de escolas com tal necessidade – e, novamente, duas dessas educadoras são substituídas por outras duas que são efetivas. Tudo isso ocorreu no primeiro semestre, o que desestruturou muito o trabalho pedagógico da escola.

²¹ Contrato especial: Destinado aos profissionais de educação que não tem vínculo empregatício com a SME. “É uma concessão por tempo indeterminado da SME, conforme Lei Municipal no. 8564 de 23/07/2007 para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público nos termos do Art. 37, inciso IX, da Constituição Federal (Diretrizes de Organização do ano letivo de 2010 – SME, p. 39).

Se na E. M. Moriá os eventos culturais são excessivos, na E. M. Meribá estes não ocorreram. As aulas observadas, em sua maioria, são rotineiras e repetitivas. A insatisfação de alguns educandos, no momento da entrevista, era bem evidente:

_ Ai eu não gosto de vim prá escola. Todo dia é a mesma coisa, a mesma rotina (Educanda Ana).

_ O que eu menos gosto? Ah! Tem vez que é o dia-a-dia... podia ter alguma programação diferente como ir pro Clube, ir a um passeio. Mas, faz tempo que não tem. (Educanda Tina).

Até aqui, essas foram as primeiras observações e impressões que a pesquisadora registrou como as mais freqüentes e importantes, nas escolas. Contextos diferentes entre ambas, porém considerados absolutamente pertinentes e significativos para se elucidar a maneira como a dificuldade de aprendizagem surge no interior das escolas. Ao longo da pesquisa estas impressões se solidificam deixando de ser apenas impressões.

Tratar-se-á de focar a seguir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito das escolas pesquisadas, com vistas a conhecer a prática pedagógica, desenvolvida pelos educadores no cotidiano escolar, bem como sua influência na aprendizagem dos educandos. Intentar-se-á ainda, situar, no tempo e no espaço, a importância que o educando, a família e a escola atribuem ao processo de ensino-aprendizagem escolar.

3.2. A prática pedagógica de ensino-aprendizagem

As comparações feitas, pelos educadores, entre as duas turmas Fs, e, por conseguinte entre os próprios educandos da E. M. Moriá revelaram uma tentativa de provocar neles, maior interesse pelos estudos a fim de obterem maior rendimento escolar e, ainda, uma estratégia de manter a disciplina em sala de aula. Seu efeito gerava certa animosidade, indisposição e, ao mesmo tempo, competitividade entre os educandos. Tal atitude chamou a atenção da pesquisadora, pois ocorrera frequentemente, nessa escola. Percebe-se que, de maneira sutil, os educadores estimulam a competição ao privilegiar uns em detrimento dos outros. A seguir, registros de trechos de entrevistas e de observação da dinâmica escolar que confirmam essa ideia:

Raul e Lorena entram em sala, após o recreio, em algazarra. A educadora usa a estratégia de fazer perguntas referentes ao conteúdo ministrado para aqueles educandos que tumultuam a aula a fim de chamar-lhes a atenção: “Lorena fala pra mim o nome dos planetas”. Alguns colegas interferem querendo responder para a colega. A educadora não os permite que a ajudem dizendo que se ela não respondesse não iria conseguir fazer a avaliação. A educanda faz sua primeira tentativa: “quatro”, e a educadora diz: “tá vendo Lorena, pode continuar desse jeito? Até os meninos do ciclo I conseguem...

Tá vendo gente a consequência de quem não participa da aula e não presta atenção. Outro dia eu vou pegar outro, hoje foi a Lorena porque ela começou tumultuando a aula...”. Lorena passou toda a aula emburrada e dispersa, ora mexendo em uma garrafa d’água, ora desenhando com canetinha em seu corpo... A educadora conseguindo o silêncio que tanto almejava não se preocupou se Lorena estava aprendendo. (Observação em sala de aula).

Raul e Lorena estavam dispersos no início da aula. Apesar de Raul não ser um educando comportado aos moldes determinados pela escola é um educando participativo e se destaca em sua aprendizagem, o que desmistifica a ideia de que o educando indisciplinado apresenta dificuldade de aprendizagem. A educadora faz então a escolha de usar Lorena como ‘bode expiatório’, pois tem conhecimento de suas dificuldades, assim, a expõe perante os colegas, a fim de conseguir seu objetivo de silenciar a turma, já que certo tumulto ocorrera no início da aula. O tumulto provocado por Raul fora ignorado, mas por Lorena serviu para justificar seu insucesso na aprendizagem. Nota-se que a educadora faz comparações entre a capacidade de aprender entre Lorena e os educandos do Ciclo I, turmas iniciais, o que a deixou envergonhada e retraída, já que até o final da aula ela isolou-se do grupo, se auto-excluindo ou se sentindo excluída do processo de aprendizagem. A atitude da educadora provocou em Lorena uma atitude introspectiva, de silêncio, e, ao se isolar, Lorena não estabeleceu relações com os outros, com os demais sujeitos da sala de aula, relações necessárias para que pudesse se sentir capaz de aprender. Esta exposição serviu para aplacar o descontentamento da educadora diante do ‘tumulto’ gerado por alguns educandos, no início da aula, mas impossibilitou o favorecimento do aprender de Lorena, já que em sua primeira tentativa em arriscar uma resposta foi exposta diante da turma. As dificuldades de aprendizagem da educanda não foram trabalhadas em sala de aula, apenas serviu para sua exposição.

— O José Augusto mesmo, eu dou aula de reforço prá ele na Sala de Informática, aí o quê que acontece, eu chego na porta e chamo os meninos do reforço, o José vibra ele fala: ‘oba, vou prá Sala de Informática’ e eu faço questão de mostrar prá ele o seguinte: ‘você pensa que quando eu te chamo prá ir pro Laboratório de Informática, todo mundo fica com inveja de você? Não! Porque eles sabem que quem está indo para lá é porque está bem atrás deles e eles não vão querer participar do seu grupo. Não é melhor você se esforçar e você querer participar do grupo deles?’. (Educadora Beatriz).

Com essa fala a educadora discrimina o educando e o rebaixa por pertencer a um grupo que apresenta dificuldades de aprendizagem, como se ele fizesse questão de tê-las. Aqui, como bem pontua Sampaio (2004), a educadora atribui ao educando a responsabilidade em não estar pronto para o desempenho que lhe é exigido pelo

educador. A seguir, mais um exemplo de comparações entre educandos feitas pelos educadores:

O educador diz: “agora é o nota 10 que vai responder”. (Se referindo a Raul). Uma educanda emenda: “deixa o *nerd* da sala responder” [com ironia]. Outra educanda retruca: “professor o senhor só pergunta prá ele”. O educador Cláudio responde: “não, eu dei oportunidade pra você, mas você não fez”. Raul dá a resposta correta e o educador diz: “é isso aí, quando é responsável faz a tarefa e se destaca né”. O educando volta para o seu lugar sorridente e duas educandas dizem entre si: “esse menino tá se achando”. Lucas ressalta: “Raul é o melhor da sala, ele é o mais inteligente”. Logo em seguida, outro educando, o Léo, vem até a pesquisadora e diz: “tia me ensina como faz essa conta”, a pesquisadora o orienta para perguntar ao educador. Ele fala: “Ah! ele me passa um carão, eu não gosto. Várias vezes eu já perguntei e ele fala que já explicou e que eu tenho que prestar atenção igual o Raul eu ia dá conta...” (Observação em sala de aula).

Aqui são expressas as comparações feitas pelo educador e sua crença de que quem realiza as tarefas são responsáveis e quem não as realiza são irresponsáveis. Ele não admite a ideia de que há possibilidade de ter aqueles que simplesmente não conseguem realizá-las, inclusive pela inapropriada metodologia utilizada, ou por não possibilitar aos educandos a oportunidade de refletirem e construírem seu próprio conhecimento, ou por várias outras razões. As comparações feitas pelo educador inibem a participação daqueles educandos que, apesar das dificuldades fazem tentativas em pedirem ajuda, mas são expostos, como aponta Léo em sua fala. Por um lado, sentimentos de inferioridade e de rejeição pelo colega que se destaca e, por outro lado, o favorecimento de certa animosidade entre os educandos, também são evidenciados nessa situação registrada acima. Nessa observação nota-se que mesmo que o educador não tenha consciência de sua postura em sala de aula, o educando Léo certamente compreende que seu desempenho não é o esperado pelo educador, daí o medo de se expor.

Nesses três exemplos descritos acima, percebe-se que cada educando apresenta um nível de desenvolvimento diferente. De acordo com a concepção vigotskiana, em se tratando do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, a mediação é o mais importante meio propulsor da aprendizagem, haja visto que o educador deve considerar o nível de desenvolvimento que seu educando se encontra a fim de propor atividades que ele sejam capazes de desenvolver com seu auxílio ou com o auxílio de um educando com maior experiência. Pois se o ensino proposto atuar aquém ou além do que o educando for capaz, ou seja, antes ou depois da ZDP, tal desenvolvimento não ocorrerá, pois será ausente de significado, podendo gerar seu desinteresse ou por não apresentar nenhum desafio ou por exigir um nível de desenvolvimento psíquico além de

sua capacidade de compreensão, portanto desconectado e distante de sua realidade. Portanto, só haverá aprendizagem se o ensino incidir na Zona de Desenvolvimento Proximal. Como se vê nos exemplos relatados, a ZDP do educando não é considerada pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem.

Os educadores aqui descritos, nos exemplos acima, ao insistirem em fazer prevalecer o dogmatismo e o formalismo na maneira em que aplicam seus métodos de ensino, cujo conteúdo transmitido não ensina ou não promove nos educandos a ação de refletirem e compreenderem sobre o que está sendo dado, não corroboram para o desenvolvimento dos mesmos. O trabalho pedagógico deve centrar em favorecer ao educando, estágios de desenvolvimento ainda não alcançados por ele, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do seu nível real de desenvolvimento, isto é a partir do que ele já seja capaz de fazer sozinho, ampliando e avançando em sua aprendizagem. Daí a importância do educador em conhecer seus educandos e as especificidades de seu desenvolvimento a fim de planejar atividades de modo que venham intervir satisfatoriamente no processo de aprendizagem de seus educandos, pois não se ensina a todos de igual modo.

Na E. M. Meribá, mediante as observações em sala de aula e analisando os cadernos dos educandos, percebeu-se que o conteúdo ensinado e a forma com que se ensina tornam a tarefa de ensino-aprendizagem uma sucessão de atividades enfadonhas e sem significado, pois são descontextualizadas, não instiga a curiosidade e a criatividade do educando e, conseqüentemente, não despertam, pois, seu interesse. Segundo Japiassu (1999), quando a escola elimina ou omite o caráter de contestação do conhecimento científico, “passa a exigir do aluno que renuncie a pensar e que se limite a aprender. Ora, um ensino da ciência que não ensina a pensar, não é de se estranhar que suas vítimas se desinteressem por ele ou mostrem hostilidade pela ciência” (JAPIASSU, 1999, p. 57).

Assim, a ausência de sentido dos saberes escolares, a desvitalização dos conhecimentos, seu caráter imposto e vivido como arbitrário pelos alunos condenam a Escola a utilizar como motor do investimento [dos educandos mais adaptados] apenas formas mais ou menos mascaradas de arrivismo individualista (...) [os quais] conformam-se com o sentimento de sua superioridade. Assim, basta que um aluno interiorize o fato de que fracassou e que sempre fracassará para que rompa totalmente com a Escola e com as aprendizagens, para que o mundo dos saberes e da cultura se torne para sempre estranho para ele (MEIRIEU, 2005, p. -81).

Quando questionados quanto à metodologia utilizada em sala de aula, apesar de os educadores afirmarem, nas entrevistas, que buscam realizar atividades diferenciadas

para viabilizar o interesse dos educandos, além de oportunizarem debates e diálogos para favorecerem a construção do conhecimento e ainda realizarem trabalhos em grupos, o que se nota na prática, mediante a observação em sala de aula, é bem diferente do discurso usual. Vários são os exemplos de aulas observadas que confirmam o modelo homogeneizante de aulas maçantes, repetitivas e sem significado. A seguir eis alguns exemplos:

A educadora escreve no quadro: Página 224 e 225 – copiar o texto no caderno. Observe: parágrafo, letra maiúsculas e minúsculas, pontuação e margem. Ao se dirigir para a turma ela exige que a cópia seja feita a caneta, alguns educandos retrucam dizendo que não conseguem escrever de caneta, pois erram tudo e o caderno fica todo borrado. Ela insiste em sua proposta. Em seguida ela passa vistoriando os cadernos, ao chegar até Caio ela o manda refazer sua cópia devido à quantidade de erros em sua escrita. Ela se dirige a ele e diz: “você tem que prestar mais atenção”. Devido à extensão do texto, não foi possível concluir sua cópia. Ao final da aula a educadora requer o texto pronto para a próxima aula. (Observação em sala de aula).

Alguns educandos já haviam terminado de copiar do quadro a tarefa que o educador havia passado, a turma começa a ficar agitada. Então, o educador levanta-se de sua carteira e escreve no quadro: Página 44 de 1 a 5 e diz: “façam os exercícios do livro, nesta página, do 1 ao 5. Vou terminar de verificar todos os cadernos aí eu vou corrigir os quatro exercícios que passei e se não der tempo vocês terminam em casa”. (Observação em sala de aula).

Na primeira cena especificamente, além de exigir do educando que refaça uma atividade que não promove a aprendizagem, pois não tem nenhum sentido, a educadora não intervém no processo, apenas responsabiliza o educando por ‘sua falta de atenção’. Segundo Coelho (1990), “boa é a escola que é capaz de admitir o erro do menino e que é capaz de passar do erro ao conhecimento. Mas quando o professor traz o conhecimento pronto e acabado, e o menino só repete, nós estamos diante de uma escola rígida, que não permite o crescimento” (COELHO, 1990, p. 33).

Nos dois exemplos, os educadores se limitam em dar ordens para que os educandos copiem do livro e resolvam os exercícios ali indicados. Sua maior preocupação é a de vistoriar os cadernos dos educandos, talvez por verem nessa prática uma maneira de obrigá-los a realizarem as tarefas já que o seu cumprimento vale nota ou ainda por ver nessa proposta uma maneira concreta de manter a turma em ordem. Tais atitudes revelam a maneira como os educadores pesquisados se colocam no processo de aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido se recorre ao conceito de *habitus* em Bourdieu quando, segundo Catani (2003), o autor compreende que as ações humanas não são fundamentadas como sendo determinadas pelo mundo social, mas pelo modo com o qual o indivíduo incorpora o funcionamento da realidade exterior, isto é, o indivíduo incorpora os

“padrões sociais de respostas ao mundo e a produção de novas respostas sob a forma de ações ou práticas sociais” (Catani, 2003, p. 19).

Segundo Charlot (2001), é através de um movimento dialético que o aprender é construído. O aprender é um movimento no qual o movimento exterior do ensinar é pressuposto para o movimento interior que é o aprender, dessa forma um ensino só possui êxito se encontrar ou produzir movimento interno no sujeito. Para o autor, o ensino não garante aprendizagem, esta só ocorre quando o primeiro fomenta a ação do sujeito sobre o que é ensinado. Da mesma forma que o conhecimento só existe a partir do momento em que um sujeito o significa lhe atribuindo sentido, o aprender só ocorre com a mediação do outro.

Para Charlot (2000), o sujeito só se apropria do saber, construído coletivamente, se ele se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe. Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber, este só tem sentido e valor se houver sua apropriação. Só há apropriação do saber se houver relação com o saber. E a relação com o saber circunscreve a relação do sujeito com o mundo, com ele próprio e com os outros. Essa relação com o mundo se dá mediante o conjunto de significados – o simbólico, isto é, o que o sujeito imagina, pensa, deseja, sente, percebe –, mas também com o espaço de atividades, apoderando-se do mundo a fim de transformá-lo, sem, contudo, deixar de inscrever-se também no tempo. Este é heterogêneo, não é ininterrupto, isto é, seu ritmo é inconstante, pois o tempo é o tempo de uma história, a história da espécie humana, do sujeito e de sua linhagem.

Segundo o autor, a apropriação do saber só ocorre quando há mobilização intelectual por parte daquele que aprende, pois ninguém aprende no lugar do outro, cabendo a quem ensina estimular quem está no processo de aprender, pois o outro só aprende se houver solicitações externas. Assim, o educador deverá trabalhar com os motivos que despertam o desejo de aprender de um educando. Nessa perspectiva, o aprender está relacionado com a construção de si próprio o que só é possível por meio da mediação do outro. Ensinar é, pois uma ação que só alcança êxito se encontrar um sujeito em construção, o que significa que um sujeito educa a si mesmo a partir da ação de mediação do outro.

O método repetitivo e de reprodução do conhecimento utilizado pelos educadores dessa escola além de ser confirmado pela pesquisa nas observações feitas em sala de aula, ainda o é mediante a fala dos educandos, no momento das entrevistas. 41,1% dos 17 educandos entrevistados na E. M. Meribá apontam a cópia de textos como

a principal atividade realizada em sala, 29,4% dizem ser a tarefa e exercícios de fixação o que eles mais realizam e 29,4% responderam que a leitura de textos longos é o que mais se faz em sala de aula. Eis os seus depoimentos:

_ Português e matemática copia muito, a gente fica cansada... copiar não vai aprender, eu acho que a explicação é que faz a gente aprender. (Educanda Lívia).

_ A Joana é... Deus me livre! A senhora pode perguntar prá todo mundo que vem aqui (dar entrevista) e perguntar qual é o professor pior da sala, todo mundo vai falar que é a Joana. Ela só sabe mandar texto em nós. Texto de 4 e 5 páginas... os menino não fica parado dentro da sala, aí a gente tem que ficar a aula todinha copiano texto. Parece que todo mundo fica mais baguncento na aula da Joana, de pirraça... aí quando copia fica mais quieto. (Educando Matheus).

_ ... a professora de português ela passa texto e fica lá, sentada, corrigindo matéria de outra aula... exercícios de outra turma. Eu acho uma atitude muito irresponsável, na hora que ela ta, na sala de aula, ela tem que ensinar a gente, porque ela passa uns textos totalmente diferente do conteúdo que ta seno ensinado. Ela procura o maior texto do livro e passa pra gente copiar. (Educanda Laura).

_ cê viu professora que na aula da Joana todo mundo fica quietinho, caladinho e nas outra (aulas) todo mundo conversa? (Laura falando com a pesquisadora) Matheus a interrompe: "também com tanta cópia quem vai conversar. (Conversa entre dois educandos e a pesquisadora, após o término da aula de português).

É interessante perceber quão pertinente é a crítica apontada pelos educandos em relação aos métodos de ensino utilizados pelos educadores. Com esses depoimentos, se nota que muitos educandos considerados com dificuldade de aprendizagem, por mais que sejam rotulados e desacreditados pela escola, conseguem ter um olhar crítico diante da realidade que os circundam. Entende-se, com esses depoimentos, que os educadores da escola Meribá utilizam a cópia de textos longos de maneira excessiva como um recurso para diminuir ou amenizar a indisciplina em sala de aula. É sabido que esse tipo de metodologia constitui mecanismos artificiais utilizados por educadores que possuem uma compreensão reducionista de que a apropriação da escrita resulta do exercício motor. Esses educadores, segundo Vigotsky, apenas “ensinam as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinam a linguagem escrita” (*apud* MELLO, 2004, p. 148).

O livro didático, um dos principais instrumentos utilizados pelos educadores pesquisados para preparem o conteúdo e as atividades para os educandos, desconsidera a realidade dos mesmos, já que sua elaboração tem a ver com o contexto de vida de seus autores. O assunto trabalhado é distante do contexto sócio-cultural dos educandos, portanto desprovidos de sentido e significado. Há de se refletir se não é justamente pelo

uso excessivo de tais atividades que os educandos partem para a indisciplina como uma forma de expor seu descontentamento de não ser um sujeito que participa da construção do processo de sua aprendizagem.

