



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA ALFABETIZAÇÃO

AS DIFERENÇAS ENTRE OS DESEMPENHOS ESCOLARES, A RELAÇÃO COM OS SABERES E O ACESSO À ESCRITA: O QUE DIZEM PROFESSORES E ALUNOS DE 5ª SÉRIE

KARIN CASARIN

ORIENTADORA: PRAFA. DRA. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro
2008**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DEFENDIDA EM 11.09.2008

As diferenças entre os desempenhos escolares, a relação com os saberes e o acesso à escrita: o que dizem professores e alunos de 5ª série

Karin Casarin

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Profa. Dra. Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

Dedico este trabalho
às pessoas que, como eu,
inserem a educação
em seus projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus que está sempre presente em minha vida, por ter me fortalecido e orientado no decorrer deste projeto.

À minha mãe, Antonia (*in memoriam*), pelos projetos que fizemos juntas e, sobretudo, por ter me inspirado a ser uma pessoa persistente.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, especialmente, pelo carinho, pelas aprendizagens, pelo apoio, pelas oportunidades e por suas preciosas contribuições ao desenvolvimento desta dissertação.

À Profa. Dra. Dair Aily Franco de Camargo, à Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni e à Profa. Dra. Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva pela análise do trabalho e sugestões apresentadas.

Ao meu pai, Antonio e à minha irmã Adriana, pelo apoio incondicional, incentivo, admiração e carinho destinados aos meus estudos. Ao meu namorado Angelo, pela cumplicidade que nos une.

Às queridas amigas da pós-graduação, Juliana, Márcia e Maria Helena, companheiras de congressos, agradeço as valiosas trocas, a convivência e a amizade, nos momentos de angústia, incerteza e conquistas.

À estimada Eliana, pela amizade e empenho em transcrever grande parte das entrevistas.

À Professora Maria do Socorro pela dedicada revisão deste trabalho.

Às queridas amigas Francesli e Lígia, pela disposição em colaborar com parte da coleta de dados.

Aos sujeitos que contribuíram com esta pesquisa.

RESUMO

CASARIN, K. *As diferenças entre os desempenhos, a relação com os saberes escolares e o acesso à escrita: o que dizem professores e alunos de 5ª série*. 2008, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

Atualmente, muitos problemas concentram-se na 5ª série do ensino fundamental. Os alunos estranham o ensino, não mais ministrado apenas por um, mas por vários docentes que geralmente não incorporam em suas práticas as mudanças sócio-educacionais. A interpretação, dada na prática pedagógica ao ensino em ciclos e à progressão continuada, faz com que os antigos problemas relacionados à alfabetização, causas das altas taxas de repetência na passagem da 1ª série para a 2ª série, no passado, hoje, se arrastem, nas séries iniciais, e se manifestem de modo mais intenso na 5ª série. Entre as várias críticas dos professores à educação escolar, encontra-se a falta de base por parte dos alunos para realizar os trabalhos solicitados nas aulas. As dificuldades de ensino e aprendizado na 5ª série, reveladas em pesquisas, colocam a necessidade de entender a(s) relação(es) que os alunos estabelecem com o saber escolarizado e como os professores consideram o trabalho pedagógico nesta série. Do exposto emergem algumas questões: Qual é a função que os alunos atribuem à escola? Quais são as suas expectativas em relação à escola? Qual é a relação que estabelecem entre a escola e os seus projetos de vida? Em que consistem estes projetos? O que pensam sobre o trabalho escolar? Em que consistem as representações de professores e alunos sobre o sentido do trabalho escolar? Como o professor vê os alunos com diferentes desempenhos? Como alunos com diferentes desempenhos vêem sua atuação escolar? Na busca de respostas para estas questões, comparamos dados obtidos com professores e alunos de dez classes de 5ª série (selecionadas aleatoriamente) de seis escolas públicas de uma cidade do interior paulista. Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com seis coordenadores, 50 professores, 30 alunos considerados por seus professores como os que apresentam êxito escolar e 30 como os que apresentam baixo desempenho. A comparação das respostas mostra que tanto os estudantes com êxito como os com baixo desempenho, sobretudo os não-alfabetizados, valorizam a escola. Eles depositam nela as esperanças de aprender e construir alternativas para a própria vida, sobretudo no que se refere à inserção no mundo adulto com um emprego. Comparando essas respostas com as dos professores, constatamos que eles também focalizam o ensino do saber escolar, de acordo com essa perspectiva, porém, apenas para os alunos bem-sucedidos. Quanto à prática pedagógica com os alunos não-alfabetizados, percebemos, mais

acentuadamente, na fala dos professores de umas das escolas, o sentimento de dever para com esses alunos, impulsionando-os a desenvolver práticas para incluí-los em sala de aula, como a realização da interpretação do conteúdo da disciplina por meio de desenho, intensificação da oralidade e o trabalho com a cartilha, acarretando num afrouxamento das exigências escolares. Para esses alunos, a baixa estima e a dificuldade dos professores para ensiná-los, somada à falta de expectativas intelectuais em relação a essa realização, não viabilizam meios para que realizem o sonho de aprender, principalmente, aprender a ler e a escrever. Todavia, não cabe a esses professores alfabetizar. Este estudo permitiu abrir as cortinas da sala de aula e dar visibilidade à interpretação dada à progressão continuada, alertando sobre o caos gerado na educação brasileira.

Palavras-chave: Saberes escolares. Formação de professores. Sucesso e insucesso escolar.

ABSTRACT

CASARIN, Karin. *Differences in performances, the relations with the school knowledge and the access to writing skills: what teachers and students of the 5th grade have to say about it*. 2008, 128f. Dissertacion (Mestrado em Educação) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

Many problems are concentrated in the 5th grade of the Fundamental School nowadays. Students find it strange to have not just one, but several teachers who usually do not incorporate into their practices the social educational changes. In the pedagogical practices, the interpretation given for the system of education in cycles and continued progression, makes the old problems related to the teaching of reading and writing - which in the past caused high levels of school failure in the passage from the 1st to the 2nd grade -now drag into the initial grades, and appear more intensely in the 5th grade. The teachers' criticism of the school education, among others, is that the students do not have a basis to perform the tasks assigned to them. The difficulties in teaching and learning in the 5th grade, according to many researches, show the necessity of understanding the students relation(s) with the school knowledge and how the teachers see the pedagogical work in that grade. Some questions emerge from the above-mentioned situation: What is the function of the school according to the students? What are their expectations in relation to the school? What is the relation they establish between the school and their life projects? What are these projects? What do they think about the school's projects? What are the teachers' and the students' representations of the meaning of such projects? How do the teachers see students with different performances? How do these students see their school performance? Searching for answers to these questions, we compared the data obtained from teachers and students of ten 5th grade classrooms (selected randomly) of six public schools from a city in the interior of the State of São Paulo. Semi-structured interviews were carried out with 6 coordinators, 50 teachers, 30 students considered by their teachers to be successful and 30 others considered to have a weak performance at school. The comparison of the answers showed that both the successful students and those with a weak performance specially the illiterate, give value to the school. They deposit in it their hopes to learn and to construct alternatives for their lives, especially in relation to their insertion in the adult world having a job. Comparing these answers with the ones of the teachers, we see that they also focus the education from that point of view, however, only for the well-succeeded students. As for the pedagogical practices with the illiterate students, we perceived, more notably from the teachers of one of the schools, a feeling of duty towards these students. That feeling stimulates the teachers to develop practices in the classroom, such as the accomplishment of the interpretation of the contents of the

disciplines by means of drawing, the intensification of the verbalization and the work with the schoolbook causing a sort of loosening of the schools demands in order to include such students. For those students, the low self-esteem and the teacher's difficulty in teaching them, added to the lack of intellectual expectations in relation to this accomplishment, does not make it possible for them to fulfill the dream of learning, mainly how to read and write. However, it is not those teachers' duty to teach how to read and write. This study opened the curtains of the classrooms giving visibility to the interpretation attributed to the system of continued progression, alerting us to the chaos generated in the Brazilian educational system.

Keywords: School knowledge. Teacher training. School success, school failure.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vii
1.A 5ª SÉRIE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	10
1.1 O desenvolvimento dos saberes dos professores.....	20
2. A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM O SABER ESCOLARIZADO	30
2.1 Os diferentes desempenhos escolares: o que dizem as pesquisas.....	38
3.OBJETIVOS.....	44
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
4.1 A coleta de dados junto aos professores e coordenadores	46
4.2 A coleta de dados junto aos alunos	47
4.3 Como os dados foram analisados.....	47
5. RESULTADOS.....	50
5.1 As escolas participantes e as classes de 5ª série	50
5.2 Os professores	53
5.3 Os alunos	53
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
6.1 As vozes dos professores.....	55
6.1.1 O sentido da escola para alunos e para professores.....	55
6.1.2 O professor de 5ª série e as práticas desenvolvidas com alunos não-alfabetizados	69
6.2 As vozes dos alunos.....	82
6.2.1 A relação dos alunos com o saber escolarizado	82
6.2.2 A relação dos alunos com o trabalho escolar	96
6.2.3 Auto-avaliação do desempenho escolar	100
6.3 As expectativas escolares dos alunos e dos professores.....	108
7.CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
8. REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES	126
APÊNDICE A - Entrevista com os alunos.....	127
APÊNDICE B - Entrevista com os professores.....	128

1. A 5ª SÉRIE NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao falarmos do que ocorre, atualmente, na 5ª série do ensino fundamental, cabe situar este segmento de escolaridade no contexto mais amplo das mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram ao longo das últimas décadas na sociedade como um todo, nas políticas educacionais e nas escolas, uma vez que tudo isso afeta o ensino. Com a ampliação das oportunidades de acesso à educação escolar, a massa, constituída pelas camadas populares da sociedade, passou a freqüentar a escola, apresentando novas exigências ao trabalho do professor.

Os efeitos dos aspectos negativos das mudanças para o professor são denominados por Esteve (1995, p.91) de “mal-estar docente” que se caracteriza como consequência do sentimento de insatisfação perante os problemas reais da prática, manifestando-se em pedidos de transferências de locais de trabalho, esgotamento, ansiedade, depressão, desejo, realizado ou não, de abandonar a docência.

O processo de proletarização em que os professores foram submetidos (ENGUITA, 2000) tem relação com o baixo salário, perda de *status* e a crise de sua

identidade. Atualmente a maioria deles pertence às classes populares, ao contrário do que ocorria em tempos passados. Na década de 1980, Giroux (1987, p.9) já relacionava essa proletarização com a perda do papel e função do professor que se submetia à execução de técnicas, um alguém redutível à execução de ordens alheias em conformidade com a burocracia, o que significava o “desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica”.

As constantes reformas educacionais também interferem no saber fazer dos professores em sua atuação em sala de aula. Estes se queixam de que não são consultados sobre a viabilidade das mudanças e, muitas vezes, são considerados meros aplicadores de técnicas. A seguir, faremos um breve panorama das principais reformas educacionais e apontamentos de diversas pesquisas sobre suas influências para a comunidade escolar e, principalmente, para a atuação do professor secundário, cuja situação de trabalho vem passando por intensas mudanças desde a década de 1970, quando ocorreu a extinção dos exames de admissão ao ginásio e houve a instituição do ensino de 1º grau de oito anos.

Destaca-se, na época anterior a essa reforma, o baixo percentual de aprovações em todo o ensino. Em se tratando do curso primário, por exemplo, Teixeira (1957, p. 32) assinala que, em 1949, houve 1.903.650 matrículas para iniciar a primeira série, porém, passados cinco anos, em 1953, apenas 14.196 estudantes concluíram a 5ª série. É evidente que a maioria dos ingressantes em 49 não completava a escolarização final correspondente a 5ª série, considerando que, nessa época, a conclusão dessa série correspondia ao diploma final para muitos brasileiros. O ensino representava um funil, apenas atravessava-o aqueles que conseguiam executar os trabalhos escolares, os que ficavam pelo caminho enfrentavam o fracasso escolar.

Apesar de ter garantido o acesso à escola para a grande parcela da população em idade escolar, a crescente expansão do ensino ocorreu com a redução de horários, o congestionamento de matrículas, a improvisação de escolas sem as devidas condições para o funcionamento, “levando o povo a crer que a educação não é um processo de cultivo de cada indivíduo, mas um privilégio, que se adquire pela participação em certa rotina formalista, concretizada no ritual aligeirado de nossas escolas” (TEIXEIRA, 1957, p. 84).

Visando a “democratizar” o ensino, atendendo assim às demandas sociais, foi instituída a Lei 5692/71 que ampliou o ensino para oito anos, com a junção do curso primário com o ginásial, denominado Ensino de Primeiro Grau; obrigatório, único e contínuo, sem separações e sem exames de admissão da 4ª para a 5ª série.

Antes da Lei 5692/71, a passagem da 4ª para a 5ª série restringia-se, principalmente à elite, pois os exames de admissão, visando selecionar os melhores alunos, excluía os que não possuíam os pré-requisitos exigidos. Com essa lei, os alunos passaram a freqüentar as salas de aula do antigo “ginásio” sem passar por tal exame. Isto dificultou, a princípio, a progressão dos estudos a partir da 5ª série, o que gradativamente se transformou num dos pontos de estrangulamento do ensino, mantendo, com a 1ª série, as maiores taxas de reprovação do ensino de 1º grau (AZANHA, 1995). Observa-se que, com a expansão da oferta do ensino, houve a diminuição da qualidade do mesmo, resultado do “constante decréscimo do investimento de recursos necessários por parte do Estado (LEITE, 1988, p. 21).

Quanto ao trabalho pedagógico do professor secundário que se destinava a alunos “preparados”, isto é, sem problemas, principalmente na leitura e na escrita, diante dessa nova realidade, qual foi a reação deles? Quais foram os impactos para o trabalho pedagógico?

Várias pesquisas apontam discordâncias dos professores quanto à nova medida. Em artigo escrito em 1988, Azanha (1995, p.29) assinala a não-adesão do professor de 5ª a 8ª série aos pressupostos da escola de oito anos:

O professor da 5ª à 8ª é o que tem menos sensibilidade pedagógica ainda. Ele não aceita. Ele ainda exige um exame de admissão. A lei diz que há um ensino só, mas ele exige pré-requisitos [...] O processo é um só, é contínuo. O que há é a necessidade de pré-requisitos para o professor. O professor ainda não entendeu o que é uma escola de oito anos.

Estas afirmações confirmam a distância entre os que preparam as reformas educacionais e os professores que as executam. A nova escola de oito anos foi implantada sem preparar diretores e professores para enfrentarem a nova situação, o que implicava atender alunos com necessidades e desenvolvimento diferentes, que não

se poderia ignorar, por isso Azanha (1987, p. 127) denominou a nova reforma de “mentira pedagógica”.

Em estudo visando a captar como as práticas pedagógicas se desenvolvem no dia-a-dia das quintas séries, Dias-da-Silva (1993, p. 93) verifica, nas falas dos professores secundários, tensões que dizem respeito à “falta de base” dos alunos para o desenvolvimento dos conteúdos programados:

Falta de base revelada no ‘não sei escrever’; no ‘não fez porque não entendeu o que estava sendo pedido’; no ‘sem saber tabuada não dá pra aprender Matemática!’. ‘Base’ acadêmica que, pressupostamente, deveria ter sido adquirida no ‘primário’, porque ‘a gente não pode voltar para trás’[...] Impotente perante o fracasso gerado pelo próprio sistema escolar: ‘É um crime promover um aluno sem condições. Um crime!’

A vivência dos professores “secundários”, nas quintas séries, significa um confronto entre a realidade das classes e seu saber, retratando seus “dilemas cotidianos” como contradições da profissão que envolveriam mudanças em suas concepções sobre o papel do professor, sobre a função da escola e do seu saber sobre sua prática. Dilemas relacionados à ‘falta de base’, à indisciplina, à imaturidade, aos “vícios” que os alunos trazem da 4ª série, os quais não correspondem ao trabalho solicitado nas aulas (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.124).

Nos resultados das pesquisas de Azanha e Dias-da-Silva, podem-se notar alguns dos impactos da reforma no trabalho pedagógico do professor secundário. A pesquisa de Dias-da-Silva também sinaliza o início dos problemas relativos à crescente “falta de base” dos estudantes de 5ª série.

Os elevados índices de evasão e repetência na 5ª série, na década de 1980, relacionavam-se, do ponto de vista desses alunos, aos impactos que sofriam na passagem da 4ª para a 5ª série, decorrentes de fatores como: a falta de comunicação entre os professores sobre o trabalho que realizam; as diferenças no tratamento que dispensam aos alunos; a variedade de disciplinas; a indisciplina; a exigüidade dos horários; a grande quantidade de alunos nas classes, o que faz com que o relacionamento professor-aluno torne-se distante, pois “se o professor não sabe o nome dos alunos, estes também não sabem o nome do professor” entre outras colocações. (ALMEIDA, 1986, p.106-110).

A passagem da 4ª para a 5ª série, segundo Dias-da-Silva (1993), constitui uma “passagem sem rito”, pois não há nenhuma preparação para o aluno, nem para o professor, sobre essa mudança.

Essas considerações demonstram o descompasso entre as expectativas do ensino e as expectativas dos alunos. De um lado, alunos de 5ª série com necessidades específicas de aprendizagem e afeto e, do outro, professores aflitos em cumprir prazos e conteúdos.

Há que se considerar que a implantação da Lei 5697/71 foi um dos momentos de transformações radicais no sistema de ensino, porém não garantiu as mudanças almejadas, pois como se pode notar ainda perpetuava grande clima de exclusão e seletividade na escola, além de acentuar algumas dificuldades dos alunos e propiciar contradições no trabalho do professor secundário.

Para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, os ciclos e a progressão continuada foram instituídos pela Lei 9394/96, nova LDB¹, substituindo o antigo regime seriado.

Em balanço sobre a contribuição de experiências de dissériação escolar nos últimos 15 anos no Ensino Fundamental do Brasil, Gomes (2005) averiguou que houve bons resultados quanto à diminuição na distorção idade-série que conseqüentemente reduziu os custos, mantendo-se, baixos níveis de equidade e qualidade.

A reação do professorado à implantação da progressão, de acordo com Jacomini (2004, p.403-408), não ocorreu de modo adequado, sendo tratada pejorativamente de “promoção automática”, o que existe não é uma progressão na aprendizagem, apenas uma promoção para o ano seguinte.

Arelaro (2005, p.1049) explica que, de acordo com as experiências da implementação de ciclos no Estado de São Paulo, não houve “discussão com os profissionais da rede, nem com os alunos ou com os pais, todas as unidades escolares da rede estadual de ensino foram obrigadas a se organizar, a partir de 1997, em escolas de dois ciclos”, sendo que essa “opção autoritária do governo impede, ainda hoje, qualquer tentativa de recomposição do conceito de ciclos”.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Jacomini (2004, p. 4003-408), concordando com a idéia de Arelaro, pontua três problemas centrais que permeiam a implantação de qualquer política educacional brasileira e que compõe o cenário acerca das opiniões dos educadores:

- 1- as propostas geralmente são elaboradas sem que se tenha uma avaliação sobre os resultados das políticas que as antecederam;
- 2- raramente elas são discutidas com os educadores e os usuários da escola pública;
- 3- normalmente, não são oferecidas as condições materiais e organizacionais para que elas sejam implementadas a contento.

Com certeza, o posicionamento e a concepção dos professores, pais e alunos, a respeito da Progressão Continuada, são fatores importantes para o processo de implantação dessa organização curricular, na perspectiva de democratizar a escola e o conhecimento construído pela humanidade.

Dias-da-Silva (2003) compara a reação dos professores secundários à implantação do Ensino de Primeiro Grau e à proposta da Progressão Continuada e diz que:

“[...] ironicamente, trinta anos depois, esse discurso é, muitas vezes, repetido por professores formados sob outra orientação, convivendo com outra geração, vivendo outra realidade política e social... Mas essa repetição convive hoje com outros questionamentos... As certezas estão cada vez mais incertas... Talvez nesse saber fazer classicamente (ou tacitamente) construído que os professores podem estar hoje encontrando um de seus maiores **dilemas profissionais**. (DIAS-DA-SILVA, 2003)

Muitas das contradições no trabalho pedagógico do professor, principalmente do professor especialista, centram-se na falta de conhecimentos mínimos da língua materna por parte dos seus alunos, sobretudo os relativos à leitura e à escrita necessários para acompanhar as aulas. Para esses professores, o domínio desse conhecimento é fundamental para o aprendizado de sua disciplina.

Em se tratando dos alunos de 5ª série, que além de enfrentarem o entrave que representa a matrícula em uma série cujo ensino difere daquele com o qual ele está habituado, muitos têm se deparado com um problema ainda maior que é a falta de competências básicas em leitura e escrita para realizar o trabalho solicitado nas aulas.

Logo nos primeiros anos, após a lei entrar em vigor, algumas pesquisas apontavam o baixo desempenho crescente dos alunos em sala de aula, como a de Truzzi (2000, p.140) que ao entrevistar professores de 5ª série constatou a ocorrência de alguns casos de alunos não-alfabetizados que não conseguiam escrever o próprio nome e reconhecer as letras do alfabeto, no entanto, a maioria dos alunos dessa série, “mesmo apresentando ainda algumas dificuldades nessa fase da escolarização, chegam sabendo ler e escrever suficientemente”.

De acordo com estudos, comprovou-se que muitos professores aprendem a alfabetizar na prática com colegas mais experientes. Segundo pesquisas de Micotti (2004), o período inicial constitui-se de repetição de práticas alheias. Essas professoras alfabetizadoras reconhecem a importância dos cursos de formação, mas reclamam de sua insuficiência na prática de sala de aula. Segundo a autora, a prática de sala de aula é um dos diversos saberes que influenciam nesse processo. Diante dos alunos que não dominam a Língua Materna como agem os professores secundários?

Glória (2003), em artigo intitulado “A escola dos que passam sem saber”, descreve que, apesar de alunos e pais, participantes da implantação dos ciclos, continuarem considerando a escola como meio de se instruir e socializar, compreendem que a não-reprovação dificulta a aprendizagem, pois sem essa punição os alunos se sentem desmotivados, não se esforçando para aprender. Enfatizam que a passagem de ano escolar, sem ter adquirido as competências básicas, prejudica-os para prosseguir os estudos e, também, para arrumar um emprego.

Quanto à adaptação dos alunos a essa nova proposta, segundo Barretos e Mitrulis (2001, p. 29-30), “há indícios de que os alunos socializados desde cedo na nova filosofia mostram menor tendência a faltar indevidamente às aulas do que os mais antigos, surpreendidos pela mudança de regime no meio do percurso escolar”. Esses se sentem desmotivados, principalmente pela falta de notas e a não-retenção. Observam ainda que, com ou sem ciclos, muitos estudantes, principalmente jovens e adolescentes que não apresentam acentuado interesse pelos estudos, freqüentam a escola atraídos “pelas oportunidades de convívio social que esta lhes oferece e pela sensação de pertencerem a grupos de referência reputados por eles como importantes”.

Pesquisas como as divulgadas pelo INEP² revelam o baixo desempenho escolar de estudantes que freqüentam escolas públicas no país. O PISA³, por exemplo, aplicado no Brasil em 2000 e 2003, revela que o desempenho dos estudantes em leitura permaneceu crítico de um ano para o outro. A avaliação realizada em 2006 aponta declínio, se comparada a de 2000; apenas 1,1% dos estudantes alcançou o nível mais alto de proficiência, por outro lado, 44,5% dos estudantes alcançaram o nível 2 dos 7 níveis totais da avaliação.

Os resultados das avaliações do Saeb⁴, feitas desde a década de 1990 em âmbito nacional com exames de proficiência em Matemática e Português, demonstram queda nas médias gerais, tanto na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental como no 3º ano do Ensino Médio. A média nacional em proficiência de Língua Portuguesa por alunos de 4ª série, por exemplo, numa escala de 0 a 10, atingiu 1,6 em 1995 e 1,0 em 2005. O Estado de São Paulo foi um dos Estados que obtiveram melhores desempenhos em 2005, mesmo assim, pode-se observar a ocorrência de um declínio da média que passou de 4,6 (em 1995) para 4,1 em 2005, no entanto a média da região Sudeste nesse mesmo ano foi de 2,3, tida como a maior entre as regiões.

Hoje muitos estudantes entram e saem das séries sem adquirir competências mínimas em leitura e escrita. Se não há aprendizado, o que fazem todos os dias milhares de docentes nas salas de aula?

Dias-da-Silva (2003, p.128) por meio da frase 'O SIDÃO NUM TEM QEM INCINA', observada pela autora numa redação feita por um aluno de dezesseis anos, concludente da 8ª série, simboliza a precariedade da escola pública e explica:

[...] podemos nela reconhecer a presença de um aluno que questiona sua realidade de vida escolar e ao mesmo tempo denuncia/revela, de forma desconcertante, a falta de ensino a que está submetido. Alguns educadores certamente dariam parabéns a esse jovem por sua capacidade de expressão e crítica, incluindo a presença da idéia de cidadania implicada na palavra 'sidão' (cidadão). Entretanto, é preciso provocar: esse texto não foi escrito por uma criança, ele é fruto de oito anos de escolaridade!!! Ao privarmos esse aluno da possibilidade de redigir conforme as regras da norma culta da língua portuguesa, tiramos

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

³ Programa Internacional de Avaliação de Alunos

⁴ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

desse jovem cidadão brasileiro o direito mais elementar de escolaridade: dominar sua língua materna, base e pressuposto de convivência (sobrevivência) cultural e conhecimento do mundo.(p.128)

Vemos um aluno que reconhece a importância do trabalho escolar para a vida, para o que ele vê de mais importante naquele momento, como, por exemplo, um emprego, talvez único meio de subsistência dele, e também um ser humano que pede socorro diante do descuido pelo seu não aprendizado. Não é essa a escola que queremos.

Em tempos de fracasso escolar generalizado, a discussão do assunto se assenta, muitas vezes, na aplicabilidade de métodos de ensino. Micotti (2007, p.1-12) critica a indicação do construtivismo como “responsável pelos baixos índices de letramento da população escolar”, questionando a interpretação das teorias na prática, realizadas em salas de aula.

Sobre o assunto, a autora acrescenta:

Nos meios escolares, o nome construtivismo é atribuído a procedimentos diversos entre os quais incluem-se vários que do ponto de vista teórico não correspondem a essa concepção pedagógica. Hoje, segundo o senso comum, os procedimentos didáticos que se afastam dos padrões tradicionais são considerados construtivistas. Por outro lado, princípios pedagógicos de orientações diversas e até contraditórias misturam-se nas aulas.

Um exemplo de interpretação equivocada de propostas teóricas é o caso das distorções da real proposta de progressão continuada nos meios escolares, que tem correspondido a um “afrouxamento das exigências acadêmicas para o aluno do ensino fundamental”, como evidenciou Truzzi (2001, p.139). Como se não houvesse um currículo mínimo para cada série, os entrevistados:

“[...] se mostraram permissivos em relação às dificuldades e aos erros dos alunos. Demonstaram receio ao corrigir. Mas muitas vezes, não sabem se estão agindo corretamente, ou qual atitude tomar. Foram levados a pensar que não se deve corrigir o aluno, mas, ao mesmo tempo, se incomodam com o fracasso deles, com o seu ‘não aprender’.” (p.142)

As diferentes interpretações das propostas de ensino e aprendizado, por vezes, aprioristas e outras empiristas, podem dificultar a aprendizagem do aluno ou acentuar ou estabilizar suas dificuldades.

Nesse contexto, tem-se a idéia de que a progressão continuada “... não tece em torno do aluno uma rede de proteção e exigência. Docentes e discentes se tornam trapezistas sem rede, em escolas precárias, onde professores se encontram contrariados com a perda de status e identidade” (GOMES, 2005, p.28-31).

Conforme Giroux (1997, p. 22), as reformas educacionais não levam em conta os professores no momento de “examinar criticamente a natureza e processo” delas, reduzindo-os a técnicos, desprezando sua inteligência e experiência e isso prejudica muito o desenvolvimento dessas propostas. De acordo com Nóvoa (1996, p. 27), “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal”.

Nesse contexto, diante do alarmante índice de baixo desempenho dos alunos, é importante refletir sobre as dificuldades e obstáculos da prática pedagógica do professor secundário, não como único responsável pelos problemas na educação, mas como sujeito de seu fazer (DIAS-DA-SILVA, 1998).

Optar por estudar as dificuldades e obstáculos do dia-a-dia do trabalho pedagógico do professor secundário, no presente trabalho, se deve ao fato de que o professor, representando um dos principais alvos da implantação das reformas educacionais, por meio de sua “autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades”, pode dificultar a implantação de certas medidas estatais, de especialistas, entre outros, “com a pretensão de controle de seu trabalho” (BASSO, 1998, p.23). Diante desse contexto, Ghedin (2004, p.397) afirma “que os professores não mudam não porque não querem, mas porque o modo como se conduz a mudança não faz sentido em seu universo de significações”.

Se os professores são atores desse processo, como agem diante de alunos que não dominam a leitura e a escrita na 5ª série? Quais são suas dificuldades, obstáculos e saberes que mobilizam na prática?

1.1 O desenvolvimento dos saberes dos professores

Uma considerável parte das situações de sala de aula coloca o professor diante de ocorrências inusitadas e inesperadas que exigem dele mobilização de saberes. Essas situações, muitas vezes, levam-no a pensar diferentes formas de ação, que o fazem ficar dividido entre essa ou aquela maneira de agir. Apesar da prática pedagógica abranger situações planejadas, intencionais, com aprendizagens previstas, comporta também situações particulares em que é preciso, muitas vezes, improvisar.

As improvisações da prática pedagógica são reconhecidas por Perrenoud (1997) como estratégias de adaptação do professor para administrar as incertezas de suas ações. Além da improvisação, a rotina é inevitável na prática pedagógica, concretizada em acontecimentos repetitivos, muitas vezes insuficientes para a resolução de acontecimentos novos e situações inusitadas.

Num dia de aula, por exemplo, o professor não pode prever a pergunta que seu aluno poderá lhe fazer, os conhecimentos prévios que ele tem sobre um assunto, se haverá motivação, ou não, pelo assunto a ser tratado, enfim, as situações de aula são complexas e multifacetadas, por vezes independem do controle do professor. Por isso, torna-se inviável, como sugere Perrenoud (1997), a aplicação de receitas na prática. No entanto, as situações de sala de aula devem ser planejadas, organizadas, estimadas e previstas, mesmo assim o professor sempre estará diante de situações atípicas, que fogem a sua rotina ou ao seu plano de aula inicial. Em situações inusitadas, ele mobilizará respostas diversas, apropriadas, ou não, para resolver a situação.

Os acontecimentos de sala de aula são indícios importantes para o desenvolvimento da prática do professor. Observar o comportamento dos alunos, a maneira pela qual eles interagem com o conhecimento, seus interesses, as causas da indisciplina ou a da apatia, são pontos-chave para o professor rever sua prática, repensar seus conteúdos, mudar suas estratégias, enfim, fazer uma auto-avaliação.

Nesse contexto de reflexão sobre as ações do professor, qual a origem dos conhecimentos que ele possui e que ele utiliza para agir no dia-a-dia da sala de aula?

Para Tardif (2002, p.18), os conhecimentos dos professores são plurais e temporais, pois se relacionam à história de vida do professor e a sua carreira. Os saberes docentes se originam da relação que o professor estabelece com diversos conhecimentos, em diversos contextos ao longo de sua história de vida, como, por exemplo, aquele relacionado ao seu convívio familiar e cultura pessoal, dos cursos de formação que participa, das interações com os pares, das escolas em que os professores foram formados, das instituições em que trabalham (regras, princípios...), entre outros. Os saberes dos professores não se limitam aos conhecimentos teóricos ensinados na universidade, são saberes plurais pelo caráter de múltiplas origens.

Tardif e Raymond (2000), de acordo com suas pesquisas, acrescentam que os saberes teóricos pouco ou nada significam para esses professores que estão fortemente ligados à experiência profissional.

Em pesquisa realizada com professores alfabetizadores, Micotti (1998) aponta que eles aprenderam a ensinar na prática de sala de aula, muitas vezes recorrendo aos seus pares. Apesar de ser uma maneira restrita de ocorrer o desenvolvimento profissional, essas situações práticas não deixam de ser formadoras.

Quanto à importância da temporalidade para o processo de aprendizado do professor, essa possui um significado estruturante ao longo da carreira, pois possibilita a “construção do EU profissional”. Conforme Tardif e Raymond (2000, p.216), “a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida”.

Os autores defendem a idéia de que o professor pensa “a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.” (2000, p.235) Então, o professor age de determinada maneira, de acordo com todo o tipo de vivências passadas e expectativas de futuro também. No caso dos professores secundários, seus conhecimentos também se reportam à época em que eram alunos do “ginásio” ou “colegial”.

Em qualquer fase da carreira do professor, ele não executa atividades por executar, ele pensa sobre seu trabalho e sabe o que faz. A complexidade e instabilidade da prática pedagógica exigem dele atitudes investigativas, atitudes de

reflexão. Muitos estudos passam a denominar os professores como intelectuais críticos e reflexivos.

Conforme Pérez Gómez, (1992, p.110):

O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas.

Nesse contexto, diante da complexidade da prática pedagógica, o caráter puramente tecnicista de ensino perde o sentido. O professor deve assumir o papel de investigador do seu trabalho, refletir continuamente sobre suas ações, a isso Schön (1992) denomina de reflexão na e sobre a ação.

A reflexão na e sobre a ação permite ao professor formular e reformular suas próprias estratégias de ação, compreender melhor seu contexto e ter condições de aprimorá-lo.

Diante da complexidade da prática do professor e considerando que ele pensa antes de agir, segundo seus valores, crenças, é muito importante entender a relação entre o pensamento e a ação dele. Para Zabalza (1994, p.32), se a ligação entre a ação docente e seu pensamento fosse “‘estritamente racional’ poder-se-ia pensar que bastaria conhecer os pensamentos dos professores para antecipar a sua conduta”.

Os estudos de Zabalza (1994, p.34), sobre o desenvolvimento da investigação sobre o pensamento e ação do professor, apontam três condições metodológicas principais: 1) Entender as atitudes explícitas do professor implica conhecer seus pensamentos relacionados àquela ação, ou seja, suas redes de significado; 2) Entendê-lo como profissional racional que sabe o que faz e por que faz, conseqüentemente porque ele pensa sua ação; 3) Deve-se considerar o professor como um investigador, aquele que além da “racionalidade” da atuação possui a capacidade de um profissional.

Sobre a consideração da prática do professor como uma investigação e não a aplicação de técnicas, Pérez Gómez (1992) salienta:

Um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução da realidade escolar. A prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real. (PEREZ GÓMEZ, 1992, p. 112)

É considerando a importância do caráter investigativo da profissão do professor que se desenrola este trabalho. Entender a prática docente como um processo investigativo, tendo o professor como agente reflexivo, remete-nos a pensar que saberes os professores acionam para agir na prática?

Por muito tempo os saberes dos professores foram desvalorizados. Havia a separação entre quem produzia os saberes, ditos acadêmicos e quem os transmitia. Segundo Tardif (2004), durante o curso de formação, esses saberes são apropriados aos conhecimentos dos professores como normas que fazem parte da competência profissional, que muitas vezes os professores não vêem relação entre esses saberes e a viabilidade de aplicá-los na realidade da sala de aula, assim mantêm uma relação de exterioridade com os saberes disciplinares por não o reconhecerem de seu domínio. Isso fez com que muitos acreditassem na divergência entre teoria e prática. Esse distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e a prática do professor faz com que haja uma desvalorização da formação profissional por parte dos próprios professores.

Na impossibilidade de exercer controle sobre os conhecimentos da formação acadêmica, os professores procuram produzir os próprios conhecimentos através da sua experiência no trabalho cotidiano, os quais compreendem. (TARDIF, 2004). Neste contexto, surge a necessidade de valorizar o que o autor denomina de saberes práticos ou da experiência, os quais não estão sistematizados em teorias ou doutrinas, surgem na prática e são validados por ela. Por meio desse saber se assegura o *status*

profissional do professor. Esses saberes-experiências são denominados por Pimenta (1999) de *habitus*, ou seja, as habilidades do saber-fazer e saber-ser.

Reconhecemos que as práticas dos professores se apóiam, em grande parte, nos saberes experienciais, porém não desvalorizamos ou desconsideramos os outros saberes, pois sabemos que os saberes que os professores mobilizam em sua prática diária são plurais e também embasados pelas teorias da educação.

Situamos esta pesquisa nessa concepção de que o professor na tentativa de resolver seus dilemas, ele se envolve num processo de reflexão na ação, por isso buscamos, nas descrições dos dilemas dos professores secundários, entendê-los em seu contexto e identificar as transformações em seu trabalho de sala de aula.

Mas até que ponto os saberes da prática são suficientes para elucidar caminhos de ação conscientes para o professor resolver os problemas práticos da sala de aula?

Sobre a transformação dos conhecimentos didáticos dos professores, Becker (2004, p.52-57), a partir de seus estudos sobre a formação de professores, gênese e o desenvolvimento do conhecimento, questiona:

Como pode um professor transformar os processos didático-pedagógicos, pelos quais é responsável, se continua a pensar os processos de desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem dentro dos limites do senso comum?

Para que ocorra a mudança desejada e eficiente na prática, deve-se levar em consideração, entre outras coisas, o apoio teórico, o qual serve de instrumento para os professores e:

[...] seja lá qual for o grau em que influem e são influenciados pela experiência cotidiana, os professores, como qualquer profissional cujo desempenho deve contar com a reflexão sobre o que faz e por que faz, precisam recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação. (SOLÉ e COLL1998, p.11)

A experiência prática é importante para o desenvolvimento profissional do professor, entretanto, é necessário que os professores façam uma ponte entre a prática e a teoria. Essa é uma questão de ética profissional, pois se queremos formar alunos

conscientes, primeiramente o professor deve ser consciente da filosofia e concepções que estão por trás do seu próprio trabalho e das suas próprias ações.

Mas como fazer interagir os conhecimentos dos professores com os saberes curriculares dos cursos de formação? Como fazer com que não haja a separação entre os saberes teóricos e os saberes práticos?

Apesar da visão positivista que se tinha do ensino ter mudado, e o professor hoje ser considerado como um intelectual, ainda prevalecem os cursos de formação de professores que, segundo Gatti (2003, p. 192), “têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir”, ocasionando a não-interação entre os conhecimentos teóricos e os problemas da prática que dificultam sua superação pelos professores, à medida que eles não constroem sentidos sobre sua prática.

Conforme a autora, os saberes são incorporados ou não, mediante complexos processos não apenas cognitivos, mas culturais e socioafetivos, considerando a prática educativa. Formar professores a partir da racionalidade técnica, com o propósito de mensurar, avaliar e controlar conhecimentos a serem ensinados, em que o papel do professor é o de mero executor de técnicas e transmissor de conhecimentos, desconsidera-o como profissional intelectual.

Há também experiências ricas de formação de professores, numa perspectiva que os considera construtores do seu próprio conhecimento e agentes de transformação social.

Jolibert, Cabrera e Inostroza (2004), em sua proposta de formação de professores, atentam-nos para a importância da reconceitualização do ensino e da aprendizagem, das representações das práticas. Nessa proposta, também há o enfoque das atividades que articulam a vivência real de leitura e escrita, a auto-avaliação das aprendizagens e a teorização da prática pelos próprios professores.

As experiências de Dias-da-Silva (2002), a partir de estudos compartilhados com professores secundários, ressaltam a importância da problematização e análise da sabedoria docente com os professores, englobando a cultura, discussão de pesquisas,

de ritos e regras escolares, como um caminho para ressignificar a prática de sala de aula.

Sabemos que, dentre as diversas situações problemáticas de sala de aula, os professores mobilizam diversos saberes para encontrar um equilíbrio em seu trabalho, estudar esses saberes, procurando identificar dificuldades, tensões, dilemas e a tomada de posição frente a eles pelo professor é de fundamental importância para entender o professor.

Para Tardif (2002), a atuação do professor se insere na gestão das relações sociais com os alunos, conseqüentemente alvo de tensões, formulações de estratégias, dilemas e negociações cotidianas e exemplifica:

O professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los sem excluí-los, etc. (132)

As situações de sala de aula fazem com que o professor tenha de fazer escolhas a todo tempo, portanto, ensinar “é fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (132).

Autores como Zabalza (1994) e Caetano (1997) se propuseram a estudar as situações que geram nos professores dúvidas, tensões, como são as situações dilemáticas.

Zabalza (1994, p.61) se refere a dilemas utilizando o termo “situações problemáticas” de sala de aula, como as dúvidas, preocupações, conflitos ou reflexões que implicam uma tomada de decisão, isto é, “... todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade profissional”. O dilema é considerado de caráter cognitivo, intelectual e até mesmo afetivo.

O autor analisou dilemas de sete professores através dos seus diários de aula. Segundo ele, a resolução de um dilema muitas vezes se dá através da reconceitualização de um dos pólos, isto é, quando um dos lados se torna prioritário para o professor.

Essa capacidade do professor de raciocinar e agir “num contexto indeterminado, cujas vinculações com as normas gerais e cujo sentido singular ele há de ser capaz de discriminar para adaptar as suas decisões a essa conjunção dialética”, caracteriza-o como um prático. O ensino, por um lado, é entendido como algo prático e deliberativo e, por outro, como fonte de discussão e reflexão sobre como deveria realmente funcionar (ZABALZA, p.65).

Caetano (1997, p.194) acrescenta a dimensão ética como uma variável importante nos estudos sobre dilemas, dessa maneira também questiona a responsabilidade do professor e da escola para com a educação. O conceito de dilema trabalhado pela autora consiste nas vivências subjetivas, cognitivas, conflitos interiores e práticos, os quais “residem na existência de discrepâncias e na dificuldade de tomar posições claras entre pólos em conflito, pelo que a sua resolução pode exigir processos de deliberação complexos, integradores e criativos”. Nesse contexto, pode-se dizer que as ações da prática cotidiana do professor são determinadas por tensões emocionais.

As situações conflitantes ocorrem num tempo-espço particulares, suas resoluções não são fáceis, envolvem contextos complexos. Caetano cita contextos em que predominam os dilemas: relação professor-alunos; organização curricular; avaliação e contexto instrucional.

A autora encontrou muitos casos de dilemas não resolvidos. Diversos motivos para essa não-resolução foram encontrados como, por exemplo, por acreditarem que se resolveriam por meio de procedimentos técnicos ou por apresentarem “‘incapacidade’ ou dificuldade pessoal em agir de acordo com a ideologia ou motivações. Uma análise aprofundada sobre os dilemas casuisticamente resolvidos indica que:

[...] em todos eles se desenvolvem processos de resolução reflexiva, apontando para uma combinação complexa de perspectivas nas quais jogam não apenas variáveis pessoais, mas também variáveis situacionais (processos reflexivos mistos). De notar que em todos estes casos se verificou a presença de um controle parcial sobre decisão, o que também é logicamente consonante com uma resolução caso a caso. (p.209)

Percebe-se que a resolução de conflitos é um processo complexo, em que se entrelaçam variáveis pessoais e situacionais.

Desse modo pode-se considerar que a profissão professor:

[...] constitui um campo de ambivalências e conflitos onde cada profissional se confronta consigo próprio, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas da organização escolar e do sistema educativo. Confrontos que são transportados vividos interiormente, numa profissão cujo carácter solitário se acentua quando estão envolvidos aspectos deontológicos, falhando aqui largamente uma reflexão coletiva. (p.218)

A dimensão ética da função docente é abordada nos estudos de Silva (1997) que afirma que, no exercício da profissão, cada professor é orientado a agir por um código, ou seja, princípios éticos implícitos que regem sua profissão. Neste contexto, quando se comportam de maneira que julgam errada ou inadequada, sentem-se em desconforto e incomodados, pois violaram seus deveres. No entanto, quando algo que é justo não se concretiza, segundo a autora, essa “é a principal fonte e motivo de experiência pessoal de conflitos interiores.” (p.181) Assim, pesa a consciência do professor, quando sua função de ensinar, por exemplo, não atinge esse objetivo e ele se sente mal pela situação.

Dentre os diversos deveres da profissão docente mencionados pelo autor, destacam-se os “deveres para com os alunos e com a turma”. De acordo com Silva (1997), na relação entre professor-aluno, há deveres que os professores colocam em primeiro lugar: respeitar o aluno, compreendendo-o como ser singular e plural, ser tolerante; ter disponibilidade e estratégias didáticas favoráveis às aprendizagens, à motivação dos alunos, à disciplina e atenção aos comportamentos e ao desempenho do aluno.

Apesar de esse dever, relacionado ao compromisso e relação com o aluno, ser o mais apontado pelos professores, também são aqueles deveres que eles mais quebram. Alguns professores arriscam motivos desse descumprimento de seus deveres: “o cansaço, a desmotivação, a falta de avaliação e de competição, o duplo emprego; as más condições de trabalho, os baixos vencimentos, a falta de apoio; a inexperiência, a formação deficiente, a incapacidade.” (p. 185). Isso mostra que o dever

não é algo rígido para os professores, e que a relação com o dever depende significativamente das circunstâncias de trabalho e do contexto em que está inserido.

Na perspectiva da formação docente e dos saberes dos professores, como se colocam para eles os alunos que não aprendem? Qual a visão que têm sobre os sonhos desses alunos e dos que apresentam êxito na escola?

2. A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM O SABER ESCOLARIZADO

A vida do ser humano é feita a partir de projetos. Em diferentes contextos fazemos diferentes projeções, grandes ou pequenas, que integram o nosso projeto de vida. As projeções podem ocorrer em diversas situações: planos que fazemos para um dia ou para um jantar; na escola, o plano de se encontrar com um colega no recreio, para brincar de “bater figurinha” ou ainda o projeto para saber o que é desenvolvimento sustentável; quem na infância não juntava suas mesadas a fim de comprar um brinquedo ou fazer um passeio? A idéia de projeto faz referência ao futuro, a aspirações e desejos. No entender de Machado (2001, p.1), “a própria vida pode ser identificada como um contínuo pretender ser”.

Piaget (1960, p.233) precisa mais essa idéia de projeto, ao afirmar que as operações formais permitem aos jovens se distanciarem de sua visão perceptiva presente para se moverem no possível e no inatural, tornando-os aptos a fazer projetos.

Segundo Machado (2001, p.5-7), a idéia de projeto envolve três dimensões: a referência ao futuro, que se processa na antecipação da ação, num esboço ou até mesmo num guia para a imaginação; a necessidade de se abrir para o novo, para o universo das possibilidades e “para o risco do insucesso”; possui natureza indelegável da ação projetada, ou seja, “ninguém pode ter projetos para os outros”.

Follmam (2001, p.56) assinala que o projeto “dentro da experiência de fragmentação que é a experiência diária dos indivíduos em sociedade, nada mais é que a tentativa permanente de dar sentido e coerência à sua existência em interação com a complexidade plural que os envolve e atravessa.”

Considerando-se o ato de se projetar como uma necessidade humana de dar sentido à vida, intimamente relacionado à identidade do sujeito, como se processa essa idéia em relação à aprendizagem no âmbito escolar?

Para Charlot (2000, p.76), “uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende”. Desse modo, a aprendizagem vai além dos aspectos didáticos e cognitivos, ela está ligada à relação que o estudante estabelece com o saber. Para um aluno realizar, ou não, uma atividade, considerar um conteúdo difícil ou fácil, querer, ou não, aprender depende do significado que ele atribui a essas ações e às situações em que se inserem. A aprendizagem está relacionada à identidade do sujeito, ou seja, haverá aprendizado se ele fizer “sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção e vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros”. (p.72)

Segundo Melucci (2004, p.45), “a identidade define, portanto, nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos”.

As características pessoais assumem o papel mediador das aprendizagens na vida do sujeito e “[...] al autoconcepto y la autoestima constituyen un predictor del futuro éxito escolar, mejor que las medidas de aptitud o de cociente intelectual. Los niños y adolescentes con más elevada autoestima son también los más aventajados en la escuela”. (FIERRO, 1990, p. 180-181)

Vinculando os projetos às características pessoais, eles se ligam ao valor e ao poder que o indivíduo atribui a si. Quanto mais o sujeito se valorizar, haverá mais impulso para sonhar, desejar, projetar e aprender. Por outro lado, segundo Charlot, (2001, p.25), “toda relação com o saber é relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.”

Os projetos de vida, também, estão ligados às relações que os sujeitos estabelecem com o outro. Assim, os projetos além de singulares, são plurais, pois recebem influências que ocorrem no coletivo e vice-versa.

Para Follmann (2001, p.65), o ser humano vive em permanente ato de “costurar no tempo e no espaço os seus projetos pessoais com os dos outros e com os projetos coletivos das mais diversas procedências e direções. A identidade é resultado dessa costura permanente.”

Frente a essa afirmação, Leite (1981) assinala que as relações que mantemos com os outros nos oferecem a idéia de quem somos e, quando não a temos, nossa identidade entra em jogo.

A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato do que os outros vêem em nós, mesmo porque os outros não vêem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos (LEITE, 1981, p. 301)

As relações com os outros influenciam o conceito que o sujeito tem de si. Segundo o autor, geralmente, numa sala de aula há a possibilidade de o estudante não conseguir se identificar como gostaria, sobretudo, se estiver inserido num ensino único para grande quantidade de pessoas, provavelmente passará despercebido, a menos que seja reconhecido pelo professor por dois motivos extremos, ou por ser indisciplinado, portanto, rejeitado, ou por apresentar êxito fora do comum. Neste contexto, grande parte dos estudantes é ignorada pelo professor, assim não conseguem receber de volta a própria imagem para saber como e quem são.

Cabe considerar que a percepção e a avaliação de características pessoais pelo professor acarretam distorção na maneira de se avaliar desses alunos. Para os bons alunos, a tendência é a de acentuar seu desempenho, para os “outros”, a situação é muito peculiar, ou seja, “como não podem salientar-se nas direções valorizadas, procuram naturalmente outras formas de exibicionismo, através das quais deixem de ser ignorados: indisciplina, a excessiva docilidade, a hostilidade”. Quando essas qualidades são percebidas por professores e colegas, se acentuam por novas manifestações e percepções, contribuindo para a formação de “um círculo vicioso, em

que os bons são cada vez melhores, e os maus cada vez piores”. (LEITE, 1981, p. 313) Esse comportamento tende a se acentuar, podendo tornar-se irreversível.

Outras variáveis influenciam o comportamento do professor em relação ao aluno. Além da tendência de usar sua imagem de aluno ideal, como parâmetro de análise, Coll e Miras (1990, p. 300) acrescentam que estão presentes também, nessa representação, os “aspectos físicos”, ou seja, se o aluno é atraente ou não.

Em relação à visão que os professores têm de seus alunos, Solé (2003, p.40-41) afirma que “indubitavelmente, influencia aquilo que vai lhes propor, a forma de propor e sua avaliação; reciprocamente, a percepção que os alunos têm de seu professor levá-los-á a interpretar de um jeito ou de outro as propostas”.

Tais considerações reforçam a idéia de que [...] los profesores, en la representación que construyen de los alumnos, otorgan una especial importancia al grado de conformidad de éstos a la consecución de los objetivos de la escuela (COLL e MIRAS, 1990, p.303).

Sobre a influência das expectativas do professor no desempenho do aluno, cabe ressaltar o estudo clássico de Rosenthal e Jacobson (1981, p. 287), em experimento com professores e os seus alunos de nível primário, cujo resultado evidencia que “quando os professores esperam que certas crianças apresentem um maior desenvolvimento intelectual, isto realmente acontece”, como “uma profecia auto-realizadora”.

Além da importância da relação professor-aluno na constituição da identidade do estudante, os grupos que se formam nas escolas exercem relevante papel. As relações de reciprocidade estabelecidas no grupo são fundamentais para a constituição do ser e de seus projetos.

Para Satre (2002, p.475), o grupo representa a “mediação” na vida do indivíduo, ou seja, ele intercede entre os associados, entre os projetos criando as condições adequadas para construir o projeto coletivo. Os projetos pessoais podem contribuir para a construção dos projetos coletivos, assim como os projetos coletivos podem contribuir e sustentar os projetos pessoais.

Quando não há reciprocidade entre os indivíduos de um mesmo grupo, ocorre o que Satre (2002, p.361-364) chama de série, ou seja, apesar de os sujeitos se reunirem

em torno de um interesse comum, mas exterior a eles, agindo individualmente, eles deixam de ser grupo.

Segundo Follmam (2001, p.55), “é na concepção de seus projetos pessoais de existência e no empenho de fazer ‘costuras’ necessárias que os indivíduos tornam-se esses sujeitos. Isso não ocorre a não ser em interação com os projetos dos outros e com os projetos coletivos”. Para isso, os projetos individuais devem corresponder.

Mas como se formam os projetos coletivos? Para Satre (2002), a formação dos projetos se dá:

A partir de uma necessidade ou perigo comum e define-se pelo objetivo comum que determina sua práxis comum; mas, a necessidade comum, a práxis comum, tampouco o objetivo comum, não poderão definir uma comunidade se esta não se fizer comunidade, experimentando como uma necessidade individual e projetando-se na unificação interna de uma integração comum em direção a objetivos que ela produz como comuns (SATRE, 2002, p. 452)

Em termos educacionais, esses princípios são contemplados na proposta da pedagogia por projetos de Jolibert (2006), embasada na proposta socioconstrutivista que contempla a interligação dos projetos individuais e dos coletivos, visando não só à formação intelectual, mas à formação da personalidade. Diferentemente dos projetos prontos encontrados em livros didáticos ou manuais, nela o planejamento, a execução e avaliação dos projetos são elaborados de maneira dialógica no coletivo da classe, possibilitando uma interação entre interesses coletivos, aspirações pessoais e os valores. Trata-se de projetos autênticos e significativos para professor e aluno, pois abrangem a necessidade, tanto de aprendizagem como de comunicação, e expressão de anseios do grupo.

Por meio do trabalho cooperativo, são produzidos processos avaliativos contínuos, em que professores e alunos podem traçar critérios para avaliar as conquistas num processo de auto e co-avaliação. Todos os alunos são informados sobre seu desempenho no decorrer do processo de ensino e aprendizado por meio da utilização de vários instrumentos como dossiês, roteiros, fichas e registros, ao invés de submeter-se a provas descontextualizadas. Nesse contexto, se inserem o ensino e a aprendizagem da língua materna.