O método mecanizado utilizado pelos educadores basicamente se resume em leituras e cópias de longos textos. Todavia, são os exercícios de fixação e suas devidas correções no quadro giz, pelos próprios educadores, em cuja situação a maioria dos educandos se limita a copiar as respostas já dadas, a atividade mais comum em sala de aula, sobretudo na E. M. Meribá. Entretanto, essa prática também foi percebida com certa frequência na E. M. Morirá. Não há aqui, explicação do processo, nem incentivo ao debate e à reflexão, mas às respostas já prontas. Ignora-se a possibilidade de favorecer o processo pelo qual o educando deve utilizar para se efetivar sua aprendizagem. Aqui, o raciocínio dos educandos não é considerado e a atividade intelectual não é estimulada, o resultado final, o produto, o modelo reproduzido parece serem os mais comuns e os mais enfatizados no interior das salas de aulas pesquisadas. Os educandos são capazes de perceber que o que importa para os educadores é a resposta esperada por ele. A valorização da resposta correta faz com que o educando compreenda que responder certo é o mais importante, ainda que suas respostas estejam coerentes, eles não são capazes de refletir sobre elas, preferem copiar do quadro exatamente como o educador respondeu:

_ Eles colocam no quadro a correção das tarefa. Eu mesma, se eu não fiz, por exemplo, a letra A ou B, porque eu não dei conta de responder, eu já respondo do quadro. (Educanda Tina).

_ Eles corrige no quadro as tarefa, eu vô e faço também no meu caderno, copiano do quadro as resposta. (Educanda Nara).

_ O professor podia sentar lá perto da gente e explicar a matéria, falá pra gente o quê que tem que fazer, explicá né, mais eles não faz isso. Eles só passa tarefa no quadro, senta na cadeira deles e só. Aí eu não faço tarefa porque eu tenho dificuldade, eles não explica pra gente. Eu não gosto de fazer tarefa, eu acho difícil, eu não dô conta, minha mãe não dá conta, meu pai não dá conta... Aí, chega aqui na escola eu falo Ih! Não fiz tarefa, aí eu faço quando o professor passa a resposta no quadro. (Educanda Jane, considerada, pelos educadores, como deficiente mental).

_ Os professor responde no quadro aí eu vou lá e escrevo. (Educando Simão).

_ A gente copia a resposta do professor... tem muitos alunos que apaga a resposta que ta no caderno deles, pode ta até certo, mas eles apaga pra copiar do quadro. (Educanda Luíza).

Mello (2004) ao ressaltar o conceito de Atividade de Leontiev, discípulo de Vigotsky, escreve que as situações que garantem mais aprendizado são aquelas em que o educando não atua mecanicamente, mas se envolve intensamente com elas, atuando

com o corpo e o intelecto e concentrando no fazer que realiza, pois são ricas de sentido e de significado para ele. “Essa compreensão do processo de aprendizagem, ao revelar a importância essencial do sentido da atividade, coloca sob suspeita os processos artificiais de ensino presentes em muitas escolas” (MELLO, 2004, p. 148).

Muitos problemas escolares são considerados pelos educadores como sendo problemas de aprendizagem. A prática de se colocar a resposta das atividades no quadro enfatiza, dentre outras coisas, o grau de relevância que os educadores dão aos resultados, às respostas já prontas, contribuindo para uma análise equivocada do processo de aprender do educando. Da mesma forma, os educandos, inutilizam as suas tentativas de respostas ainda que estas se aproximam das respostas colocadas no quadro pelos educadores. Aqui se percebe nitidamente, por parte dos educandos, que não houve compreensão do conteúdo ensinado, se tornando vazio de significado o processo de sua aprendizagem. De acordo com Charlot (2005) é necessário que haja sensibilidade, por parte dos educadores, para se perceber que tipo de relação está sendo estabelecida entre os educandos e o saber. Para o autor, o educando só apropriar-se-á desse conhecimento se efetivar uma atividade intelectual eficaz.

Segundo Charlot (2005), a repetição de conteúdos não é suficiente para favorecer a compreensão do educando, pois se este não lhe atribuiu sentido, não sendo capaz de estabelecer uma relação com o que lhe foi ensinado, sua aprendizagem não ocorrerá. Quanto ao método repetitivo com o qual os educadores costumam utilizar em sala de aula, o autor ressalta que “se vocês quiserem que os alunos fracassem, o melhor jeito é fazê-los memorizar coisas que não entendem” (CHARLOT, 2005, p.67). Ao serem questionados sobre o que eles menos gostam na escola, a maioria dos educandos da E. M. Meribá, ou seja, 59,4% responderam em torno da dificuldade que têm de compreender o que os educadores explicam:

_ De Ciências. Ela (a professora) explica mais eu não entendo. (Educando Rafael, considerado pelos educadores como sendo indisciplinado e descompromissado).

_ Eles (educadores) passa o trem no quadro só prá gente escrevê aí, eles pega e fala assim: ‘agora cêis olha aqui e responde’. Igual em português ela passa um textinho lá e aí pega e fala: ‘agora aqui, cêis vai interpretá’. Aí eu falo: ‘como professora?’ Aí ela fala: ‘uai interpretano, ocê num sabe interpretá não?’ (fala com tom agressivo imitando a educadora). Aí eu falo: ‘num sei não’. Aí ela olha assim pra mim (faz cara feia) e num fala nada... ela devia chegá prá mim e falá: ‘é assim, assim, e assim’, né. (Educando Fábio, considerado, pelos educadores, como tendo atraso mental e desvio de conduta).

_ A professora de Geografia, se cê não entendeu ela não explica de novo. Eu acho que tem que prestar atenção, mas igual, quando a gente não entende... aí é difícil. (Educanda Marisa, considerada pelos educadores como sendo dispersa e descompromissada).

_ É da professora de Geografia, porque eu não entendo nada que ela fala, é muito difícil. (Educando Simão, considerado, pelos educadores como tendo déficit cognitivo).

O fazer compartilhado entre o educador e o educando é apontado também por Leontiev, sucessor de Vigotsky, como sendo a garantia para que este mantenha uma atitude ativa em relação ao conhecimento. De acordo com a autora Mello (2004), ao coordenar e dirigir o processo para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, o educador deve compartilhar “os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis e provocar a iniciativa e a atividade da criança no processo de execução da tarefa” (MELLO, 2004, p. 149). A participação da criança qualifica o trabalho intencional do educador possibilitando sua atuação em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões e capacidades cada vez mais elaboradas.

Para Meirieu (2005) “a tarefa a realizar não é, em si mesma, o objetivo a atingir. É o objetivo que deve ser avaliado por meio da tarefa” (MEIRIEU, 2005, p. 189). Ao se limitarem em passar a tarefa e corrigi-las, sem, contudo se deterem no processo, deixando de investir tempo para proporcionarem a reflexão dos educandos na construção do conhecimento, os educadores inviabilizam qualquer tentativa de se construir o saber.

Assim, a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é totalmente disponível às solicitações externas, assim como também não há saber-em-si, entidade perfeitamente arquitetada que deveria estar fora do alcance das malversações pedagógicas; (...) mas nunca estão realmente sós e suas relações são sempre mediadas pela realidade que é o meio adulto (...), um “formador”, ou seja, alguém que, deliberada ou inconscientemente, cria estímulos, propõe experiências que o sujeito poderá tratar, integrar ou, ao contrário, às quais ficará estranho (MEIRIEU, 2005, p. 79).

A seguir três situações, dentre tantas observadas, que ocorreram em sala de aula, na E. M. Meribá, às quais ilustram bem a questão de o educando ao solicitar ajuda ao educador, para compreender o conteúdo dado, esta lhe é negada, pois o mesmo é ignorado:

Um educando levanta-se e dirige-se até a educadora pedindo-lhe explicação sobre uma tarefa, ela manda-o voltar e diz que vai atendê-lo em sua carteira. Ele retorna para o seu assento dizendo: “professora chata, ela não me atendeu”. Até o final da aula o educando não foi atendido em sua solicitação. (Observação em sala de aula).

Entre uma explicação e outra a educadora chama a atenção do grupo com voz firme e agressiva. Um educando lhe solicita explicação e ela responde: “Não vou explicar de novo não, porque quando estava explicando, você estava conversando” e continua: “Agora vou visar a tarefa que passei na aula passada do 1 ao 7 e enquanto isso vocês vão fazendo os exercícios da página 39. (Observação em sala de aula).

João sai de seu lugar e vai até a educadora para lhe pedir explicação sobre a nova tarefa, enquanto ela está vistoriando os cadernos de carteira em carteira. Ela em alto e bom som diz para ele esperar a sua vez em seu lugar, até que ela chegue até a sua carteira. Ele retorna chateado, dizendo: “Ah não! A tia não explica pra gente”. O sino tocando anunciando o término da aula e a educadora não conseguiu chegar até ele para ajudá-lo em sua necessidade. Ela sai da sala dizendo: “Gente, na próxima aula eu continuo vistando os cadernos”. (Observação em sala de aula).

Para Meirieu (2005), “uma aprendizagem efetiva-se quando um aluno encontra e supera um obstáculo – difícil, mas acessível – na realização de uma tarefa” (MEIRIEU, 2005, p. 55). Parece que para ensinar e aprender nessa sala de aula tem hora e tempo marcados. Ao invés de aproveitar o interesse do educando, a educadora prima pela ordem e impede que a aprendizagem ocorra. Nas três situações apontadas acima, os educandos não foram atendidos em suas solicitações, ficando nítida a omissão dos educadores. Nas cenas apresentadas, os educandos que não conseguiram resolver as atividades não receberam a devida atenção por parte do educador, ilustrando uma relação fragilizada entre educador e educando o que indica a não apropriação do conhecimento por parte do educando já que para Charlot (2005), a relação do sujeito com o saber passa pela relação desse sujeito do aprender com o outro.

Segundo Meirieu (2005) “é por sua coerência que os alunos julgam os professores e é em função dela que respeitam sua autoridade” (MEIRIEU, 2005, p. 186). As falas de uma educanda da E. M. Meribá e de sua mãe, mediante as entrevistas realizadas, revelam seu descontentamento com o ensino oferecido por essa escola.

_ Esse ano o ensino tá mais fraco, não é como antigamente. Antes, o professor explicava, hoje... o ensino, o conteúdo tá pior. Os professores, eles não ensinam mais.... (Educanda Laura).

_ ... eu vejo as tarefas, os livros... é uma coisa muito complicada, o professor tem uma deficiência muito grande de explicar, de fazer com que chame a atenção dos alunos pra eles aprenderem... eu tenho que colocar a Laura numa escola que desafie a inteligência dela, ela gosta de desafios... porque aqui já virou rotina pra ela, todo ano as mesmas coisas.... (Mãe da educanda Laura).

Remete-se a pensar no que Meirieu (2005) pontua sobre o quanto é importante que a escola considere o que a criança já sabe, mas que provoque nela o interesse em apropriar-se de novos conhecimentos possíveis de serem alcançados de modo que

avance sempre. O educador deve ao mesmo tempo encorajá-la, acompanhá-la no percurso e orientá-la, e, ao mesmo tempo, deixá-la descobrir autonomamente possibilidades em construir novas habilidades e competências. Essa ideia comunga com o conceito de ZDP apontado por Vigotsky e com o conceito de mobilização defendido por Charlot. A cena a seguir, contradiz esses ensinamentos apontados pelos autores:

A educadora passa de carteira em carteira dando o visto nos cadernos, às vezes apagando algumas respostas e mandando refazê-las, às vezes dando bronca em quem deixou o exercício incompleto. (Observação em sala de aula).

De acordo com Meirieu (2005) “a escola deve ser o lugar em que se possa errar sem riscos”. Segundo o autor, o erro não é acidental, mas uma oportunidade de favorecer ao educando a compreensão de aprendizagens e a possibilidade de fazê-lo avançar por si só em um processo autônomo progressivo. A atitude do educador para com o educando deve ser sempre a de encorajamento, fazendo-o “lançar sobre seu erro um olhar crítico, acompanhando-o sempre, a fim de que ele descubra diversos recursos para progredir” (MEIRIEU, 2005, p. 57).

Ao verificar o caderno de uma educanda, a educadora respira fundo e com tom de voz agressivo, ela diz: “Parece que você não entendeu nada enquanto eu estava explicando, né”. E para outra educanda: “Você ainda não fez? Vai fazer e depois eu volto aqui”. O sinal toca e a educadora diz: “Pessoal, vocês vão terminar isso daí em casa. Vamos sentar para aguardar a chegada do outro professor”. É só ela dar as costas e a algazarra começa novamente. (Observação em sala de aula).

A educadora passa vistoriando cada caderno e diz: “Pelo que eu estou vendo, vocês não conseguiram entender nada, não foi?” Uma educanda diz: “eu não entendi nada”. A educadora continua: “vocês não entenderam porque não conseguem parar de falar, como vão entender o que peço?” (Observação em sala de aula).

Na primeira situação as educandas da escola Meribá não conseguem realizar a tarefa, e, ou por serem tímidas ou por se sentirem intimidadas pela educadora, não pedem ajuda. Na segunda situação a educadora dessa mesma escola responsabiliza os educandos por não conseguirem compreender o que ela fala, devido ao excesso de conversa entre eles. Mais uma vez, se percebe a isenção de responsabilidade dos educadores no processo de ensino-aprendizagem. Para Meirieu (2005), a sala de aula deve ser o espaço onde todos devem ter a segurança de correrem o risco sem serem ameaçados e agredidos pela humilhação e isso só é possível “na medida em que as tentativas não sejam estigmatizadas, que os erros sejam vistos como positivos e que os fracassos sejam apresentados como superáveis” (MEIRIEU, 2005, p. 169).

Enraizadas em nós mesmos pelo esquecimento de nossa própria história intelectual, substituídas socialmente pela ilusão da distribuição igualitária dos

saberes na escola republicana, as representações dominantes da aprendizagem são particularmente sólidas, porque permitem também legitimar práticas de ensino ou, mais exatamente, limitar as últimas a práticas da informação... a apropriação não pode estar associada a simples repetição, ainda que intensiva e repetida, da tomada de informação: ela requer operações mentais diferentes segundo a natureza do objetivo visado, operações mentais que são também raramente espontâneas (MEIRIEU, 1998, p. 53).

A cena a seguir revela certo despreparo de uma educadora tentando explicar, de modo rápido e confuso, um conteúdo – Escravatura no Brasil – que parece não estar claro nem mesmo para ela. A pesquisadora também teve dificuldades para compreender sua confusa explicação.

A educadora solicita um educando (sempre os mais “aptos”) para ler um texto sobre a escravatura e seu modo de vida e pede para que os demais acompanhem a leitura. Após, ela arrisca a fazer uma pergunta referente ao texto, mas em vão, pois ninguém a ouve ou toma iniciativa para contribuir. Ela própria se encarrega de interpretar o texto. Em meio a balbúrdia da turma a educadora interrompe várias vezes a explicação para chamar a atenção dos educandos. Por fim, com semblante desgastado, ela diz: “Vocês viram que vai bater o sino e que eu não fiz nada. Gente, deixa eu fechar esse texto”. Ao final, pergunta para a turma se eles entenderam e com um sonoro “Não!” em resposta, ela diz: “É difícil né.” (Observação em sala de aula).

Nota-se ainda nessa cena acima, que a educadora não favorece aos educandos um momento para refletirem e pensarem acerca do questionamento feito por ela própria referente ao tema trabalhado no texto, então, ela mesma se encarrega de dar as respostas. Com tal método de ensino-aprendizagem não se promove a efetiva relação do sujeito do aprender com o saber. Quando a educadora faz tentativas de explicações, estas não são claras e ao invés de facilitar a aprendizagem, acabam impossibilitando-a, pois são confusas e inconsistentes. Esse fato pode ser justificado, uma vez que a educadora não tem formação em História, mas em Letras. Foi dada a ela a cadeira de História nessa turma, pois a pedagoga que atuaria com tal disciplina fora deslocada para trabalhar com os educandos menores, na alfabetização. Essa questão é confirmada pela educadora no momento da entrevista:

Na verdade, eu passei no concurso prá dar aula de Inglês e aí cheguei aqui e falaram que para complementar minha carga horária eu tinha que dar aula de português também. Eu concordei porque eu graduei em português/inglês, eu acho que não teria problemas, mas só que como era para trabalhar com os alunos da D e da E que ainda não estão bem alfabetizados, como eu não sou pedagoga eu encontraria muita dificuldade, então eles decidiram me passar as aulas de História da pedagoga que é excelente para alfabetizar, aí eles trocaram e aí eu tenho procurado alguns professores como que eu trabalho... (Educadora Janeth).

Ao se limitar em trabalhar o texto recomendado pelo livro didático, prática bastante comum entre os educadores, aliado à falta de conhecimento do conteúdo dado

– o que poderia ser minimizado se houvesse estudo, pesquisa e planejamento sobre o tema – é compreensível se perceber, nessa aula, uma possibilidade improvável de aprendizagem. É importante ressaltar ainda que se por um lado, a educadora parece preferir restringir-se em dar as respostas prontas a oportunizar aos educandos um espaço de reflexão e construção de seu conhecimento, pois talvez seja mais cômodo, por outro lado, a sua falta de autoridade e, em contrapartida o excesso de autoritarismo parecem também contribuir para que a explicação não encontre lugar nessa turma, uma vez que os educandos diante de um quadro tão complexo interditam qualquer tentativa de explicação da educadora, provocados pela não obediência e pela não adesão ao silêncio imposto, que dura somente uns poucos minutos após os gritos de tal exigência. A maioria dos educandos não segue o que lhes mandam fazer, não se tornam dóceis e alienados diante de tamanho absurdo que lhes impropria nos interstícios da sala de aula. Segundo Meirieu (1998), “quando os objetivos se tornam métodos, a aprendizagem torna-se adestramento e o sujeito felizmente foge dela, na maioria das vezes, pela violência, pela indiferença ou por um simples desvio” (MEIRIEU, 1998, p. 82).

No contexto das salas de aulas pesquisadas, das duas escolas, os depoimentos dos educadores elucidam a importância dada à tarefa escolar e como as utilizam como instrumento de coerção e de justificativa para o insucesso escolar dos educandos:

– Eu acho que o problema não é da escola não... uns alunos são muito indisciplinados, né. Tem alunos, por exemplo, na F, que não copiam tarefa. Você pode implorar, você pode ameaçar: ‘eu vou tirar você da sala, eu vou colocar você com a coordenação prá fazer tarefa lá... não resolve! Tem aluno que não quer mesmo, né. (Educadora Janeth).

Na maioria das situações apresentadas até aqui, percebe-se um valor indiscriminado à tarefa, ao seu produto, ao resultado em detrimento do processo do aprender. A Escola ao invés de ser um espaço de formação, tem dado lugar à conformação, onde o produto final tem primazia em relação ao percurso. Ambas as escolas centram o foco de trabalho na tarefa, o que não é um problema em si, mas, o modo como os educadores a utilizam e a que fim ela se destina é que fazem da tarefa um problema, pois não contribui para uma aprendizagem satisfatória.

A vistoria dos cadernos é um ritual absolutamente obstinado pela maioria dos educadores, das duas escolas observadas, se tornando uma prática excessivamente repetitiva, rotineira e inevitavelmente insignificante, pois não contribui ao favorecimento da aprendizagem, serve apenas para tentar intimidar os educandos uma vez que o não cumprimento de suas tarefas acarreta punições. Tal vistoria é uma prática

consideravelmente importante para os educadores, ainda que os resultados obtidos, por meio dela, sejam irrisórios. Segundo Patto (1993), o caderno “se transforma num espelho perigoso que delata seu dono e o expõe à punição” (PATTO, 1993, p. 238).