A vivência num meio que faça sentido para o aluno e que ele possa agir e ser valorizado nas suas descobertas e produções faz com que eles construam sentidos em torno dos conteúdos do currículo escolar se desenvolvendo e aprendendo. (SOLÉ e COLL, 1998)

Apesar da devida importância dada aos conteúdos escolares, este não deve monopolizar o trabalho escolar, deve ser pensado não com finalidade em si mesmo, mas como construção de estruturas cognitivas e formação integral do sujeito.

Coll (1990, p. 439-441) acrescenta que, quando os conteúdos escolares são usados como instrumentos, é possível entender:

[...] por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es, al mismo tiempo, la condición indispensable para convertirnos en personas y miembros de un grupo social determinado, con unas características comunes y compartidas, y la fuente principal del carácter único e irrepetible de cada uno de nosotros.

Essa consideração do indivíduo como ser único e social possibilita pensar a função social da escola mais humana e social.

Visando a possibilitar a identificação das intenções educativas com mais precisão, Zabala (1998, p. 30-33) amplia o conceito de conteúdo, que agora passa a ser denominado por tudo que possibilite “o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”. Esses conteúdos são classificados em quatro categorias: conteúdos atitudinais, procedimentais, factuais e conceituais. Eles ajudam a descortinar o lado oculto do ensino e a ponderar as aprendizagens, respeitando o desenvolvimento do indivíduo.

É provável que, nos anos de escolarização inicial, haja um equilíbrio entre o ensino desses conteúdos, se não um enfoque maior aos procedimentais e atitudinais, posteriormente adicionando com maior ênfase os conceituais.

Por meio das complexas relações que se estabelecem na escola, o sujeito atribui valor a si, aos outros e aos saberes. As vivências escolares transformam-se em marcas e podem influenciar a vida e os projetos.

Atualmente a escola não está preparando os estudantes para a vida, para exercer sua cidadania. Há muitos jovens avançando de série sem o domínio básico da

leitura e da escrita. Essa crise da educação revela a tensão entre diferentes aspirações no ambiente escolar:

O professor, enfim, ensina em uma instituição estando sob o controle e o olhar de autoridades hierárquicas e de colegas, com restrições de espaço, de tempo, de recursos. Essas restrições variam segundo as situações de ensino, mas aí também se encontra um universal: a instituição gere. Ela pode gerir de diversas formas, mas há uma constante, ela gere. Ora, a lógica da administração não é a da educação ou a do ensino. Gerir é prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos. O ideal da gerência é o da perfeita transparência e do total domínio. Ora, por sua própria natureza, o ato de ensino implica uma outra lógica: o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras. (CHARLOT, 2005, p.78)

Há situações contraditórias com as quais os professores convivem que por um lado os legitima como transmissores do conhecimento da humanidade, e por outro os faz sentir ameaçados e mal considerados.

Outro entrave da educação escolar, em prol de uma educação integral, diz respeito à centralização da educação escolar para o trabalho, para a produção que teve início a partir do surgimento da sociedade industrial. A partir dessa época, a escola foi reduzida à ciência, tornou-se um lugar para a socialização e a “cidadania passou a ser considerada de modo simplificado, atrofiando os interesses individuais e hipertrofiando os coletivos”. O projeto educacional da escola não pode ser definido tendo em vista somente “as demandas do mercado de trabalho, nem organizar-se por meio de currículos onde os objetivos disciplinares contam mais do que uma formação integral do estudante” (Machado, 2001, p.62).

A tendência de uma formação escolar com vistas ao futuro profissional corresponde aos estudos de Zabala (1998) e Arroyo (2005). Para a escola, o que está em jogo é a futura posição social, portanto, para se ter uma posição desejável é preciso ser um bom aluno (CHARLOT, 2005). Nessa linha, a relação da escola com o saber está associada, principalmente, ao acúmulo dos conhecimentos construídos pela humanidade que, no contexto da escola, são úteis na realização de provas, testes, os quais oferecem o direito de avançar nas séries para, por fim, obter um diploma, o qual

dará margem a um emprego. A relação da escola com o saber está ligada à possibilidade de obter um emprego.

A relação que os estudantes estabelecem com os saberes está relacionada, também, às formas de existência do conhecimento na instituição, ou seja, “ao papel que ela atribui a esse saber, pela organização do currículo e das práticas de ensino, etc.”, portanto, quando o estudante aprende nessa instituição, ele somente será considerado “bom aluno” se adaptar-se à maneira pela qual ela define a relação com o(s) saber(es) (CHARLOT, 2001, p.18).

Segundo esse autor, a lógica da aquisição de conhecimento pelo aluno é a lógica da transmissão, a lógica de passar de uma série para a outra, com isso conseguir um diploma, que dará o direito a um bom emprego. Nesse contexto destacam-se grandes dificuldades dos alunos de identificarem conteúdos intelectuais na escola:

O aluno dá uma definição de aluno que não inclui o saber. Não foi a família que ensinou isso. Foi a escola. Foi a escola que acabou dizendo ao aluno que o mais importante não é aprender coisas, que o mais importante é passar de ano e obedecer às regras da escola. E é na escola que se aprende isso. (CHARLOT, 2005, p.30-31)

Acredita-se, dessa maneira, que a escola induz a relação com o(s) saber(es), exercendo grande influência sobre os alunos. Sobre o assunto, Perrenoud (1995, p.21) afirma que:

Na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola não agimos: preparamo-nos para agir. De um lado está a escola, onde não se vive ainda de fato, onde nos preparamos para entrar na vida, a vida que conta, aquela em que teremos um ofício e um vencimento.

O caráter utilitarista do ensino dificulta a interação entre os projetos individuais e os coletivos, pois quando o currículo centra-se na formação para o futuro, os interesses e necessidades embutidos nos projetos pessoais podem ser deixados de lado.

2.1 Os diferentes desempenhos escolares: o que dizem as pesquisas

Apesar de décadas de estudos, a visão de grande parte dos professores de diferentes níveis de ensino sobre a atribuição do fracasso ou sucesso deixa a desejar, à medida que não incluem a própria atuação escolar como responsável pelos diferentes desempenhos.

Mello (1982, p. 97), em pesquisa realizada com professores de 1ª, 2ª e 5ª séries, em que a maioria das crianças apresentava fracasso escolar, averiguou predominância de atribuição do fracasso por esses professores à criança carente e à família, sendo que o reconhecimento da responsabilidade da instituição frente a esse problema foi menor.

Ladeia (2002, p. 233), visando a verificar os fatores do desempenho ou do fracasso escolar, segundo alunos, pais e professores, da 5ª série do curso noturno de escola pública do interior do Estado de São Paulo, averiguou que grande parcela de pais dos alunos, de alunos e de educadores explica o fracasso escolar como “um fenômeno que ocorre por culpa ou incompetência do próprio aluno”.

Yoshimoto (2004, p.74-75), em análise atribucional do baixo rendimento escolar de alunos da quarta série do Ensino Básico na prova do SARESP⁵, revela que os alunos atribuem seu baixo desempenho escolar, principalmente, à falta de disciplina em sala de aula e à falta de estratégias de ensino-aprendizagem deles; os professores concordam parcialmente com isso e acrescentam que se deve considerar também como responsável a falta de apoio familiar. Essa pesquisa se diferencia das outras, pelo fato de as entrevistas com os sujeitos enfocarem o motivo do mau desempenho na realização de uma prova, no caso do SARESP.

Luciano (2006), investigando as representações de professores do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) de escolas públicas, sobre o desempenho escolar de seus alunos, observou que, de maneira geral, eles não se reconhecem no fracasso, nem no sucesso dos alunos.

⁵ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Longe das causas do fracasso escolar restringirem-se somente ao próprio aluno ou à sua família, abrangem: o aprendizado, a eficácia dos docentes, o serviço público, a igualdade de oportunidades, os investimentos destinados à educação, os modos de trabalho e de vida na sociedade futura, as formas de cidadania, entre outros (CHARLOT, 2000, p. 14). Arroyo (2000, p. 33-34) acrescenta que “o fracasso escolar é uma expressão ... política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem, em seu sentido e função, a democratização de direitos como a saúde, a educação”. A exclusão escolar não é algo que se pode corrigir com políticas de aceleração ou progressão, pois essas se constituem de “soluções pontuais para problemas estruturais”.

Para discutir a questão do sucesso e fracasso escolar, várias pesquisas têm focado a diferença de gênero. As estatísticas oficiais revelam que o desempenho médio em leitura de meninas, no Pisa 2006, foi significativamente melhor do que o dos meninos, em todos os países da OCDE⁶ (2007, p.20). Ao contrário, em Matemática, em 35 dos 57 países que participaram do PISA 2006, os meninos obtiveram melhor desempenho do que as meninas, porém as diferenças são menos acentuadas do que em leitura. Em Ciências, as diferenças entre gêneros são menos acentuadas.

A seguir serão apresentadas três pesquisas brasileiras que retratam a questão da diferença de gênero, nos desempenhos escolares, a partir de estudos de casos.

Carvalho (2001, p. 561), visando a averiguar em que medida as opiniões dos professores sobre feminilidade e masculinidade interferem no julgamento dos alunos e o que era mais valorizado no comportamento de meninos e meninas, realizou entrevista com duas professoras de uma 4ª série (Português e Matemática) e seus alunos que participavam de recuperação paralela, além de observações dessa sala, averiguou que o conceito de bom aluno na visão dessas crianças associa-se, primeiramente, ao comportamento, e depois ao desenvolvimento acadêmico, ao contrário do que disseram seus professores. Na avaliação destes, é considerado bom aluno aquele que participava das aulas, que é crítico e ao mesmo tempo, rápido na aprendizagem, que cumpre as tarefas e tem organização. Desses, pequeno número de meninas foram

⁶ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

consideradas como obedientes e não questionadoras, considerando pontos negativos. Ao contrário dessa idéia, parcela significativa de meninos foi denominada como bem humorados, curiosos, e de liderança positiva. Essas atitudes foram mais acentuadas do que o desempenho acadêmico, revelando arbitrariedade na avaliação, pois as professoras lançavam referências pessoais e subjetivas, nem sempre conscientes. A questão da indisciplina não foi apontada pelas professoras como algo que influenciaria no desempenho. Afirmam que esse problema era apresentado pela classe toda, principalmente no recreio ou quando estavam com outras professoras (Educação Física e Educação Artística) com as quais não possuíam vínculo. Porém, nas observações realizadas, evidenciou que a indisciplina das meninas é diferente da dos meninos. Ela é mais discreta e apresenta menor duração. Quando as crianças foram entrevistadas sobre esses aspectos, revelaram que os meninos aceitavam menos as punições e a vigilância da professora; as meninas conciliavam o estudo e a diversão. A maioria das crianças que foi citada, positivamente ou negativamente, pelas professoras era sobretudo, do sexo masculino.

Pesquisa realizada por Dal'Igna (2007) sobre a influência da questão de gênero nos discursos pedagógicos que regulam e definem o desempenho escolar nas séries iniciais, por meio de grupos de discussão com professores dessas séries, afirma que há desigualdades, hierarquias e características pessoais que diferenciam meninos e meninas, meninos e meninos e meninas e meninas. Em relação ao conhecimento, de maneira geral, o baixo desempenho de meninos e meninas é justificado de diferentes formas por seus professores: os meninos são considerados desatentos, indisciplinados e desinteressados, e as dificuldades das meninas são relacionadas à falta de conhecimentos. Por outro lado, o bom desempenho recebe as seguintes características: as meninas têm esforço, interesse, atenção, aprendem desde cedo a serem comportadas, obedientes e têm capacidade maior de adaptação à escola, ao contrário dos meninos que não têm concentração, porém, há exceções entre os meninos, alguns apesar de serem indisciplinados possuem bom desempenho. Eles apresentam caráter instável na determinação dos desempenhos.

A autora afirma que há uma tensão nessa consideração, quando as professoras consideram que há meninos e meninas agitados e que também desafiam as regras,

diferente da pesquisa de Carvalho (2001) no que diz respeito ao desrespeito por parte das meninas.

Brito (2006), em estudo com sujeitos de 2ª série sobre a maior ocorrência de fracasso escolar entre meninos, em entrevista com a professora, constatou que os baixos desempenhos, em sua maioria, devem-se, principalmente, à ausência de autonomia. Quanto ao bom desempenho, houve maior citação de meninas as quais, segundo a professora, apresentaram maior facilidade de aprendizagem, eram participativas, costumavam expor suas idéias e recebiam acompanhamento da vida escolar pelos pais.

Percebe-se que aparentemente há diferenças entre o desempenho escolar de meninos e meninas para a atribuição do sucesso e fracasso na escola.

Sobre a aquisição de saberes por parte do aluno, Charlot (2005, p. 54-55) explica que “se o aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou porque não o faz de maneira eficaz”. Todavia, a apropriação do saber depende de uma mobilização intelectual desse aluno decorrente do seu engajamento em situações de aprendizagem que façam sentido para ele, portanto “é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o desejo de aprender”.

Stech (2001) e Cenpec et al. (2001) inspirados no trabalho do “balanço do saber” de Charlot, realizado em escolas públicas francesas, realizaram reflexões semelhantes a essa sobre os saberes de estudantes, que consistiu na descrição das principais aprendizagens pelos estudantes, desde o seu nascimento. Por meio de semelhante proposta, os autores obtiveram diferentes resultados.

Nos estudos de Stech (2001, p.56-59), feitos no início dos anos de 1990 com estudantes da República Tcheca (13-14 anos), as aprendizagens escolares mais citadas pelos alunos participantes foram as ligadas às atividades de lazer e às aprendizagens intelectuais e escolares. Dessa última, o trívio “ler-escrever-contar” predominou entre os estudantes, que, segundo o autor, não deve ser interpretado como algo neutro ou desvalorizante na relação com o(s) saber(es), mas “ele pode ser compreendido como expressão adequada da necessidade de reforçar os pilares da alfabetização elementar no balanço de tudo o que foi aprendido”. Dentre os resultados,

sobre as ocorrências ligadas ao futuro desses estudantes, as citações do trívio desaparecem e das disciplinas escolares diminuem, preponderando a aprendizagem da língua estrangeira. A escola, para os estudantes tchecos, é associada principalmente com a apropriação de saberes, as críticas são destinadas “à abordagem superficial de certos conteúdos por parte de alguns professores, mas não ao pouco efeito prático ou à preparação insuficiente para o ingresso no mercado de trabalho”.

Por outro lado, em estudo desenvolvido pelo Cenpec et al. (2001) em 1997 com alunos brasileiros, de 13 a 17 anos, de escolas públicas de São Paulo, observam que as aprendizagens mais valorizadas pelos jovens se referem a um conjunto de valores aprendidos com as pessoas mais próximas como pais e parentes, sendo que não houve crítica ou desejo de se livrar de alguma regra ou obrigações impostas. Quanto à importância da escola e dos saberes intelectuais, esses, pouco mencionados, referiram-se: “à vida futura”, “para ser alguém na vida”.

O clima em sala de aula, segundo os estudos de Oliveira (2000), pode determinar o sucesso ou o insucesso do aluno. Se as experiências dos alunos em sala de aula forem agradáveis, ou seja, corresponderem as suas expectativas, pode-se ter um aluno interessado, motivado e com sucesso, entretanto, pelo contrário, se as vivências não forem agradáveis, teremos alunos se sentindo fracassados, inadaptados ou limitados. Nessa perspectiva, a postura do professor torna-se imprescindível para manter um equilíbrio.

De acordo com Seber (1997), os professores não percebem que as condutas de seus alunos estão relacionadas à impossibilidade de entender o que ele pretende ensinar.

Para Smith e Strick (2001, p.69), a falta de um trabalho adequado para suprir necessidades de aprendizagem dos alunos causa neles “o desinteresse pela aprendizagem que geralmente progride para a franca evitação”.

Na sala de aula, pode bastar um comportamento inadequado do aluno para o professor taxá-lo como indisciplinado e desinteressado. Segundo Vinha (2006), nos meios escolares, há a tendência de os professores utilizarem a palavra indisciplina para designar comportamentos inadequados (inquietação, rebeldia, questionamento fora de hora, conversa, desatenção, agitação motora) por parte dos seus alunos,

comportamentos que surgem devido à ausência de um ambiente adequado ao desenvolvimento sociomoral.

Segundo De La Taille (1998, p.22), “a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a “falhas” psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa.”

Diante dos entraves da educação brasileira dos quais resulta a falta de competências em leitura e escrita, necessárias, para que os estudantes acompanhem as aulas, quais são as expectativas dos alunos em relação à escola? Qual é a função que os alunos atribuem à escola? Qual é a relação que estabelecem entre a escola e os seus projetos de vida? Em que consistem estes projetos? O que pensam sobre o trabalho escolar? Em que consistem as representações de professores e alunos sobre o sentido do trabalho escolar? Como os professores vêem os alunos com diferentes desempenhos? Como alunos com diferentes desempenhos vêem sua própria atuação escolar?

3.OBJETIVOS

Objetivo Geral

Descrever e compreender a(s) relação(es) que os alunos de 5ª série, que freqüentam escolas públicas e apresentam níveis diferentes de desempenho escolar, estabelecem com o saber escolarizado, considerando os seus projetos de vida.

Objetivos Específicos

- Averiguar como os alunos focalizam a própria atuação escolar e o trabalho escolar;
- descrever e compreender as representações de professores sobre o sentido atribuído à escola pelos alunos que apresentam diferentes níveis de desempenhos e por eles próprios;
- averiguar em que consistem as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com os alunos não-alfabetizados na 5ª série.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Objetivando compreender a(s) relação(es) que os alunos estabelecem com o saber escolarizado e como os professores consideram o trabalho pedagógico na 5ª série, as respostas de ambos são comparadas e analisadas à luz do referencial teórico.

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas aleatoriamente, por meio da tabela de Fisher e Yates (1957), dez (18%) do total das classes de 5ª série de escolas estaduais de uma cidade do interior paulista.

As dez classes sorteadas vinculam-se a seis escolas designadas por A, B, C, D, E e F, sendo que pelo sorteio participam da pesquisa uma classe de 5ª série da escola A e outra da escola B, as outras oito classes sorteadas pertencem a quatro escolas.

Foi decidido que a amostra se constituiria num número grande de sujeitos, para obter um panorama abrangente da situação escolar da cidade.

As escolas públicas de Ensino Fundamental, desta cidade, que atendem de 1ª a 4ª séries, pertencem à rede municipal e as de 5ª a 8ª séries, com exceção da escola agrícola, são vinculadas à rede estadual de ensino. A reprovação ocorre ao final dos ciclos: 2ª, 4ª e 8ª séries.

Participam deste estudo os coordenadores pedagógicos das escolas as quais as classes sorteadas se vinculam, os professores que lecionavam para essas classes e alunos por eles indicados como os que apresentam mais facilidade e os que apresentam mais dificuldade na aprendizagem.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2007, pressupondo-se que, nesse período, os professores já dispunham de conhecimentos sobre o desempenho de seus alunos. A realização das entrevistas seguiu uma ordem predefinida: entrevista com a coordenadora; somente após entrevistar todos os professores de uma classe é que se partiu para a entrevista com os alunos dessa classe.

Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo conselho de ética do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

4.1 A coleta de dados junto aos professores e coordenadores

Com os coordenadores foi realizada uma entrevista semi-estruturada para captar a situação panorâmica das escolas e classes de 5ª séries, como o número de alunos não-alfabetizados e informações sobre as classes de 5ª série.

Com os professores, a coleta de dados abrangeu:

- a) Informações pessoais – sexo, tempo de magistério, formação e disciplina que leciona;
- b) a identificação em cada classe de 5ª série - cinco alunos com baixo desempenho e cinco que apresentavam êxito na sua disciplina, ou seja, os “que não acompanham as aulas”, “os fracos” e os “fortes”, como dizem alguns professores;
- c) informações gerais sobre o trabalho pedagógico – objetivos, aulas de que alunos mais e menos gostam e os procedimentos didáticos que utiliza em aula;

d) informações sobre os alunos com diferentes desempenhos – descrição das dificuldades e das facilidades dos alunos por eles selecionados; a importância que esses alunos atribuem à escola; descrição da forma como trabalham com os alunos que apresentam baixo desempenho.

4.2 A coleta de dados junto aos alunos

Dos alunos indicados pelos professores, resultou a participação na pesquisa de seis de cada classe: três indicados como os que apresentam baixo desempenho e três com êxito escolar. No total, foram entrevistados 30 alunos que apresentavam êxito e 30 que apresentavam baixo desempenho. Cabe frisar que os alunos, no momento da entrevista, desconheciam os critérios pelos quais foram selecionados.

O roteiro de entrevista com os alunos contempla:

a) a primeira parte corresponde a questões relativas à identificação pessoal - sexo, idade e reprovações em anos anteriores.

b) a segunda parte da entrevista focaliza: a relação com o saber escolarizado, a relação com o trabalho escolar, característica de mau desempenho escolar, do aluno bem-sucedido, e uma auto-avaliação.

4.3 Como os dados foram analisados

Para estudo das manifestações dos professores e as dos alunos, os dados obtidos nas entrevistas foram organizados tomando-se por base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).

As respostas dos professores foram organizadas em duas categorias:

- 1) O sentido da escola para os alunos e para os professores
- 2) O professor de 5ª série e as práticas desenvolvidas com alunos não-alfabetizados

A primeira categoria foi organizada com a tabulação simples das respostas dadas por todos (50) os professores a cinco perguntas específicas, feitas em entrevistas. Foram analisadas para essa categoria cinco questões da entrevista. Para cada questão da entrevista, foi analisado um grupo de palavras as quais formaram novas categorias, com isso foram identificados os critérios utilizados pelos professores na escolha dos alunos e a relação que esses alunos estabelecem com o saber escolarizado.

Cabe assinalar que as tabulações foram feitas em termos de respostas, sendo que um mesmo professor apresentou mais que uma resposta.

Para o exame das práticas pedagógicas, aplicadas aos alunos não-alfabetizados, das dificuldades encontradas, dos obstáculos, dos dilemas e dos êxitos conseguidos, foram selecionadas as três classes que apresentavam alunos não-alfabetizados, dentre as dez classes sorteadas.

As respostas dos professores dessas classes foram comparadas e organizadas em dois grupos. Como duas classes pertencem à escola C e têm, em parte, os mesmos professores, para análise juntamos os dez professores dessas classes, em um grupo. Da outra classe, que pertence à escola A, foram analisadas as entrevistas de oito professores, formando outro grupo. Por fim, comparamos as entrevistas dos dois grupos de professores.

A análise ocorreu a partir da leitura da entrevista como um todo, em que se privilegiaram as falas que identificassem a interação entre o professor, o saber e os alunos não-alfabetizados. As respostas dos professores foram analisadas de acordo com o referencial teórico.

As respostas dos alunos foram organizadas em três categorias, cada uma corresponde à análise de um grupo de questões utilizadas na entrevista.

- 1) A relação dos alunos com o saber escolarizado

- 2) Relação dos alunos com o trabalho escolar
- 3) Avaliação do desempenho escolar

As respostas dos estudantes com diferentes desempenhos foram examinadas separadamente. Cada categoria contempla a resposta de três tipos de desempenho escolar: 1- alunos com êxito; alunos com baixo desempenho: 2- semi-alfabetizados; 3 – não-alfabetizados.

A composição das categorias seguiu a análise das respostas, a partir de palavras-chave.

Por fim, foram comparadas as respostas dos alunos e as dos professores.

Na maioria das tabelas, as manifestações dos sujeitos se incluem em mais de uma categoria. As tabelas 10, 14, 17, 21 e 22, referentes às manifestações dos alunos, permitem apenas uma categoria de resposta para cada sujeito.

Os sujeitos foram identificados por meio de números escritos nos finais das transcrições literais de suas falas. Nos trechos das falas dos professores, aparece a disciplina em que lecionam e, ao lado, seu número, diferente da identificação do aluno em que aparece somente o número. Os professores foram numerados de 1 a 50 e os alunos de 1 a 60.

5. RESULTADOS

5.1 As escolas participantes e as classes de 5ª série

As escolas que participam do estudo possuem algumas características semelhantes: a jornada semanal de aulas compreende dois dias com 6 horas-aulas e três dias com 5 horas-aulas; contam com o projeto de leitura, que consiste em uma aula por semana destinada a trabalhar com o gosto e incentivo à leitura; oferecem merenda aos alunos e as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa correspondem a oito aulas semanais enquanto as demais, 2 horas. As características mais peculiares dizem respeito, sobretudo, aos “casos” de alunos não-alfabetizados que freqüentam as aulas de algumas delas.

A escola A possuía cinco classes de 5ª série, localizada num bairro pouco distante do centro da cidade, atendia, em 2007, 1.120 alunos, vinculados ao Ensino Fundamental – ciclo II (5ª a 8ª série), no período diurno, e ao Ensino Médio, modalidade: Educação de Jovens e adultos (EJA), no período noturno. Segundo a coordenadora pedagógica, a clientela é composta por estudantes de “classe social média-baixa”. Os alunos residem em bairros muito afastados da escola: “a pista divide

os bairros”, desse modo eles utilizam o transporte coletivo; com a falta de asfalto no bairro em que residem, a vinda à escola é dificultada.

Segundo a coordenadora, havia nove alunos não-alfabetizados distribuídos entre as classes de 5ª série, número maior em relação aos outros anos. Sobre o desempenho dos alunos ela comenta: “[...] nós passamos uma lista onde eles tinham que assinar o nome, eles ficaram olhando no modelo para achar o nome deles, nós ficamos pensando, será que não poderia ter sido trabalhado lá, será que não foi trabalhado lá na 1ª, na 2ª série [...]”. Na classe sorteada para a pesquisa, havia um caso de aluno não-alfabetizado entre os seus 43 componentes.

A escola B, fundada em 1992, localiza-se na periferia da cidade; atende estudantes do Ensino Fundamental – ciclo II (5ª à 8ª série), no período diurno, e Ensino Médio – modalidade EJA, no período noturno, totalizando 1.400 alunos. A escola contava com cinco classes de 5ª série. Encontravam-se matriculados na classe sorteada 38 alunos, não havia casos de alunos não-alfabetizados. Porém, havia um aluno com 14 anos que, segundo os professores e alunos, atrapalhava o andamento da classe. Conforme depoimentos de alunos ele “queria mandar em todo mundo”, pegava os materiais sem permissão e faltava muito às aulas. Ele foi indicado como um dos alunos que apresentam mais dificuldade no trabalho escolar, porém as duas vezes que a pesquisadora foi à escola para entrevistá-lo, ele não havia comparecido à aula.

A escola C, fundada em 1979, localiza-se na periferia da cidade e no ano da pesquisa funcionava somente na modalidade de Ensino Fundamental – ciclo II (5ª à 8ª série), atendendo um total de 1.200 alunos.

Segundo a coordenadora, o índice de evasão escolar é muito grande por vários motivos - trabalham para ajudar a família ou ficam em casa para cuidar dos irmãos. Em cada uma das cinco classes de 5ª série dessa escola, havia, pelo menos, três estudantes que ainda não estavam alfabetizados, mas o número total de alunos não-alfabetizados matriculados nas classes de 5ª a 8ª série correspondia a 22. Das duas classes sorteadas para a pesquisa, a primeira era composta de 37 alunos e a outra, de 36.