A Escola não ‘produz’ nada. Ela forma. Ela permite que os indivíduos adquiram conhecimentos, competências e capacidades, o gosto pelo saber, o sentido da análise e o espírito crítico (...). Assim, na escola, ao contrário do que se passa no circuito econômico, o ‘produto’ é apenas um pretexto. Exercícios, deveres, dossiês, exposições: isso tudo não tem nenhum interesse em si mesmo. Eles são utilizados apenas na medida em que permitem confirmar competências que sobreviverão amplamente a eles (MEIRIEU, 2005 p. 54).

Na rotina das duas escolas pesquisadas, os educadores se limitam em passar exercícios de fixação para casa a fim de que, no dia seguinte, sejam vistoriados e respondidos pelos próprios educadores, os quais dão as respostas prontas, não favorecendo a discussão, o debate, a pesquisa, enfim, elementos que suscitem a possibilidade de reflexão. O máximo que se vê é a oportunidade dada àqueles que já dominam, de certo modo, o conteúdo, ou àqueles que realizam a leitura de algum texto ou de enunciados de questões a serem trabalhadas, mas isso fica a cargo somente dos educandos que apresentam uma leitura mais fluente. Entretanto, de maneira geral, não há participação dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Quando a instituição escolar se esquece do caráter contestatário da descoberta científica, passa a exigir do aluno que renuncie a pensar (...). Ora, um ensino da ciência que não ensina a pensar, não é de se estranhar que suas vítimas se desinteressem por ele ou mostrem hostilidade pela ciência (JAPIASSU, 1999, p. 57).

Percebe-se que a preocupação maior dos educadores é com o produto final, daí a necessidade de se cobrar resultados dos educandos, já que ao término do ano letivo os próprios educadores também têm que apresentar resultados e estes por meio de notas e de mensurações – mecanismos de punição e de controle –, cujo poder ameaçador ainda é presente em regime de Ciclos, tornando a atividade avaliativa mera ação administrativa. Veja as situações a seguir, referentes às duas escolas pesquisadas:

Depois de mandar todos copiarem os exercícios do livro no caderno, a educadora se dirige a um educando que estava conversando e andando pela sala, e diz: “abra seu caderno e copia, você está ferrado comigo. A semana que vem eu encerro esse conteúdo e é conteúdo de avaliação. (Observação em sala de aula).

*— Educadora Kátia: “Porque que na Escola Estadual não é assim?”
(referindo-se à tarefa não realizada)*

— Educadora B: “Porque lá os alunos são cobrados pela nota. Há a nota que pune, que faz temer. Aqui, nós não temos isso”.

_ Educadora Kátia: “Esse negócio de aprovação automática né?”

_ Educadora B: “Que pra mim é só pra estragar os alunos, eles não têm responsabilidade nenhuma”. (Diálogo entre duas educadoras, no horário do recreio, na sala dos educadores).

_ Eu sempre falo o Ciclo é uma proposta muito boa, mas para país de 1º mundo. Acho que funcionaria muito bem no Japão que é um país que se o cidadão não entrar na regra, na disciplina... ele mesmo se mata. Agora aqui não funciona!... Tem que ter o pagamento mesmo, e o pagamento do aluno é claro que em 1º lugar é a aprendizagem, mas isso se transforma em um número, em uma nota, né. Então, eu acho que essa questão da nota é motivadora sim, né... É motivadora! (Educadora Júlia).

Berger e Luckman (1978, p. 80) elucidam bem a ideia de controle ao pontuarem que “as instituições controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição a muitas outras que seriam teoricamente possíveis”. A avaliação que deveria ser utilizada, ao longo do processo de aprendizagem do educando, para avaliar o processo de ensino, as metodologias utilizadas, bem como os conteúdos trabalhados, a fim de se efetivar uma qualidade no ensino, serve apenas para cumprir com a burocracia do sistema educacional, uma vez que a mesma é utilizada para medir a capacidade do educando em apresentar as respostas esperadas para questões colocadas na prova. A avaliação e a nota são aqui, instrumentos de poder simbólico, de coerção e de punição utilizados, ainda hoje como sanção, onde um dos objetivos é o de assegurar a disciplina em sala, de maneira que, mesmo no Sistema de Ciclos cuja finalidade foge da proposta de um modelo de avaliação mensurável, classificatória e excludente, a ameaça é instaurada.

Na primeira observação descrita acima é nítido o papel ameaçador que a prova representa, utilizado pela educadora, a fim de impor a disciplina em sala de aula. Na segunda observação registrada acima, além de as educadoras parecerem frustradas em não poder utilizar tal instrumento de controle e mensuração para punir aqueles educandos considerados, por elas, como irresponsáveis, cometem o equívoco de mencionar que os ciclos defendem a aprovação automática. Sobre esse assunto falar-se-á brevemente mais adiante. E na terceira observação apontada acima, percebe-se o quanto para a educadora a nota e a mensuração funcionam até mesmo como elementos motivadores para que o educando se empenhe em aprender. Segundo as concepções vigotskyana o desejo de aprender não é próprio do ser humano, mas é construído histórica e socialmente, daí a necessidade da mediação do educador nesse processo. “Diferentemente da produção material em geral, em que o produto pode ser realizado

com base exclusiva em motivações extrínsecas, isso não se dá com a educação porque esta supõe a motivação intrínseca como um de seus componentes” (PARO, 2003, p. 44).

Muitas são as formas de punição quando do não cumprimento com a tarefa escolar, tendência comum nas duas escolas pesquisadas:

_ A professora me coloca sem recreio ou então ela coloca menos prá mim na nota. (Educando Léo).

_ Deixa a gente sem Ed. Física e sem recreio. (Educando Carlos).

_ Manda prá fora, pra coordenação. Dá advertência, chama o pai. Eles fala assim: ‘pega sua mochila e vai lá pra coordenação’. (imita a voz brava do educador). (Educando José).

Não fazendo aqui apologia aos educandos que não realizam as tarefas escolares, mas há que se considerar o fato de que muitos não as realizam não porque não tenham interesse, esse fato pode até existir também, visto que são tarefas descontextualizadas e desconectadas com a sua realidade, sem contar que são também desinteressantes, já que o que se vê é a mesmice e a rotina de terem que reproduzirem cópias e repetirem exercícios de fixação: atividades que não fazem nenhum sentido e, portanto não geram desafios capazes de promoverem a construção do conhecimento. O desinteresse pode existir sim, mas, as tarefas podem não ser realizadas também, porque, na maioria das vezes, os educandos não conseguem e não contam com a ajuda de um mediador que os favoreçam nesse sentido. As atividades propostas não levam em consideração o nível de aprendizagem que o educando se encontra e a mediação do educador, um dos elementos fundantes nos preceitos vigotskyanos, também não é considerada.

Como dito anteriormente, as tarefas ganham centralidade no processo de ensino e aprendizagem no contexto das duas escolas pesquisadas. O simples fato de realizá-las parece ser suficiente para os educadores, não importando se houve ali aprendizado por parte dos educandos. O que vale é o cumprimento de uma ordem que parece ser, muitas vezes, desprezada pelos educandos. O descumprimento de tal ordem serve para justificar a irresponsabilidade da família que não acompanha os filhos em sua escolarização e ainda para justificar o desinteresse dos educandos pelos estudos. Desse modo, o fracasso escolar é justificado, isentando a escola de qualquer responsabilidade por sua produção.

Assim sendo, se intenta, a seguir, pontuar acerca do modo de organização em que as escolas se fundamentam. Por entender que não seja o foco da discussão, a organização em Ciclos de Desenvolvimento Humano será aqui lembrada de maneira superficial, todavia não significa que a reflexão acerca de tal assunto não seja

apropriada na pesquisa em questão. Ao contrário, considera-se que ao reconhecer a maneira com que os educadores e familiares lidam com essa forma de organização, é possível compreender suas interferências no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de sua concepção em Goiânia ter sido implantada desde a década de 1990, o sistema de Ciclos de Desenvolvimento Humano é uma forma de organização muito criticada por grande parte dos educadores entrevistados, sobretudo, por aqueles que já trabalharam ou ainda trabalham em regime seriado nas redes de ensino estadual e particular. A concepção de ensino em ciclos é apontada como um dos fatores que favorecem ao fracasso escolar, nas duas instituições pesquisadas, mas sobretudo, na E. M. Meribá. Suas maiores críticas recaem nas questões de aprendizagem e (in) disciplina.

Segundo uma educadora que trabalha na URE dando suporte às unidades escolares, como apoio pedagógico, a maioria dos educadores que está trabalhando no ciclo, não o assumiu, ainda trabalha em regime seriado, querem apenas os benefícios do Ciclo pra si como a garantia de horário de estudo semanalmente. Entretanto, ainda continuam trabalhando com a proposta de seriação.

Quem empreende uma reforma política no campo da educação deve perguntar-se: “Como é que isso que estou fazendo vai modificar as práticas dos professores e as dos alunos?”. Porque, se aquilo que se faz nada muda nessas práticas, então não terá nenhum resultado. Seria interessante voltar a analisar, a partir dessa perspectiva, a reforma que substituiu a escola seriada pela escola ciclada. A escola em ciclos é bem melhor que a escola seriada, mas com uma condição: que sejam implementadas práticas dos professores e dos alunos que correspondam ao projeto da escola em ciclos. Porque, se as práticas continuarem a ser as da escola seriada, a escola em ciclos não funcionará, e poderá até mesmo ser pior (CHARLOT, 2006, p.16).

É importante compreender que no regime de Ciclos de Desenvolvimento Humano proposto pela SME de Goiânia, após várias reformulações de suas diretrizes, não se defende a ideia de reprovação automática, ficando estabelecida, a possibilidade de permanência dos educandos ao final de cada ciclo²². O que se coloca é que, ao longo de três anos consecutivos, referente a um ciclo, o educando deve alcançar os objetivos propostos referente àquele ciclo. Caso isso não ocorra, o educando poderá ficar retido naquele ano, a fim de que possa superar as dificuldades encontradas. Para isso é necessário que o educador viabilize meios adequados para que o educando supere as

²² Proposta de avaliação construída no I Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia em 1998, em parceria com o SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, onde cerca de 800 representantes das unidades escolares participaram da construção de um projeto próprio de avaliação da RME – Rede municipal de Ensino de Goiânia, à qual foi deliberada em 1999 no Fórum Deliberativo do I Seminário de Avaliação da SME.

dificuldades apresentadas e isso exige desse mediador conhecer mais e melhor o seu educando, a fim de que planeje atividades pertinentes ao nível de aprendizagem que ele se encontra.

Para o regime de Ciclos é da competência do educador favorecer a aprendizagem de seu educando, cabendo-lhe propor meios – durante todo o processo de aprendizagem do educando, ao longo do ano letivo – que o levem a lograr êxito em seu desempenho escolar. Para tanto, é necessário que haja avaliação e acompanhamento contínuos e processuais para que as dificuldades apresentadas não se estendam até o final do ano letivo e/ou até o final da terceira etapa daquele ciclo.

Em um processo avaliativo que se propõe a contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens do educando é importante verificar se ele está caminhando na direção que a proposta de trabalho da escola e do ciclo apontam. Caso não esteja, cabe ao coletivo da escola descobrir formas de garantir sua aprendizagem. Isso não se dará apenas ao final de cada bimestre ou de cada ano, mas no dia a dia do trabalho escolar (Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, 2004, p. 62).

Entretanto, o que ocorre é que muitos educandos não conseguem alcançar tais objetivos ao longo dos três anos que completam um ciclo, mesmo ficando retido naquele último ano. O problema se arrasta até a última etapa do terceiro ciclo, onde o que se percebe é o alto índice de educandos que chegam ao 9º. ano com uma defasagem considerável no que se refere aos conceitos elementares de leitura, escrita e as quatro operações básicas de matemática.

No discurso de alguns educadores entrevistados, uma das justificativas para tal situação é a de que o educando foi mal alfabetizado e não consegue acompanhar os conteúdos sistematizados da turma seguinte, já que ele deve acompanhá-la por no mínimo três anos. Desse modo, sua defasagem se torna cada vez maior, indicando que o problema detectado é que esse educando não apresenta os pré-requisitos exigidos para cursar o ano corrente não podendo o educador modificar o programa de ensino para trabalhar a sua dificuldade. Aqui, se nota que o educador foi formado para lidar com um tipo de clientela ideal, aquela que não apresenta dificuldades para aprender.

A avaliação não tem sido empregada para corrigir as falhas encontradas ao longo do processo de aprendizagem do educando, mas para servir de instrumento de intimidação, sobretudo, aos educandos considerados indisciplinados a fim de manter a ordem dentro das salas de aulas, como já dito anteriormente. Ainda que não seja utilizada propriamente como meio de reprovação e retenção, como no regime de seriação, se percebe o quanto a avaliação e a nota, no regime de ciclos, são utilizadas

como veículo de ameaça para o educando. Há pertinência na fala dessa educadora, da E. M. Morιά:

_ No Ciclo, o professor é mais confrontado, porque antes, era fácil, o aluno não sabia, reprovava e pronto, né... como ele era reprovado 1, 2, 3 vezes e aí ele saía da escola (risos) a gente nem percebia esse problema. Diagnosticamos o problema e agora? O que nós vamos fazer né... prá mudar essa realidade... (Educadora Suely).

Com esse relato, a educadora deixa clara a ideia de que, no sistema de seriação, o educando ao ser reprovado por várias vezes, acaba por evadir-se da escola. Ele próprio desiste dos estudos ou porque se enfada por repetir os mesmos conteúdos, da mesma maneira e até com os mesmos educadores ou porque vê decretado sua incapacidade em aprender ao ver os anos passarem, sem perspectivas de avanços nos estudos. Diante da necessidade urgente em ter que optar pelo trabalho, acaba deixando a escola. Antes do sistema de ciclos, a ideia de responsabilizar o educando por seu fracasso era incontestável. A figura do educador era inquestionável. Hoje, o educador é mais confrontado, como bem relata a educadora citada acima, contudo, apesar de ser mais confrontado, ainda se percebe o discurso tendencioso do educador em apontar para o educando e também para sua família a responsabilização pelo fracasso escolar, o qual é internalizado por ambos, como indica a presente pesquisa e como reforça Catani (2003), ao referenciar Bourdieu, que “os vereditos dos professores frequentemente são reforçados pelos pais, que se angustiam diante do fracasso dos filhos” (CATANI, 2003, p. 24).

Com a organização em Ciclos, o quantitativo de educadores nas escolas municipais de Goiânia aumenta, garantindo um dia de estudo, na semana, para os mesmos, e duas “janelas” para se trabalhar com o ‘reforço’ daqueles educandos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, o que não ocorria quando a organização das escolas municipais era baseada no regime seriado. Cada escola tem autonomia para organizar o trabalho de reforço, e segundo essa pesquisa, tem a aprovação de 34,3% dos pais, os quais apreciam e elogiam tal iniciativa por acreditarem ser esta uma oportunidade dada ao filho; forma ideal de recuperarem sua defasagem. A seguir o comentário de uma educadora da E. M. Morιά exemplifica bem esse quadro:

_ A grande maioria dos pais gostam muito do nosso ensino... por ter essa turma especial aí com os alunos que tem dificuldade (Sala do Desafio) e fazer o reforço com os alunos que tão em sala de aula, lá na informática e não foram para a turminha especial, mas que precisam melhorar a aprendizagem, isso agrada muito aos pais, porque vê que a gente tá tentando ajudar os filhos a melhorarem. (Educadora Beatriz).

A proposta de homogeneização de colocar todos os educandos não alfabetizados em uma única turma, na Sala Desafio citada acima, é defendida por alguns educadores dessa unidade escolar:

— Quando a defasagem é muito grande, muito intensa, igual a deles, né, você vê, tem menino que tá na turma E e F (5º. e 6º. ano) em processo inicial de alfabetização, eles precisam muito de estarem nessa turma... (Educadora Iolanda).

Embora os Ciclos de Desenvolvimento Humano apontem para que o agrupamento dos educandos seja feito de acordo com a idade, e essa ideia é defendida no PPP dessa escola, o que se percebeu, mediante as observações, é que na Sala Desafio, os 12 educandos que ali frequentam possuem idades bem diferentes – entre 10 e 14 anos – e níveis de aquisições anteriores também diferentes, além de pertencerem a turmas distintas (Es e Fs). Portanto, mesmo na Sala Desafio há heterogeneidades. De acordo com Meirieu (2005), “mesmo na classe mais homogênea, os alunos apresentam inúmeras diferenças, tanto em suas sensibilidades recíprocas como em suas aquisições anteriores, em suas estratégias e em suas relações com o saber” (MEIRIEU, 2005, p. 121). Essa ideia é confirmada também pelo autor abaixo:

[é] engano () admitir que toda classe seja um grupo homogêneo de pessoas com as mesmas características ou cultura ou vida classista, das quais possamos inferir consequências educacionais. Classes são sempre agrupamentos complexos e internamente divididos, compostos dentro de uma classe por uma dialética entre sua própria atividade e suas circunstâncias. E que, evidentemente, nunca avança de forma isolada; prossegue no contexto de um sistema de classe. Para entender a relação entre classe e ensino temos de entender os modos pelos quais o sistema de educação molda e é moldado pelos processos de constituição e divisão de classe. Precisamos observar o modo pelo qual um sistema de ensino específico foi produzido. Isto nos leva diretamente para o terreno da *Abordagem à Reprodução* (CONNEL et alii, 1995, p. 203).

Os autores ainda pontuam sobre o prejuízo causado por uma proposta de homogeneização no processo de ensino e aprendizagem, tanto sob o ponto de vista ideológico, como sociológico, quanto psicológico e também intelectual:

O desejo de homogeneidade é a ruína da Escola. Quando é ideológica, a homogeneidade faz da escola um lugar de enclausuramento, e mesmo de recrutamento: ali o aluno não encontra outro pensamento além do seu, ali ele é submetido à ideologia dominante. Quando é sociológica, a homogeneidade faz da Escola um gueto: o aluno vive ali como residência obrigatória, vê suas perspectivas limitadas pela fatalidade da reprodução social. Quando é psicológica, a homogeneidade faz da Escola um casulo aconchegante: o aluno ali é isolado, protegido de qualquer descoberta que possa abrir-lhe outros horizontes. Quando é intelectual, finalmente, a homogeneidade faz da escola um lugar pobre, sem interações possíveis, sem a possibilidade de pôr seus conhecimentos à prova de outros alunos, mais fracos ou mais fortes, que pensem diferente e que percebam as coisas de uma outra maneira. Na realidade, em todos os casos, a homogeneidade remete ao mito identitário

que é o oposto da instituição escolar, o oposto de uma Escola que se institui: 'Para aprender bem é preciso ser parecidos. Para aprender bem é preciso ser iguais' (CONNEL et alii, 1995, p. 49).

Quando por alguma razão – principalmente quando faltavam educadores na escola – os educandos da Sala Desafio tinham que retornar para sua sala de origem foi perceptível, no percurso da pesquisa, a indisposição dos mesmos, visto que se sentiam diminuídos pelos demais colegas por serem rotulados de educandos com problemas para aprender. A fala de uma educadora que também defende esse tipo de segregação confirma essa ideia:

_ Quanto à Sala do Desafio, com a turminha especial, ali têm crianças que realmente não conseguem acompanhar a turma de origem, tanto é que o dia que há a necessidade de voltar pra turma de origem, a grande maioria sente dor de cabeça, tem diarreia, quer ir ao banheiro toda hora e já começa a chorar... (Educadora Beatriz).