A escola D, atende o Ensino Fundamental - Ciclo II (5ª à 8ª série), no período diurno, e o Ensino Médio na modalidade: Educação de Jovens e adultos (EJA), no

período noturno. No ano da pesquisa contava com 1.400 alunos. A clientela é composta por alunos com níveis socioeconômicos e origens étnico-culturais diversificadas. Ela está localizada na periferia da cidade, próxima à Unesp, com a qual desenvolve diversas parcerias, como, por exemplo, recebe os estudantes de cursos de licenciatura para o estágio da prática docente e também mantém visitas de seus alunos aos laboratórios de pesquisa da universidade.

No ano da pesquisa, a escola dispunha de quatro classes de 5ª série. A composição das classes, segundo a coordenação pedagógica, segue a composição da escola de origem do aluno, geralmente, sofrem poucas alterações e são organizadas pela faixa etária, assim os alunos da 5ª A eram os mais “jovenzinhos”. Das classes, duas participaram da pesquisa (5ª A e 5ª B). Em ambas, não havia alunos não-alfabetizados, ao contrário das outras 5ªs séries dessa escola que havia alguns alunos nessas condições.

A escola E, fundada em 1982, situa-se na periferia da cidade, no ano da pesquisa atendeu entre 1.200 a 1.300 alunos. Oferece o Ensino Fundamental – ciclo II (5ª à 8ª série), no período diurno, e Ensino Médio – modalidade: Educação de Jovens e adultos (EJA), no período noturno.

A escola dispunha de seis classes de 5ª série, a informação que se obteve foi que nessas classes não havia alunos não-alfabetizados, porém não foi possível saber sobre as outras salas.

A escola F, fundada em 1900 (primeiro grupo escolar da cidade), situa-se na região central. Atende o Ensino Fundamental – ciclo II (5ª à 8ª série), no período diurno, totalizando 720 alunos. A classe socioeconômica da clientela é diversificada, sendo que a escola não tem informações precisas. A escola também não tem informações precisas sobre a localização dos bairros em que moram os alunos, mas diz que raros são os alunos que moram no centro, por isso se locomovam de ônibus para a escola. Na escola funcionavam sete classes de 5ª série, duas dessas, participaram da pesquisa. Conforme a coordenação, não havia alunos analfabetos nas classes de 5ª séries da escola.

As escolas pesquisadas localizam-se em pontos da cidade diferentes, atendendo alunos com situações socioeconômicas muito variadas. Destaca-se a maior

concentração de alunos não-alfabetizados nas escolas que atendem alunos que residem na região periférica da cidade.

Considerando que o fornecimento das informações referentes às situações das escolas contou com a disponibilidade de tempo das coordenadoras e das secretárias, as descrições das características delas não foram padronizadas.

5.2 Os professores

Dos 59 professores que lecionam para as classes que integram a pesquisa, 50 concordaram em participar da entrevista. Desses, oito são professores de Língua Portuguesa; sete de História; seis de Matemática; seis de Inglês; seis de Educação Artística; seis de Educação Física; seis de Geografia e cinco de Ciências.

Os resultados mostram que a maioria dos professores da 5ª série (15) encontra-se no início da carreira (1-5 anos), para a minoria deles, quatro e cinco professores têm entre 6 e 10 anos e entre 6 e 15 anos de magistério, respectivamente; dez professores lecionam há tempo, correspondente entre 21 e 25 anos e sete entre 26 e 30 anos; nove professores lecionavam entre 16 e 20 anos. Todos esses professores, 37 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, possuíam formação em ensino superior. Desses, cinco concluíram um curso de especialização.

5.3 Os alunos

Participaram da pesquisa 60 alunos, dos quais, segundo seus professores, 30 apresentam êxito escolar e 30, baixo desempenho, desses ainda, sete ingressaram na 5ª série não-alfabetizados no sentido estrito da palavra.

Considerando as idades em anos completos, a maioria dos alunos (54) concentra-se em 11 e 12 anos; apenas um aluno encontrava-se com nove anos de idade e cinco com idade entre 13 e 14 anos. Dos alunos com baixo desempenho, nove não souberam dizer a data de nascimento completa, desses, seis faziam parte dos alunos não-alfabetizados.

No que diz respeito ao gênero, há uma pequena diferença entre a quantidade de meninos e meninas com êxito escolar, o contrário dos alunos com baixo desempenho, no qual os meninos se sobressaem.

Dos alunos com baixo desempenho, 18 dos alfabetizados e seis dos não-alfabetizados são meninos, e cinco dos alfabetizados e um dos não-alfabetizados são meninas. Dos estudantes que apresentam êxito, 13 são meninos e 17 meninas.

Uma pequena parte desses 60 alunos possui um histórico marcado por reprovações. Do total dos alunos participantes da pesquisa, 49 nunca foram reprovados em séries anteriores. Um dos alunos com êxito escolar foi reprovado uma vez na 2ª série; dentre os com baixo desempenho, três dos alfabetizados e um dos não-alfabetizados também foram reprovados nessa série. Apenas um aluno entre os não-alfabetizados foi reprovado na 3ª série; três dos alunos alfabetizados e dois dos não-alfabetizados foram reprovados uma vez.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 As vozes dos professores

6.1.1 O sentido da escola para alunos e para professores

Diante do contexto atual da escola brasileira, nos perguntamos qual o sentido da escola para os professores e para os alunos de 5ª série? Com o intuito de encontrar algumas respostas, sem a pretensão de esgotar o assunto, questionamos os professores sobre como eles percebem os alunos com diferentes desempenhos e a importância que os alunos atribuem à escola.

Os professores que lecionavam duas horas-aula por semana nessas classes, na maioria das vezes, elencaram os alunos com diferentes desempenhos por meio da observação de suas notas na caderneta, na qual registravam com notas de 0 a 10 a sua avaliação dos estudantes, feita, principalmente, através de “provas”. Esses são indícios de que os professores ligam as facilidades e dificuldades de aprendizagens acadêmicas dos estudantes ao resultado do trabalho escolar.

Isso ocorreu com menos frequência entre os professores de Matemática e Língua Portuguesa que lecionam mais vezes nessas classes. Com constância, eles elencaram os alunos se lembrando de suas faces e/ou de suas participações nas aulas.

Com relação aos critérios de escolha dos alunos com diferentes desempenhos, a maioria dos professores descreveu-os, baseando-se no conjunto de alunos elencados à pesquisadora.

Sobre as considerações, muitas vezes, genéricas que eles fazem sobre seus alunos, devemos levar em conta, principalmente, o pouco tempo que esse professor passa com cada classe, entre outros fatores, o que pode dificultar um relacionamento mais individualizado e atento às necessidades de cada aluno.

Nas manifestações dos professores sobre as dificuldades de aprendizagens dos seus alunos, aparecem respostas genéricas, como mostra a tabela 1.

Respostas	Total
Obstáculos na interação com o objeto de estudo - leitura e escrita	69
Condutas inadequadas dos alunos em sala de aula	54
Falta de apoio familiar	5
Não dominam as quatro operações aritméticas	3
Total	131

Tabela 1 – Distribuição das respostas dadas pelos professores sobre as dificuldades dos alunos que apresentam baixo desempenho

A análise das respostas, contidas na tabela 1, permite constatar que as dificuldades atribuídas pelos professores aos seus alunos focalizam, em sua maioria (69), obstáculos nas interações com objeto de estudo – leitura e escrita. Esses obstáculos são especificados como: dificuldade para interpretar textos; não sabem ler e escrever; dificuldade para ler e escrever; só sabem copiar; lêem, mas não escrevem; dificuldade para copiar; não lêem; não têm hábitos de estudo; não reconhecem todas as letras e escrevem palavras incompletas. Esses alunos foram denominados por alguns professores como “semi-analfabetos” e/ou “analfabetos”.

Destaca-se, também, outra modalidade de resposta a qual enfoca as condutas inadequadas dos alunos em sala de aula: indisciplinados; não têm interesse; falta de

concentração; lentos/atrasados; falta de cuidado com o próprio material; apáticos; não participam e não completam as lições.

Comparando essas duas modalidades de categorias, é possível perceber relação de dependência entre ambas. Se os alunos não compreendem ou não conseguem realizar o trabalho escolar, de acordo com Seber (1997), eles inventarão estratégias e comportamentos como maneira para compensar o problema, como foi averiguado nas respostas que enfocam as condutas dos alunos. Essas condutas, conforme o autor, poupariam os estudantes de possíveis frustrações ao ter que realizar tarefas que consideram difíceis.

O aluno literalmente “analfabeto” é alvo de preocupações constantes por parte dos seus professores que reconhecem a falta de conhecimento para lidar com a situação. O desconhecimento do processo de alfabetização por parte dos professores também foi constatado nos estudos de Truzzi (2001). Em geral, a formação acadêmica do professor especialista não lhes dá suporte para trabalhar com todas, ou partes das dificuldades em leitura e escrita dos estudantes, constituindo-se um dos entraves no dia-a-dia de sala de aula para professores e alunos.

Há que se considerar, a partir desses dados, outra explicação para as condutas inadequadas desses alunos. Para Smith e Strick (2001, p.69), a falta de um trabalho adequado para suprir necessidades de aprendizagem dos alunos causa “o desinteresse pela aprendizagem que geralmente progride para a franca evitação”. Tal fato pode estar ocorrendo por parte desses estudantes que apresentam baixo desempenho, pois as queixas dos professores sobre a dificuldade dos alunos relacionam-se ao desinteresse, tarefas incompletas e atrasos para fazer as lições.

Os professores, participantes da pesquisa, não vinculam essas condutas de seus alunos à impossibilidade de entender e/o de fazer o que está sendo solicitado, confirmando os estudos de Seber (1997). Os professores atribuem essa conduta do aluno, geralmente, a fatores externos ao ensino, como a falta de apoio familiar, dificuldade para copiar, dificuldade motora, lentidão e falta de concentração.

O clima na sala de aula para os alunos com baixo desempenho não é agradável, pois há desinteresse, apatia, falta de participação e atitudes avessas às regras

escolares por parte deles, indicando que não estão adaptados ao meio, o que, no entender de Oliveira (2000), contribui para o insucesso escolar.

A indisciplina, por exemplo, que foi uma das condutas inadequadas dos alunos mais mencionadas pelos professores (17), merece atenção especial. Para De La Taille (1998, p.22), “a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a “falhas” psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa.” Com os dados da nossa pesquisa, cabe refletir, qual o lugar que os estudantes, denominados “semi-analfabeto” e o “analfabeto”, ocupam em sala de aula? Qual o sentido para eles de ficar num lugar em que as expectativas não são atingidas? Qual é o conceito que eles têm de si mesmos?

Os aspectos negativos do trabalho escolar, ou seja, a falta de resultados, que recaem sobre os alunos com baixo desempenho e podem prejudicar a auto-estima destes, que, segundo Fierro (1990), influencia no rendimento escolar. Se o baixo conceito de si mesmo persistir, ele acreditará que não é capaz de realizar as tarefas, diminuindo as tentativas e a interação com o objeto, acarretando no insucesso escolar.

Para haver interesse, participação e um conceito positivo de si mesmo pelos alunos, segundo Jolibert (2006; 2007), é preciso haver uma pedagogia voltada à união das expectativas dos alunos às dos professores e das propostas do governo, sobretudo, acreditar que todos podem se desenvolver cognitivamente, para tanto é preciso valorizar a capacidade de aprender de cada aluno, ao invés de subestimá-lo.

De todo o exposto, podemos concluir que esses alunos por vários motivos não correspondem às expectativas de aprendizagem dos seus professores, pois possuem dificuldades que já deveriam ter sido sanadas em séries anteriores, sobretudo, no que diz respeito à alfabetização. Alia-se a isso, ainda, a falta de formação desses professores para lidar com as novas demandas da escola, como, por exemplo, esses alunos que chegam a 5ª série não-alfabetizados ou “semi-alfabetizados”.

Essa situação nos remete, ainda, ao que é discutido por Jacobson e Rosenthal (1982), quando relacionam o fracasso do aluno às considerações e expectativas negativas do professor em relação a ele. Muitas vezes se o professor acredita que tal

aluno não tem capacidade para aprender, até mesmo inconscientemente, ele não dispensará tanta atenção para aquele aluno, ocasionando em sua não-aprendizagem.

Não foi possível averiguar com precisão o tanto de atenção que os professores dispensam a esses alunos nesta pesquisa, porém, não descartamos a possibilidade da falta de comunicação entre eles, diante do contexto em que se inserem esses sujeitos. No entanto, se diminuem ou anulam as interações entre professores e alunos, conseqüentemente, a aprendizagem será prejudicada.

Sabemos o grande desafio que esse professor concentra em suas mãos e da grande responsabilidade e sentimento de dever com esse aluno que muitos possuem (SILVA, 2001), mas não podemos ser ingênuos diante do problema.

A presença e a interferência dos alunos com baixo desempenho nas aulas, principalmente daqueles que não dominam suficientemente a leitura e a escrita na 5ª série, representam obstáculos à prática pedagógica dos professores secundários. Os professores (20) citaram muito a Progressão Continuada que possibilita ao aluno “passar sem saber”, prejudicando não somente o aluno, mas o trabalho pedagógico, que fica inviabilizado. Se não há ensino, não haverá aprendizado, então se os professores não ensinam pela falta de sentido do seu trabalho, esses alunos também não aprendem, acentuando o fracasso escolar.

Por outro lado, os alunos que apresentam êxito escolar, na 5ª série, são aqueles que correspondem ao trabalho do professor, mas quais são as competências que os professores mais prezam nesses alunos? Para responder a essa questão apresentaremos as descrições, feitas pelos professores, das facilidades de aprendizagens dos alunos que apresentam êxito na tabela 2.

Respostas	Total
Condutas adequadas dos alunos em sala de aula	58
Interação com a leitura e a escrita	23
Sentido do trabalho escolar	5
Há apoio familiar	7
São curiosos/espertos	3
Total	96

Tabela 2 – Distribuição das respostas dadas pelos professores sobre as facilidades apresentadas pelos alunos que obtêm sucesso escolar.

Com base na comparação das tabelas 1 e 2, observa-se que as referências à leitura e à escrita na presente tabela diminuem em relação à tabela 1. Foram acentuadas nas respostas dos professores, em relação aos alunos com êxito, as condutas adequadas desses alunos: realizam as atividades (14); são participativos (11); atentos (9); disciplinados (8); interessados (5); organizados (3); têm capricho (2); têm o material (caderno, lápis, borracha...) (3); conseguem trabalhar em grupo (2) e são os primeiros que entregam as atividades (1).

Quanto à interação dos alunos com a leitura e a escrita, quando apontada, são assinalados aspectos positivos: sabem interpretar bem os textos (6); produzem textos/redações (4); fazem perguntas (4); lêem bem (3); raciocínio rápido (3); respondem a questões sem dificuldade (2) e escrevem e lêem bem (1).

Podemos considerar que as condutas adequadas e a eficiência nas práticas relativas à leitura e à escrita são aspectos essenciais ao bom andamento das aulas, porém são contrárias às apontadas aos alunos com baixo desempenho, na tabela 1. Pressupõe-se que são com os alunos que correspondem as categorias apresentadas na tabela 2 que esses professores estão aptos a trabalhar.

Em suas respostas, os professores destacam, ainda, características dos alunos ligadas ao sentido do trabalho escolar: gostam de estudar (2); fazem relação do conteúdo com a vida (2) e têm o sonho de aprender (1).

Para esses alunos que correspondem ao ensino do professor, o desejo e o gosto de aprender, o interesse, a atenção e a relação do conteúdo com a vida foram destacados, ao contrário dos alunos com baixo desempenho, indicando um clima agradável para os alunos com êxito, aspecto que determina o seu sucesso, como explica Oliveira (2000). Nessas condições, se encontra no ensino a correspondência entre as expectativas dos alunos que apresentam êxito e as dos professores. Essas expectativas ficam mais evidentes com a leitura dos dados contidos na tabela 3.

Respostas	Total
Futuro profissional	28
Condutas favoráveis à valorização do aluno pelos saberes escolares	27
Importância da relação familiar	19
Valorização nata pela escola	3
Encontram os amigos	1
Total	78

Tabela 3 – Distribuição das respostas dadas pelos professores sobre a função da escola para os alunos com êxito escolar

Os resultados apontam para significativa valorização do saber como objeto para ser utilizado na vida futura do aluno. Dessas 28 respostas, em 15, há a menção da utilização do saber para conseguir alcançar uma profissão almejada. Em outras 13 respostas, aparece a palavra futuro ligada a questões relacionadas a “ter uma vida melhor”, “fazer concursos”, “prestar provas” e “vestibulares” e “entrar na faculdade”, conseqüentemente, para estarem aptos à inserção no mercado de trabalho.

Destaca-se, ainda, que, ao fazer essas afirmações, os professores estão demonstrando a importância que eles mesmos atribuem ao saber escolarizado, confirmando a afirmação de Zabala (1998), Arroyo (2005) Charlot (2005) e Machado (2001) de que os professores consideram a escola como meio para preparar o estudante para a vida adulta, vinculando a progressão nos estudos e o sucesso profissional.

Foram acentuadas, nas respostas, condutas que favorecem a relação e a valorização do aluno pelos saberes escolares: gostam da escola (3); são curiosos (2); motivados (2); interessados (2); respeitam o professor (1) e gostam de ler e escrever (1); estudam (1); estão inseridos num meio cultural (2); querem ensinar o que aprendem (1); querem participar da sociedade (1); “querem aprender” (9) e, também, realmente “aprendem” (2).

Quanto à família, ela é descrita como fonte de “apoio” e acompanhamento da vida escolar (13), fato que, segundo os professores, muito contribui para que o aluno valorize a escola e tenha êxito escolar, pois “se a família estimula o aluno, a escola é importante”. Essas falas indicam que a família é um dos fatores decisivos para que o aluno tenha perspectivas futuras. Em cinco respostas, há menção à realização pelos

alunos dos sonhos dos pais: sonho de prosseguir os estudos e/ou “fazer uma faculdade”, o que não foi possível se realizar na juventude dos pais. Entretanto, também houve menção de que a valorização do aluno pela escola é algo nato (3), ou seja, por si mesmo ele valoriza a escola.

Os alunos bem sucedidos possuem as características que os professores desejam para trabalhar, em conseqüência, eles manifestam expectativas de um futuro promissor para esses alunos. Mas, qual serão as expectativas desses professores para os alunos com baixo desempenho escolar?

Na tabela 4, apresenta-se a visão dos professores sobre a importância que os alunos atribuem à escola.

Respostas	Total
Condutas desfavoráveis à boa relação com o saber	86
Ponto de encontro entre amigos	10
Suprir necessidades de alimentação	9
Veem importância para o futuro	3
Total	108

Tabela 4 – Distribuição das respostas dadas pelos professores sobre a função da escola para os alunos com baixo desempenho escolar

A comparação entre os dados contidos nas tabelas 3 e 4, referentes à visão dos professores quanto à função atribuída da escola por parte de seus alunos, com diferentes desempenhos, revela contrastes significativos.

Com referência aos alunos com baixo desempenho, foram acentuadas, nas respostas, condutas que desfavorecem a relação, a valorização e a interação eficiente do aluno com os saberes escolares: pensam em se divertir (18); vão à escola porque são obrigados (13); falta de apoio familiar (11); não há interesse pelo saber (9); não pensam no futuro (9); são imaturos (6); têm dificuldade na aprendizagem (5); têm baixa estima (4); não gostam de estudar (3); são provenientes de classe social baixa (2); desestimulados devido à progressão continuada (2); a escola não tem sentido (1); recusam aprender (1); não fazem nada na sala de aula (1) e possuem nível cultural baixo (1).

Apesar de a escola ser considerada como um “lugar de passeio”, ou seja, divertido, há também, alunos com “dificuldade de aprendizagem” e “baixa estima”. Essa última característica do aluno, para Fierro (1990), indica um dos fatores que se devem levar em consideração para não haver insucesso escolar, pois o aluno não acreditando em sua capacidade dificulta a aprendizagem.

Em uma das respostas, a proposta da Progressão Continuada foi citada como instrumento de desmotivação para o aluno.

Eles vêem importância na escola, mas não há responsabilidade perante as normas escolares, a partir do momento que você promove o aluno para uma série seguinte e ele vê o amiguinho que não fez nada ali, já no ano seguinte com você ele vai parar de fazer. (Acontece isso?) Acontece muito. Então, o senso de responsabilidade é bem por aí. As leis educacionais abriram muito para a criança fazer o que ela quiser. (Professor de História – 37)

A ausência da reprovação escolar constitui-se em um aspecto desmotivante para muitos alunos, tal como observou Glória (2003) em seus estudos. Entretanto, essa visão de que a motivação para freqüentar a escola está relacionada a punições descaracteriza o real sentido que a escola deveria ter para os estudantes, isto é, segundo Charlot (2005), a aquisição do saber deveria ser a principal satisfação dos alunos em freqüentá-la.

A questão da relação do estudante com o saber foi focalizada em uma das respostas:

[...] Agora a gente tem alguns casos ali, então, que eu percebo que ele se recusa, ele não está nem aí, então, a gente acaba tendo que levar na lei do cabresto, “ou você faz ou você faz”, não tem outra opção (Você imagina qual seria o motivo?) isso daqui não faz sentido pra eles, a escola não faz sentido pra eles (Então a escola não teria importância para os alunos que têm dificuldade?) o saber, ele é uma obrigação, eles vêem uma obrigação simplesmente de diploma, eles querem, querem e eles têm que estar na escola, eles não vêem que a escola é importante pra vida deles, pra formação do caráter, pra formação da pessoa, pra formação, pra formação do que ele é, da identidade dele, pra construção da pessoa dele, a escola é apenas um lugar que ele vem, que ele tem que agüentar os professores e vai pro intervalo. (Professora de História – 11)

Essa fala representa um dos fatores que possivelmente contribuem para o fracasso escolar. Percebe-se que há uma tendência de os alunos se importarem mais com o resultado do trabalho escolar (diploma) do que propriamente adquirir conhecimento para sua formação integral. Para o aluno, não importam os esforços que ele terá que dispensar ou os conhecimentos que estão em jogo, para se adquirir o diploma. Assim, o principal sentido que a escola deveria ter – busca pelo saber – fica camuflado, entendido subliminarmente no diploma.

Esse acontecimento pode ser explicado pela teoria de Chalot (2005) sobre o fato de a escola se centrar nas exigências e regras formalistas, fazendo com que os alunos desviem o foco da real função da escola, que é busca pelo saber.

Um dos professores mencionou como motivar seus alunos.

Eu motivo eles com projeções de futuro. Eu pergunto sempre pra eles: “você quer trabalhar num escritório com ar condicionado ou puxar um carrinho de reciclagem?”, todo mundo quer ir pro escritório com ar condicionado, então eu falo: “sem estudo você não vão conseguir, porque tem muita gente que tem estudo e tá se ferrando, imagina quem não tem” e motivo eles sempre com positivos, aumento na nota. Quem tiver o caderno em ordem vai ganhar uma nota melhor. (Professor de Matemática – 22)

Observa-se que a motivação pelo saber é algo externo ao estudante, ou seja, ele tem que estudar para “ganhar” nota, para ter um “emprego” no futuro, ao invés de estudar para aprender, adquirir conhecimento e assim estar apto, não só para um emprego, mas para se inserir na sociedade. Há que se considerar, nessas atitudes dos professores, um sentimento de dever para com os alunos (SILVA, 2001), pois ele tenta de alguma forma motivar os alunos para realizar as atividades.

Depois de muitas tentativas do professor, muitas vezes, se o aluno não apresenta resultados, ou seja, fracassa na aprendizagem, ainda há a tendência de atribuir culpa a sua classe social baixa e à falta de apoio e acompanhamento da família, fato constatado nas pesquisas de Mello (1982).

Em nossos dados foi possível averiguar a relação que a escola estabelece com o saber. Observando os dados contidos na tabela 3 que aponta indícios da definição dos princípios escolares, é possível constatar que a função atribuída à escola tende,

prioritariamente, a preparar o aluno para o futuro (saber realizar provas, vestibulares, concursos) e para o mercado de trabalho, o aprender também é citado nas respostas, porém em menor proporção. Na teoria de Charlot (2005), a relação que o sujeito/aluno estabelece com o saber vai estar ligada a como a instituição define o seu ensino. Portanto, podemos compreender que os alunos que não corresponderem às expectativas da escola, segundo seus professores, também, não possuem “perspectivas futuras”, isto é, se não se “interessam pelo saber” e não apresentam resultados desejados, como eles obterão esse “diploma”? Os dados, contidos na tabela 4, confirmam essa interpretação, em que os professores não acentuam perspectivas futuras como intenções desses alunos.

Os estudantes com baixo desempenho, apontados na tabela 1, como aqueles que encontram obstáculos em relação a sua interação com a escrita e condutas inadequadas em sala de aula, são aqueles que não correspondem aos resultados esperados, por isso seus professores não atribuem a eles o mesmo valor que atribuem aos alunos que apresentam êxito, como indicam os dados contidos na tabela 3. Nessa perspectiva, a escola para os alunos em situação de insucesso torna-se lugar exclusivo para a socialização, brincadeiras, lazer, entre outros, não relacionados, para os professores, diretamente ao saber.

Pode-se ter essa idéia se considerarmos que os professores pensam e agem na perspectiva do ensino seriado, anterior à proposta da Progressão Continuada. Conforme as pesquisas de Jacomini (2004), os professores continuam com os mesmos trabalhos que desenvolviam no ensino seriado, o que mudou foi a denominação pejorativa que os próprios professores colocaram: “promoção automática”. Esse fato corrobora com as pesquisas de Becker (2001) que afirma que a maioria dos professores utiliza-se do método da transmissão de conhecimento para ensinar, não correspondendo com os pressupostos da Progressão Continuada que é a lei vigente na educação. Assim, podemos constatar que os professores da pesquisa vivem a proposta do regime seriado, por isso, que relacionam a vida futura/diploma àqueles alunos que têm conhecimento, o qual era necessário para progredir de série.

É curioso observar, comparando as tabelas 3 e 4, que os professores atribuem o gosto por brincadeiras somente aos estudantes que apresentam baixo desempenho.

Enquanto, para os alunos com sucesso, ressaltam as condutas adequadas e as atividades mais acadêmicas, menos voltadas ao lúdico. Isso pode sinalizar a característica desse professor, ou seja, da clientela que sabe trabalhar: alunos dotados de conhecimentos prévios o que dá suporte à realização das atividades propostas. Tal fato indica o que já denunciava Azanha (1992) há décadas, no momento da junção do primário com o ginásio, porém, apesar de muitas pesquisas no âmbito da educação e da didática serem desenvolvidas, nesse tempo, os professores continuam com reivindicações semelhantes, eles querem alunos mais preparados nas 5ª séries.

Contudo, há significativas diferenças entre as percepções dos professores com relação aos alunos que apresentam êxito e aqueles que apresentam baixo desempenho. As melhores idéias, segundo os professores, sobre o valor que se pode atribuir à escola, foram destinadas acentuadamente aos alunos que obtêm sucesso, enquanto os alunos que apresentam insucesso foram subestimados em suas capacidades de projetar e de valorizar a escola.

A tensão gerada entre professores e alunos com baixo desempenho revela-nos a falta de sentido do trabalho escolar para ambos: o professor tendo que trabalhar com situações para a qual não foi formado, e o aluno tendo que conviver numa rotina que, na maioria das vezes, não tem condições de uma participação ativa. A tensão atual foi causada pela ausência dos seus direitos.

De acordo com as vozes dos professores, o sentido da escola para esses alunos é, sobretudo, o brincar, se socializar e alimentar. Porém, para eles e para os alunos que apresentam sucesso, a preparação para o futuro e a vida profissional são os grandes objetivos, apesar de reconhecerem a falta de sentido que seu trabalho representa. É nessa falta de sentido que se revela sua impotência em fazer cumprir o seu papel de educador a todos os alunos, como gostaria.

Diante das manifestações dos professores sobre a relação que os alunos estabelecem com o saber, outra questão se coloca:- Quais são os objetivos que esses professores propõem para o ensino? Os dados obtidos em entrevistas são apresentados na tabela 5.

Respostas	Total
Saberes escolares	42
Conteúdos atitudinais	10
Formar alunos aptos para acompanhar o ensino na escola	9
Formar cidadãos	3
Fazer com que os alunos relacionem os conteúdos às situações de vida	1
Visa ao mercado de trabalho	1
Total	66

Tabela 5 – Distribuição das respostas dadas pelos professores sobre os objetivos que propõem para o trabalho pedagógico

Os objetivos de ensino destacados pelos professores, apesar de genéricos, oferecem indícios para a compreensão dos princípios curriculares em que embasam sua prática. A tabela 5 mostra que há uma tendência dos professores a acentuar, em seus objetivos de trabalho, o ensino dos saberes escolares, ou seja, os conteúdos conceituais e factuais. No entender desses professores, a intensificação desses conteúdos é necessária para a progressão de séries, para os exames vestibulares e para o aluno ter um futuro melhor. A tendência do ensino em destacar os fatos científicos independentes dos valores não é adequada, no entender de Machado (2001), pois não favorece a formação integral do sujeito.

O trabalho em prol do desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação de textos encontra-se em sete respostas, sendo que na maioria delas os objetivos referem-se, apenas, a essas habilidades, o que indica a preocupação dos professores com o baixo desempenho de grande parte dos seus alunos.

Foram poucos os professores (5) que relacionaram os valores aos conteúdos disciplinares.

Como eu dou aula de História, eu sempre tento mostrar a forma, assim de solucionar as coisas não só aprender a matéria de História, lógico que o conteúdo pra mim é 70% importante, porque eles vão precisar, mas é assim, eles terem noção de cidadania. É até de educação mesmo: se levantar pedir licença, desculpa. Tudo isso eu trabalho com eles, tipo, se ele levantou, não pediu licença, ele vai sentar de novo e ele vai pedir. Então, é questão até de educação, é, tipo assim, se ele for ao mercado e eu explico, se o cara der o troco errado você vai lá e vai

reclamar, se você pegou o troco a mais de alguém você vai lá e devolva, acho que tudo isso faz parte da matéria. (Professora de História - 12)

Dentro da minha disciplina eu tenho muitos objetivos e dentre eles eu acho que é vencer essa barreira que agora estou encontrando de uma forma mais ampla, porque eu nunca me deparei com alunos assim (Em sua cidade os alunos não apresentavam essa dificuldade?) Não, os alunos não tinham esse grau de dificuldade, então aqui o grau de dificuldade é maior. Então, o meu objetivo é, primeiro, né, fazer com que esses alunos saibam primeiramente ler e escrever, saber interpretar [...] eu acho que isso pra mim esse é um desafio, entre outros objetivos que desde o momento que nós entramos numa sala de aula, você tem aí como objetivo formar cidadãos, esse é um questionamento que eu me faço todos os dias, se eu estou realmente fazendo isso eu quero ainda fazer melhor, e a dificuldade que nós encontramos hoje em dia é muito grande [...] porque você sai da faculdade com esse “sonho”, coloque até entre aspas, porque é um sonho hoje em dia, como eu já disse a dificuldade é muita, mas o objetivo é que eles realmente sejam cidadãos críticos. (Professora de Língua Portuguesa – 43)

Essa última professora destaca o “sonho” de formar cidadãos críticos, desde quando terminou o curso universitário, mas, como diz, o desafio é muito grande, pois convive com alunos que apresentam muita dificuldade em leitura e escrita.

Há manifestações dos professores em que se encontra o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, tais como: cuidado com o meio ambiente e com o corpo; formar cidadão; socializar; apreciar as artes; relacionar os conteúdos com a vida; desenvolvimento do senso crítico e saber favorecem a formação pessoal dos estudantes.

Foram mencionados também objetivos relacionados ao desenvolvimento do gosto pela escola e do interesse em aprender por parte dos alunos, o que pode indicar a preocupação desses professores com o sentido do trabalho escolar para os alunos.

Enfim, apesar da relação com o saber estar voltada para o mercado de trabalho, segundo a maioria dos professores, como vimos, há ainda aqueles que têm esperanças por dias melhores na educação e se preocupam com a formação pessoal do aluno.

6.1.2 O professor de 5ª série e as práticas desenvolvidas com alunos não-alfabetizados

Atualmente, se não bastassem os problemas típicos da 5ª série, como a falta de base, a lentidão e a indisciplina, como apontaram os estudos de Dias-da-Silva (1993), os professores especialistas enfrentam um problema ainda maior que é ter de lidar com o aluno não-alfabetizado na sala de aula. Suas identidades, histórias pessoais, formação, características profissionais lhe permitem trabalhar o conteúdo com alunos necessariamente alfabetizados. Essa é uma questão, que foge à alçada deles, mas, diante do problema, como agem esses professores?

Nos relatos desses professores sobre o trabalho cotidiano com alunos de 5ª série, houve muitas demonstrações de preocupações, obstáculos e dificuldades diante do aluno que chega “não-alfabetizado” à 5ª série, exigindo deles uma tomada de decisão.

Escola C

Os resultados mostram que os professores dessas duas classes enfrentam o problema, por vezes, de forma semelhante, outras, de formas muito diversas. Uns intensificam mais sua interação com esses alunos, outros nem tanto, seja pela dificuldade, pelo pouco tempo, pelo conteúdo a cumprir. No entanto, é interessante observar, nos relatos desses professores, o sentimento de dever para com o aluno não-alfabetizado e com a turma, evidenciando a existência de uma ética profissional, corroborando com os estudos de Silva (1997, p.172).

Um dos obstáculos supramencionado por esses professores diz respeito à indisciplina dessas classes, principalmente no momento em que os alunos precisam interagir com o conteúdo. Entretanto, cinco deles apresentaram dificuldade para lidar com ela, a qual foi denominada pela professora de Português (20) como “fortíssima”. A falta de interesse dos alunos não-alfabetizados pelo trabalho escolar foi manifestada

por seis professores. Com isso, compreende-se que se esses alunos não conseguem realizar o trabalho solicitado por não possuírem as competências mínimas em leitura e escrita, provavelmente o conteúdo deixa de ser interessante, assim a indisciplina pode ser uma saída para muitos não se sentirem ociosos.

A presença de alunos não-alfabetizados, na sala de aula, representa para esses professores o maior desafio a enfrentar. Nenhum dos professores entrevistados dessa classe possuía formação e nem experiência prática em alfabetização. Dentre eles, três professoras (duas de Língua Portuguesa e a de Língua Inglesa) buscaram alternativas por meio de professoras que possuíam experiência com alfabetização. Esse procedimento de recorrer a colegas que possuem vários anos de experiência é uma prática recorrente das professoras iniciantes em alfabetização, como mostra Micotti (2004) em suas pesquisas.

A professora de Língua Portuguesa (19) de uma das classes tomou a frente e se propôs a tentar alfabetizá-los literalmente através de uma cartilha. Segundo diagnóstico que fez no início do ano letivo, havia quatro crianças (só em uma das classes) que chegaram à 5ª série não-alfabetizadas:

Na 5ª série tinha aluno que não sabia escrever o nome. Foi dramático. Nós detectamos no início do ano através de uma avaliação com ditado, com produção de texto, e eles não conseguiram escrever uma palavra! Então, esses alunos foram selecionados para elaborar um trabalho à parte, um trabalho extra para que eles pudessem acompanhar, porque jamais eles acompanhariam o restante da classe [...] (Professora de Língua Portuguesa -19)

A questão principal para essa professora foi conseguir ensinar de alguma forma esses alunos. De um lado, ela precisava dar conta dos conteúdos programáticos da série, e de outro esses alunos não conseguiriam acompanhar a classe, pois tinham outras necessidades, o que fazer com eles se suas características profissionais não são as mesmas de um professor alfabetizador?

Essa professora utilizou-se de diversas estratégias para enfrentar o problema: contou com a ajuda de uma professora alfabetizadora aposentada que passou a experiência do trabalho com a cartilha; com o apoio da coordenadora pedagógica da escola que, além de acompanhar o trabalho, conseguiu o xeróx do material didático

(cartilha) e com a própria experiência que tinha com esse tipo de aluno em anos anteriores. Diz que apesar de detectar quatro alunos analfabetos no início do ano, solicitou cartilha para cinco. No trecho a seguir, ela relata o início e o decorrer do trabalho.

Eu trabalhei as vogais e consoantes com caderno de caligrafia. Eles não tinham nenhuma coordenação com as letras. Trabalhei com sílabas, palavras, frases. Só depois que eu trabalhei com a cartilha. E eu não sabia trabalhar com isso, por que normalmente quando você explica para uma criança normal o que é B com A, ele te responde que é BA. No entanto, tem aluno que não sabe. Continuo trabalhando com muita dificuldade. Alguns conseguem êxito. (Professora de Língua Portuguesa)

Apesar de não estar segura quanto à maneira adequada que deveria ensinar essas crianças e apresentar dificuldades para alfabetizá-las, essa professora não desiste de cumprir o seu dever de ensinar a todos, como se fosse seu código de ética (SILVA, 1997).

Pode-se perceber que os conhecimentos da prática por si só não são suficientes para transformar os conhecimentos didáticos (BECKER, 2004), ou seja, ela precisa estabelecer uma interação com outros elementos, não só os advindos da experiência, para conseguir discernir por que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira (B + A=A).

A outra professora de Português (20) não utiliza a cartilha na sala de aula, porém se dispôs a desenvolver um trabalho voluntário com essas crianças em um horário que ela tem livre na escola, apesar de não detalhar sua prática, faz um balanço positivo do seu trabalho:

[...] depois que eu comecei a trabalhar com o reforço, alguns alunos, são poucos, alguns alunos mudaram de atitude em sala, não sei se está relacionado, porque eu não tinha experiências com 5ª séries, eu nunca tinha pegado alunos nesse nível e como eu tinha aula vaga eu pensei em dar um jeito mesmo não sendo professora alfabetizadora, daí eu fui atrás, comecei a ler, perguntei a uma amiga que está fazendo Mestrado na área de Educação, ela me indicou alguns livros e eu fiz do meu jeito e dentre todos eles uma menina me provocou orgulho, porque ela mudou dessa atitude apática só de copiar e apoiar em quem sabe mais. Mudou dessa atitude, pra mim já foi muito gratificante. (Professor de Português – 20)

Os resultados positivos do trabalho, mesmo que com poucos alunos, são fatores decisivos para essas duas professoras de Língua Portuguesa ficarem satisfeitas e continuarem se empenhando no seu trabalho.

A dúvida dessa professora em não saber se o trabalho que realizou com o “reforço” escolar aos alunos foi o que pode ter provocado mudanças nas atitudes deles – de apáticos para mais confiantes -- revela uma prática pedagógica não consciente, indicando a importância de o professor estabelecer a interação entre os saberes experienciais e os teóricos, como afirmam Becker (2004), Solé e Coll (1998).

A professora de Inglês (25) faz uma reflexão sobre a evolução dos seus saberes. A princípio ela descreve a interação dos alunos que apresentam baixo desempenho em sua disciplina:

Olha, na minha disciplina eles já mal sabem Português, aí a professora quer ensinar Inglês. Pra começar eles não falam Inglês. Eles falam inglês [...] eles não sabem distinguir as letrinhas (O alfabeto em Português?) Em Português. Aí a gente vai ensinar o Inglês. Aí vira aquela coisa medonha. Alfabeto não dá. Então vem tudo com palavrinhas, mas todas as palavrinhas eles arrumam uma outra palavra em Português parecida para falar a de Português e não a de Inglês. É complicado. Aí eles não pronunciam. Eles pronunciam tudo errado. Eles não têm vontade. “Mas pra que que eu vou fazer isso? Pra que eu tenho que aprender isso? Já não tá bom o resto agora mais uma matéria.” Daí como a realidade deles é bem diferente, então eles não têm vontade nenhuma. (Professora de Inglês - 25)

Nesse trecho a professora reflete sobre a discrepância entre a maneira que se propôs a trabalhar o conteúdo programático com as necessidades e interesses dos alunos. Ela finaliza a fala descrevendo sua percepção sobre o motivo da não-adesão dos alunos a sua disciplina. Ao perceber o motivo do desinteresse dos alunos, começou a tomar uma atitude:

Como o alfabeto não funcionou, eu falei, “bom vamos ver o que vai dar pra eles assimilarem” e assim dando coisas do dia-a-dia, coisas que acontecem na escola eles se interessam (Isso aconteceu no início do ano?) No início do ano e no decorrer, a gente vai mudando porque não funciona de um jeito a gente tenta do outro. (Professora de Inglês - 25)

Quanto à interação específica com os alunos que não estão alfabetizados, ela relata seu dilema e o que fez para enfrentá-lo.

[...] eu conversei com a professora do reforço perguntando se eu poderia passar palavras em Inglês ou se era melhor passar em Português. Aí ela achou melhor passar em Português. Daí eu passo palavrinhas, o alfabeto, daí eu vou lá e falo: “D mais o A dá? O que então dá?” Eu tento [...] mas como são muitos. (Professora de Inglês)

Decidiu procurar a professora que trabalha com seus alunos a alfabetização, no reforço, e pediu-lhe ajuda. Depois do conselho começou a realizar um trabalho diferenciado com essas crianças, resolveu então trabalhar a Língua Portuguesa com esses alunos. As manifestações dessa professora revelam a influência exercida pelos pares na prática pedagógica, como aponta Micotti (1998).

Com relação ao gerenciamento da classe, três professores detalham seus procedimentos. A professora de Língua Portuguesa (19) diz que tenta se organizar para conseguir atender às necessidades de todos os alunos, no entanto, ressalta o grande trabalho que concentra em suas mãos e faz uma auto-avaliação.

Foi difícil. Foi um ano muito difícil e continua sendo porque essa classe, ela apresenta níveis muito diferentes. Além desses alunos que precisam de atendimento individualizado, os demais são altamente interativos. Eles falam muito, gesticulam muito, não conseguem ficar no lugar. Então é difícil prender a atenção e eu fico muito dividida. Esses querem atenção, os outros também. Professor de ginásio entra e sai e eu tenho que dar nota em caderno e tenho de explicar lição. Então, este trabalho de 5ª série foi muito exaustivo. [...] (Eles - os alunos não-alfabetizados acompanham o conteúdo da sala em algum momento?) Não. Ele chega à classe, vê a página em que ele parou (da cartilha), eu marco a página, a lição, a data e ele faz a parte dele com o meu acompanhamento. (Professora de Língua Portuguesa 19)

O professor de Matemática (22) assinala:

Com esses que eu coloquei com dificuldades eu não trabalho igual à classe (Não! Como então?) Eu não faço segregação. Não falo ‘aqui é os burrinhos e lá é os inteligentes’. Eu explico pra eles que eles têm dificuldades e que estão faltando coisas pra eles aprenderem. Então, eu separo e passo lição separada na lousa. ‘Essa lição pros que têm dificuldade’. É como se fosse um reforço e a lição normal eu trabalho com a classe [...] (Professor de Matemática - 22)

O professor de História em sala de aula faz práticas “variadas”: “tem dia que eu passo um texto e faço um comentário sobre ele. Um pequeno texto, uma coisinha, ou às vezes, eu dou à exaustão mesmo. Para me concentrar ali e depois eu voltar fazendo uma leitura com eles. Outras vezes eu trabalho com exercício [...]”. Questionado a respeito de como trabalha com os alunos semi-alfabetizados, a princípio ele relata sua preocupação e dúvida inicial, em seguida descreve o que fez para enfrentar o problema.

O que acontece? Eu não posso pegar o menino que tá muito bem passar (conteúdo) pra ele e deixar alguns outros pra trás, mas ao mesmo tempo eu não posso deixar os meninos (os que são analfabetos) sem saber, sem levar isso (conteúdo) adiante também. Então, o que eu faço então? (Professor de História - 26)

Enfrentamento da situação:

Eu reparto. Uma hora eu puxo bastante, mas eu cobro mais de quem tem que dar mais, outra hora eu não puxo muito, mais eu cobro mais de quem tem que dar menos. No nível daquele menino então, eu tento jogar de lá prá cá [...] Cada dia eu tenho que trabalhar de uma forma. Tem dia que eu trabalho mais. Eu mando os meninos lerem, aí eu coloco, por exemplo, os que são analfabetos, a maioria eu tenho que trabalhar oralmente, eu jogo um conhecimento que provavelmente eles tenham na casa deles, na vida deles, e jogo lá conteúdo que eu tô falando: “ó lá, é mais ou menos parecido com isso, com aquilo”, pra ele tentar jogar uma resposta pra eu saber até onde ele tá entendendo o que eu tô falando. (Professor de História - 26)

A maneira que esse professor expõe seu dilema revela um componente ético: a questão de ser ou não justo. Isto corresponde com os dilemas éticos em contextos da relação professor e alunos estudados por Caetano (1997).

Através da frase “tem dia que eu trabalho mais” é possível perceber esforço maior quando direciona mais o trabalho para conseguir abranger aqueles semi-alfabetizados. Pode-se perceber isso, também, na fala da professora de Língua Portuguesa, que se sente cansada por ter que carregar as cartilhas e cadernos dos alunos “analfabetos” todas as aulas, dividir a atenção entre os alunos com diferentes necessidades e realizar tantas outras responsabilidades de uma classe de 5ª série.

Os três professores encontraram uma maneira inusitada para lidar com a situação. Ambos demonstram compromisso com a educação.

Outras estratégias mencionadas e freqüentemente utilizadas por seis professores, para tentar fazer com que os alunos não-alfabetizados interajam com o conhecimento sistematizado, dizem respeito à intensificação de atividades com desenho e oralidade que muitas vezes se transformam em avaliação: reprodução oral e/ou por meio de desenho de leitura ouvida ou de uma aula expositiva. Outras atividades estão relacionadas a exercícios esporádicos envolvendo formações de duplas ou grupos, os quais são compostos por alunos com diversos níveis de desempenhos, na tentativa de estimular a realização das tarefas. Houve também dois professores que elogiam as cópias caprichadas, um deles utiliza essa estratégia como incentivo, o outro como objeto de avaliação.

Nesse contexto, a professora de Ciências (21) faz um balanço sobre a maneira que mais se adaptou para trabalhar com esses alunos:

Esse ano eu não estou conseguindo trabalhar as habilidades (leitura, escrita e interpretação) por causa dos alunos que não lêem e não escrevem, então o que eu tenho feito com eles mais especificamente é: eu dou o texto e peço para desenhar aquilo que está no texto, porque eu faço a leitura para que ele possa entender aquilo que tem lá, senão eles não fazem nada [...] eu estou avaliando pelo desenho, porque pela escrita e pela compreensão (escrita) não tem como avaliar [...] Em decorrência de não ler e não escrever, eles estão totalmente desmotivados, porque **você não tem como**. Precisam começar a aprender. (Professora de Ciências - 21)

Além dela, mais um professor apontou a dificuldade de seguir com o conteúdo programático. Dois professores explicam que simplificam o conteúdo; um deles relata:

A gente vem com aquele objetivo, então, olhe eu vou dar na 5ª série tal matéria, depois você vê que para aquela sala, tem sala que aquilo lá não interessa pra eles, então, vamos colocar aquilo de outra maneira [...] essas duas (classes) são onde tem um grande número de crianças com maior problema de leitura e escrita, mas tem uma 5ª série que é um pouquinho melhor, alunos que já sabem ler e escrever tem um maior número, então nessa classe a mesma matéria que eu dou ela e avança bastante, então eu passo em outra linguagem. Agora com essa (classe) que tem maior dificuldade pode ser a mesma matéria de um jeito mais simples, modificada pra que eles entendam, de uma maneira mais

simples [...], por exemplo, sabe o círculo, aquela bola que vocês brincam, a laranja, agora com os outros você fala “círculo” e eles dão a resposta, “ah, professora, o sol, a laranja, a bola e nos outros eu é que tenho que mostrar. (Professora de Artes - 27)

Essa é a maneira que eles encontram para conseguir realizar o trabalho. Entretanto, percebe-se que com a falta de competências para ler e escrever, há a tendência de o professor subestimar outras capacidades do aluno.

Dentre os professores, houve uma manifestação sobre a falta de tempo para se especializar e estar mais preparado para enfrentar o problema.

[...] Eu acho que piorou muito mais do que quando tinha repetição. (Isso em relação ao aluno?) Isso. E o professor também, porque se a gente tivesse a possibilidade de dar menos aula, ganhando um pouco mais, podendo se especializar, por exemplo, eu não sei alfabetizar, como que eu vou ajudar um aluno que não sabe ler? Se eu tivesse tempo, eu ia fazer um curso de alfabetização pra eu saber como alfabetizar usando a Matemática. Eu não sei. (Professor de Matemática - 22)

Além desse professor, outro também se referiu à progressão continuada como um dos fatores que desestimulam o aluno a freqüentar a escola.

A professora de Educação Física (28) diz que uma parte de suas aulas é teórica, nas quais solicita dos alunos um trabalho escrito; quanto aos semi-alfabetizados diz que reluta em solicitar deles, pois não há meio de conseguir retorno. No entanto, passa o compromisso de alfabetização para o reforço escolar que há na escola.

Em leitura e escrita eu reluto, porque eu comento em HTPC que eles vêm de uma escola que não foram muito bem alfabetizados, e a criança que não está alfabetizada como que ela vai se interessar por alguma coisa [...] como que ele vai se interessar por uma coisa que ele não sabe ler. Nós temos o projeto de reforço. Nossa, pra eles. Tem uns que não querem fazer o reforço, mas eu acho muito válido. (Professora de Educação Física - 28)

Para os professores especialistas, aluno não-alfabetizado, na 5ª série, não é um assunto tranquilo. Gera muitas dificuldades, incômodos e mais incertezas do que certezas. A indisciplina, o desinteresse e o analfabetismo se integram a problemas maiores, como a não-adequação da escola à proposta da progressão continuada.

Nesse contexto, na tentativa de ajudar esses alunos, os professores acabam caricaturando seu trabalho.

Escola A

Segundo os professores da classe sorteada para participar da pesquisa, esta era a melhor entre as 5ª séries. No entanto, eles não escondem a angústia e os obstáculos que acompanham o trabalho cotidiano nesta classe. Havia muita preocupação com o aparecimento de alunos não aptos a frequentarem uma 5ª série. Essa preocupação diz respeito à impotência que têm para alcançar os resultados almejados, demonstrando sua responsabilidade com a educação (SILVA, 2001). O baixo desempenho dos alunos “atualmente” coloca em xeque os saberes de sua formação.

A questão da indisciplina como um dos fatores que dificultam o desenvolvimento do trabalho didático esteve presente na fala de seis professores, exceto na de Educação Física e de Artes que não mencionam dificuldades no trabalho com essas crianças. Pressupõe-se que, quando é preciso desenvolver um trabalho de leitura e escrita mais intensificado, os professores apresentam mais dificuldade no trabalho.

A falta de interesse do aluno para realizar o trabalho escolar não foi citada, mas pode estar relacionada aos motivos que geram a indisciplina. Percebe-se, nas entrevistas, um enfoque no trabalho do professor e na impotência perante a situação.

Na classe havia um aluno não-alfabetizado e mais quatro considerados “semi-analfabetos”. Os professores dessa classe pouco pontuaram as atividades que realizam com essas crianças. Três deles exemplificaram mais.

Pintar, desenhar, então eles se envolvem no caça-palavras pergunto: ‘o que é isso?’, ‘ah, professora eu não sei’, mas querem refazer as cruzadinhas, procurar, achar, eu coloco pergunta embaixo, a resposta em cima pra facilitar pra eles, mas, quando tem que escrever e pensar, eles não gostam, então eu passo mais filme pra eles, agora no segundo semestre eu vou me inteirar melhor, para que eles se interessem mais. A área de Português estou tentando encaixar um reforço, porque eu tento fazer com que eles escrevam bastante em história, porque tem alunos que não reconhecem letras, o aluno 9 ele escreve o nome com

letras de forma, mas não reconhece as letras. (Professora de História - 45)

Olha, está com uns dois meses que eu comecei a diferenciar e quando eu trabalho com eles, por exemplo, uma coisa que parece simples, mas que eles gostam muito é caligrafia, porque é sonho deles escrever normalmente como as outras crianças. Ele até questiona: “Professora eu estou melhorando, não estou?”, e de fato alguns entre eles eu percebi uma melhora. Eu não conseguia ler o que determinado aluno escrevia hoje eu já estou conseguindo, quer dizer teve uma pequena evolução, e isso é importante, então, a preocupação deles: ‘eu estou melhorando’, eles acham assim que a caligrafia já vai auxiliar, mas não é só isso (Eles não sabem escrever com letra manuscrita?) É, não sabem (E eles querem?) É um sonho pra eles. Eu estou cobrando a leitura. Vou começar a trabalhar com eles o alfabeto móvel, acredito que também vai auxiliá-los e muito, então vários outros aspectos que eu tenho que estar trazendo até eles pra tentar emplacá-los [...] é muito difícil você ter uma classe com 40 alunos você trabalhar cinco alunos à parte, mas mesmo assim eu estou trabalhando [...] Eu não posso assim apontar ninguém, mas de uma forma geral eu acredito que a progressão continuada é o maior vilão da situação. A progressão continuada. Esses alunos estão voltando de férias. Nós recebendo eles na 5ª série. Eu estou fazendo a minha parte, tentando mudá-los, mas é muito difícil, mas como eu já falei uma classe de 40 para trabalhar à parte é um trabalho muito difícil, e esses alunos eles vão mudando de série sem saber. (Professora de Língua Portuguesa – 43)

Há na fala da professora de Português o reconhecimento da dificuldade em aliar o trabalho com os alunos que apresentam baixo desempenho e o número de alunos na sala de aula, no entanto, ela “tenta”, mostrando seu dever para com os alunos e com a classe, comprovando o que diz Silva (1997). O fato de os alunos seguirem pelas séries sem aprender faz com que essa professora coloque a progressão continuada como o maior “vilão” dos problemas de ensino.

Em geral, os professores manifestam que realizam seu trabalho normalmente, porém dizem que gostariam que os alunos acompanhassem as aulas.