Abaixo o depoimento de uma mãe que coaduna com a fala da educadora acima. Além de defender tal iniciativa da escola, ela pontua o constrangimento do filho quando este, por algum motivo tem que participar das aulas em sua turma de origem:

_ Ah, ele prefere a sala do reforço, porque na outra sala, ele não dá conta, os meninos tão mais adiantados que ele, ele fica mais retraído ainda, ele mesmo fala que não gosta daquela sala porque os meninos fica caçoando dele... Então, quando tem que vim pra essa sala, quando acontece alguma coisa, de um professor faltar, ele fica... ele fala que não quer de jeito nenhum e lá na outra (Desafio) ele é um dos mais adiantados, a coordenadora falou, aí ele gosta. (Mãe do educando Fred).

De acordo com Connel et alii (1995),

o fato de isolar sistematicamente os alunos com dificuldade corre o risco de envolvê-los em uma espiral do bloqueio, mas também sabemos que, tratando-os “em igualdade” com os outros, aprofunda-se sempre um pouco mais as distâncias. Nossa tarefa é então inventar incessantemente fórmulas pedagógicas capazes de tratar a diferença sem formar guetos e fazer com que trabalhem juntos alunos heterogêneos sem ceder à facilidade do caminho único. Nossa tarefa é gerir a Escola para que todos os alunos nela aprendam mantendo a riqueza de suas diferenças (CONNEL et alii, 1995, p. 165).

É importante ressaltar o destaque que Vigotsky dá quanto ao trabalho em grupos com educandos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe. Pensando assim, entende-se que “o processo de aprendizagem é sempre colaborativo, ou seja, resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende” (MELLO, 2004, p. 144). Entretanto, as atividades propostas pelos educadores, nas escolas pesquisadas, também não são preparadas de modo que estimulem a interação entre o educando e o educador e entre os próprios educandos; cada um realiza o que lhe é determinado sem oferecer ajuda, ou contar com a mediação de outra pessoa.

As opiniões se dividem entre o coletivo de educadores a respeito da proposta da Sala de Desafio, na escola Moriá. Enquanto alguns educadores defendem-na, outros a contestam-na:

_ Ah! Esse negócio de separar assim os alunos que têm mais dificuldade eu não... (pausa) acho que tem que ser direto... mas, aí eu penso também que se colocar eles no meio dos outros também... Porque também você ir pra escola pra você não dar conta de acompanhar os colegas é terrível né... (Educadora Gisele).

_ Lá, na sala de origem, esses alunos têm muita dificuldade, eles não entendem muito o contexto que você está trabalhando. Eles não conseguem ler, escrever... Então, eles ficam ociosos e acabam ficando indisciplinados. Mas também na sala do Desafio eu não sei se seria o ideal pra eles. Eu vejo um problema: eles ficam rotulados por estarem lá nessa sala e eles perde um pouco esse contato com os colegas da mesma faixa etária. (Educadora Jussara).

Já a E. M. Meribá articula o trabalho de reforço somente com os educandos que não foram alfabetizados e este é realizado por todos os educadores dessa escola, independente de sua formação. Muitos educadores reclamam por não saberem alfabetizar, outros acreditam que a forma com que se é realizado o reforço não é funcional, não resolve o problema de aprendizagem, serve apenas para cumprir com uma norma determinada pela Secretaria de Educação:

_ O reforço que eles tão fazendo não vai dar certo novamente, no meu ponto de vista, porque não tem planejamento...os meninos lá (da turma F) saem da minha aula e perdem o conteúdo que eu to dando na aula... Eu não sei o que eles vão ver junto com as outras professoras que tão dando reforço pra eles... Eu acho que o reforço pra funcionar tem que ter um planejamento coletivo... E também o reforço é uma vez por semana, no máximo duas vezes por semana, eu acho que não tem uma sequência.... (Educadora Joana).

_ As aulas de reforço... essa é a minha maior dificuldade imagina como eu me viro no reforço com os alunos Gil, Caio e Renan. Esses meninos já estão na idade de Ciclo III e não tão alfabetizados... Eu acho que o desenvolvimento é muito ineficaz, é insuficiente. Eu pego eles só 1 vez por semana, porque são 3 professores encarregados de pegar no horário do planejamento... Eles saem 3 vezes da sala de aula, porque na sala de aula eles não rendem nada, mas no reforço também o rendimento deles é mínimo.... (Educadora Janeth).

Nessa unidade escolar, no reforço, como bem mencionaram as educadoras acima, não há uma sequência ou uma sistematização do trabalho e os educandos trabalham individualmente. Não há um planejamento sistematizado, o conteúdo é aleatório e as atividades são improvisadas. Na maioria das vezes também o reforço deixou de acontecer, pois na falta de algum educador da sala regular, este era substituído pelo educador que iria para a sala do reforço. Especificamente na turma trabalhada, na presente pesquisa, apenas três educandos foram destinados ao reforço e

isso esporadicamente. Não se percebeu uma sistematização do trabalho, apenas uma justificativa para a SME em ter que cumprir com uma obrigatoriedade que lhes é imposta. No depoimento da educadora a seguir, deixa claro o valor que essa escola atribui a esse trabalho.

_ Quando um professor falta eu tenho que cobri-lo porque não tem ninguém prá entrar na sala de aula, aí eu tenho que deixar o reforço... porque o reforço a gente pode deixar, né. São 2, 3 alunos e a sala de aula são mais de 30. (Educadora Janeth).

Segundo uma educadora, no momento da entrevista, nesse ano vigente se resolveu mudar o formato de trabalho com os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ela informou que no ano anterior, a organização da escola para o atendimento dessas crianças era semelhante ao apontado pela escola citada anteriormente, isto é destinava todos os educandos da escola que apresentavam dificuldades de aprendizagem mais significativas para uma única sala:

_ Fizeram um reforço no ano passado de um jeito... nossa! Terrível! Eu cheguei aqui e me assustei mesmo. Eles pegaram os alunos menos capacitados, né e colocaram numa sala, todos... da G1, H1, I1... todos! Era, é... os alunos que não queriam aprender... e o pessoal caía em cima mesmo, era os da sala dos burrinhos, é a sala dos idiotinhas, é a sala dos mongóis'.... o aluno que não sabe, o aluno que não aprende, já tem uma auto-estima baixa e agora colocar ele no meio de vários... é como uma caverna, né. Eu acho que eles (a escola) queriam resolver um problema, mas pioraram a situação... Hoje tá mesclado né, mas até hoje eu às vezes escuto: 'ah! Mas você era da turma dos burros... não mudou, não sabe de nada'... (Educadora Joana).

Para Connel et alii (1995, p. 110), “não há nada na segregação (...) que por si produza um determinado resultado”. De uma forma ou de outra este sistema sutil de segregação tem sido mantido no interior da estrutura educacional. Ao serem convidadas a propor outras formas de se trabalhar com educandos com dificuldades de aprendizagem, algumas educadoras apresentam possibilidades:

_ O aluno deveria ter um acompanhamento individual em sala de aula... Então as atividades deveriam ser diferenciadas, de acordo com o nível do aluno né, daquilo que ele consegue fazer... mas também tentando levantar né, desafiar um pouquinho prá que ele possa tá crescendo, né... Não adianta eu trabalhar o mesmo conteúdo para todos... Além também de um acompanhamento fora da sala. Só 4h é insuficiente. Ver com a SME, que há dificuldades que o professor não consegue sanar. (Educadora Silvia).

_ Trabalho diferenciado em sala. Mesmo que se trabalha o mesmo tema, mas as atividades devem ser diferentes. Mas, conseguir fazer já é outra história. Porque precisa de tempo para planejar essas atividades diferentes e como trabalhar esse conteúdo tendo 1 aula de 1h só... é muito pouco... (Educadora Eni).

Percebe-se que nos relatos acima, apesar de as educadoras apontarem nas entrelinhas de seu discurso a importância do conceito de ZDP, o mesmo não é levado

em consideração pela maioria dos educadores, pois ao ignorarem as diferenças, padronizando os educandos colocando-os como sujeitos iguais, portanto, merecedores de um “tratamento” igual, desconsideram suas diferenças, seus ritmos de aprendizagem, seus contextos de vida, suas histórias pré-existentes. Desconsideram também a relação com o saber estabelecida por cada educando, já que cada um se aproxima do objeto de conhecimento de uma maneira diferente, como defende Charlot.

Apesar de os educadores, no momento das entrevistas, terem proposto alternativas diversas em seus discursos, não as colocavam em prática, em sua maioria. Pois, mesmo sabendo da importância de um trabalho planejado coletivamente o que implica dizer em preparar melhor as aulas de modo que possibilite uma efetiva aprendizagem, os educadores não conseguiam sair da mesmice de práticas que não contribuem para que a mesma ocorra.

O que se viu ao longo de toda a pesquisa, mediante as observações em sala de aula, é que tanto na sala regular quanto na sala do reforço, as atividades são as mesmas para todos, evidenciando-se assim que os educadores não consideram a singularidade de cada educando e não ponderam sobre o fato de que cada um pensa e raciocina de maneira diferente. Os educadores tratam a todos de igual modo e não levam em consideração que cada um dos sujeitos de aprendizagem tem gostos e habilidades diferentes. Desse modo, aqueles que melhor se adaptam ao trabalho proposto são melhores amparados. De qualquer forma, os educadores se acomodam, pois o fato de terem na escola uma sala específica para “tratar” as crianças com dificuldade de aprendizagem parece justificar tal conduta.

Apesar de saberem da necessidade de sua contribuição coletiva no universo da sala de aula, os educadores também compreendem que cada educando em particular tem seu jeito próprio de aquisição do saber e por isso devem ser acompanhados de modo específico. Porém, muitos educadores desincumbem-se dessa tarefa lançando-a para além da sala de aula. Assim, recai exclusivamente para o educando a responsabilidade em realizar em casa, atividades que lhe proporcionaria a apropriação dos conteúdos escolares. É necessário, todavia, que os educadores ofereçam a cada educando “os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem (MEIRIEU, 2005, p. 122).

É importante, nesse momento, ressaltar as palavras de Charlot (2000) quando afirma que a relação que o educando faz consigo mesmo, com o outro (educador e seus pares), com o meio e com o objeto de conhecimento é essencial para se considerar o porquê desse sujeito não aprender. O autor ainda aponta para a necessidade de que a

atividade proposta desenvolvida pela criança seja significativa e faça sentido para ela a fim de que seja capaz de estabelecer essa relação com o saber ensinado. “(...), faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou ou vivenciou. É significativo o que pode ser comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Quando não faz sentido para o educando aquilo que lhe é ensinado, inviabiliza-se a sua relação com o objeto do saber, pois não há disponibilidade para compreender o motivo das atividades propostas e nem tão pouco as orientações apresentadas pelo educador. Assim sendo, a aprendizagem não ocorrerá. O educando se esquivará por não conseguir estabelecer nenhuma relação com tal ensino. Segundo Charlot (2000), o saber “só será possível se [o] sujeito se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe” (CHARLOT, 2000, p. 63).

O destino dos educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem, no ensino regular, acaba sendo as aulas de reforço. Ali, o trabalho realizado por um educador específico é o de propor conteúdos que os educandos não conseguiram aprender em suas salas regulares. A forma com que são trabalhados tais conteúdos não é levada em consideração, na maioria das vezes. Não se cogita a possibilidade desse trabalho não proporcionar efetivamente a aprendizagem do educando, reiterando o discurso de que a causa do fracasso escolar é externo à escola, caminho mais fácil para que a mesma se isente de qualquer responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem.

Mediante as entrevistas realizadas, entende-se que a concepção que a maioria dos educadores tem acerca do que seja dificuldade de aprendizagem está imbricada aos fatores relacionados ao apoio e à atuação das famílias quanto à sua participação no processo de escolarização dos filhos; aos fatores correspondentes ao Q.I, à genética, ao déficit cognitivo que os educandos apresentam; aos aspectos ligados à questão cultural dos educandos provenientes da classe trabalhadora, dentre outros. Desde o final dos anos 80, Patto (1999) e Sampaio (2004) elucidaram em suas pesquisas a mesma postura dos educadores em relação ao tema dificuldade de aprendizagem, considerando como responsáveis pela não aprendizagem dos educandos apenas elementos externos a esse processo, não colocando o serviço prestado pela escola em discussão.

3.3. As causas e justificativas extramuros escolares do fracasso escolar

Muitas foram as justificativas apontadas pelos educadores das duas escolas pesquisadas como responsáveis pelo insucesso escolar de seus educandos. Embora alguns poucos educadores, no momento das entrevistas, tenham atribuído o fracasso escolar à falta de planejamento e trabalho coletivos, além da má alfabetização dos educandos desde o início de sua vida escolar, o que infere na ideia de má formação profissional, a maior ênfase dada, na maioria de seus depoimentos foi referente às questões extra-escolares, tais como: à inoperância da família em não acompanhar e em não dar o respaldo à aprendizagem do filho; aos problemas de cunho social, econômico e cultural sofridos pelos educandos de baixa renda, bem como aos fatores de ordem emocional, afetivo e psicológico. Aqui, os problemas são apresentados como sendo das crianças e de seus responsáveis, descartando a ideia de que o trabalho do educador possa também ser o responsável pelas desigualdades escolares sofridas no interior das instituições de ensino.

Ao se referirem à falta de acompanhamento das famílias nas tarefas escolares como uma das principais causas do não aprender dos educandos, recorre-se à fala de Dubet (2003), quando ele diz que “a escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas” (DUBET, 2003, p. 36). Do quantitativo de 15 educadores das duas escolas pesquisadas, 12 apontaram que os educandos não aprendem devido à falta de apoio dos pais. A seguir algumas ilustrações:

_ Educadora Eni: “As famílias desses alunos jogaram os filhos na escola e não querem nem saber”.

_ Educador Roberto: “Gente, eu tenho certeza absoluta que se a família não fizer a sua parte é impossível, impossível esses alunos aprenderem”. (Diálogo entre dois educadores no horário do recreio, na sala dos educadores).

_ Eu vejo assim, o grande problema nosso é a família! O descompromisso! Porque o aluno é descompromissado? Porque o filho não tem a família como apoio, se tivesse o apoio da família seria diferente. (Educadora Iolanda).

Nas entrevistas realizadas, 60,0% das famílias pesquisadas, isto é 21 famílias, ao se referirem às tarefas de casa revelaram depoimentos diferentes dos citados pelos educadores entrevistados. Vários pais disseram que se preocupam com as tarefas escolares dos filhos, supervisionando os deveres de casa, ajudando-os na medida em que lhes permite seu grau de instrução. Alguns pais estipulam rotina diária para a realização das mesmas. Entretanto, boa parte dessas famílias afirma não terem

escolarização para ajudarem seus filhos, desse modo não compreendem a exigência que a tarefa requer. Outros pais ainda disseram que trabalham fora para manter a família e não há como efetivamente ‘fiscalizar’ ou supervisionar os deveres de casa. A seguir alguns exemplos:

_ Estou trabalhando em casa justamente para ter um acompanhamento melhor do Fred nos estudos. E eu procuro incentivar, orientar ele no que ele não consegue fazer sozinho. (Mãe do educando Fred, costureira, cursou até a antiga 6ª. série, atual 7º. ano).

_ Ela tem hora pra fazer a tarefa, mas ela fala mãe eu não dô conta... ela fica tentano aprender, mas como ela vai aprender se ela não dá conta e se não tem ninguém pra ensinar... Igual eu falei eu não tenho condições de pagar um reforço pra ela, eu não tenho estudo pra ajudar ela, eu queria que eles (os educadores) desse mais atenção pra ela, né... Passa o ano inteiro cê leva e busca, naquela dificuldade toda, chega no final do ano ela não aprendeu nada. (Mãe da educanda Jane, do lar, cursou até a antiga 5ª. série, atual 6º. ano).

_ Quando ela ta com dificuldade ela me chama aí o quê eu sei, eu ajudo ela, agora quando eu não sei, aí eu falo pra ela: ‘não, cê leva e se a professora falar alguma coisa cê fala que não deu conta, que cê ta com dificuldade de entender e eu não sei, eu não vou ensinar uma coisa errada pra você’. (Mãe da educanda Marisa, gari, cursou até o 1º. ano do ensino médio).

Nota-se que a maior dificuldade enfrentada pelas famílias pesquisadas consiste em não terem instrução suficiente para ajudar seus filhos em seu processo de escolarização. Destituídos da conscientização de seus direitos, os pais absorvem o discurso de que tal escolarização é de sua responsabilidade, como sendo verdadeiro, ocasionando um sentimento de impotência diante da dificuldade de aprendizagem dos filhos. Segundo Connel et alii (1995), para os pais “as experiências com a escola são desgastantes, eles se sentem diminuídos pela educação inadequada que receberam, são os efeitos da educação para essa geração a fim de que elas se sentissem estúpidas, desprezadas, inferiores às outras pessoas que tinham mais instrução” (CONNEL et alii, 1995, pp. 165-166).

Muitos dos atritos [entre pais e educadores] provêm das atitudes que os mestres adotam diante dos pais, nos bairros onde trabalham. Detrás dessas atitudes encontra-se uma tomada de posição diante da realidade, uma maneira de ver a sociedade e suas classes. Às vezes, trata-se de posturas não conscientemente assumidas; mas de fato, existe uma definição implícita em suas expressões e atos. [O educador] considera a escola como algo apolítico, quer dizer, não se vêem as conotações políticas de seus conteúdos e de sua organização (NIDELCOFF, 1980, pp.96-97).

Ao apontarem a omissão dos pais devido ao desinteresse das famílias pela aprendizagem dos filhos, bem como a falta de acompanhamento nas tarefas, como

sendo uma das maiores dificuldades enfrentadas na escola, tanto os educadores da E. M. Meribá quanto os da E. M. Moriá remetem à família a responsabilidade pelo não êxito da aprendizagem do filho. Abaixo, o depoimento de uma educadora da E. M. Meribá a respeito de sua insatisfação em não ver seu trabalho reconhecido e de sua indignação por não ver a família assumindo sua responsabilidade no processo de aprendizagem do filho:

_ Nós não temos respaldo nenhum! Ora o médico tem pacientes com doenças leves, médias e graves. Para os problemas leves eles dão um remédio e tem a cura, as médias às vezes curam e as graves podem ir a óbito. Por que só nós, professores, temos que dar conta de tudo e de todos. Tudo é culpa do professor, não tem ninguém que nos defenda... E é assim também, essa mãe não ajuda em nada, a gente manda tarefa pra esse menino, quem fala que a mãe o ajuda em casa? ele não faz nenhuma tarefa. Em sala ele não faz nada! Ele não tem interesse, não quer saber de nada não é nem tanto dificuldade assim não. (Educadora Fátima).

Nessa fala se vê claramente a ideia que a educadora tem de fracasso escolar como sendo de responsabilidade do educando e de sua família, os quais não fazem sua parte no processo. O educando é rotulado de preguiçoso e sem interesse em aprender, a mãe que não o ajuda em casa também é criticada de desinteressada pela escolarização do filho, uma vez que não o ajuda nas tarefas em casa. Nas entrelinhas de seu discurso, ela faz analogias entre dificuldade de aprendizagem e patologias, emergindo-se aqui a ideia de déficit cognitivo. Explicitamente, a educadora deixa transparecer que de acordo com o nível de gravidade da patologia não há possibilidade alguma de êxito e como há doenças que podem levar à morte o paciente, isentando o médico de qualquer culpa por tal fatalidade, o educador também deveria ficar livre de qualquer responsabilidade pelo fracasso do educando durante a evolução de seu percurso escolar.