Dois professores assumem acentuar sua atuação com um dos extremos da classe (aluno bom ou os indisciplinados), ou seja, para um grupo específico de aluno, ao invés daquele que possui a dificuldade na aprendizagem, porém:

Eu passo os textos. Eu gostaria muito que eles trabalhassem melhor ou que eles pelo menos lessem um pouco, mas em função dessa dificuldade que eles têm dessa bagunça que eles criam e essa

dificuldade de integração que eles têm e porque as outras crianças me solicitam mais, então elas querem aprender mais e eu também tenho uma tendência a responder pra quem pergunta, não que eu não deixe de cobrar de pedir de colocar o que eles precisam saber conhecer, mas é um distanciamento muito grande. (Professora de Ciências - 45)

É uma classe de 40 alunos e de modo geral são turmas indisciplinadas e então você tem de cuidar de todos ao mesmo tempo e muitas vezes é um erro, mas é a realidade você acaba dando mais atenção não àquele que tem mais dificuldade e sim ao mais indisciplinado [...] no momento da leitura todos participam e não tem indisciplinada e esse é o único momento que eu consigo dar atenção a quem tem mais dificuldade, então, quando eles estão lendo, eu tento me aproximar como que é a historinha o que é que você está achando[...]. (Professora de Inglês - 47)

Essas manifestações correspondem ao que Leite (1982) diz sobre o fato de os professores tenderem a dar mais atenção a um dos extremos da classe, isto é, ou ao que corresponde com o ensino ou àquele indisciplinado, prejudicando suas relações com os outros ditos “médios” que podem ficar sem referência sobre o próprio desempenho.

A professora de Ciências pontua a prática da cópia em suas aulas. Essa professora e a de Inglês afirmam que as aulas seguem o curso normal. Porém, a de Inglês reserva periodicamente um momento de sua aula para oferecer leitura de gibis em português, diz que essa é a única maneira que encontrou para auxiliar os alunos com baixo desempenho. A professora de História, ao ser perguntada sobre o trabalho previsto com os alunos com baixo desempenho, diz que não diferencia o trabalho, pois a professora de Língua Portuguesa já o faz.

A professora de Geografia alia a dificuldade do trabalho com os alunos à indisciplinada da sala, ao pouco tempo e à falta de formação adequada.

A maioria de nós, professores, não temos condições de alfabetização, nós não fomos preparados pra isso, e esses alunos que eu destaquei eles estão naquela fase mesmo de alfabetização, eles passaram para a 5ª série sem serem alfabetizados [...] e daí como você vai dar prosseguimento ao trabalho, ainda mais Geografia e História que trata mais com textos. [...] é complicado pra gente, quando o professor tem aquela série, o professor de 1ª a 4ª, então ela tem aquela série, então ela vai direcionar o ano inteiro e nós não. Você sai de uma classe com trinta e pouco quarenta alunos, e você vai pra outra de trinta e pouco quarenta alunos. Além disso, infelizmente, tem muito da indisciplinada... às vezes você passa boa parte do tempo da aula tentando ensinar pra eles

boas maneiras [...] às vezes tem brigas, tem discussão, às vezes, você deixa de desempenhar bem o seu papel de professora, porque muitas vezes você tem que estar lá perdendo parte da aula pra ensinar uma coisa que eles já deveriam ter, né que é saber ser educado, saber se comportar dentro da sala de aula [...] você passa mais tempo como babá do que realmente exercendo sua profissão de professora [...] (Professora de Geografia - 44)

Destaca-se, nessa fala, o mesmo que Truzzi (2001) observou em seus estudos, sobre a não-preparação desses professores para alfabetizar. Há um destaque na fala da professora de Geografia para o trabalho com os conteúdos da sua disciplina, desconsiderando a importância do trabalho com os conteúdos atitudinais e comportamentais, o que não deveria acontecer segundo Zabala (1998).

Escolas A e C

As duas escolas pesquisadas apresentam diferenças pontuais em relação aos procedimentos didáticos direcionados aos alunos não-alfabetizados. Há indícios de que, na escola C, os professores conversem entre si elaborando estratégias para lidar com a situação, pois certos procedimentos adotados como o trabalho com a oralidade e o desenho usado para interpretar um texto constituem práticas comuns nas falas de muitos deles. A escola A mostrou-se um pouco diferente, também o contexto é outro. Há um aluno não-alfabetizado e outros quatro “semi-alfabetizados”. Houve maior tendência dos procedimentos didáticos desses professores seguirem o curso normal das aulas.

Os pontos comuns entre as escolas dizem respeito à grande indisciplina dessas classes que se torna em um dos fatores que dificultam o trabalho pedagógico dos professores. Não houve menção de procedimentos didáticos para tentar conter a indisciplina, como se o mais importante fosse “passar” o conteúdo.

Comparando as falas dos professores das duas escolas, percebe-se um sentimento de insatisfação entre os professores diante dos obstáculos do dia-a-dia, a

isso se acrescenta, ainda, o fato de parte deles terem solicitado remoção das escolas, o que indica sintomas do “mal-estar docente” referido por Esteve (1995).

No entanto, os professores da escola A tenderam mais a falar da sua insatisfação do que propriamente da sua interação com os alunos que possuem baixo desempenho.

A devida adequação dos procedimentos dos professores às necessidades tão diversificadas dos seus alunos na 5ª série não ocorre, porque não faz sentido de acordo com sua própria história, ou seja, com “seu universo de significações” como observou Ghedin (2004, p.397).

Os obstáculos difíceis que enfrentam, como o gerenciamento de uma classe “muito heterogênea”, isto é, com “três” níveis de alunos, os “bons”, os “mais ou menos” e os “analfabetos”, não os colocam em crise de identidade. Muitos justificam a sua não-adequação didática aos problemas da prática por não ser um professor alfabetizador e nisso procuram, de certa forma, se isentar de qualquer culpa pela não-aprendizagem do aluno.

Esses professores, assim como os da época de Azanha (1995), exigem alunos com pré-requisitos para que possam realizar o seu trabalho com eficácia. Porém, hoje, os problemas do ensino se acentuaram, e os professores convivem com alunos não-alfabetizados, o que provavelmente não havia no tempo do autor. Dias-da-Silva (2003) considera uma ironia esse discurso dos professores em tempos atuais em que se vive outro contexto.

Pode-se dizer que a nova reforma educacional denominada de progressão continuada fez repetir com mais intensidade o que Azanha (1987) chamou de “mentira pedagógica” da escola de oito anos.

Todos os professores da pesquisa que tentam, de alguma forma, contribuir para a aprendizagem do aluno não-alfabetizado, nos seus procedimentos, acentuam os saberes da experiência para resolver os problemas da prática. Apesar de essa maneira não ser a mais adequada de agir (BECKER, 2002), é a única forma de compreenderem o que fazem, confirmando os estudos de Tardif (2004). Ao demonstrarem que estão fortemente ligados à prática, revelam a falta de significado que atribuem aos conhecimentos teóricos, como apontaram Tardif e Raymond (2000).

Os profissionais da educação devem ter ciência dos fundamentos da nova proposta curricular (progressão continuada), porém por meio das falas observou-se um desconhecimento. A leitura que fazem da progressão continuada é sobre os resultados práticos, os quais não têm sido nada agradáveis para toda a sociedade. Considerando que, para haver mudança, é preciso torná-la “objeto de reflexão”, como diz Nóvoa (1996), alternando teoria e prática, como esses professores se adequarão às inovações (a nova reforma do ensino) se tentam resolver os problemas práticos por meio, essencialmente, da experiência prática? E ainda, se desconhecem os pressupostos teóricos da proposta?

Os resultados práticos das inovações curriculares, como os evidenciados nesta pesquisa, passam a idéia de que a progressão continuada não oferece suporte tanto para o professor como para o aluno. Sobretudo, o aumento do número de alunos não-alfabetizados em séries avançadas confirma a idéia de Gomes (2005) da existência de baixos níveis de equidade e qualidade no ensino.

O caminho para a solução dos problemas da educação brasileira envolveria a união de toda a sociedade. Enquanto os alunos que chegam a 5ª série com dificuldades de aprendizagem forem confrontados com a falta de ensino por parte dos professores, os problemas tenderão a aumentar.

6.2 As vozes dos alunos

6.2.1 A relação dos alunos com o saber escolarizado

Com relação à função atribuída à escola pelos alunos participantes da pesquisa, os dados coletados nas entrevistas revelam a valorização do saber fazer as “lições” propostas e do estudo e da aprendizagem como meio para o emprego no futuro, como se pode observar na tabela 6.

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	não alfabetizado	
Aprender a fazer as lições das matérias	9	11	3	23
Estudar/aprender para ter um emprego no futuro	14	8	1	23
Ensinar a ler e a escrever	3	3	3	9
Relação entre aprendizagens e emprego futuro	3	1	0	4
Aprender para usar na vida futura	1	0	0	1
Total	30	23	7	60

Tabela 6 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho escolar e funções atribuídas à escola

Identificamos que a articulação entre o saber realizar as lições que compõem as matérias e a perspectiva de estudar e aprender para ter um emprego no futuro constitui-se para esses alunos no significado da vida escolar. Aprender a fazer as “lições das matérias”, saber ler e escrever e estudar corresponde ao processo, ou seja, às etapas do caminho e o “emprego no futuro” significam o produto, isto é, a realização de um projeto.

Quanto às aprendizagens que citam os alunos, quais são elas?

Saber ler e escrever foi a competência citada por nove estudantes, demonstrando a valorização da escola pelo ensino dessas habilidades tão importantes à vida cotidiana e acadêmica. Cabe destacar que três desses alunos pertencem à categoria dos não-alfabetizados que, apesar de não dominar essas competências, acreditam na escola como promotoras delas.

Ao dizerem que a escola serve pra aprender a fazer as lições das matérias, 23 alunos exemplificam sua resposta, descrevendo situações pontuais de aula relacionadas à realização de “atividades” e “lições” nas diferentes disciplinas. Com isso, observa-se que os alunos valorizam a necessidade do trabalho intelectual deles.

Dos 23 alunos que responderam ser importante aprender a fazer as lições das matérias, dez exemplificam suas falas relatando aprendizagens em diferentes disciplinas, nove fazem referência à aprendizagem da Matemática.

(Para que serve a escola?) Pra aprender, estudar, éh, éh, (O que é aprender?) aprendê? Aprender fazer tuda as lição, né (Repito a pergunta) saber coisas que o cê não sabia antes (Dê um exemplo) eu ainda num sabia muito dividir, agora eu tô melhor” (49);

Pra nois saber as coisa certa (Saber as coisas, mas saber o que?) saber que nem, na aula de Matemática, saber, que nem, conta, que nem, os outros (Professor e colega) vai perguntar assim pru cê: quanto é quatro mais quatro? E você não vai saber responder [...] (53).

É visível o enfoque da necessidade do aprender para a realização das atividades escolarizadas. Desses 23, um aluno ressalta a necessidade de “aprender” para usar essa aprendizagem no futuro.

(Prá que serve a escola?) para aprender, aqui nois aprendemos, né. (O que?) saber a lição que é passado sobre o mundo (Me explica) a lição passa que, quando você tiver maior idade, é pra você saber sobre aquilo que está falando, por exemplo, ah: “cê conhece São Paulo?”, daí você vai saber o que é São Paulo. (04)

Do total dos 23 alunos, três dos que apresentam baixo desempenho, ao referir-se às matérias, expressam a didática do professor, como se pode observar no próximo trecho:

(Para que serve a escola?) pra gente aprender as coisas, (Que coisas?) ah, as matérias, (O que se aprende nas matérias?) ah, qualquer coisa (Dê um exemplo) assim, **faz de conta**, leitura, vai lendo (O professor) e a gente vai copiando, passando na lousa e a gente vai copiando. (17)

Para muitos estudantes, a vida escolar é um verdadeiro “faz de conta”. É aquela história: faz de conta que eu ensino e faz de conta que você aprende. A maneira como a escola transmite o conhecimento, freqüentemente autoritário, empirista (BECKER, 2001) e evidente nesse trecho, não proporciona a aprendizagem para todos (AEBLI, 1974, p.15).

Geralmente, a falta de sentido do trabalho escolar para o aluno é o responsável pelo seu insucesso escolar (PERRENOUD, 1995; JOLIBERT, 1994; 2006; CHARLOT, 2000; 2005). Quando falamos em sentido, referimo-nos à relação que os sujeitos estabelecem entre os conteúdos escolares, a história e cultura deles, as referências, a consciência da necessidade/serventia de realizar aquela tarefa/aprendizagem, que pode ou não estar ligada ao interesse, às relações com as pessoas, à utilidade para a vida, para a convivência em grupo e/ou para, simplesmente, o prazer de saber, enfim, diz respeito ao sentido representado no objeto de conhecimento.

Apesar de poucos alunos falarem sobre a didática dos seus professores, sabemos pelas pesquisas de Becker (2001) que a maioria dos professores compreende o ensino como transmissão e recepção passiva. Diante desse dado, como ficam os estudantes que não “acompanham” os ensinamentos do professor? Logicamente não aprendem, apenas incham as estatísticas governamentais.

Além da importância que os estudantes atribuem à realização das “atividades” e “lições” escolares, valor igual também foi atribuído por outros 23 deles a “estudar” e “aprender” para conseguir um “trabalho bom” no futuro.

(Pra que serve a escola?) Ah, pros alunos aprenderem mais sobre as coisas e terem um futuro melhor (Que coisas?) ah, saber mais sobre, ah, não sei (O que é ter um futuro melhor?) ah, pra num, por exemplo, tem gente que pára de estudar no meio do ano, aí, não tem, não consegue um emprego bom, tem que ter um estudo, tem que estudar pra ser um alguém na vida (O que é ser um alguém na vida?) ah, ter um emprego, ter uma boa casa. (29)

O futuro foi mencionado com o desejo de “ser alguém na vida”, “crescer na vida” que significa ter um “emprego”, um “trabalho” ou um “serviço”, sendo que não houve indicações de profissões almejadas nessa questão. Com isso, entendemos que a escola para esses jovens é vista como passaporte para a vida futura, ou seja, um ingresso no mundo adulto.

Dos 60 estudantes entrevistados, quatro relacionam de maneira interessante as aprendizagens escolares ao emprego:

(Pra que serve a escola?) Pra gente aprender, porque um dia, que nem eu falei pra você, que um dia a gente vai precisar pro trabalho que a gente for fazer, vai pedir tudo o que a gente aprendeu, depende do trabalho assim, se ficar na frente de um computador, que nem secretária, né, a gente tem que saber escrever, ler, tudo. (23)

Apesar da organização proposta pela progressão continuada não permitir reprovação na 5ª série, muitos alunos mencionam essa possibilidade. O que apareceu com menor frequência nas respostas foi a importância da escola para ter “bom comportamento”, “brincar” e “não ficar na rua”. O fato de a intensa (re)produção escolar se restringir a um dia-a-dia “meio enjoativo”, dividido, muitas vezes, entre as

explicações do professor, a cópia da lousa, a (in)disciplina e a resolução de exercícios pelos alunos, fez com que muitos dos sujeitos da pesquisa nomeassem os conteúdos, muitas vezes, como “coisas”, como se pode ver em muitas falas.

Os alunos não fazem referência às questões de interesses da coletividade, como, por exemplo, a importância de saber para se adequar ao consumo sustentável do planeta. A reflexão que eles fazem sobre a função da escola está relacionada com a inserção deles no mundo adulto, com a possibilidade de ter seu próprio trabalho e dinheiro.

Por meio das respostas dadas a esta questão, constatamos que há uma associação pelos estudantes entre o projeto de vida e a aprendizagem escolar. Mesmo que 23 deles centrem suas respostas no saber para realizar as atividades escolares e nove na importância da escola para o ensino da leitura e da escrita, pressupõe-se que, realizando com eficácia as tarefas escolares, ao final de longos anos de estudo, por meio do diploma, venham a ter acesso ao mercado de trabalho. Portanto, “saber fazer as lições” seria o como alcançar um sonho para muitos estudantes.

Esse pressuposto fica mais evidente quando afirmam que por meio das aprendizagens escolares se realizarão profissionalmente, como mostram os dados contidos nas tabelas 7 e 8. Os estudantes foram estimulados a fazer projeções futuras. Devido à diversidade de respostas entre os alunos com diferentes desempenhos, elas foram agrupadas em duas tabelas. Cada tabela contém as respostas de um grupo de alunos, de acordo com o seu desempenho escolar.

Respostas	Desempenhos		Total
	Alfabetizado	Não-alfabetizado	
Profissões almejadas	13	0	13
Ser um trabalhador	9	4	13
Conseguir bens materiais	5	0	5
Ter uma família	4	0	4
Atos de solidariedade	2	0	2
Não sabem	1	2	3
Jogador de futebol	3	1	4
Prosseguir os estudos	2	0	2
Andar de motocross	0	1	1
Ser inteligente	1	0	1
Total	40	8	48

Tabela 7 – Distribuição das respostas dos alunos com baixo desempenho sobre suas projeções futuras

Observamos que a maioria dos planos dos alunos (13) se refere à profissão que almejam, como, por exemplo, “ser bombeiro” (2), “médico” (3) e “advogado” (1). Dos que afirmam que querem ter um trabalho quatro especificam, como, por exemplo, dois pretendem “trabalhar na tigre fazendo cano”.

O desejo de possuir bens materiais, como “ter um carro” (1) e “ter uma casa” (3) e, ainda, “ter uma família” (4) apareceu em consequência de ter uma profissão ou um emprego e ser independente. O projeto “tirar carta de carro” (1) para levar a família ao médico e conhecer o mundo e “trabalhar para ajudar a mãe e irmãos” (1) são planos ligados a atos de solidariedade. Houve, ainda, demonstração explícita do desejo de continuar os estudos, quando falam que querem fazer uma faculdade (2).

Na tabela 8 são apresentados os dados referentes aos projetos dos alunos que apresentam êxito na escola:

Respostas	Alunos com Êxito
Profissões almejadas	30
Ser um trabalhador	6
Conseguir bens materiais	3
Ter uma família	1
Ser uma pessoa melhor/ser solidária	1
Prosseguir os estudos	2
Ser jogador de futebol	1
Não ser pobre	1
Total	45

Tabela 8 – Distribuição das respostas dos alunos com êxito sobre suas projeções futuras

Estas respostas assim como as apresentadas na tabela 7, tendem a acentuar nos projetos de vida o alcance de uma profissão no futuro, como “ser professor” (5) e “ser chefe de cozinha” (2). Um dos fatores que acentuaram o maior número de profissões entre esses alunos foi o fato de um mesmo estudante citar mais de uma profissão almejada. Outros seis alunos acentuaram que desejam trabalhar, não definindo uma profissão. A parte afetiva também foi almejada: “ter uma família” (1). Assim como os dados contidos na tabela 7, houve o desejo por ser solidário.

A tabela 9 contém as justificativas apresentadas pelos alunos sobre a ajuda que a escola pode proporcionar aos seus projetos:

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	Não alfabetizado	
Aprendizagem dos saberes escolares	28	19	3	50
Desempenho escolar	6	8	2	16
Condutas escolares	0	3	0	3
Não sabem como a escola pode ajudar	4	3	0	7
Jogando bola	0	2	1	3
Total	38	35	7	79

Tabela 9 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho escolar e as modalidades de respostas sobre a contribuição da escola para os seus projetos

Quando falam sobre o futuro, as expectativas com relação às aprendizagens dos saberes escolares como estratégia para alcançar um emprego futuro são destacadas. As condutas favoráveis à aprendizagem dos saberes escolares aparece em destaque: aprendendo o que o professor ensina (29); ensinando a ler e escrever (8); saber fazer a

prova de seleção para o trabalho; tendo um bom professor (2); aprendendo a fazer as lições (1); não sendo analfabeto (1); entender as aulas (1); prestar atenção (1); o professor não pode deixar o aluno com dúvida (1); passando mais lição (1) e estar bem informado (1). Outras falas focalizam desempenhos resultantes da vida escolar: precisa ser formado e estudado (12); passando de ano (2) e tirando nota (2).

As condutas escolares exigidas dos alunos também foram lembradas: “não ficar faltando da escola” (1); “respeitar o professor” (1) e “não ficar reclamando das aulas” (1).

Em geral, essa questão foi a que os estudantes mais demoraram para responder. Apesar de a maioria não saber explicar como as aprendizagens escolares os ajudarão no futuro, eles esperam que com elas seja possível alcançar o que almejam.

Os resultados desta pesquisa mostram também um índice baixo de projeções solidárias nos projetos de vida dos alunos. As projeções de futuro encontradas foram referentes à vontade de ajudar as pessoas em três dos 60 alunos. A pesquisa de Tardelli (2006) verificou um índice de projeções de solidariedade entre jovens de 16 a 18 anos mais baixo do que o esperado. Esses dados demandam mais atenção da escola e da sociedade, a favor do desenvolvimento do espírito de solidariedade entre os jovens.

Apesar da decadência da escola pública, ainda hoje ela é idealizada pelos estudantes como o caminho para a concretização dos seus projetos de vida. Eles acreditam que na escola é possível aprender, e que este é o caminho, sobretudo, para se conquistar o sucesso profissional e uma vida melhor.

Os estudantes foram convidados a fazer um balanço sobre o que eles têm aprendido na escola. As respostas foram categorizadas e apresentadas na tabela 10:

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	não-alfabetizado	
Saberes escolares	17	13	4	34
Ter um comportamento adequado	13	1	0	14
Maneira de fazer as lições	0	5	1	6
Como fazer as lições e se relacionar com as pessoas	0	3	0	3
Nada	0	1	2	3
Total	30	23	7	60

Tabela 10 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho e as aprendizagens adquiridas na escola

Ao falarem das aprendizagens escolares, 29 estudantes salientam as disciplinas e exemplificam-nas. As matérias mais citadas foram: Matemática, citada por 14 alunos, e Língua Portuguesa, citada por 12 alunos; por vezes essas matérias foram citadas juntas pelo mesmo aluno. Cabe salientar que, no momento das entrevistas, os alunos foram solicitados a dizer o que aprenderam e não as matérias de que mais gostam.

(O que você tem aprendido na escola?) Muita coisa (Dê um exemplo) Matemática, eu não sabia fazer conta de multiplicação e divisão, de Português eu não sabia escrever muito bem e eu aprendi a escrever (Escrever o quê?) as palavras, tem palavras que eu errava, às vezes, tem palavras que eu acertava inteira [...] (33)

Essa acentuada valorização de algumas disciplinas - Matemática e Língua Portuguesa - pode estar relacionada ao maior número de aulas atribuído a essas disciplinas.

A partir das outras categorias formadas, é possível apontar diferenças nos enfoques feitos pelos alunos com diferentes desempenhos. Enquanto a maioria dos alunos com êxito (13) ressaltou aprendizagens de conteúdos atitudinais, como: “respeitar uns aos outros, respeitar a opinião do próximo”; se comportar “melhor em casa, na rua e em qualquer lugar” e “não ficar gritando”, os alunos com baixo desempenho (6) ressaltam a maneira como aprendem, outros três acrescentam a isso a aprendizagem de comportamentos.

(O que você tem aprendido na escola?) ai, um monte de coisa (Dê um exemplo) um exemplo, um monte de coisas, ai, a gente faz um monte de lição, (Que lição) é tudo aula e tem que fazer lição (O que é a lição?) É copiar no caderno, você acabar e a professora passar de novo outra coisa (Pra copiar no caderno?) É. (8)

Novamente há indicação de um trabalho passivo por parte do aluno. Eles sabem que o que está na lousa para ser copiado é para ser aprendido, como copiam as lições dizem que aprendem, porém no momento que precisam dizer o que aprenderam, não conseguem explicar. Com frequência denominam o conteúdo escolar de “coisa”. Se para esses alunos copiar o conteúdo é aprender, indica que na realidade não há ocorrências de aprendizagens com frequência. Um dos alunos se questionou durante a entrevista: “Eu faço tudo e não sei por que vou mal”. Muitas vezes, a escola os faz acreditar que cumprindo as exigências acadêmicas é o suficiente para aprender.

Dentre os alunos, cinco ressaltam que aprenderam a ler e escrever na escola no sentido literal, desses, quatro vinculam-se à categoria dos não-alfabetizados.

(O que você tem aprendido na escola?) Eu aprendi a ler agora. (quando foi?) Foi esses dias. (o que mais você aprendeu na escola?) Fazer lição. (como é a lição?) silêncio (é copiar da lousa como você já me falou?) é. (13)

(O que você tem aprendido na escola?) Que é legal (o que você aprende?) a lê (você aprendeu a lê?) um pouco. (16)

Apenas três alunos afirmam que nada aprenderam na escola, e exemplificaremos a seguir com as justificativas de dois alunos que não são alfabetizados:

(O que você tem aprendido na escola?) Aprendi nada. (como você sabe que não aprendeu nada?) Porque eu sei, porque todo dia eu não faço nada na escola (por quê?) Porque sim, aquele moleque que estava aqui com você também não faz nada [...] (mas por que você não faz nada?) ah, porque dá preguiça em mim - abaixa a cabeça (por quê?) Tem que fazer lição, é muita lição (cópia), aí eu fico cansado. (9)

(O que você tem aprendido na escola?) Nada. (Por quê?) Num sei lê. (15)

Na fala do aluno 9, podemos perceber que ele está inserido numa classe em que não há adequação a sua dificuldade. Ele precisa fazer cópias mesmo sem saber ler o que copia, apenas para registrar o conteúdo no caderno, atividade que mais parece uma punição para esse aluno.

Se compararmos essa questão da entrevista com o “balanço do saber” feito com alunos brasileiros pelo Cenpec et al. (2001), podemos observar resultados diferentes. Diante da pergunta direta: “o que você tem aprendido na escola”, a qual objetivou um balanço dos saberes escolares, os resultados apontam uma valorização dos saberes escolarizados, ao contrário da pesquisa do Cenpec et al. que direcionou a pergunta às aprendizagens no decorrer da vida com predomínio das respostas nas aprendizagens dos valores aprendidos com os familiares. No nosso estudo, os estudantes se referem diretamente aos valores aprendidos na escola que passam a usar em outros lugares também, entretanto, essa não foi a categoria que se sobrepôs às outras, como na pesquisa deles.

Um dado interessante, obtido nesta pesquisa, diz respeito ao fato de os alunos que apresentam êxito serem os que ressaltam a aprendizagem dos valores.

Por meio dessa questão da entrevista, foi possível confirmar mais uma vez a importância que os jovens atribuem à escola como lugar de aprendizagem. Por mais dificuldade e desafios que possam enfrentar no ambiente escolar de alguma forma, eles (em maioria) acreditam que estão aprendendo. Entretanto, como mostram as falas de nove alunos, há a crença de que apenas cumprindo as obrigações escolares, como fazendo uma cópia do conteúdo, estejam aprendendo.

Os estudantes foram convidados a pensar sobre algo que eles gostariam de aprender na escola. Fizemos essa questão não porque pressupomos que TUDO o que se ensina na escola deve partir do interesse do aluno ou até mesmo deve ter um caráter “utilitarista” – aprender pra usar ou fazer -, mas porque acreditamos que todos os estudantes são curiosos e interessados por aprender algo e também têm capacidade de contribuir ativamente no planejamento dos conteúdos: dialogando, escolhendo, criticando, refletindo, planejando, avaliando, opinando, comprometendo-se, responsabilizando-se, realizando-se e vivendo (JOLIBERT, 2006).

Os estudantes, ao falarem do que gostariam de aprender, falam de sonhos, curiosidades, de fazer o que viram o irmão e/ou o vizinho fazendo, desejos de melhorar em algo, aprender por prazer, se divertir, se informar ... Os dados sobre as aprendizagens que esses estudantes gostariam de realizar estão contidos nas tabelas 11 e 12.

Respostas	Alunos com Êxito
Saberes escolares	12
Não sabem	4
Informática	3
Trabalhos manuais	3
Brincadeiras	2
Outros	6
Total	31

Tabela 11 – Distribuição das respostas dos alunos que apresentam êxito sobre o que gostariam de aprender na escola.

Os resultados mostram que há uma diversidade de aprendizagens que os estudantes gostariam de realizar. Há um destaque para os saberes escolares, como, por exemplo, a aprendizagens de línguas.

Quanto aos dois estudantes que não responderam a essa questão, foi comum a fala: “já está bom o que eu aprendo aqui na escola”, com isso pressupomos que por não ser comum, na escola, os questionamentos sobre seus sonhos e desejos de aprendizagem, essa resposta não foi fácil.

Sobre as respostas dos alunos que apresentam baixo desempenho, sobre essa mesma questão, houve diferenças significativas em algumas respostas, como mostra a tabela 12:

Respostas	Desempenho		Total
	Alfabetizado	Não-alfabetizado	
Saberes escolares	11	8	19
Informática	5	0	5
Outros	6	3	9
Não sabe	1	0	1
Total	23	11	34

Tabela 12 – Distribuição das respostas dos alunos com baixo desempenho sobre o que eles gostariam de aprender na escola.

Os resultados mostram que esses alunos, assim como os que apresentam êxito, também são curiosos e desejosos por aprender. A tabela 12, diferente da 11, chama atenção pelas aprendizagens que os alunos não-alfabetizados desejam conquistar. Eles gostariam de aprender o que a escola já deveria tê-los ensinado – ler e escrever. A leitura foi a mais mencionada (4), isso pode estar relacionado ao fato de essa competência ser a mais utilizada pelos alunos na sala de 5ª série. Sabemos que ocorre muito a leitura seqüenciada em que cada aluno lê um trecho do texto. Os alunos não alfabetizados devem se sentir muito frustrados por deixarem passar sua vez na leitura em voz alta.

Outras respostas também chamam a atenção, assim como: aprender “todas as lições que eles (professores) passam, tem uma que eu não sei” (1) e “que o professor ensinasse mais” (1).

Um estudante que diz querer aprender sobre rochas magmáticas, justifica:

Eu queria aprender mais sobre rochas magmáticas. Isso eu to aprendendo em Ciências e eu queria aprender mais. (por que?) tem hora que não dá tempo da professora explicar, a classe fica muito agitada (ela não explica?) explica um pouco, por que não dá tempo, aí a aula acaba (de copiar a matéria dá tempo?) dá, aí no outro dia ela explica o que nois aprendeu (copiando?) é (copiando se aprende?) é.

Esse trecho revela alguns pontos negativos do ambiente escolar, como o mal aproveitamento do tempo em sala de aula, muitas vezes ocupado totalmente por cópias do conteúdo. Outro problema constitui-se da bagunça e da falta de interação do aluno com o conteúdo e o professor.

Contudo foi possível averiguar um “mal estar” dos alunos não-alfabetizados com relação ao saber que eles não dominam. Entretanto, eles manifestam querer aprender.

Sobre se gostam de ir à escola, a maioria dos alunos responde positivamente, como mostra a tabela 13:

Respostas		Alunos			Total
		Êxito	Baixo desempenho		
			Alfabetizado	Não-alfabetizado	
Sim	Para aprender	9	7	2	50
	Na escola tem o que "fazer" diferente da casa	6	6	1	
	Relaciona-se com as pessoas	5	6	2	
	Para não reprovar	0	2	1	
	Gosta de ler e escrever	3	0	0	
Às vezes	Relaciona-se mal com o professor	2	0	0	7
	É cansativo	4	1	0	
Não	Não gosta de ler e escrever	0	0	1	3
	Sente indisposição	0	1	0	
	Há brigas	0	1	0	
Total		30	13	7	60

Tabela 13 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho e o desejo de ir à escola

Os resultados revelam que, para os estudantes, a escola, além de ser um espaço para aprender (18), é o lugar onde se mantêm relacionamentos (13): de encontrar com os colegas, de fazer amizade, ver e conversar com os professores (13), contudo, onde se tem algo para fazer (13).

Com frequência os alunos referiram-se à aprendizagem de coisas novas:

Ah, aprende coisa nova né, bastante, (dê um exemplo) por exemplo, até ontem eu sabia só, é, pronomes em palavras comuns, não sabia sílaba tônicas em palavras comuns, agora eu sei, em palavras, tipo assim, que pode ser em pronomes, advérbios, provérbios [...]" (30)

Porque cada dia você aprende mais coisas (dê um exemplo), por exemplo, ontem eu aprendi uma coisa, hoje eu aprendi outra coisa, ontem eu aprendi raiz quadrada, hoje eu aprendi, é, fator equivalente de raiz quadrada, essas coisas. (33)

Porque é interessante (por quê?) os professores passam matéria que a gente não sabe. (34)

Nessas falas aparece o gosto pelo conhecimento, por saber "coisas novas". Não apareceu o aprender para usar no futuro, mas sim o desejo e o prazer de saber para se satisfazer no momento atual.

Temos indícios de que o saber escolar é valorizado pelos estudantes, tanto no presente, como para um futuro distante: no presente, a aprendizagem de coisas novas os deixa felizes, e, no futuro, essa aprendizagem proporcionará uma vida melhor, a conquista de um emprego. Os resultados revelam que os estudantes, independente do nível de rendimento, apresentam forte confiança na escola como meio para conseguirem alcançar seus projetos de vida, mas o que a escola tem feito por eles?

6.2.2 A relação dos alunos com o trabalho escolar

O trabalho escolar adequado ao desenvolvimento do estudante pode ajudá-lo a lidar com a vida. A possibilidade de viver situações harmônicas na sala de aula, que incluam a participação, reflexão, ação e interação por parte de todos, constitui espaços ricos para a formação. Entretanto, o que os estudantes pensam sobre as aulas de que participam? O que lhes agrada e o que não lhes agrada? Para saber disso questionamos o que pensam sobre uma aula legal e uma aula chata.

As respostas indicam diversos aspectos do trabalho escolar que deixam as aulas chatas, como mostra a tabela 14.

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	não-alfabetizado	
Ausência de aprendizagem	23	17	8	48
Aspecto da didática empirista	2	2	1	5
Ausência de relação de afetividade entre professor e aluno	3	4	0	7
Não sabe	1	0	0	1
Outros	2	1	0	3
Total	31	24	9	64

Tabela 14 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho e as características de uma aula chata

Os resultados mostram que uma aula chata está relacionada a vários fatores, principalmente, à questão da presença de situações que dificultam a aprendizagem: muita cópia de lições (13); o professor não explica (9); quando não há lição e não fazem nada (8); muita bagunça (8); há bagunça e o professor não explica (4); quando não aprende (2) e o professor não deixa perguntar (1).

Sobre a ausência de explicação de professores, os trechos a seguir revelam a indignação dos alunos:

(O que é uma aula chata?) É a professora não explicar nada, não fazer nada, passar a lição na lousa e já dá as perguntas. Sem explicar manda fazer. (44)

(O que é uma aula chata?) Uma aula bagunçada que o professor não dá nada. Ele só passa lição e tchau. (só passa lição na lousa?) é, não explica nada (com que frequência acontece isso?) ah, quase todos os dias. (29)

As situações de aula em que os alunos percebem que não é possível interagir com o objeto de conhecimento, acarretando falta de aprendizagem, são consideradas por eles chatas. Se uma das funções da escola é ensinar, situações como essas são inadmissíveis no ambiente escolar.

A falta de afetividade e de amizade com os professores também foi mencionada como o lado chato das aulas: professor bravo (3); professor que não dá atenção para o aluno (1) e professor que briga com os alunos (1).

Alguns aspectos da didática empirista foram mencionados pelos alunos: só o professor manda e o aluno tem que obedecer (2); tem que ficar quieto (1); professor não deixa ir ao banheiro (1) e quando é preciso ler em fileira (1). Essas palavras demonstram descontentamentos dos alunos em relação à postura autoritária do professor.

Por meio das respostas relacionadas a situações desconfortantes, as quais muitas vezes não propiciam a aprendizagem, observa-se a falta de correspondência sobre o que os alunos esperam da escola e o que a escola, realmente, lhes oferece. Essa questão da “falta” do que esperavam pode não favorecer o fortalecimento do projeto de vida dos alunos, mesmo que eles não tenham consciência disso.

A tabela 15 contempla as respostas sobre o que é uma aula legal.

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	não-alfabetizado	
Situações de aprendizado	30	13	3	46
Interação entre as pessoas	7	10	0	17
Aspectos lúdicos	7	8	5	20
Total	44	31	8	80

Tabela 15 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho e as características de uma aula legal

Os resultados revelam que uma aula legal está relacionada a vários aspectos ligados à relação dos alunos com o trabalho escolar. A aprendizagem novamente foi destacada pelos alunos, dessa vez inserida numa aula “legal”: há a explicação pelo professor (15); quando se aprende (13); há contas para fazer (3); há silêncio (6); não há bagunça (6); há oportunidade de perguntar (2); o aluno consegue fazer a lição (2) e quando o professor pergunta se alguém não entendeu (2).

Os alunos que citaram a aula silenciosa e a ausência de bagunça se referiram a momentos em que podem se concentrar nas atividades ou explicações do professor:

(o que é uma aula legal?) Ah, é quando o professor não fica gritando, porque tem gente que fica fazendo bagunça. Tudo fica calmo. Fica um silêncio. (o que você faz nesse momento?) fico fazendo a lição em paz. Não me atrapalham, porque não tem barulho pra ficar, é, atrapalhando (Sempre tem silêncio?) ah, mais ou menos. (6)

Um ponto valorizado pelos alunos é a possibilidade de se relacionar no ambiente de sala de aula: o professor é legal (8); o professor respeita o aluno (3); há trabalho em grupo (3); não tem brigas (2); pode conversar (1) e pode bater papo com o professor (1).

A parte lúdica também foi mencionada pelos estudantes: há brincadeiras (9); pode desenhar (8); pode brincar de bola (2) e há trabalho divertido (1). Uma aluna, além de incluir a parte lúdica e a presença de lição para uma aula ser legal, faz um desabafo sobre a 5ª série:

Uma aula que tenha jogos, é, temem lição, claro, e, ah, só (que tipo de jogos?) deixe eu ver, ah, qualquer: força, brinquedo, mais é porque é parado a 5ª série e eu não estou acostumada (como você pensava que fosse?) pensava que, porque quando eu tava na 4ª série eu falava “ai eu quero crescer logo, eu quero ir pra 5ª série”, e agora eu quero voltar pra 4ª (por que, o que você não gostou?) ah, pensei que a gente brincava só que na verdade a gente faz mais lição, mais lição do que brincar. (26)

O aluno de 5ª série ainda é uma criança, tem necessidades e características da idade, e isso os professores e a escola não podem ignorar.

O trecho, a seguir, ilustra uma aula legal por meio de um conjunto de situações agradáveis para os alunos:

(o que é uma aula legal?) Ela (professora) chega, assim, a gente comemora quando ela chega, a gente fala: eeeeeee, brinca, todo mundo faz uma farra. Depois ela deixa a gente brincar, tem um borrifador de água que ela usa pra limpar a lousa, ela, ela joga no ventilador pra molhar a gente, (ela é bem humorada, ela é alegre e tudo) é (e assim, como é a aula dela?) Ela põe pouca coisa na lousa, ela, ela põe o necessário e explicando o que que é, ela fala, ela fala mais do que ela escreve na lousa, então ela explica bastante. (57)

Os alunos realmente valorizam o professor que não apenas “passa” a matéria para eles copiarem, mas aqueles que não os ignora, usam de bom humor e explicam a matéria, ou seja, ensinam.

Contudo, as manifestações de descontentamento em relação a certos aspectos do trabalho escolar, como, a falta de ensino e de situações harmônicas entre alunos e professores, entre outras, podem representar um desestímulo aos jovens que buscam na escola mudança de vida. Apesar de creditarem à escola a realização de seus projetos de futuro, percebe-se que há muitos obstáculos na convivência diária, principalmente em relação à aprendizagem. Mas também não podemos desconsiderar a presença de professores que fazem a diferença e conseqüentemente podem significar, para muitos estudantes, a esperança e incentivo a seus projetos pessoais.

6.2.3 Auto-avaliação do desempenho escolar

Os estudantes, ao serem questionados sobre a presença ou ausência, em suas classes, de bons alunos, ou seja, daqueles que aprendem e, de outros que não apresentam desempenho adequado, foram unânimes em afirmar a presença de ambos os desempenhos. Ao relatarem sobre como percebem esses dois desempenhos em suas classes, eles não se incluíram explicitamente nessas avaliações.

Nossos resultados revelam que as características do bom aluno para os estudantes da pesquisa estão associadas ao cumprimento adequado de várias exigências da cultura escolar, as quais estão relacionadas ao saber, como mostra a tabela 16.

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	Não-alfabetizado	
Interação com o objeto de conhecimento	19	13	6	38
Desempenho escolar satisfatório	7	10	1	18
Comportamento adequado	4	0	0	4
Total	30	23	7	60

Tabela 16 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho e as características do aluno que obtêm êxito escolar

Os resultados dessa questão apontam que as características de um bom aluno tendem a ligar-se, principalmente, à conduta dele em relação a sua interação com o objeto de conhecimento: realizam as lições em silêncio - “quietos” (15); fazem as atividades com eficiência – “tudo certo” (10); têm atenção nas aulas (5); fazem as lições (5); o caderno é completo (2) e sabem ler e escrever (1).

Outros relacionam ao resultado da aprendizagem, ou seja, ao desempenho satisfatório: eles têm notas boas (14); avaliação oral do professor (3) e nunca reprovaram (1). Há aqueles que relacionam ao comportamento adequado (4) nas aulas.

Entendemos que os alunos considerados “bons” são, principalmente, os que não se recusam a realizar as tarefas, sabem se comportar adequando-se às diferentes

situações e têm notas altas. Tal fato aponta para o que diz Charlot (2005), sobre o conceito de bom aluno significar obediência às regras escolares do que necessariamente aquele aluno que aprende.

Provavelmente esses alunos possuem auto-estima positiva de si mesmos, o que facilita a aprendizagem.

Sobre a descrição das características dos alunos que não “vão bem”, isto é, que têm dificuldade para aprender, as respostas acentuam a falta de interação com o saber, como mostra a tabela 17.

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	não-alfabetizado	
Comportamento inadequado	25	23	4	52
Não sabem fazer as tarefas	3	0	1	4
Ausência de tarefas	0	0	2	2
Baixo desempenho	2	0	0	2
Total	30	23	7	60

Tabela 17 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho e as características de um aluno que não “vai bem” na escola.

A percepção dos alunos sobre aqueles que “não vão bem” nas aulas está ligada principalmente ao comportamento inadequado desses alunos, juntamente com o não-cumprimento das tarefas (29), e a ocorrência de desrespeitos ao outro (23) que, na voz dos alunos, significa “querer fazer tudo o contrário do que o professor fala”.

Nas falas de 29 alunos, foi focalizada a realização de atividades alheias às solicitadas nas aulas, relacionadas à ausência das tarefas e à “bagunça” que significa: a presença de conversas excessivas e paralelas; muitos dos estudantes “andam na sala”; “gritam”; fazem “guerrinha de papel” e “brincam”.

Metade da sala não vai bem (como você percebe que eles não acompanham as aulas?) porque assim, são esses que eu falei que ficam batucando nas mesas, arrastando a mesa, principalmente as meninas, elas ficam batucando na mesa, não faz lição, a maioria tá tudo com zero de lição de casa, tarefa, porque ou ganha positivo ou fica com zero. (41)

Na minha classe mesmo tem um monte, não faz lição, nem abre o caderno na hora que chega na classe, só fica andando pela classe (que lição que eles não fazem?) quase tudo, né. (11)

Outra parte dos alunos (23) acrescenta à categoria anterior a falta de respeito ao outro, geralmente as pessoas com quem convivem em sala de aula – professores e colegas de classe- tais como: ficam “zuando”, ou seja, colocando apelidos; dando “tapa na cabeça”; “atrapalham” os que realizam as tarefas; xingam, entre outros.

Ah, porque ele não faz lição e fica bagunçando (como é a bagunça?) ah, ele fica levantando a carteira, jogando a carteira pra lá, fica pegando o estojo dos outros e fica jogando tudo no lixo (o que?) ah, o estojo, a bolsa, o caderno, ranca a folha que nós ta fazendo a lição. (8)

Ah, porque fica bagunçando toda hora, não faz lição, fica conversando com o outro do lado, atormentando a pessoa (como que ele atormenta?) ah, sei-lá, xinga a pessoa, não deixa fazer lição. (28)

Tem alguns que conversam, mais não prestam tanta atenção nas aulas e fica assim, se você senta do lado dele é difícil de você aprender, na verdade, porque eles conversam e não deixa você prestar atenção na aula. (47)

Essas falas revelam agitação anormal na sala de aula, ou seja, uma anomia, ausência de regras, que além de prejudicar o autor do mau comportamento, por não realizar as tarefas e não aprender, também prejudica os demais colegas de classe. Mas por que esses alunos se comportam assim?

Os fatores que poderiam estar causando esses tipos de comportamentos descritos pelos alunos são vários, como, por exemplo, a falta de ambiente adequado ao desenvolvimento sociomoral do aluno, como, por exemplo, o escolar, o familiar, entre outros, conforme os estudos de Vinha (2000).

Os problemas de “indisciplina” na 5ª série, aqui mostrados, já foram revelados por Dias-da-Silva (1993) em sua pesquisa de doutorado, porém, apesar de passada mais de uma década do estudo, os problemas permanecem nas 5ª séries. Um dos possíveis fatores facilitadores da indisciplina, diferente de outros tempos, é a inserção do aluno não-alfabetizado nessas classes. Se o aluno não possui as chaves para se

inserir na vida social – a leitura e a escrita – qual o sentido de estar numa sala de aula, sendo que essa é a condição imprescindível para a realização do trabalho escolar?

A falta de sentido do trabalho escolar pode estar favorecendo, nas salas de 5ª série, a ocorrência de tensões entre os alunos, entre alunos e professores, entre os alunos e o saber. A bagunça torna-se, muitas vezes, a válvula de escape para muitos problemas, como a dificuldade para realizar uma tarefa, falta de afetividade entre os sujeitos, falta de relação entre os projetos individuais dos alunos com o dos professores, entre outros. Charlot (2000) explica que a relação com o saber tem a ver com a relação que o sujeito estabelece consigo, com os outros e com o mundo. Para querer aprender ou realizar as tarefas escolares, é preciso que o conteúdo faça sentido para o aluno, ou seja: houve resgate dos conhecimentos prévios? O conteúdo tem ligação com a vida do aluno? Com seus planos de vida? Suas metas?

A importância dada a esses projetos individuais dos alunos é imprescindível para a construção dos projetos coletivos e fortalecimento dos projetos pessoais. Através dos relatos, pode-se perceber que não há um projeto coletivo comum pelo qual todos se esforçam em alcançar, nem, há a mediação no grupo a favor da construção dele, a qual é imprescindível, conforme Satre (2002, p.475). As bagunças e conflitos entre os sujeitos nas salas de aula revelam, também, a falta de relação de reciprocidade entre eles.

Segundo Leite (1981), as avaliações do professor sobre as qualidades pessoais dos seus alunos podem gerar distorções nos comportamentos deles, como, por exemplo, transformá-los em alunos que “bagunçam” para serem notados.

Essas são algumas das razões pelas quais certos alunos se propõem a “bagunçar” e não a aprender, que seria o projeto maior da Educação. Esta situação não colabora para o fortalecimento dos projetos pessoais dos alunos.

Após falarem sobre o que pensam sobre as características do aluno com diferentes desempenhos, eles foram convidados a fazer uma auto-avaliação sobre o próprio desempenho, os resultados estão na tabela 18.

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	Não-alfabetizado	
Sim	23	7	3	33
Mais ou menos	6	14	2	22
Não	1	2	2	5
Total	30	23	7	60

Tabela 18- Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho escolar e a auto-avaliação do seu rendimento

Os alunos identificados por seus professores como aqueles que apresentam êxito escolar são os que possuem um melhor conceito de si mesmos (23). Enquanto os que apresentam baixo desempenho tenderam a se considerar alunos “mais ou menos” bons (22).

Apesar de os alunos com diferentes desempenhos se considerarem bons alunos, suas justificativas para o conceito positivo de si mesmo se diferenciam, como mostra a tabela 19.

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	Não-alfabetizado	
Interação do aluno com os saberes escolares	30	7	3	40
Desempenho escolar satisfatório	12	0	0	12
Boa interação entre professor e aluno	4	0	0	4
Há dificuldades para fazer atividades	0	0	2	2
Total	46	7	5	58

Tabela 19 – Distribuição dos alunos segundo o desempenho e justificativas para o bom desempenho

Os resultados indicam que há diferenças expressivas entre os alunos com diferentes desempenhos. Os alunos considerados com “êxito” por seus professores tenderam a elencar situações em que interagem com o saber: fazem todas as lições (9); prestam atenção às aulas (5); fazem tudo o que o professor manda (3); pedem explicação para o professor (2); o caderno é completo (1); estudam (1); aprendem (1) e não fazem bagunça (7) – ficam quietos, não conversam, não andam pela sala, não brigam... e não atrapalham a aula (1). Destaque é dado também ao resultado da

aprendizagem, isto é, desempenhos satisfatórios: notas altas (11) e o ganho de positivo (nota).

Outras categorias referem-se à boa interação entre o professor e os alunos: o professor chamou a atenção uma vez (2); relacionam-se bem com o professor (1); conversam quando o professor deixa (1) e recebem elogio do professor (1).

Essas condutas se aproximam das elencadas pelos estudantes na tabela 16, acrescentando essa relação com o professor.

Os alunos com baixo desempenho não se apóiam nos resultados do ensino –nas notas das provas – como fazem os outros, pois provavelmente não as têm. No entanto, eles também falam sobre sua interação com o conhecimento: fazem as lições (4); sabem fazer prova (1); copiam tudo (1), estão aprendendo (1), às vezes ficam quietos e não fazem muita bagunça (1). Outros falam da dificuldade que sentem em fazer prova (1) e algumas lições (1). Um aluno, ainda, diz se achar bom, mas sua professora não o acha, porque ele não faz as lições e bagunça, entretanto ele se considera um bom aluno.

As respostas dos alunos não-alfabetizados dizem muito do ensino que recebem. Um deles afirma: “escrevo tudo”. Mas qual o sentido de copiar se não sabe ler? Afinal não poderá usar o seu registro para estudar.

Um deles se considera bom porque está aprendendo.

(Você se acha um bom aluno?) Abaixa a cabeça, faz um sinal positivo com ela e diz: eu to indo no reforço pra ir bem e tem mais gente (Pra que serve o reforço?) Pra aprender, pra ajudar a gente (Você se acha um bom aluno?) Sim (Por que?) porque eu to aprendendo, antes eu não sabia nada na sala de aula, agora eu to aprendendo (o que você não sabia?) eu não sabia fazer continha, nem fazer continha de mais e agora eu to aprendendo. Conhece a fessora V? Ela que dá aula pra nois. Ela é legal. (Por que você gosta dela?) Porque ela passa lição pra nois, sabe, ela dá um caderninho assim pra nois, sabe, ela dá cruzadinha que tem que fazer, é fácil (você gosta?)

A aprendizagem se refere ao ambiente acolhedor em que ele se junta a outros estudantes com características semelhantes para estudar, o qual é designado de Reforço Escolar. Esse depoimento indica que nessas situações em que se encontram

os alunos, espaços como o Reforço Escolar, no horário normal de aula, podem representar uma alternativa viável.

Diante das respostas, um bom aluno é aquele que cumpre as regras escolares no que diz respeito a comportamentos adequados.

Os estudantes que afirmam não serem bons alunos justificam suas respostas dizendo que fazem bagunça (2) e não fazem lição (1).

Um dos alunos não-alfabetizados explica sua resposta:

(Você se acha um bom aluno?) Não. (Por que?) porque eu sou mal. (como assim?) eu bagunço toda a hora (Por que?) Porque sim. Eu não gosto. (Do que?) Da professora (De todas?) É (Por que?) Porque não, elas é chata. (Como um professor chato é?) Ah, ele fica fazendo relatório dos outros sem os outros fazer nada (Eles fazem relatórios seus sem você fazer nada?) É (O que é um relatório?) É um papelzinho assim, eles (professores) escreve um negócio lá (Que negócio? Escrevem o que você fez?) É (Então porque você não se acha um bom aluno?) Porque ele fz relatório dos outros sem os outros fazer nada [...] (Relatório é bom ou ruim?) Ruim (Por que?) Porque chama pai, chama mãe (Pra que?) pra contar o que os outros fez (O que você faz?) Ah, eu quebrei o galho, já, da árvore ali, fiz bagunça, briguei com um moleque (Por que?) Porque ele ficou xingando minha mãe, daí eu bati nele. (9)

Esse aluno não-alfabetizado expressa a opressão que enfrenta no seu dia-a-dia de sala de aula. Essa fala revela uma das atrocidades que podem ocorrer aos alunos que chegam a 5ª série sem estarem alfabetizados. Além de não possuir as chaves para acompanhar os outros alunos da classe, ele é obrigado a seguir as normas de condutas da classe e pelo visto não está disposto a isso. O aluno 9 é o único de uma sala de 5ª série que mal consegue escrever o próprio nome.

A tabela 20 mostra as justificativas apresentadas pelos alunos que classificam o próprio desempenho como “mais ou menos”.

Respostas	Desempenhos			Total
	Êxito	Baixo desempenho		
		Alfabetizado	Não-alfabetizado	
Relação com os saberes escolares	6	14	2	22
Desempenho negativo	0	3	0	3
Total	6	17	2	25

Tabela 20 – Distribuição dos alunos de acordo com o desempenho e justificativas pelo rendimento ser “mais ou menos”

Observa-se, nas respostas da tabela 20, que os alunos que apresentam baixo desempenho não se sentem totalmente bons alunos, devido a algumas dificuldades e/ou aversão às regras estabelecidas, as quais, em sua maioria, se relacionam à interação que estabelecem com o saber: conversam na aula (5); não vai bem na prova (4); não prestam atenção (2); fazem resposta errada (2); copiam errado (1); é difícil aprender (1); esquece o caderno (1); não entendem as explicações (1) e tem lição que não gosta de fazer (1). Outras respostas se relacionam ao resultado negativo do seu desempenho: nota baixa (2) e o professor fala que é bagunceiro (1).

Os alunos que apresentam êxito também demonstram um pouco de dificuldade em relação a sua interação com o saber: tem coisas que não sabe (2); às vezes não conseguem fazer um exercício (2) ou prova (1).

Em relação aos alunos que se consideram “mais ou menos”, suas respostas não se enquadram naqueles considerados os extremos da classe: ao aluno denominado bom (tabela 18) e ao que apresenta dificuldade (tabela 19). A partir desse dado podemos pressupor, embasados nos estudos de Leite (1993), que esses alunos tendem a não ter uma referência precisa sobre si mesmos.

Pode ocorrer uma tensão na construção da identidade desses alunos, considerando a afirmação de Melucci (2004, p.45) sobre a formação da identidade do sujeito depender “do retorno de informações vindas dos outros”, ou seja, como diz Leite (1981, p.301) sem essas informações “não poderíamos saber quem somos”.