A seguir um diálogo entre educadoras referente a um educando que apresenta dificuldade de aprendizagem.

_ Educadora Fátima: “O Gil, aquele menino passa a aula toda brincando com as miniaturas de carro que ele traz de casa e a família não faz nada... não ajuda em casa... Ele não tem interesse nenhum, não quer saber de nada...”.

_ Educadora Iolanda: “Na sala de aula esse menino não faz nada. Não dá trabalho de disciplina, é quietinho, mas não produz nada. Se você deixar, fica o ano todo. Dá uma olhada no caderno dele, tá limpinho. Não tem nada escrito”.

_ Educadora Eni: “Gente, então porque vocês não coloca: ‘não fez tarefa, não completou tarefa, não fez nenhuma atividade em sala?’”

_ Educadora Iolanda: “Você vai fazer isso todo dia!”

— Educadora Eni: “Tem que fazer. A mãe tem que saber que esse filho não faz nada”. (Diálogo entre as educadoras da turma F1 no horário do recreio, na sala dos educadores).

A ideia que se tem é que Gil, muitas vezes, “deixa” a classe a fim de dedicar-se a outras atividades que inventa e lhe dão mais sentido a fim de se livrar do tédio da sala de aula. Gil, no período da tarde, vai para a oficina mecânica do tio para ajudá-lo. Seu sonho é ser mecânico. Ao se desligar das aulas, com seus carrinhos de brinquedo, parece tomar as asas de um pássaro para voar livremente a um lugar distante dos rótulos e dos estigmas que lhes são impostos pelos que estão à sua volta.

No diálogo acima é perceptível a atribuição negativa que se projeta no outro. Aqui se vê a emergência de conflitos que vão de encontro à crescente atribuição educativa destinada à família que, por sua vez, não corresponde perante a escola, suas expectativas. Lahire (1997) chama a atenção para o fato de que “... se consideramos que a simples participação dos pais na vida escolar poderia modificar as coisas em relação aos desempenhos das crianças, estaríamos postulando, com isso, uma hipótese que se revelaria (...) como totalmente ingênua e superficial” (LAHIRE, 1997, p. 337).

Ao serem questionados como os pais poderiam ajudar seus filhos no processo de ensino-aprendizagem, as opiniões dos educadores das duas instituições escolares, foram unânimes em pontuarem que os pais deveriam acompanhar mais efetivamente os filhos nas tarefas de casa e participar mais, isto é, estar mais presente na instituição escolar.

Os discursos sobre a “omissão” dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são vistos, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada – principalmente quando a criança está com dificuldade escolar – como uma *indiferença* com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o “fracasso escolar” das crianças. Por isso, é preciso fazer os pais irem, de qualquer jeito, à escola: nas diversas reuniões, festas escolares... (DUBET, 2004, p. 335).

Os educadores das escolas pesquisadas disseram ainda que somente os pais dos educandos mais comportados e que não apresentam problemas de aprendizagem são os que dão o suporte de que acreditam ser necessário para a efetiva aprendizagem dos educandos. Como bem pontua Nidelcoff (1980), em geral, os educadores “vêm ‘bons’ lares como aqueles em que os pais são interessados nas crianças (...); ‘maus’ lares são aqueles nos quais as crianças são deixadas a seus próprios cuidados (...); são lares que não apóiam a autoridade da escola e em geral são negligentes e desacreditados” (NIDELCOFF, 1980, p.53).

Há vários depoimentos dos educadores a esse respeito, veja a seguir alguns deles:

_ Os pais que mais acompanham os filhos são os filhos que mais desenvolvem. Agora os pais que não participam, geralmente são daqueles alunos mais indisciplinados e que mais tem dificuldade. (Educadora Silvia).

_ O que eu vejo falho é o descompromisso da maioria dos pais, porque se você marca uma reunião quem vem nas reuniões são os pais dos alunos que se destacam, são os alunos que fazem tarefa em casa, são alunos que participam das aulas... (Educadora Iolanda).

_ É interessante! Sabe quem é muito presente? A família dos comportadinhos. É o pai presente mesmo, né. E daqueles alunos que nos dão mais problemas de indisciplina, nunca tive oportunidade de conversar. (Educadora Júlia).

_ Convocam os pais e geralmente vêm os pais dos filhos mais bonzinhos (risos), os pais que não precisam ouvir o que a gente tem prá falar é que vem mesmo... (Educadora Janeth).

Dubet (2004), todavia, pontua que há dubiedade na equidade do discurso defendido pelos educadores no que se refere ao desejo de ter a presença das famílias no espaço escolar, uma vez que os familiares podem ser vistos como que se intrometendo em um domínio que não lhes cabe, o pedagógico. Desse modo, “o conceito educativo de ingerência é, portanto, dissimétrico: os pais se vêm sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer” (DUBET, 2004, p. 338).

_ Os pais querem cobrar da gente. Eu acho... o pior que eu acho é isso. Cobram! Vem, cobra da gente, cobram coisas até absurdas, mas não contribuem... em nada. (Educadora Iolanda).

_ ... A escola assumiu responsabilidades que antes era da família. Então, tá muito difícil. Porque você é cobrada, mas você não pode cobrar. Nas reuniões, com a família, eu tento esclarecer que o nosso trabalho é de parceria... que o sucesso que eles querem pros filhos deles, nós também queremos. Mas, não adianta. Eles vêm brigar e cobrar da gente... (Educadora Kátia).

As famílias pesquisadas tiveram a oportunidade de falar a respeito de sua participação nas reuniões promovidas na escola e de sua presença ou não no cotidiano escolar, e, aí, dá para se ter uma ideia do quanto essa questão é complexa, pois a maioria dos pais entrevistados 74,3%, isto é 26 famílias, disseram estar presente na escola e 20%, ou seja, 07 famílias, responderam que participam esporadicamente. Apenas 5,7%, isto é, 02 famílias falaram que não participam das reuniões que a escola promove, sendo que as justificativas desses dois últimos grupos giram em torno da questão do trabalho:

_ Venho sempre, eu sempre to na escola, até fora de reunião. (Avó do educando Matheus, aposentada).

_ A maioria das vezes eu vem, né. Mesmo que eu não venha no dia da reunião eu vem depois, porque às vezes eu faço faxina também, né. Eu gosto de ta participano, mostram pra eles, que eu to aqui, né. E vem muita gente, viu. Teve dia que eu cheguei a ficar em pé na porta porque não cabia na sala. (Madrasta do educando Manoel, diarista e catadora, tem outros filhos na escola).

_ Quem vem sempre é eu, porque minha esposa levanta é 4h da manhã... (Pai do educando Ian, mecânico).

_ Ele (aponta para o esposo) que vem mais na escola né, porque eu trabalho o dia inteiro não tem jeito e ele só trabalha a noite. (Mãe da educanda Iara, doméstica, juntamente com o esposo, guarda-noturno).

Nesse sentido, Lahire pontua que

o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir (LAHIRE, 1997, p. 334).

Contrariando o mito da inoperância e omissão familiar, os pais entrevistados nessa pesquisa demonstraram que não importando a situação escolar que os filhos se encontram, se incomodam com os estudos dos mesmos e dão importância à escola e aos estudos como sendo essenciais na vida deles. Eles deixam claro em seus depoimentos que os estudos são a chance que os filhos têm de conquistar uma posição social melhor que a deles próprios. Quando entrevistados sobre qual a importância dos estudos e da escola na vida de seu filho, 84,3% das famílias de ambas as escolas apontaram o trabalho e a profissão como consequência dos estudos, a seguir alguns exemplos:

_ É tudo, né filha. Se fosse pra dar a minha vida pra ele ir bem na escola eu daria. O que depender de mim, deu ajudar de falar assim: olha ta precisano disso, você tem que vim no colégio, eu to disponível eu venho qualquer hora que eu sou chamada. Então pra mim, o estudo... o colégio na vida dele é tudo, porque o quê será da vida dele sem estudo. (Avó do educando Abel, aposentada, não concluiu o ensino fundamental).

_ A escola é muito importante. Se eu tivesse um pai, comê... (como é) se naquela época não fosse o regime dos pais, porque eu só fiquei na escola um ano, o negócio era trabaiaá, trabaiaá, trabaiaá, trabaiaá. Óia (olha) o resultado que eu tive [aponta para o material reciclado e faz gesto de insatisfação] eu não quero isso pro meu filho. Quero que ele estuda pra ele ter um emprego melhor. (Mãe do educando Simão, catadora, não é alfabetizada).

_ A gente pelega na vida pra que o filho estuda né. Eu arrependi de não ter estudado, não ter continuado... Tudo que você vai fazer hoje você precisa dos estudos, se você não sabe ler e escrever você vai ser um Zé ninguém no mundo. Se você quer formar, quer ter um bom emprego cê tem que ter estudo e cada vez mais, então o estudo é tudo, né. (Mãe do educando Lucas, costureira, não concluiu o ensino fundamental).

_ A gente fala pra ela se você não estudar você vai ser igual nós, trabalhar como nós trabalha porque nós tamo (estamos) condenado a ficar no

fracasso, um guarda noturno, uma doméstica... nós não temos condição de almejar nada... E eu tenho certeza que ela almeja alguma coisa na vida. (Pai da educanda Lara, guarda-noturno, juntamente com a esposa, doméstica, não concluíram o ensino fundamental).

Dubet (2003) enfatiza a ideia de que em uma sociedade em que um quantitativo populacional economicamente ativo está sem emprego e vive em condições precárias, é razoável pensar que os menos qualificados “do ponto de vista da escolarização têm todas as chances de conhecer a exclusão social” (DUBET, 2003, p. 34). Desse modo, os pais entrevistados nessa pesquisa manifestaram, em seus depoimentos, a esperança de verem os filhos alcançar uma posição social melhor do que a deles, com isso, revelaram um sentimento de desvalorização de sua própria autoridade mediante seus próprios exemplos:

_ Espero que ele arrumasse um bom emprego pra não ficar no lixo como eu né. (Mãe do educando Simão, catadora, cursou 6 meses de escola, não concluiu o pré alfabetização).

_ Eu espero que minhas filhas cheguem a não ser igual eu: virar uma gari! Porque é complicado ser uma mãe... às vezes, perguntar pra elas: ‘o quê que sua mãe faz’ ‘a minha mãe é gari’. É vergonhoso pra elas, mas pra mim não, por quê? Porque é onde que ta chegando a comida através do meu trabalho. E cê vê eu fiz até o 2º. Grau né, hoje em dia não vale nada. Nada, nada, nada. (Mãe da educanda Marisa, gari, não concluiu o ensino médio).

Da mesma forma, os educandos, ao contrário do que os educadores pronunciaram em seus discursos, revelaram o mesmo sentimento dos pais em valorizarem os estudos por acreditarem que os mesmos favorecem-lhes melhores condições de vida. Os educandos demonstraram ter sempre uma perspectiva futura. Cabe aqui pontuar uma questão fundante do pensamento de Charlot quando o autor reporta em sua pesquisa a centralidade da noção de “relação com o saber”, definida como “uma relação de sentido” que a criança atribui ao fato de ir à escola, o que a mobiliza para estudar. Quando questionados qual o significado dos estudos, 64,8% dos educandos dessa pesquisa responderam:

_ Significa mais um degrau da minha vida... porque se eu não estudar eu não vou ser nada na vida... então, eu tenho que subir até o degrau máximo. (Educanda Luiza).

_ A gente vai precisar de um emprego aí a gente não sabe nada, aí eles não pega a gente. (Educando André).

_ Eu acho importante estudar né, tem tanta gente que não teve o estudo certinho e ta aí passando dificuldade. (Educanda Lívia).

_ O estudo faz tudo pela gente. Faz a gente subir na vida, faz a gente formá em alguma coisa. (Educando Josué).

_ Se eu não estudar hoje, eu não vou ser alguém na vida... A professora mesmo fala vocês vem pra escola é pra estudar não é pra fazer bagunça. Se vocês não estudar hoje, amanhã vocês vão ser o quê? Vai limpar chão, lavar banheiro pros outros (Educanda Laura).

_ Se não estudar não tem futuro, né. (Educando Beto).

A partir das entrevistas realizadas, no decorrer do presente trabalho, foi possível perceber que tanto os pais quanto os filhos internalizaram o discurso ideológico que escamoteia os verdadeiros fatores determinantes do fracasso escolar. Esse discurso ocorre no cotidiano escolar por meio das reuniões e encontros informais com os familiares dos educandos, sobretudo com os que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. As colocações dos familiares, bem como dos educandos, no decorrer das entrevistas, fazem eco ao discurso do educador.

A ideia de que é mediante o estudo que os mais capazes alcançarão um lugar de ascensão é comum entre os educadores. A tendência é a de reproduzir o sistema da sociedade vigente. Desse modo, “os que não querem estudar” ficam relegados aos empregos que a sociedade valora menos.

_ A maior dificuldade é essa, a de que o grupo não querer aprender. Aquilo pra quê? Onde isso vai me servir? Ai você tem que... né... Porque a gente que já tem a formação, a gente sabe... ele vai precisar daquilo ali, ou seja pra simplesmente prestar um vestibular e ter oportunidades no futuro, né... e eu acho que a gente está falhando nisso, né de demonstrar pra eles essa questão do futuro né, eles precisam dessa formação para o futuro [mentalidade da associação dos estudos com o trabalho]. A gente lida com essa situação no dia-a-dia mesmo. O problema é esse, eu tenho um produto pra oferecer pra alguém que não quer recebê-lo, né. (Educadora Júlia).

_ Eu tento fazer, eles pensarem que o que eles estão aprendendo hoje, pode servir muito pro futuro deles. (Educadora Janeth).

De acordo com Meirieu, os saberes que são impostos não passam de utilitários. Os educandos, na maioria das vezes, entendem que os saberes escolares têm a função de única e exclusivamente lhes possibilitar êxito na trajetória escolar. Para muitos educandos, aprender significa “submeter-se a uma regra arbitrária, entrar em um sistema de reconhecimento e de promoção que tem como única justificativa selecionar os melhores, aqueles que melhor se adaptam às regras da instituição” (MEIRIEU, 2005, p. 80).

Há que se ter o cuidado de não perder de vista a função da Educação. Nos depoimentos ilustrados, tanto pais quanto educandos, porque submetidos a uma compreensão ideologizada, ingênua e salvacionista da escola, apontam para uma

educação idealista, colocando a escola apenas como um meio de se obter um trabalho e de se exercer uma profissão. Dubet alerta para a ideia de que

a escola é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação (...), e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, pp. 43-44).

É importante entender que, muitas vezes, as condições sócio-econômicas e culturais das famílias das classes trabalhadoras são tão complexas que, na maioria dos casos, os pais não dispõem de tempo para se dedicarem aos filhos, uma vez que grande parte das famílias trabalha o dia inteiro e/ou não apresentam condições suficientes para ajudar seus filhos nas tarefas escolares. Quanto às crianças de classe abastada quando não podem contar com os pais, por serem empresários e também por não disporem de tempo para supervisionarem os estudos de seus filhos, contam com os “para-médicos”, quais sejam: psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos... e ainda com outras atividades como aulas de inglês, informática, esportes, além de vasta literatura, viagens, visitas a museus, que contribuem com o desempenho educacional de seus filhos. Esse universo de possibilidades não faz parte, absolutamente, do mundo das crianças de classe baixa. A essas, são disponibilizados apenas “à escola, quiçá à sala de aula” (SPOSATI; KOGA, 1997, p. 28).

Em uma das observações feitas em sala de aula, na E. M. Meribá, a pesquisadora percebeu que estavam presentes somente alguns educandos que iriam participar de uma visita ao Memorial do Cerrado, ao serem questionados porque somente eles iriam, os educandos se dividiram em suas respostas, uns diziam que iriam somente aqueles que se comportaram bem nas aulas e tiraram notas boas nas provas e outros diziam que somente iriam aqueles que tinham dinheiro para pagar o ônibus. Nessa situação, evidencia-se quão reprodutora a escola é dos ditames sociais dominantes. De acordo com Bonnewitz (2003), as múltiplas estratégias de reprodução, mencionadas por Bourdieu, a partir de uma abordagem sobre campos sociais, cuja ideia é compreender o espaço social como campo hierarquizado pela desigual distribuição de capitais – econômico, cultural, social e simbólico – deixam claro a tendência da escola à reprodução. As classes trabalhadoras “se definem pela quase ausência de capital, sob qualquer forma” (BONNEWITZ, 2003, p. 59).

Ao referenciar Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2003) pontuam que “a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado”. Sendo assim, a escola passa a exercer sua função de reprodução, livre de qualquer suspeita de reproduzir as diferenças sociais. Para tanto, é necessário que a escola simplesmente “ignore (...) as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (Nogueira; Nogueira, 2003, pp. 37-38).

De uma forma ou de outra é notório a discriminação que se é feita em um espaço de formação cuja base se fundamenta no princípio de oportunidades iguais a todos que dele fazem parte. Impedir que uma criança vislumbre ricas possibilidades de aprendizagem em que uma visita a outro espaço de formação possa lhe oferecer é inconcebível. Mas, essa prática ainda existe! Se por um lado, funciona como um prêmio para os que se comportam bem, portanto os merecedores, confirmando-se a ideia de meritocracia, por outro lado, funciona como uma punição para os maus comportados ou para aqueles que ainda não conseguiram se adequar dentro dos moldes da instituição. É visível a ideologia norteada pelo esforço e capacidade pessoal como condição de se alcançar vantagens.

Embora o slogan da ciência moderna estampe a ideia de oportunidades iguais para todos, criado pelos critérios estabelecidos pela elite burguesa desde o surgimento da instituição escolar, nos tempos da República, a criança da classe trabalhadora não trás consigo a bagagem cultural exigida pela escola, assim, se sente desvalorizada e estranha em um espaço, que em termos quantitativos, foi destinado a elas. Segundo Cunha (1979, p. 104), para a teoria da Violência Simbólica, proposta por Bourdieu, a escola vê “as desigualdades sociais como desigualdades individuais”. Dessa forma, constata-se que “a sociedade é desigual e a escola reproduz, consagra e legitima estas desigualdades”. Contudo, é necessário deixar claro que uma vez destinado à escola o papel do ensino cabe a ela cumprir com responsabilidade seu legado, não esquecendo que o mundo mudou e as pessoas também mudaram e não dá mais para continuar com as mesmas práticas pedagógicas que o modelo elitista havia proposto quando a escola era destinada apenas para alguns.

É que, na realidade, não houve de fato democratização, mas apenas massificação; progressivamente, generalizamos a todos os alunos o modelo pedagógico que era adaptado à antiga elite e que parecia o mais prestigioso (...). A pretexto de dar a cada um suas oportunidades, impomos a todos as práticas mais seletivas (MEIRIEU, 1998, pp. 161-162).

Segundo Meirieu (2005) é uma exigência à sua própria subsistência o acesso de todos à escola, pois “uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação (...) um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra”. A escola tem o compromisso de não “descartar ninguém”. Ela não pode ser o lugar que se privilegia grupos específicos, mesmo que estes sejam compostos por “crianças bem comportadas ou obedientes” (MEIRIEU, 2005, pp. 45-46).

Para Dubet (2003), na medida em que a escola integra, mais ela também exclui, apesar de seus princípios e ideais não condizerem com tal verdade. Para ele, “a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (DUBET, 2003, p. 43).

Todavia, a escola democrática não deve ser a escola da igualdade, pois um princípio crucial na educação deve ser o princípio da justiça, qual seja: só há justiça quando se tratam de igual modo os iguais e, de modo desigual, os desiguais, na medida de suas desigualdades. Dito de outro modo, não se pode tratar da mesma forma os diferentes, pois cada um tem suas necessidades específicas e, nem tão pouco, tratar diferente os iguais, porque aí se solidifica o preconceito e a discriminação. Santos (2002, p. 268) afirma que “as desigualdades que se reforçam ou se neutralizam mutuamente criam um padrão de distribuição desigual difícil de combater”. Nesse sentido apesar de

o paradigma da modernidade [ser] um projeto ambicioso e revolucionário (...) é também um projeto com contradições internas. Por um lado, a envergadura das suas propostas abre um vasto horizonte à inovação social e cultural; por outro, a complexidade dos seus elementos constitutivos torna praticamente impossível evitar que o cumprimento das promessas seja nuns casos excessivo e noutros insuficiente. Tanto os excessos quanto os défices estão inscritos na matriz paradigmática (SANTOS, 2002, p.50).

3.4. De que modo os sujeitos da pesquisa vêm, analisam e explicam a dificuldade de aprendizagem?

Ao serem questionados por que alguns educandos conseguem aprender e outros apresentam mais dificuldades, notou-se que, na fala da maioria dos educadores dessa pesquisa, a responsabilidade recai à família e ao educando. As queixas são as mais

diversas possíveis. Cada educador aponta várias delas: o desinteresse dos educandos pelos estudos 20,9%, isto é, 14 educadores; o descompromisso das famílias 17,9%, ou seja, 12 educadores; fatores emocionais e psicológicos dos educandos voltados para problemas de desestrutura familiar representam a fala de 19,4%, 13 educadores; fatores relacionados à bagagem cultural e déficit cognitivo representam um quantitativo de 16,4% cada, isto é, 11 educadores; e, por fim, a indisciplina 9%, ou seja, 06 educadores mencionaram-na como um dos responsáveis pela não aprendizagem do educando. No contexto das duas unidades escolares, a indisciplina como uma das causas do não aprender foi mencionada pela minoria dos educadores entrevistados, todavia esse dado difere quando se limita apenas à escola Meribá, pois para a maioria dos educadores dessa escola aponta para a indisciplina como o maior problema.

_ Eu acho que o principal motivo é o desinteresse mesmo, né. Porque quem quer aprende, corre atrás... (Educadora Beatriz).

_ Uns alunos não aprendem por indisciplina e outros, falta de esforço... preguiça mesmo. (Educadora Janeth).

_ É a questão da indisciplina, do não compromisso da família, porque as tarefas vão pra casa e voltam em branco, aí o professor põe um recado e põe outro e põe outro... (Educadora Leila).

Outro mito comum apontado pelos educadores como causa do fracasso escolar é o da desestruturação familiar. Geralmente estereotipado à inadequação familiar, seja pela separação dos pais – o que é bem comum –, seja pelos pais serem ausentes, seja pelos conflitos de cunho social, afetivo e econômico existentes entre os pais, vivenciados constantemente pelos filhos, seja pelos filhos morarem com avós, seja pelo poder da crença na inferioridade moral, cultural e intelectual da classe trabalhadora. Isto é, pais inadequados, por ser sua constituição familiar desviada do “padrão”, ainda que esse padrão seja de uma minoria de representantes, a elite. Os problemas de ordem relacional entre os cônjuges que culminam em fatores emocionais, afetivos e psicológicos foram apontados por boa parte dos educadores entrevistados:

_ Ah eu acho que é problema de família viu. A questão emocional, os alunos chegam muito abalados porque a família, hoje, anda muito desestruturada... eu vejo isso. Pode ver que os que sabem mais eles não têm quase nenhum problema em casa. Agora aqueles que têm dificuldade... cada um tem uma história mais difícil que a outra. (Educadora Gisele).

Outro fator comum apontado pelos educadores das duas instituições pesquisadas, referentes ao fracasso escolar, é a ideia de déficit cognitivo e este, muitas vezes, relacionado com a questão social. De modo velado, a escola homogênea quem

é diferente e privilegia quem possui uma herança familiar vantajosa. Esse velamento se dá também nos efeitos dos resultados do sucesso escolar, quando vistos como sendo diferenças de capacidade ou dons dos educandos pertencentes às classes dominantes, ou seja, como sendo facilidade inata e vocação natural destes grupos, legitimando-se assim, as desigualdades sociais. A isso, Bourdieu, chama de Violência Simbólica. Muitas crianças são identificadas como portadoras de déficits de aprendizagem quando não conseguem realizar o que se espera de uma programação de ensino. Seus depoimentos elucidam tal problema:

_ Você vê, o José, é nosso desde o início, mas ali tem alguma coisa, é a família toda, eles têm muita dificuldade. Já pedimos um laudo neurológico pra família, mas coitada a família é muito pobre. (Educadora Silvia).

_ O Gil, ele é diferente. Com os outros eu até consigo alguma coisa, mas com ele eu não consegui andar nenhum milímetro... É um problema de déficit mesmo, algum problema mesmo, profundo... lá dentro... que eu não sei explicar o que é... eles não aprendem! O rendimento tem sido mínimo, mínimo, mínimo... (Educadora Janeth).

_ Eu acho que a criança tem mesmo a questão da cognição pronta, que tá pronta pra aprender e a questão de alguma coisa da cognição que não tá pronta, que não tá preparada... (Educadora Júlia).

Quando questionados sobre de quem é a responsabilidade pela aprendizagem do educando: se a escola, se a família ou se o educando, os educadores da presente pesquisa revelaram, ou de modo explícito ou nas entrelinhas de seus discursos, que a família e o educando são os principais responsáveis. Ainda que não se omitiram nessa responsabilidade, suas justificativas acabavam eximindo-os de tal tarefa:

_ Os três são responsáveis... O educando, ele precisa ter... a pré-disposição, e a família tem que tá junto... ali, apoiando, assessorando, né. Porque aquele aluno que a família acompanha, cobra, participa... o desempenho dele com certeza é bem melhor. (Educadora Iolanda).

_ Eu acho que a falta de compromisso dos alunos, da escola, né, em algumas situações, e também da família que não sabe o quê que tá acontecendo com o filho, não quer saber. (Educadora Joana).

_ É preciso que as três caminham junto. O quê que eu penso, o quê que eu acho que eu vejo falho: é o descompromisso da maioria dos pais. (Educadora Maria das Graças).

A culpabilização pelo não aprender remetida aos educandos e aos pais, pelos educadores, é notoriamente internalizada por ambos, pois apontam frequentemente para si próprios, como os principais responsáveis pelo insucesso escolar. A falta de atenção, a falta de esforço, o desinteresse, a indisciplina são as justificativas mais apontadas pelos educandos:

_ Por que assim, muitas vezes, eu não presto muita atenção. (Educanda Marisa).

_ Eu sou muito bagunceiro e às vezes eu não estudo porque eu fico com preguiça. (Educando Fred).

_ Eu acho que é porque não tem muito interesse. Porque uns prestam atenção nas aulas e outros só quer saber de bagunçar, não estuda. (Educando Lucas).

_ Por que alguns esforça, outros não. (Educando André).

Da mesma forma, a fala dos pais, quando questionados sobre a dificuldade que o filho apresenta, revela também os discursos proferidos pelos educadores como justificativas do não aprender. O desinteresse obteve 46,3% das respostas, ou seja dos 35 pais entrevistados, 25 acreditam nessa ideia. 20,3%, ou seja 11 pais disseram que é devido a “algum problema na mente”. 18,4%, isto é, 10 pais falaram que é devido ao filho não prestar atenção nas aulas. Problemas de ordem emocional e indisciplina obtiveram cada uma 7,5% das respostas:

_ Porque ele leva tudo na brincadeira, a escola fala que ele só fica brincando, não quer saber de tarefa de casa, nem de sala, porque quando o professor está explicando ele tá é brincando com o colega. (Pai do educando Marcelo).

_ É preguiça, falta de interesse e falta de atenção, porque ele é normal, porque menino cê sabe do jeito que é né. (Avó do educando André).

_ Não sei, eu acho que talvez é a mente né, uns tem a mente mais desenvolvida né... (Avó do educando Abel).

_ Foi muito complicada minha gravidez, na época meu marido bebia, ele era muito agressivo aí eu acho que passou tudo pra Jane, a gravidez que eu tive foi muito sofrida, muito sofrida mesmo. Muitas vezes eu já cheguei aqui aí as professora fala pra mim que eu tenho que procurar uma psicóloga outros fala que eu tenho que procurar um psiquiatra... é aquela coisa toda. (Mãe da educanda Jane).

Até mesmo a fala da mãe que denunciou a E. M. Meribá ao Ministério Público, por ter seu filho a seis anos na escola sem ser alfabetizado, apesar de apontar o despreparo dos educadores para lidar com as dificuldades de aprendizagem e de cobrar da escola uma ação efetiva em relação à aprendizagem de seu filho, ao final de sua fala ela deixa escapar que esse despreparo do educador se refere especificamente em lidar com crianças que têm “algum problema”, internalizando o discurso de déficit cognitivo:

_ ... enquanto tava da forma que eles queriam, ninguém precisava dar satisfação pra ninguém, agora a Secretaria tá em cima deles, porque é muito tempo pra criança está na escola pra ela não ler e não escrever. Então qual que é o problema, ou da criança ou da escola... ou dos pais [tom de voz irado, meio de acusação] onde tá o problema... que escola é essa que dá aula pra uma criança todos os dias e essa criança não lê, não escreve...? Então eu vejo assim, os professores não estão preparados pra receber... nem uma escola tá preparada pra receber uma criança que tem problema... (Mãe do educando Gil).

Ao serem questionados de quem é a responsabilidade pela aprendizagem deles, se a escola, a família ou eles próprios, as respostas dos educandos se coadunam. Nesse sentido, o fracasso escolar de cada um passa a ser de responsabilidade do próprio indivíduo e não da instituição escolar, ou melhor, da organização social como um todo. 81% dos educandos entrevistados, já internalizaram o discurso da escola e dos educadores, assumindo a responsabilidade por não aprenderem. Vejam alguns deles a seguir:

_ É minha, porque eu é que tenho que aprender... fazer as coisas, parar de conversar. (Educanda Lorena).

_ É minha, porque eu tenho que prestar atenção, né. Tem que vê o quê que a professora explicou e tem que fazer tarefa. (Educanda Lívia).

_ É minha, porque eu que tenho que prestar atenção nas aulas e eu que tenho que ter capacidade prá aprender. (Educando Lucas).

Apesar de a maioria dos familiares (34,3%) ter dito que a responsabilidade pela aprendizagem do filho é tanto da escola, como do filho e de si próprio, em suas justificativas, a ênfase recai sobre si (25,6%) e, sobretudo sobre os filhos (40,1%). Veja os depoimentos a seguir:

_ Eu acho que primeiro de tudo a culpa é do aluno, depois é do professor, né. Eu penso assim, se o aluno não se interessa o professor não pode fazer nada por ele. (Mãe do educando Davi).

_ Eu acho que um pouco tem que partir da criança, né. Se não partir da criança não adianta a escola insistir. É muito trabalho, muito peso pra escola, eu acho que a criança tem que demonstrar um pouquinho de interesse. (Padrasto da educanda Lorena).

_ Se ele tiver uma base boa, da gente aqui, ele vai se interessar e vai sair bem na escola. A escola ta mais pra orientar, passar pra frente, mais culpado mesmo é os pai eu acho, porque a família... é a base, e o aluno... é o interesse. (Pai do educando Augusto).

Quanto à representação da clientela, os depoimentos dos educadores e situações registradas confirmam o que algumas pesquisas já vêm apontando: preconceitos e discriminação sobre a cultura da classe trabalhadora. Patto (1993), afirma que, as crianças apontadas como ‘deficientes culturais’ são pertencentes às camadas economicamente desfavorecidas, não possuindo o mesmo tipo de comportamento das crianças de classe média, cujas práticas escolares estão firmadas. Nas entrevistas evidenciou-se o poder da crença na teoria da carência cultural, como responsável pelo insucesso escolar dos educandos da classe trabalhadora:

_ O contexto em que eles vivem... A família que lê, a família que gosta de estudar, o aluno que conhece, que tem mais experiências culturais, isso (a aprendizagem) melhora demais. (Educadora Kátia).

_ A gente tem uma clientela, uma demanda muito grande. Antes, quase não tinha fracasso escolar, mas também a população mais carente não tava na escola. Não estudava. Eu me lembro que na minha sala só tinha uma menina que era bem pobrezinha, pobrezinha mesmo, carente mesmo... e só essa menina que tinha notas baixas, ninguém mais tinha notas baixas... Então, hoje a gente tem essa clientela mais pobre, que é uma clientela desfavorecida culturalmente.... (Educadora Iolanda).

_ A bagagem que ele tem com certeza é muito importante, porque, as discussões ampliam mais na sala de aula é...vai mais rápido, flui mais. Tem aluno que depende muito do ambiente familiar dele, ele não é estimulado... se os pais, se a família, se ele vem de um ambiente muito restrito, muito limitado, ele fica muito limitado aqui na escola. (Educadora Leila).

Ao considerarem o conceito de carência cultural como responsável pelas dificuldades de aprendizagem dos educandos aqui apontados, os educadores de ambas as instituições pesquisadas utilizaram-se de mais um argumento para responsabilizarem as crianças e suas famílias pelo seu fracasso, vítimas dessa situação.

O senso que os professores corretamente têm de serem os portadores de importantes recursos culturais para a sociedade inteira faz alguns vulneráveis ao elitismo cultural e a explicações da teoria do déficit sobre o motivo pelo qual os jovens da classe trabalhadora são difíceis de ensinar (CONNEL, et alii, 1995, p. 206).

Tanto os depoimentos acima quanto esse abaixo exemplificam o que os autores se referem:

_ ... é óbvio que eles têm cultura, só que a cultura deles é limitada... Eles pegam aí o que tá na moda, é o funk, essas coisas que não têm um conteúdo, não tem uma arte... o belo, a Educação né. Quando a gente tenta direcionar eles batem de frente: 'ah! Não é isso que eu gosto'. (Educadora Joana).

Ao serem questionados se considera importante o aspecto cultural de seu educando na ação pedagógica, os educadores afirmam ser importante, mas há aí, nas entrelinhas de suas falas um conceito de cultura padrão e, conseqüentemente, um preconceito quanto à cultura da classe trabalhadora:

_ Extremamente importante porque é igual eu te falei, dependendo da cultura que ele vive o desenvolvimento dele vai render mais ou menos. (Educadora Kátia).

_ O aluno que tem essa vivência cultural fora da escola ele consegue participar mais. (Educadora Sílvia).

Não se pode ignorar o contexto sócio-cultural dos educandos, ao desconsiderá-lo os educadores conceitua a situação familiar boa ou má e, a teoria do déficit, como as variáveis correlacionadas com o sucesso e o fracasso escolar. Para Connel et alii (1995,

p. 53), “os professores que vêm os subúrbios da classe trabalhadora como *desertos culturais* estão inteiramente enganados neste sentido”. Fica claro, nos depoimentos acima, o modo de pensamento dos educadores a respeito dos valores considerados na escola. A discriminação e o tratamento injusto de alguns educandos em relação aos educandos que fogem ao padrão são nítidos. Infere-se a ideia de quão sólido é o peso discriminatório da hierarquia de poder.

A escola é uma instituição que, entre outras coisas, encerra uma estrutura de poder, e assim é sentida por outras coisas, por seus alunos. É capaz de intimidar e oprimir as pessoas e frequentemente gera ressentimento e oposição. Dependendo das circunstâncias, isto pode se tornar em graves problemas de autoridade, cujos efeitos se generalizam por meio do trabalho da escola (CONNEL, et alii, 1995, p. 104).

Patto (1993) pontua que tal tratamento discriminatório e injusto não ocorre por acaso, mas por preconceitos e discriminações sociais, determinantes do modo pelo qual o poder é exercido. Dessa forma “a apreensão do significado do que ocorre na escola requer mais do que saber que há pessoas investidas de poder: é fundamental saber como elas o exercem e por que o fazem de determinadas maneiras” (PATTO, 1993, p. 76). Mediante a fala dos educandos, nas entrevistas, comprova-se tal fato:

_ A gente não faz tarefa, aí eles briga, uns leva prá fora, outros eles não leva... uns eles gosta mais, outros eles gosta menos... dá mais atenção prá uns, prá outros dá menos atenção... porque eles acha que aqueles lá, vai dar mais alguma coisa na vida, interessa mais. (Educando Caio).

Em uma conversa informal, outra educadora deixa transparecer claramente esse tipo de atitude, ao fazer comparação entre dois educandos. Sua predileção por educandos de boa aparência, bem comportados e que se destacam na aprendizagem, os quais correspondem suas expectativas é notória. Em tom de admiração e amabilidade ela diz para os colegas presentes:

_ Gente, olha o tanto que esse menino é bonito e ainda por cima, inteligente. Ao se retirar da sala, ela continua: “Prá mim, esse menino é 10, ele tá comigo desde a C [3º ano. Fala com orgulho de seu trabalho], ele é um espetáculo, agora o Gil (risos) aquele menino passa a aula toda brincando. Ele não tem interesse nenhum, não quer saber de nada. (Educadora Fátima, na sala dos educadores).

A discriminação feita por alguns educadores pelas crianças mais pobres e pelas crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem ou ainda pelas crianças que não tiram notas tão boas – termômetros balizadores que evidenciam o desempenho ou não do educando em seu rendimento escolar – foi bem evidente. A presente pesquisa buscou compreender como a escola está organizada por dentro, como ela lida com a dificuldade de aprendizagem e como ela busca favorecer a aprendizagem. Assim foi possível

conhecer os mecanismos e o modo de funcionamento no interior das instituições escolares que fazem com que uns poucos sejam favorecidos e outros tantos sejam discriminados e colocados à margem. De acordo com Sadha (2002), “as chamadas ‘dificuldades de aprendizagens’, muitas vezes, são mais dificuldades de ensino, provocadas por ações que não levam em conta, nem interpretam a realidade do aluno, suas desigualdades sociais, econômicas, culturais e pessoais” (SADHA, 2002, p. 65).

Diante do exposto, evidenciou-se uma relação pedagógica entre educadores e educandos frágil e ineficiente, à qual interfere de maneira comprometedora no processo de ensino-aprendizagem. O despreparo dos educadores em lidar com os educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem também ficou evidente, pois suas práticas pedagógicas, desconectadas da realidade dos educandos – a diversidade cultural existente no interior das salas de aulas é desconsiderada – e o modo de operá-las – métodos mecanizados e repetitivos cujo modelo é o de reprodução do conhecimento –, não contribuem para se efetivar uma aprendizagem significativa. Mesmo assim, atribuem a causa da dificuldade de aprendizagem a fatores externos à escola, de modo que o discurso proferido pelos educadores isenta a escola da responsabilidade que lhe foi outorgada, a do ensino, e, o educador, se exclui desse processo, atribuindo à família e ao educando essa tarefa. Alguns desses, emitiram, em seus depoimentos, mediante as entrevistas, críticas acerca do ensino que as escolas oferecem, mas boa parte dos familiares e educandos internalizaram tal discurso, culpabilizando-se pelo fracasso escolar. Ambos: pais e filhos contentam-se com o trabalho de reforço oferecido pelas escolas, acreditando que este seja o caminho para a superação do não êxito escolar. Aqui não se cogita se o trabalho pedagógico, desenvolvido para as crianças encaminhadas ao reforço seja eficaz, apesar das dificuldades diagnosticadas.