Recordando a tabela 6, em que os alunos falam que a escola serve para aprender e que isso daria acesso à realização dos seus projetos de vida, comparando-a principalmente com a tabela 16, pode significar que são os alunos que apresentam êxito os mais propensos à aprendizagem e à realização de seus projetos, pois são aqueles que possuem melhor conceito de si mesmos, conforme a afirmação de Fierro

(1990). Nessa perspectiva, na visão desses alunos, eles têm condições de realizar seus projetos de vida, já que a aprendizagem lhes daria acesso ao mundo do trabalho. Enquanto, outros alunos, que não têm uma visão positiva de si mesmos, podem despende menos estratégias ou esforços para alcançar seus projetos de vida.

6.3 As expectativas escolares dos alunos e dos professores

A partir da análise das respostas dos professores sobre o valor que a escola representa para os alunos de 5ª série, pode-se observar que há uma forte tendência em estabelecer melhores expectativas em volta dos alunos que obtêm êxito em suas disciplinas. Para eles, esses alunos são os que depositam na escola, sobretudo, seus sonhos de alcançar um futuro melhor. Ao contrário do que pensam, não há diferenças significativas sobre a atribuição de importância à escola entre os alunos com baixo desempenho e os alunos com êxito.

Para todos os alunos, a escola “serve”, sobretudo, para aprender, nela depositam, também, outros sonhos, como o de “ser alguém na vida”, ou seja, “ter um emprego”, e sendo assim, inserir-se no mundo adulto.

O gosto e a vontade de querer ir à escola apareceram nas manifestações da maioria dos entrevistados (50). São pequenos projetos que dão sentido à vida escolar. Dentre os motivos desse gosto por ir à escola, estão as expectativas de aprender “coisas novas” (19) e de se relacionar com o outro (14). Quando falam sobre o que é uma aula legal, eles mencionam a presença de brincadeiras, desenho, um professor legal e, sobretudo, a necessidade de aprender e da “explicação da matéria” pelo professor. Porém, os alunos com baixo desempenho foram mais propensos a relacionar a cópia à aprendizagem. Isso pode indicar que muitos estudantes devem conservar a idéia errônea sobre o que realmente significa aprender.

Entretanto, as respostas a essa questão indicam o entendimento de que eles aprendam com as explicações dos professores, isto significa que para os alunos a lógica do ensino é a da transmissão de conhecimento como afirma Charlot (2001).

A maioria dos professores não acredita que os alunos com diferentes desempenhos possam apresentar desejos e expectativas semelhantes no ambiente escolar. Para eles, o lado lúdico da escola interessa, sobretudo, aos com baixo desempenho e o lado intelectual aos alunos de sucesso devido, provavelmente, à visão que nossa sociedade tem do lúdico, uma vez que o relacionado ao brincar é o oposto de trabalhar (se empenhar), por isso que os alunos com baixo desempenho vinculam-se ao lúdico nas vozes dos professores. Por meio das falas dos alunos, verificou-se que não é isso que ocorre. Todos os alunos desejam se divertir, se relacionar e aprender.

A dificuldade do professor em adequar seu ensino às necessidades dos alunos cria em sala de aula um clima desagradável para os alunos com baixo desempenho, dado destacado nas entrevistas dos professores, quando mencionam o desinteresse, a apatia, a falta de concentração, indisciplina, entre outros comportamentos.

Ao contrário do que parte dos professores pensa, os alunos com baixo desempenho têm sonhos e desejos: demonstraram interesse por algumas aprendizagens, quando solicitados a falar o que gostariam de aprender na escola; descreveram suas expectativas futuras e ainda alguns dos conteúdos que aprenderam. A comparação das falas desses alunos com a dos professores indica que parte desses alunos não está conseguindo viabilizar sua aprendizagem, isso ocorre no entender de Charlot (2005) e de Perrenoud (1995) porque os estudantes não atribuem significado aos conteúdos escolares, para que ocorra a aprendizagem. Desse modo, aprender na escola é apenas um sonho. O desejo e a esperança de aprender são positivos, porém, não há como alcançar esse objetivo, assim não há como fazer um projeto acontecer de acordo com os estudos de Machado (2001).

Sonhar, de acordo com Machado (2001), é um anteprojeto necessário, entretanto, a maioria dos professores não demonstra apresentar sonhos em relação a esses alunos, esse fato pode desencadear em influências sobre o que o professor irá propor e a forma como o faz para esses alunos, como afirma Solé (2003). Se os professores não esperam que esses alunos obtenham um desenvolvimento intelectual, no entender de Rosenthal e Jacobson (1981), isso ocorrerá realmente como uma profecia auto-realizadora, mas não por culpa do aluno, mas porque quando o professor pensa dessa forma ele deixa de despender maior auxílio a quem necessita, assim, sem

interação/ensino a pessoa não aprende. Somando a dificuldade dos professores com a falta de expectativas intelectuais que eles têm em relação a esses alunos, o fracasso tende a permanecer, senão piorar.

Apesar da crença positiva na escola, todos os estudantes enfrentam muitos desafios no ambiente escolar ligado à figura do professor, os quais podem estar relacionados às conseqüências do “mal-estar docente” de que fala Esteve (1995). Quando falam sobre o que é uma aula chata, revelam os obstáculos do dia-a-dia, como a falta de ensino, isto é, a falta de explicação e atenção do professor, falta do que fazer, muita cópia e a bagunça.

Os alunos não-alfabetizados também reclamam da falta de ensino, mas o que fazer? Os professores, ao falarem dos seus procedimentos didáticos direcionados a esses alunos, mostram grande dificuldade, por isso suas estratégias além de incipientes são pontuais, o que não dá suporte para eles progredirem.

A bagunça em sala de aula foi citada por alunos e professores no momento em que caracterizam os alunos que apresentam insucesso escolar, o que demonstrou a ocorrência de clima nada agradável nas salas de aula e que, apesar de Dias-da-Silva (1993) ter verificado esse fato há mais de uma década, ele permanece nas salas de 5ª série. Essa indisciplina, para muitos alunos, pode significar o não-conformismo de ser excluído pelo sistema escolar. Ao contrário dos resultados dos estudos de Carvalho (2001), esta pesquisa averiguou que os professores relacionam a indisciplina ao baixo desempenho dos alunos.

Sobre as características daqueles que apresentam sucesso escolar, tanto os alunos como os professores tendem a acentuar as condutas (atitudes e posturas) desses estudantes. Estes dados podem ser interpretados com a contribuição de Charlot (2005), isto é, a relação que esses estudantes estabelecem com o saber liga a definição de bom aluno a notas, comportamentos entre outros, não propriamente à aprendizagem que ele pode ter adquirido.

Em relação ao autoconceito, os participantes da pesquisa que têm êxito foram os mais propensos a afirmar que se acham bons alunos. Ao contrário destes, foi comum os alunos com baixo desempenho dizerem que se consideram alunos “mais ou menos”. Essas manifestações são indícios de que o ambiente de sala de aula não é tão

agradável, ou seja, pressupõe-se que as relações estabelecidas com os outros não favoreçam a construção de melhores conceitos sobre si mesmos, o que, para Oliveira (2000) e Fierro (1990), pode determinar o fracasso. Se o aluno acreditar que não é capaz de realizar algo, ele não se empenhará e, com certeza, não obterá sucesso. A partir dessa situação, pode ocorrer o que Leite (1981, p.313) chama de “círculo vicioso em que os bons são cada vez melhores e os maus cada vez piores”.

Dois alunos, entre os não-alfabetizados, afirmam que não aprendem nada na escola, e quatro afirmam que o que mais querem aprender na escola é ler e/ou escrever. Essa questão confronta-se com a dificuldade dos professores de 5ª série para ensinar a leitura e a escrita, uma vez que as características de suas aulas nunca tiveram a função de alfabetizar, em sentido estrito. Mas qual o sentido para o aluno que não sabe ler e escrever, fazer cópias e/ou as lições?

Essas questões podem indicar o que Satre (2002, p. 361-361) chama de serialização, ou seja, à medida que os sujeitos estão reunidos em torno de algo comum, mas que é exterior a eles, ou seja, que não faz sentido, agem como série, assim eles deixam de ser grupo. Como vimos, o trabalho didático com os alunos com baixo desempenho – não-alfabetizados - não faz sentido para o professor.

O fato de os professores projetarem seus “sonhos” somente nos alunos que consideram como “bons”, isso pode estar prejudicando a realização do projeto coletivo educacional e os pessoais. Para que se construa um projeto coletivo de escola, é preciso fomentar a formação integral do sujeito, acreditar na capacidade não só intelectual, mas na de projetar e de sonhar de TODOS os estudantes e permitir que eles se construam na inter-relação com os projetos individuais. No contexto escolar, se uma parcela de alunos é excluída do direito de aprender, o todo é grandemente prejudicado.

O sujeito precisa do grupo para se constituir, assim como o grupo precisa dele para se fortalecer e se constituir. Segundo Satre (2002), o grupo é o mediador. Se parte dos membros do grupo não age de acordo, haverá conflitos e tensões, os quais podem ser verificados na nossa pesquisa por meio da indisciplina e falta de adequação do trabalho escolar às diferentes necessidades dos alunos.

Um dos entraves maiores é a tendência da escola em centralizar os projetos escolares na inserção do estudante no mercado de trabalho e na organização do seu currículo “onde os objetivos disciplinares contam mais do que uma formação integral do estudante”, como assinala Machado (2001, p.62). Até mesmo pela forma como ocorre o ingresso nas universidades em nosso país, por meio do vestibular, que é totalmente centralizado nos conteúdos disciplinares.

Os professores, ao relatarem seus objetivos de ensino, acentuam os conteúdos disciplinares, os quais oferecerão, segundo eles, acesso a um futuro melhor, em conformidade, a maioria dos alunos, quando questionados sobre o que eles aprendem na escola, sobrepõe os conteúdos disciplinares aos conteúdos relacionados a aprendizagens de valores.

Os sentidos dos projetos e/ou sonhos desses estudantes refletem as relações interpessoais que eles estabelecem no ambiente escolar. Se essas relações são tensas, seus projetos e/ou sonhos, de curto ou longo prazo, podem ser prejudicados e até não realizados.

A comunidade escolar precisa rever seus conceitos e valores, para oferecer uma formação integral aos seus alunos. Porém, isso implica mudanças e exige tempo. Tempo num momento em que não temos tempo a perder, afinal significativo número de alunos já chegou à 5ª série sem saber ler e escrever.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações que os estudantes de 5ª série, com diferentes níveis de desempenho escolar, estabelecem com o saber escolarizado situam-se em aspirações de aprender e em projeções futuras.

Destaca-se a valorização da escola, pelos estudantes, como espaço para aprender. Apesar dos entraves pelos quais passa a educação brasileira na atualidade, como o baixo desempenho de grande parte dos estudantes, os participantes da pesquisa manifestam o desejo de aprender e acreditam que podem melhorar suas condições de vida por meio da escola. Eles depositam nas aprendizagens escolares a esperança de um futuro melhor para si, isto é, “ser alguém na vida”, “ter um emprego”, portanto, inserir-se, assim, no mundo adulto. Quando descrevem suas expectativas futuras, os atos de solidariedade aparecem nas falas de alguns alunos, como o desejo de ajudar a família e as pessoas.

O sentido da escola se relaciona não só ao futuro como também ao presente. Ir à escola, para a maioria dos estudantes entrevistados, representa a expectativa e o

prazer de: aprender “coisas novas”; manter vínculos de amizade e relacionamentos; ler e escrever; participar de aulas legais em que se pode: brincar; desenhar; aprender; ter um professor atencioso que explica o conteúdo. Os saberes identificados na escola com maior frequência pelos estudantes relacionam-se às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Mas como os professores vêem os alunos com diferentes desempenhos? As falas dos professores indicam diferenças não somente quanto às aprendizagens realizadas por esses alunos como também nas funções que eles atribuem à escola. Para os alunos com êxito, as expectativas dos professores são mais promissoras, ou seja, visualizam, sobretudo, novos “horizontes” para esses alunos que vão à escola pra aprender e ter um futuro melhor, ao passo que os alunos com insucesso escolar, segundo os professores, apenas vão à escola pensando nas necessidades do momento como: se socializar, brincar e se alimentar, não manifestando interesse pela aprendizagem. Isso indica que os professores estabelecem uma relação de causa e efeito entre o saber e o futuro profissional: aqueles alunos que são bem-sucedidos possuem as chaves para um futuro promissor. Indica, também, a acentuação do trabalho escolar voltado para a sociedade capitalista, para o trabalho, ao invés de estimular a educação a partir de valores, como solidariedade, proporcionando uma formação integral aos estudantes.

Os professores revelam uma cegueira em relação aos seus alunos. Quando apontam as dificuldades e as facilidades desses jovens, demonstram desconhecer as alegrias, os medos e os desejos deles. Ao generalizarem as características desses jovens, deletam as diferenças essenciais que há entre eles. Parece que a escola e os cursos que formam os professores, quando se esquecem ou ignoram o fato de que esses alunos não vivem uma única identidade social, ficam cegos, assim acabam culpabilizando, subestimando e rotulando o aluno de 5ª série, o que é inviável no contexto atual.

Ressalta-se nesta pesquisa que os alunos de 5ª série confiam mais na escola do que a escola neles. Tanto os alunos com êxito como os com baixo desempenho, sobretudo os não-alfabetizados, possuem uma imagem positiva da escola. Porém, ao focalizarem o trabalho escolar, os alunos com diferentes desempenhos reclamam da

falta de ensino que muitas vezes ocorre, da falta de afetividade do professor, da falta de lição e da bagunça. Os alunos que possuem baixo desempenho foram aqueles que mais demonstraram a falta de apoio da escola para seus aprendizados. Esses entraves cotidianos não anulam a valorização que eles atribuem à escola.

Todavia a função da escola para alunos e professores se assemelha. Ambos atribuem à escola o papel de ensinar com vistas a um futuro profissional bem-sucedido. Em decorrência dessa visão, tanto os objetivos de ensino dos professores como as aprendizagens que os alunos disseram ter obtido na escola tendem a acentuar os conteúdos disciplinares, indicando a influência dos ensinamentos escolares nos alunos com diferentes desempenhos.

O sentido da escola, para os alunos com baixo desempenho e os professores de 5ª série, no que diz respeito à atuação de ambos em sala de aula, está distorcido: o papel dos professores, nesse contexto, consiste em ensinar os conteúdos disciplinares e o papel do aluno, aprendê-los, no entanto, ambos não estão se efetivando.

Os professores que lecionam para as 5ª séries manifestam obstáculos frente às situações a que estão submetidos. As dificuldades de aprendizagem dos alunos que se relacionam cotidianamente não correspondem aos saberes que dispõem como professores “secundários”. Na atualidade, eles interagem, não somente com o aluno que tem dificuldades para ler, escrever e interpretar, mas também com aquele que não domina essas competências – alunos analfabetos literalmente. Aliado a esse desafio, precisam gerenciar a classe que ainda é caracterizada pela indisciplina. Os professores demonstram responsabilidade pelo ensino, muitas vezes nessa tentativa fazem uma caricatura de seu trabalho. Seus procedimentos de ensino direcionados a esses alunos tendem a deixar de lado a leitura e a escrita, para dar espaço à prática de desenhos, à intensificação da oralidade, ao trabalho com cartilha e cadernos de caligrafia e até mesmo à cópia como instrumento de registro. Outras vezes o conteúdo chega a ser simplificado. São situações que afrouxam as exigências escolares, descaracterizando o trabalho pedagógico nas 5ªs séries.

Observa-se que esses professores, ao buscarem alternativas para se apoiar, utilizam-se, sobretudo, dos saberes experienciais, o que não oferece o devido respaldo, porém, por meio deles é que compreendem seu trabalho.

Observou-se que as exigências do trabalho escolar a que os alunos com insucesso são submetidos, aliadas à falta de adequação do ensino, às necessidades de aprendizagem, às baixas expectativas intelectuais esperadas pelos professores sobre eles e os demais desafios que enfrentam no dia-a-dia de sala de aula, muitas vezes, não proporcionam suporte para que se esforcem a fim de aprender. Em decorrência dessas situações, esses alunos foram os mais propensos a manifestar baixa estima diante das exigências escolares. A baixa estima sobre si mesmo também pode reforçar o fracasso do aluno, pois se ele passa a acreditar que não é capaz de realizar algo, isso diminui ou cessa as possibilidades de empenho nas tarefas, o que, realmente, causa o fracasso.

Os alunos não-alfabetizados falam que querem aprender a ler/ou escrever. Muitos deles ainda demonstraram acreditar que realizando algumas condutas que se deve ter na escola, como, por exemplo, as cópias simples do conteúdo no caderno estão aprendendo. Dentre os com baixo desempenho, apenas três revelaram que não aprendem nada na escola. Desse modo, o valor de ensinar atribuído à escola fica, para eles, no plano das aspirações.

Acredita-se que essa falta de sentido esteja ocorrendo porque as expectativas dos alunos não correspondem às expectativas dos professores. Esses não sabem como intervir didaticamente não só com os alunos não-alfabetizados, mas também com os “semi-analfabetos”, característica de sua formação, por isso esperam alunos mais preparados. Os alunos não possuem os conhecimentos que oferecem acesso ao mundo escrito, por isso não realizam as atividades que exigem as competências em leitura e escrita. Eles querem ser alfabetizados!

Os professores querem ensinar e os alunos querem aprender, mas nada disso acontece eficazmente. Além dos professores considerarem esses alunos como pessoas destituídas de aspirações futuras, não conseguem reverter o quadro, ou seja, fazer com que eles aprendam, porém o aluno ainda tem esperanças, ele vê possibilidades de aprender na escola, mas não aprende, principalmente, pela falta de ensino adequado.

Na história da educação brasileira, nunca se viu situação mais caótica como a que enfrentamos hoje. Não é legítimo haver alunos não-alfabetizados na 5ª série, assim como não é legítimo professores de 5ª série tendo que correr para se especializarem

em cursos de alfabetização ou usando cartilhas em suas salas de aula. Esses professores precisam assumir sua real função, não cabe a eles a alfabetização.

Neste trabalho, a análise das práticas dos professores que interagem com alunos não-alfabetizados, revela a ocorrência de iniciativas que traduzem o sentimento de dever do professor para com os alunos. Revela também a necessidade de abrir as cortinas da sala de aula, alertando sobre as interpretações que a progressão continuada sofre na prática, destacando-se a necessidade de alfabetizar as crianças, dando continuidade ao seu aprendizado.

Acredita-se também que, no contexto educacional em que vivemos, sem um projeto coletivo, ou seja, sem a correspondência de expectativas entre os sujeitos da escola, subestimando as possibilidades de aspirações e de aprendizagens de parte dos alunos e não considerando as diferentes identidades sociais, os problemas educacionais tendem a se manter, ou ainda a se acentuar.

A consideração de que todos os alunos são seres de projetos e que seus projetos pessoais podem contribuir com os projetos coletivos e vice-versa torna-se uma alternativa viável para a construção de uma educação de qualidade.

Este estudo pode subsidiar as reflexões sobre as influências da cultura escolar sobre a(s) relação(es) que os estudantes com diferentes desempenhos estabelecem com o saber escolarizado e as imagens que os jovens têm da escola e vice-versa, apontando a necessidade de se considerarem, no trabalho pedagógico, as diferentes identidades sociais. Ressalta-se a legitimidade da inserção desses professores em cursos de formação voltados para a sensibilização e compreensão das necessidades, dos desejos e das diferentes manifestações dos jovens na atualidade.

Os professores precisam adquirir consciência do seu papel para a formação integral dos estudantes, mas para isso é inegável a relevância da inserção desses professores em espaços de aprofundamentos teóricos, em que se privilegie a reconceitualização da prática, entrelaçando-a com as teorias.

8. REFERÊNCIAS

AEBLI, H. *Didática Psicológica*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1974.

AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

_____. *Educação: Temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ALMEIDA, L. M. C. D. *Evasão e repetência nas 5ª séries do 1º grau*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.56, p. 106-110, fev, 1986.

ARELARO, L. R. G. *O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências*. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 92, p.1039-1066, Especial, out. 2005.

ARROYO, M. G. *Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Programa de correção de fluxo escolar. Cadernos em Aberto, Brasília: INEP, n.17, jan.2000.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARRETO, E. S. D. S.; MITRULIS, E. *Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País: Estudos Avançados*. São Paulo, vol15, n. 42, p. 1-39, maio/agosto, 2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edição 70, 1979.

BASSO, *Significado e sentido do trabalho docente*. Cadernos Cedes, Campinas, v. XIX, n. 44.

BECKER, F. Conhecimento: transmissão ou construção. In: XII EDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. ; _____ *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BECKER, F. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese. In: MOLL, J. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41 – 64.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20.12.96, *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, pp. 27.833-27.841.

BRITO, R. DOS S. *Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.127, São Paulo, ja/abr 2006.

CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org). *Viver e construir a profissão docente*. Lisboa: Porto, 1997. P.191-221.

CARVALHO, M. P. DE *Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas*. Revista de Estudos Feministas, 2001, vol.9, nº 2, p.554-574.

CENPEC & LITTERIS, O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org). *Os jovens e o saber: Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.33-50.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org). *Os jovens e o saber: Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001

COLL, C. Un marco de referencia psicologico para la educación escolar: la concepción constructivids del aprendizaje y de la enseñanza. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educació, II: Psicología de la Educación* (Org). Madri: Alianza, 1990, p.435-453.

COLL, C; MIRAS, M. La representacion mutual professor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. In: _____; Palácios, J.; Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educació, II: Psicología de la Educación* (Org). Madri: Alianza, 1990, p. 297-313.

DAL'IGNA M.C. *Desempenho escolar de meninos e meninas: Há diferenças?* Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 46, p.241-267, dez 2007.

DIAS-DA-SILVA, M. E. G. F. *O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5ª séries*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.

_____. *Passagem sem Rito: as Cinco Séries e seus Professores*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Resignificar a 'Sabedoria docente': um degrau prévio para o desenvolvimento profissional docente*. V ANPED SUDESTE, 2002, Lindóia, p.1-16.

_____. Projeto pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo. In: MARIN, A.J; SILVA, A.M.M.; SOUZA, M.I.M. (Org). *Situações didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003, 280p.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *A valorização do(a) trabalhador(a) em educação*. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. julho/2000, p. 32-43.

ESTIVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora, 1995.

FIERRO, A. Personalidad y Aprendizaje en el contexto escolar. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación* (Org). Madri: Alianza, 1990, P. 175-182.

FISHER, R.A.; YATES, F. *Statistical tables*. London: Oliver and Boyd, 1957.

FOLLMANN, J. I. *Identidade como conceito sociológico*. Ciências Sociais Unisinos. Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: Unisinos, v.27, n.37, n.158, p.43-66, jan/jun, 2001.

GATTI, B. A. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: Barbosa, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas de formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 397-417.

GIROUX, H. A. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre, 1997.

GLÓRIA, D. M. A. A “*escola dos que passam sem saber*”: a prática da não- repetência escolar na narrativa de alunos e familiares. Revista Brasileira de Educação, abril, nº 22, p.61-76, 2003.

GOMES, C. A. *Desserialização Escolar: Alternativa para o Sucesso?* Ensaio: aval. pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v13, n. 46, p. 11-38, jan./mar: 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Site para consulta das informações www.inep.gov.br. Acesso em: 15 de fev. 2008.

JACOMINI, M. A. *A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão Continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v-30, p. 401-418, set/dez. 2004.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Artmed: Porto Alegre, 1994.

_____. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Artmed: Porto Alegre, 2006.

_____. *Niños construyendo su poder de leer y escribir: La reflexión metacognitiva em La formación de lectores y productores de textos*. VI Encuentro Latinoamericano de La Red para La Transformación de La Formación em Lenguaje. CALI, 27,28 y29 de sept., 2007.

JOLIBERT, J.; CABRERA, I.; INOSTROZA, G. *Tranformar la formación docente inicial: propuesta em didáctica de lengua materna*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 2004.

JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs) *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas Ciências Naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004, 4v, 296p.

LADEIA, C. R. *O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de alunos, pais e educadores*. 2006, Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (Org). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981, p. 301-325.

LEITE, S. A. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. In: *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: Edicon, 1988.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

MACHADO, N. J. *Educação: Projetos e Valores*. 3ª ed. São Paulo: escrituras, 2001.

MICOTTI, M. C. O. A educação infantil e a alfabetização. In: MICOTTI, M.C.O. (Org). *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências – UNESP, 1999, p. 11-28.

_____. O professor e as propostas de mudanças didáticas. In: SERBINO, R. V. ET AL. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p.97-117.

_____. *As pesquisas, a alfabetização e as práticas pedagógicas*. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

_____. Alfabetização: o aprendizado do ensino. In: MICOTTI, M.C.O. (Org). *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro: Instituto de Biociências – UNESP, 2004, p. 13-28.

MELLO, G. N. DE *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MERLUCI, A. O jogo do eu. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

PERRENOUD, F. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 93-114

PIAGET, J. Problèmes de psychosociologie de l'enfant, In G.Gurvitch, *Traité de sociologie*, t.11, Paris: PUF, 1960.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (Org). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981, p.

SAEB-2005 *Primeiros resultados*: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva Comparada, fev.2007.

SEBER, M. G. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, C. D. et al. *Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.107, p.207-225, julho/1999.

SILVA, M. DE L. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, M. T. (Org). *Viver e construir a profissão docente*. Lisboa: Porto, 1997. P.161-190.

SMITH, C. e STRICK, L. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. 6ª ed. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

SOLÉ, I. COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. 6ª ed. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

STECH, S. O que significa o aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT, B. (Org). *Os jovens e o saber: Perspectivas Mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.33-50.

TARDELI, D.D.'A. *A manifestação da solidariedade em adolescente: um estudo sobre a personalidade moral*. 2006, Tese (Doutorado em Psicologia Escolar do Desenvolvimento), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade, dezembro, 2000, n.73, p.209-241.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

TRUZZI, E. A. *Eles são analfabetos: como posso ensiná-los?* 2001, Dissertação (Mestrado em), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. 3ed. Campinas: mercado de letras, São Paulo: F apesp, 2006.

YOSHIMOTO, C. R. *Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto "Escola nas férias"*. 2004, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

ZABALA, A. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMED, 1998.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista com os alunos

O que é uma aula legal?

O que é uma aula chata?

Tem aluno que vai muito bem? Como você percebe isso?

Tem aluno que não acompanha as aulas? Como você percebe isso?

Você se acha um bom aluno? Por quê?

Para que serve a escola?

O que você tem aprendido na escola?

Se você pudesse escolher o que fosse ensinado na escola, o que você gostaria de aprender?

Você gosta de vir para a escola? Por quê?

Quais são seus planos para o futuro? A escola pode ajudá-lo a alcançá-los? Por quê?

APÊNDICE B - Entrevista com os professores

Em que consistem as dificuldades e as facilidades dos alunos apontados?

Quais são os objetivos de trabalho com a 5ª série?

Dê exemplos de como os conteúdos são trabalhados?

Todos os alunos acompanham o conteúdo? Como é o trabalho previsto com os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem?

Em sua opinião, qual a importância da escola para os alunos de 5ª série com baixo desempenho? E para os que apresentam êxito?