Evidenciou-se, com as observações realizadas, que os educadores não põem o estabelecimento de uma interação pedagógica com os educandos que não conseguem realizar as atividades propostas, pois as mesmas são direcionadas apenas aos educandos que não apresentam dificuldades para aprender, demonstrando-se assim que a escola e o educador não estão preparados para lidar com os problemas de aprendizagem, revelando dificuldades em contribuir para aprendizagem de seus educandos. Ao não assumirem tal responsabilidade, os educadores atribuem às causas do fracasso escolar, sobretudo aos fatores que não dizem respeito ao processo de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar, no interior de duas escolas públicas municipais de Goiânia, como o educador, o educando e a família compreendem, explicam e analisam a dificuldade de aprendizagem e como se dá a articulação do capital cultural e o conhecimento exigido pela escola em relação a aprendizagem do educando. Para isso, foi necessário conhecer a dinâmica da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores no cotidiano escolar, bem como sua influência na aprendizagem dos educandos; situar, no tempo e no espaço, a importância que o educando, a família e a escola atribuem ao processo de ensino-aprendizagem escolar e analisar se a escola considera a bagagem cultural acumulada durante a vida cotidiana dos educandos no contexto escolar.

Mediante a pesquisa empírica, observou que os aspectos mais relevantes que interferem significativamente no rendimento pedagógico observado em sala de aula e depósito no momento das entrevistas são a indisciplina na E. M. Meribá e o excesso de atividades culturais na E. M. Moriá. Entende-se que uma das causas da indisciplina pode ser manifesta devido ao fato de os educandos não participarem efetivamente em seu processo de aprendizagem, uma vez que é comum, naquela escola, a utilização de métodos mecanizados e rotineiros de leitura e cópias de longos textos, práticas que não contribuem para o seu desenvolvimento. Os eventos culturais, por sua vez, embora sejam de grande importância para se promover a aprendizagem dos educandos em suas mais variadas linguagens, o seu excesso acaba interrompendo a sistematização do conteúdo programático curricular, prejudicando-se assim os educandos em seu processo de internalização do aprender, já que, corriqueiramente, por participarem efetivamente dos eventos com os ensaios de dança e teatro, vários deles se ausentavam da sala de aula.

Apesar de a indisciplina e o excesso de eventos culturais serem marcantes no contexto de cada uma das escolas pesquisadas, o controle disciplinar é o núcleo das duas instituições de ensino. A natureza e o grau de coação por meio das tarefas escolares atribuídas pelo educador determinam o foco do processo de aprendizagem e a relação entre educador e educando.

Mediante as observações dentro das escolas e das entrevistas realizadas com os sujeitos da presente pesquisa, foi possível perceber que a relação pedagógica

estabelecida entre os educadores e os educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem se dá de maneira frágil e ineficiente, pois tem como foco principal a tarefa cujo objetivo desconsidera a atividade intelectual desenvolvida pelos educandos, no processo educativo, já que o maior interesse centra-se nos resultados, ou seja, no produto final, na pura e simples execução mecânica de tarefas repetitivas e enfadonhas como meio de acesso ao saber – estratégias prejudiciais, pois são ausentes de sentido. Desse modo, os educandos que não executam as determinações dos educadores, nas tarefas propostas, são considerados como tendo dificuldade de aprendizagem.

O despreparo dos educadores em lidar com os educandos, sobretudo com aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, torna-se evidente, nesse contexto, pois não é levado em consideração o nível de aprendizagem que o educando apresenta, segundo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, nem tão pouco a maneira com a qual o sujeito da aprendizagem se relaciona com o objeto de conhecimento, como aponta Charlot e, ainda, não é considerada a importância do sentido e significado que a atividade e/ou o conteúdo proposto, pelos educadores, têm para os educandos, como pontua Meirieu, pois os mesmos são baseados segundo a proposta do livro didático, principal recurso utilizado pelos educadores, muitas vezes descontextualizados da realidade dos educandos.

O tratamento das dificuldades de aprendizagem se dá mediante o que os educadores chamam de aula de reforço, prática comum nas duas unidades escolares, onde os educandos com maiores dificuldades de aprendizagem são levados a outra sala, a fim de que seus problemas de aprendizagem sejam sanados. Ali, os educandos são agregados independentemente da idade que possuem, da turma regular que pertencem e do ano de escolaridade que estão inseridos. Assim como nas salas de ensino regular, nas salas de reforço, os educandos são tratados indistintamente, como se todos tivessem exatamente as mesmas dificuldades; as atividades utilizadas também não são diferenciadas, pois não é considerado o nível de aprendizagem que os educandos se encontram. A mesma tarefa é dada a todos, não diferindo do ensino que se verifica regularmente em sala de aula, orientado para a repetição através da memorização.

Não se percebe avanços em relação à aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas apesar disso, o reforço é bem aceito pela maioria dos familiares entrevistados e também pelos educandos de ambas as escolas. Esses sujeitos defendem a iniciativa das escolas em adotarem tal prática, pois em suas concepções, as escolas estão tentando realizar algo para ajudarem àqueles que

apresentam dificuldades em seu processo de aprender. Aqui indica que os educadores foram preparados para lidar apenas com um tipo de clientela, a ideal, aquela que se (a) molda segundo os padrões definidos e estabelecidos, pelos quais a escola ou o ensino foram destinados, ou seja, aquela clientela que apresenta a bagagem cultural valorizada e veiculada na escola. Nesse sentido, a bagagem cultural que os educandos trazem consigo para o interior das salas de aulas não é considerada pelos educadores, ainda que em seus depoimentos afirmem ser.

Nesse contexto, percebe-se que o educador não foi formado para lidar com dificuldades de aprendizagem; sua formação lhe confere condições de ensinar apenas aqueles que aprendem de um único jeito, qual seja: o jeito que os próprios educadores aprenderam ou foram formados para ensinar, desconsiderando qualquer possibilidade de terem em suas salas de aulas educandos que aprendem de maneiras diferentes porque possuem ritmos e características diferentes, pois são pessoas diferentes. Mas, são diferentes não porque não conseguem aprender como lhe é imposto, são diferentes porque são imbuídos de singularidades.

Longe de ser um instrumento de democratização da sociedade, como se pensava, a escola ora posta, contribui, portanto, para a reprodução das desigualdades sociais, como afirma o sociólogo Bourdieu. De modo oculto, a cultura da escola se revela como neutra não arbitrária e não relacionada a nenhuma camada social, garantindo assim, sua legitimidade.

A inoperância da família em não acompanhar e em não dar o respaldo à aprendizagem do filho; os problemas de cunho social, econômico e cultural sofridos pelos educandos de baixa renda, bem como os fatores de ordem emocional, afetivo e psicológico, são aqui apontados como sendo os responsáveis pelo insucesso escolar. As justificativas são as mesmas para uma mesma particularidade histórica. Nota-se que os problemas são apresentados como sendo das crianças e de seus responsáveis, descartando a ideia de que o trabalho do educador possa também ser responsável pelas desigualdades escolares sofridas no interior das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, a escola e seus educadores isentam-se de qualquer responsabilidade referente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo educando, lançando-as sobre os próprios educandos e seus familiares. Todas essas questões apontadas pelos educadores, mediante as entrevistas, podem corroborar para o não aprender, mas não são determinantes, embora facilmente aceitas e internalizadas por alguns dos educandos e de seus familiares, pois, não questionam o trabalho

realizado pelos educadores, e não cobram um trabalho diferenciado. Como bem pontua Charlot (2005), os educandos e, porque não dizer as famílias têm uma concepção errônea sobre a aprendizagem, para eles o educador “é o sujeito da aprendizagem e basta que [o educando] freqüente as aulas, que seja comportado e que faça tudo o que o professor ordenar” para que a mesma ocorra (CHARLOT, 2005, p. 29).

Entretanto, a omissão dos pais apontada pelos educadores da presente pesquisa foi contraposta pelos depoimentos de boa parte dos familiares entrevistados. Muitos pais, apesar de trabalharem longas jornadas diárias e de a maioria não terem a formação adequada para ajudarem seus filhos nas tarefas de casa – o que revela não terem condições de corresponderem de acordo com as expectativas da escola e/ou educadores – em seus depoimentos, disseram que se esforçam para estarem na escola quando chamados (alguns dizem comparecer mesmo sem serem chamados) e se preocupam com a aprendizagem dos filhos. Alguns chegam a pagar aulas extras de reforço fora da escola para favorecer sua aprendizagem, identificando que o reforço e os estudos em casa devem dar conta da tarefa que deveria ser alcançada pela escola. Nessa contradição entre a fala dos educadores e a fala dos pais, recorre-se a Dubet quando este afirma que a omissão dos pais na escola é um mito. Isso se confirma porque a maioria dos pais convocados para a realização da pesquisa compareceu à escola e, ainda, porque em várias ocasiões, no decorrer da pesquisa, foi percebida a presença dos mesmos no ambiente escolar.

Felizmente, já se percebe notas de mudanças desse discurso da omissão familiar. Na fala de vários educandos e famílias da presente pesquisa, mediante as entrevistas realizadas, foi possível registrar seus descontentamentos e suas críticas contestatórias quanto ao ensino oferecido pelas escolas, o que leva os educadores a serem mais confrontados em suas práticas e em seus discursos reducionistas. Embora o contexto em que a pesquisa se realizou tenha sido em escolas cuja organização tem como base o sistema de Ciclos, a forma concreta pela qual está ocorrendo tal organização não parece ser a mesma defendida pelos Ciclos do Desenvolvimento Humano. Há uma visível contradição entre a proposta e a realização da mesma e acredita-se que isso também seja um dos fatores que interferem no surgimento das dificuldades de aprendizagem. Entretanto, pode-se afirmar que, com o sistema de Ciclos, a falha na educação ficou mais visível e sem dúvida alguma, hoje, pelo menos para parte da sociedade, o discurso que outrora imperava acerca da dificuldade de aprendizagem ser de absoluta responsabilidade do educando e de sua família, está sendo ao menos questionado por

alguns e isso por uma clientela que era tida como incapaz de julgar por pertencerem à classe dos dominados.

O objetivo desse trabalho não foi o de apontar culpados, nem tão pouco de responsabilizar o trabalho pedagógico, realizado nas escolas pesquisadas, pelas dificuldades de aprendizagem dos educandos, mas o de suscitar uma reflexão sobre as práticas discursivas que divulgam valores pré-estabelecidos como sendo absolutos. Pois se assim o for, “o aspecto fundamentalmente crítico das ciências desaparece em proveito da escola das certezas” (JAPIASSU, 1999, p.113).

Ao analisar a história da educação, se sabe quão pouco investimento é aplicado ao sistema educacional brasileiro, o que contribui pontualmente para os efeitos nocivos que têm causado para a sociedade. Poucas são as medidas adotadas que garantem a manutenção de uma política educacional estável, a qual priorize resolver o problema do fracasso escolar que vem se arrastando por décadas.

A jornada de trabalho intensa do educador devido aos baixos salários, indubitavelmente compromete o tempo de formação contínua que o mesmo deveria priorizar, pois o conhecimento é dinâmico e inconcluso e o educador não deve se contentar em ser um simples transmissor de um conhecimento que não seja capaz de despertar o interesse dos educados. A sobrecarga de trabalho dos educadores também compromete o tempo para o planejamento que deveria ser utilizado para se discutir coletivamente os problemas identificados em sala de aula a fim de proporem atividades que efetivamente favoreçam o processo de aprendizagem dos educandos. O ambiente inadequado, salas superlotadas, falta de recursos materiais podem contribuir para o insucesso escolar – embora as escolas pesquisadas sejam providas de recursos materiais. A propósito, em uma das escolas, os computadores da sala de informática e os livros da biblioteca não eram utilizados simplesmente por não contar com profissionais que sabiam utilizá-los – daí a necessidade de formação para se operar tais recursos.

Todavia, acredita-se ser a formação inicial, uma das grandes vilãs do fracasso escolar, pois os educadores não estão preparados para receberem em suas salas de aulas educandos que aprendem de modo diferente ao qual foram instruídos a ensinarem. Parece que a Academia ainda está muito distante da realidade do contexto escolar, sobretudo, das escolas públicas e, o poder público, deve ter um olhar mais amplo e diferenciado para essa questão, se quiser contribuir para que haja mudanças nesse cenário.

Entretanto, apesar de todos esses fatores que podem influenciar na produção das dificuldades de aprendizagem dos educandos, acredita-se que o trabalho docente comprometido e a dedicação do educador sejam influentes nesse processo. Ao invés de proporem atividades que visem resolver tarefas a fim de que os educandos respondam “corretamente”, de acordo com suas solicitações, a prática pedagógica que medeia a relação entre o educando e o saber, o educando e o outro (educador e colegas de sala) e o educando e a si próprio, considerando sua bagagem cultural é fator preponderante para se obter o sucesso escolar.

Propor o diálogo a fim de favorecer espaço para que os educandos pensem e desenvolvam seu raciocínio e sua atividade intelectual, relação com o saber; o trabalho em grupo no sentido de provocar a interação, condição necessária para que haja trocas entre os educandos e possibilitem a relação com o outro; atividades desafiantes e significativas que despertem o interesse do educando, pois tem a ver com seu desejo, e para isso é necessário conhecer o contexto sócio-cultural do educando, promovendo a mobilização deste para a atividade, relação consigo mesmo, são condições fundamentais para que se favoreça a aprendizagem de todos os educandos inseridos na escola. Caso isso não ocorra não se estabelecerá o tipo de relação com o mundo que dá sentido à aprendizagem e, dessa forma, o educando não se apropriará do saber, não o modificará e nem será modificado por ele a fim de modificar a sociedade vigente.

Romper com a estrutura excludente presente na escola e conduzir os sujeitos nela inseridos à condição que os permita participar ativamente de seu processo de aprendizagem, por meio da mediação do educador, favorecendo-lhes condições adequadas para estabelecerem uma relação com o saber, com o mundo e consigo mesmos – no sentido de serem sujeitos reflexivos e que intervenham na realidade posta, fazendo da escola um espaço de crítica, de produção e significados, mediante a construção de um saber significativo e permanentemente reavaliado, em face da realidade social dos educandos – contribuirá para que a escola não seja meramente reprodutora, formadora de sujeitos passivos, alienados, acríticos, indefesos e, conseqüentemente, “confirmadora das desigualdades” (Moreira, 2003, p. 56).

Repensar o processo pedagógico de ensino e aprendizagem construindo-o e reconstruindo-o com vistas a garantir a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico se faz urgente na sociedade atual, pois os sujeitos e a sociedade já não são os mesmos de outrora.

O mundo globalizado e os avanços tecnológicos trazem novas dimensões culturais, revolucionando o comportamento e as mentes humanas. As exigências da sociedade frente aos avanços tecnológicos e às transformações econômicas e culturais, colocam, cada vez mais, a necessidade de a escola voltar-se para a produção do conhecimento, a fim de que os sujeitos nela inseridos exerçam o real sentido da cidadania, requerendo dos educadores uma postura crítica frente a essa realidade.

Faz-se necessário amadurecer as reflexões e continuar o estudo a fim de que a problemática que assola a educação brasileira seja profundamente investigada e analisada com vistas a enriquecer esse trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. Valores e luta simbólica. Revista brasileira de educação. Maio-Agosto, n. 23 Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

ARAÚJO, B. C. O cotidiano escolar: a linguagem articulando saberes, poderes e sujeitos. UFG/GO, 2007 [Tese de doutorado].

ARIÉS, P. História social da criança e da família. 2ª. Ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BALDINO, J. M. Evasão discente na educação superior: uma questão silenciada em tempos de encantamento pela ampliação das oportunidades educacionais. São Paulo: UNESP/Campus Marília, 2002 (Tese de doutorado).

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, P. L; LUCKMAN, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1978.

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. 1976, p. 43-57. In: Livro: BRANDÃO, Z. (org.) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

BOGDAN, R; BIKLEN. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, P. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 217-227.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. Escritos da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. Gostos de classes e estilos de vida. 1983b In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu, São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 67-79.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANDÃO, Z. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Z. (org.). Democratização do ensino: meta ou mito? R. J: F., Alves, 1987.

CADERNOS CEDES 42. Família, escola e sociedade. Educação e Sociedade, ano XVIII, n. 59, Agosto/1997.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: Revista Educação e Sociedade, n. 79, ano XXIII, Agosto/2002, Dossiê “Diferenças”.

CANEVACCI, M. Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da família na política social. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). A família contemporânea em debate. 3ª. Ed. São Paulo: Educ., Cortez, 2000.

CATANI, D. B. A escola como ela é. Revista brasileira de educação. Mai./Agosto, n. 23. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

CECCON, C; OLIVEIRA, M; OLIVEIRA, R. D. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 Jan./Abr. 2005.

CHARLOT, B. Os jovens e o saber. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, B. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. A liberação da escola. Deve-se suprimir a escola? 1974, pp. 79- 99. In: BRANDÃO, Z. (org.) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

COELHO, M. T. JOSÉ, E. A. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1990.

CONNEL, R. W; ASHENDEN, D. J; KESSLER, S; DOWSETT, G. W. Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social. Tradução: Ruy Dias Pereira. Educação Teoria e Crítica, 7ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. In: Educação e Sociedade. CEDES, Cortez & Moraes – Set. 1979.

DOMINIQUE, J. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista brasileira de história e educação, n. 01. Jan./Jun. 2001.

DUBET, F. Escola e exclusão. Cadernos de Pesquisa, v.30, n. 119, Jul./ 2003.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, Set./Dez. 2004.

ESPELETA, J; ROCKWELL, E. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA, G. G. G. Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições. UFG/GO, 2008 [Tese de doutorado].

FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI; Tierra Nueva. 1972.

JAPIASSU, H. Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (42), Agosto/1982, pp. 54-62.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LUÇART, L. Desvalorização e autodesvalorização na escola. 1987, pp. 59- 77. In: BRANDÃO, Z. (org.) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

LUIGLI, R. S. G. A construção social do indivíduo. Revista Brasileira de Ciência, 2007, pp. 26-35.

MEIRIEU, P. Aprender... sim, mas como? Tradução Vanise Dresch. 7ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, P. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). Introdução a psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade, Cortez Editora, 1994.

MORGAN, L. H. A família antiga. (La sociedad antigua). Milão, Feltrinelli, 1970, pp. 297-310. In: CANEVACCI, M. Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, pp. 54-70.

NIDELCOFF, M. T. Uma escola para o povo. 5ª. Ed. São Paulo: editora brasiliense, 1980.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. Um arbitrário cultural dominante. Revista brasileira de educação. Mai./Agosto, n. 23. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Convertidos e oblatos – um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. In: Educação, Sociedade e Culturas. Belo Horizonte, 1997, n.07, pp. 109-129.

PARO, V. H. Reprovação escolar: renúncia à educação. 2ª. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, M. H. S. Privação Cultural e educação pré-primária. Coleção psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PENAGOS, R. A. La formación de subjetividades. Bogotá: Ediciones Antropos, 2007.

PEREIRA, G. M.; ANDRADE, M. C. L. Coach Carter ou a segunda chance dos excluídos do interior. Revista Brasileira de Ciência, 2007, pp. 56-65.

PINO, A. As Marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 01, pp. 43-68.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E. E. P. (org.). A diversidade da psicologia: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAHDA, M. I. Dificuldade de Aprendizagem: Uma indefinição? In: Revista da FAEEBA/UNEB, Depto. de Educação I, v. 11, n. 17 Jan./Jun., 2002, Salvador: UNEB, 2002, pp. 57-64.

SAMPAIO, M. M. F. Um gosto amargo de escola: Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2ª ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SAINSSAULIEU, R. Sobre a reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Glaude Passeron. 1972, pp. 139-159. In: Livro: BRANDÃO, Z. (org.) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 40ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2ª. Ed. rev. e ampl. – Campinas: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

SILVA, F. de C. T. Escola e cultura escolar. In: MONTEIRO & MULLER (Orgs.). Educação como espaço de cultura. Cuiabá: EDUFMT/CAPES, 2006.

SILVA, T. T. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. Em Aberto, Brasília, ano 09. n. 46, Abr./Jun. 1990.

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 3ª. Ed. São Paulo: Ática, 1992.

SODRÉ, L. G. P. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. In: Revista da FAEEBA/UNEB, Depto. de Educação I,v. 11, n. 17 Jan./Jun., 2002, Salvador: UNEB, 2002.

SPOSATI, A; KOGA, D. (Coord.). Cartografia da exclusão/inclusão social da criança e do adolescente de São Paulo. São Paulo : Educ. 1997.

STOER, S. R.; SILVA, P. (Org.). Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração. Coleção ciências da educação séc. XXI. Portugal: Porto Editora LDA, 2005.

TIBALLI, E. F. A. O fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso de um discurso. PUC/SP, 1998 [Tese de Doutorado].

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. In: Revista brasileira de educação. Maio/Agosto, n. 23. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: O fracasso escolar, 1972, pp. 11-23. In: Livro: BRANDÃO, Z. (org.) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

VIGOTSKI, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: Vigotski, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

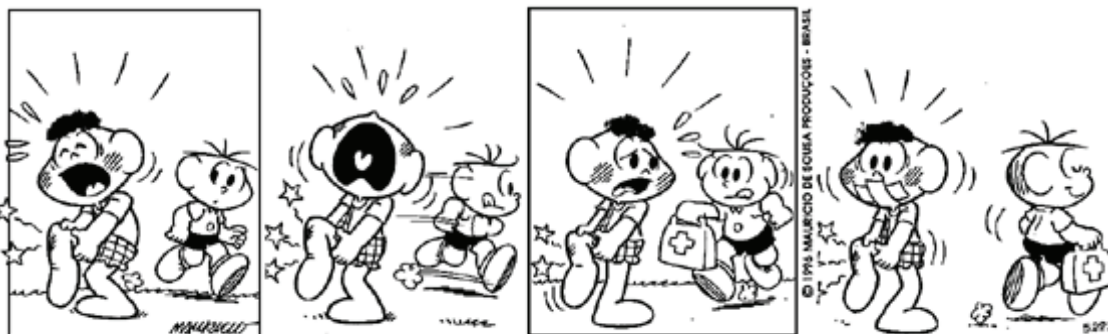
VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. (et.all.). Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do conhecimento. São Paulo: Centauro, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – Atividades Avaliativas

Observe a tira:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

www.monica.com.br/index.htm

1. Transforme a história em quadrinhos em um texto narrativo

2. O texto abaixo apresenta erros de ortografia, pontuação, acentuação e concordância. Reescreva-o fazendo as correções necessárias.

Onsas e leopardos possui RG?

Eles não tem um RG animau, como o dos cães e gato mas o IBAMA manten um cadastro de todos os animau selvagens em cativoiro, com informações sobre cada um. alén disso biólogos captura eses bixo e, antes de soutá-los, coloca em sua pele um microchip que cerver para indentificar o animau e registrar seu peso, tamanho e sinais característico. se o outro pesquisador encontrá-lo, vai ler as informação do chip e saber mais sobre ele.

Fonte: CEREJA, W. R. ; MAGALHÃES, T. C. Português – Linguagens – 5ª. série. 4ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

4. Analise a sequência dos números naturais

O sucessor de 9 é 10 ($9+1=10$); o antecessor de 5 é 4 ($5-1=4$).

Agora, responda as questões abaixo:

a) Qual o sucessor de 199? _____

b) Qual o antecessor de 1010? _____

c) _____ é o antecessor de 93.

d) _____ é o sucessor de 56.

5. Efetue as operações abaixo:

a) $597+202$

b) $497-54$

c) 174×4

d) $93:3$

6. Elabore e resolva um problema que envolva a adição:

7. Calcule o resultado de cada potenciação abaixo:

$6^0 =$

$3^3 =$

$5^1 =$

$2^{10} =$

8. Represente e calcule a raiz quadrada de cada item abaixo:

$\sqrt{9} =$

Raiz quadrada de 25

$\sqrt{196} =$

9. Calcule as expressões numéricas abaixo

$(10+4) \times (8-6) =$

$(15+9) : (3 \times 2) =$

$\{20 - [6 + (4+1) \times 2] + 1\} \times 3 =$

Fonte: DANTE, L. R. Tudo é matemática. São Paulo: Ática, 2008.

ANEXO II

Quadro 01 – Corresponde ao número de educandos que atingiram em termos percentuais, o valor atribuído às atividades avaliativas realizadas.

Dados Estatísticos do Desempenho dos Educandos:

Turmas	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
F1/Meribá	04	06	07	02	05	04	02	03	02	-
F1/Moriá	05	02	04	04	04	02	01	05	02	-
F2/Moriá	04	04	01	01	03	03	01	02	-	-
Sub Total	13	12	12	07	12	09	04	10	04	-
Total de educandos	37			46						
83										

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados levantados das atividades avaliativas aplicadas a todos os educandos que compõem o universo das salas de aulas pesquisadas.

ANEXO III

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM EDUCADORES

1. Identificação Pessoal

Nome:

Idade:

Disciplina que

2. Vínculo profissional e instituição

É professor(a) Efetivo () Contrato ()

É graduado(a) em?

Há quanto tempo está exercendo a profissão de educador(a)?

Já exerceu outra profissão?

Há quanto tempo está nesta escola?

Já exerceu alguma outra função nesta escola ou em outra escola?

Você trabalha em quantos turnos?

Além desta escola você trabalha em outra escola? () Sim () Não Qual?

Por que escolheu esta profissão?

Gosta do que faz? Por quê?

Realiza alguma atividade de formação continuada (seminários, cursos, GT, etc.)?

3. Vida Cultural

Qual o último livro que leu? Faz quanto tempo?

Qual o tipo de atividade que você realiza quando não está trabalhando?

Com que frequência participa de eventos como teatro, cinema, shows, etc.

() Sempre () Nunca () Raramente () Outros:

Considera importante participar destes eventos? Por quê?

Realiza alguma atividade de formação continuada (seminários, cursos, GT, etc.)?

4. Questões referentes à Aprendizagem/Dificuldade de Aprendizagem

Por que considera que alguns educandos aprendem e outros não?

Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula?

O que realiza para tentar superar as dificuldades apontadas?

5. Questões referentes à família

A família é presente na escola?

Em sua opinião, o que a família acha do ensino oferecido nesta escola?

A responsabilidade pela aprendizagem do educando é dele próprio, é da escola ou é da família?

Em sua visão, como a família pode contribuir para favorecer a aprendizagem do filho/educando?

6. Questões complementares

Como é a metodologia de ensino aplicada?

Você considera importante o aspecto cultural de seu educando na ação pedagógica? Por quê?

Para você o que é mais importante conter no currículo escolar e como deve ser vivenciado o processo de ensino/aprendizagem?

Fazendo um histórico de sua caminhada enquanto educador(a), qual a importância de sua formação cultural para sua profissionalização?

ANEXO IV

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM EDUCANDOS

1. Identificação Pessoal

Nome:
Escola:
Idade:
Filiação:
Setor Residencial:

2. Início e permanência na escola

Qual a idade que iniciou seus estudos?
Como é que você veio para esta escola? Como foi a escolha? Alguém te ajudou a escolher? Seus pais, ou familiares influenciaram na escolha desta escola?
Encontrou o que esperava quando veio para cá?
Há quanto tempo está nesta escola?
Veio de qual escola? (Caso não tenha iniciado os estudos nesta escola).
Repetiu o ano alguma vez? () Sim () Não
Quantas vezes? Em que ano?

3. Vínculo com a escola, com o conhecimento, com o educador e com os colegas

Gosta desta escola? Por quê?
O que mais gosta nesta escola? Por quê?
O que menos gosta nesta escola? Por quê?
Você tem lembrança de alguma coisa negativa que aconteceu nas escolas onde você estudou? E positiva? (caso tenha estudado em outras escolas)
Você tem acesso às novas tecnologias: celular, Ipod, Internet, MP3. Como e quais locais você os usa?
Como funciona a sua escola? (no contexto da resposta buscar temas sobre os relacionamentos entre os educandos, o relacionamento com os educadores, questões sobre as disciplinas que mais gosta e que menos gosta etc. Sentimento de pertencer à escola).

4. Grau de interesse e participação

Qual a atividade que mais o educador realiza (na sala de aula) e a que menos realiza?
Você participa desta atividade? () Sim () Não
O que o educador faz quando você não participa da atividade proposta?
O que você acha dessa atitude?
Dedica-se aos estudos fora da sala de aula? (se prepara para as aulas, se lê se faz tarefas em casa). Caso afirmativo: De que forma?
Você se considera um educando interessado pelos estudos (pelas aulas)? Por quê?

5. Conscientização da (dificuldade) aprendizagem

Você tem dificuldade em aprender algum conteúdo? () Sim () Não
O que pensa sobre isso?
O educador te ajuda quando você apresenta alguma dificuldade? Como ele te ajuda?
O que acha disso?
Qual a matéria que você tem mais facilidade em aprender e qual a que você tem mais dificuldade? Por quê?

6. Significado dos estudos

Você acha importante estudar/ aprender? Por quê? O que os estudos significam para você? Que você espera em relação aos estudos?

Você considera que os conteúdos ensinados aqui nesta escola são importantes? Por qual a profissão que você gostaria de exercer quando se tornar adulto? Por quê?

7. Família (Família real/ ideal; descrição da família; descrição das relações com o bairro)

Como é sua família? Quantas pessoas são? Todos moram juntos? (Investigar relação dos pais)

Você acha que sua família espera alguma coisa de você?

Sua família participa das reuniões que têm aqui na escola?

ANEXO V

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM NÚCLEO FAMILIAR

1. Identificação Pessoal

Nome:
Idade:
Filho (a):
Escola:

2. Composição Familiar

Nome	Idade	Grau de parentesco	Escolaridade	Profissão	Renda

3. Caracterização Sócio Econômico Cultural

Desenvolve atividades recreativas ou artísticas? () Sim () Não Quais? Onde?
O filho mora com os pais? Ou outros?
Está inserido em algum Programa Social do Governo? () Sim () Não Qual?
Você trabalha? () Sim () Não Onde?
Outras pessoas trabalham na casa? () Sim () Não
Alguém está sem trabalhar? (desempregado)?
Como é o seu trabalho? O trabalho exige escolaridade?

4. Situação Habitacional

() Própria () Alugada () Cedida () Financiada R\$ _____
() Casa () Barracão () Apartamento () Assentamento No. de cômodos _____
Rua Asfaltada () Esgoto () Fossa ()
Água utilizada: () Tratada () Cisterna
Transporte utilizado: () Carro () Ônibus () Motocicleta () Bicicleta

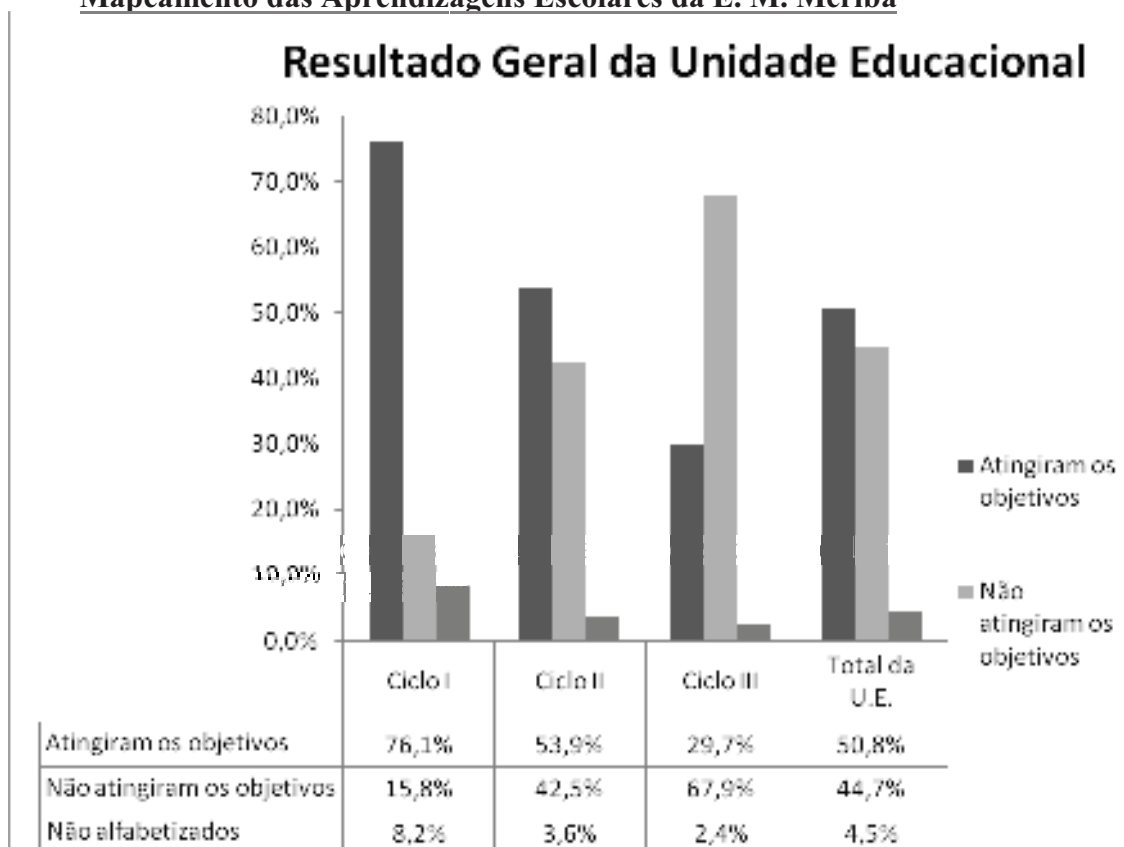
5. Questões Complementares

Queixa da família:
Como a família vê a dificuldade de aprendizagem do filho (a)?
O que a família acha do ensino oferecido pela escola em que seu filho (a) está matriculado?
Em sua opinião, por que o (a) filho (a) não consegue aprender?
O que a escola precisa fazer para favorecer, de modo efetivo, a aprendizagem do (a) filho (a)?
A família acredita que é responsável pela aprendizagem do filho (a)? Ou essa responsabilidade é da escola ou do próprio filho (a)?
Seu filho tem um momento específico para realizar as tarefas escolares em casa?
Alguém o ajuda? () Sim () Não Quem?
Quando há reuniões e conselhos de classe na escola costuma ir? () Sim () Não
Caso afirmativo: Como são estas reuniões?

ANEXO VI

Gráfico IV – Corresponde ao resultado geral do desempenho escolar dos educandos de toda a unidade escolar Meribá.

Mapeamento das Aprendizagens Escolares da E. M. Meribá



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados no documento da URE: Mapeamento das Aprendizagens de 2008.

Quadro 02 – Corresponde ao número de educandos que alcançaram os objetivos propostos referente ao ciclo II e referente ao número total de educandos da unidade escolar.

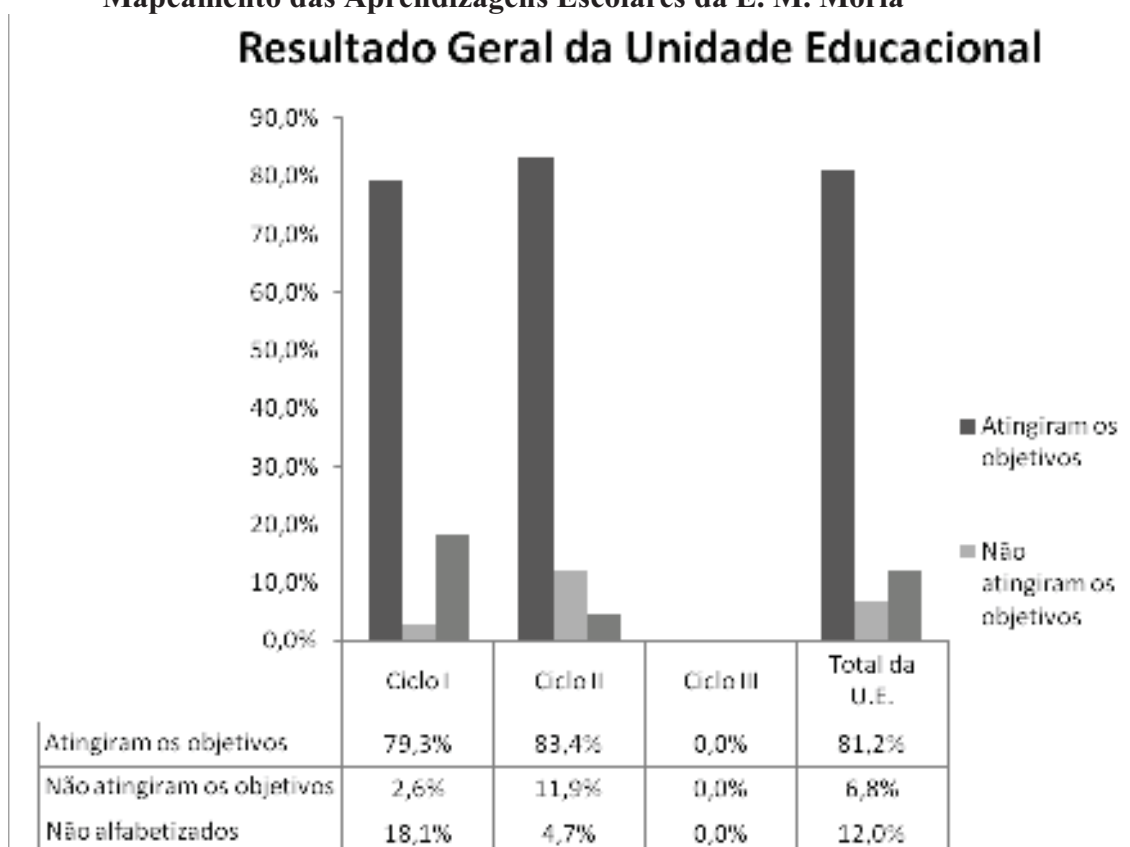
Mapeamento das Aprendizagens Escolares da E. M. Meribá

Ciclo II							Total Geral da Unidade Escolar							
Alunos que atingiram os objetivos		Alunos que não atingiram os objetivos		Alunos não alfabetizados		Freqüentes	Alunos que atingiram os objetivos		Alunos que não atingiram os objetivos		Alunos não alfabetizados		Freqüentes	Quantidade de turmas
104	53,9%	82	42,5%	7	3,6%	193	318	50,8%	280	44,7%	28	4,5%	626	20

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados no documento da URE: Mapeamento das Aprendizagens de 2008.

Gráfico V – Corresponde ao resultado geral do desempenho escolar dos educandos de toda a unidade escolar Moriá.

Mapeamento das Aprendizagens Escolares da E. M. Moriá



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados coletados no documento da URE: Mapeamento das Aprendizagens de 2008. Esta escola é composta de educandos pertencentes apenas aos ciclos I e II.

Quadro 03 – Corresponde ao número de educandos que alcançaram os objetivos propostos referente ao ciclo II e referente ao número total de educandos da unidade escolar.

Mapeamento das Aprendizagens Escolares da E. M. Moriá

Ciclo II					Total Geral da Unidade Escolar									
Alunos que atingiram os objetivos		Alunos que não atingiram os objetivos		Alunos não alfabetizados	Frequentes	Alunos que atingiram os objetivos		Alunos que não atingiram os objetivos		Alunos não alfabetizados	Frequentes	Quantidade de turmas		
161	83,4%	23	11,9%			9	4,7%	193	345				81,2%	29

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados no documento da URE: Mapeamento das Aprendizagens de 2008.