

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CED

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**OBSTÁCULOS À CONCLUSÃO DA
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: UM ESTUDO DE
CASO**

ROSIMARI GONÇALVES MARTINS

capa

FLORIANÓPOLIS

DEZEMBRO DE 1997

ROSIMARI GONÇALVES MARTINS

**OBSTÁCULOS À CONCLUSÃO DA
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: UM ESTUDO DE
CASO**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina, como requisito
parcial à obtenção do Grau de
Mestre, sob a Orientação da
Professora Dra. Leda Scheibe.



0.279.238-0

UFSC-BU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

DEZEMBRO DE 1997



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“OBSTÁCULOS À CONCLUSÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA:
UM ESTUDO DE CASO”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/12/97

Profa. Dra. Leda Scheibe (Orientadora)

Profa. Dra. Joana De Lazari (Examinadora)

Profa. Dra. Nadir Zago (Examinadora)

Profa. Dra. Marli Auras (Suplente)

Rosimari Gonçalves Martins

Florianópolis, Santa Catarina, dezembro de 1997.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos, pais, professores e demais membros da escola e da comunidade pesquisada que, foram a razão de perguntar. Sem eles o trabalho não seria possível.

Ao Mauricio, companheiro de momentos valiosos que contribuiu com o seu bom humor, paciência e estrutura emocional.

Aos meus pais com quem aprendi a razão de buscar e "acreditar".

Aos colegas, professores e funcionários do mestrado que compartilharam comigo os "momentos de descoberta" e os "momentos do não-saber".

À Leda Scheibe pela orientação, compreensão e contribuições importantíssimas ao trabalho.

“...não se trata de dar continuidade à
experiência do cotidiano, mas de
transformá-la à luz do próprio
conhecimento”.

(Wallon)

SUMÁRIO

RESUMO.....	
RESUMEN.....	
INTRODUÇÃO.....	08
PARTE I	
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA DA PESQUISA.	
1.1. O fracasso escolar como tema de estudo.....	17
1.2. A problemática de investigação e sua metodologia.....	43
PARTE II	
A LOCALIDADE BARRA DA LAGOA E A SUA ESCOLA MUNICIPAL	
2.1. O local e sua história.....	49
2.2. A escola municipal da barra.....	60
2.3. Em busca da qualidade: sonhando com um projeto pedagógico.....	70
PARTE III	
O QUE LEVA À REPROVAÇÃO E À EXCLUSÃO, NESTA ESCOLA?	
3.1. A força da determinação.....	74
3.2. Questões de conteúdo, linguagem e método.....	92
3.3. A falta de um projeto pedagógico.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
BIBLIOGRAFIA.....	115

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para a compreensão dos processos escolares que desencadeiam o insucesso escolar.

A coleta de dados deu-se numa escola pública da rede municipal de ensino. Através de entrevistas semi-diretivas interrogou-se alunos que acumulavam dois ou mais anos de repetências, alunos que abandonaram a escola, suas famílias e seus professores. Através de observações assistemáticas no cotidiano escolar e familiar e na busca em outros estudos, pretendeu-se captar outros aspectos da dinâmica da realidade e da sua história.

Com base no pressuposto de que as explicações, conceitos ou afirmações dos entrevistados não são um reflexo do real, mas sim um tipo de conhecimento que define comportamentos e que portanto, constrói a realidade, o estudo captou, no emaranhado de opiniões e nas observações, elementos que obstaculizam a escolarização de muitos alunos que freqüentam a escola. Como por exemplo, a existência de estereótipos que determinam comportamentos excludentes; questões de conteúdo, linguagem e método, que, alienados da realidade favorecem determinadas exclusões; e a falta de projetos pedagógicos, orientadores metodológicos de um trabalho democrático na escola.

RESUMEN

Este trabajo pretende contribuir para la comprensión de los procesos escolares que desencadenan el fracaso escolar. La colecta de datos se recogió en una escuela pública de la red municipal de enseñanza. A través de entrevistas semi-directivas se preguntaron a los alumnos que acumulaban dos o más años repitiendo, alumnos que abandonaron la escuela, sus familias y sus profesores. A través de observaciones asistemáticas en el cotidiano escolar y familiar, en la busca de otros estudios se pretendió captar otros aspectos de la dinámica de la realidad de su historia.

Con base en el presupuesto de que las explicaciones, conceptos o afirmaciones de los entrevistados no son un reflejo de lo real, pero sí un tipo de conocimiento que define comportamientos y que por tanto, construye la realidad, el estudio captó, un enredo de opiniones en las observaciones de elementos que se vuelven obstáculos que asisten a la escuela. Como por ejemplo, la existencia de estereotipos que determinan comportamientos excluyentes; cuestiones de contenido, lenguaje y método, que unidos a la realidad favorecen determinadas exclusiones; la falta de proyectos pedagógicos orientadores metodológicos de un trabajo democrático en la escuela.

INTRODUÇÃO

A intenção de realizar este estudo surgiu a partir do meu trabalho como professora alfabetizadora na Escola Básica Prefeito Acácio Garibaldi São Thiago, localizada na Barra da Lagoa - um bairro do interior de Florianópolis. Mais especificamente, foi se delineando a partir de uma série de indagações que este trabalho colocava sobre a "vida na escola". Desde 1987 comecei a fazer parte do corpo docente desta escola, que já era, no entanto, uma "velha" conhecida, parte das minhas lembranças de infância e adolescência: foi nela que eu completei o 1º grau. Como professora iniciante, fui me deparando com muitas situações que os meus cadernos organizados durante o curso de formação, particularmente os de didática e de psicologia escolar, não mencionavam: a falta de material didático na escola, o isolamento do professor na sua sala de aula, o grande número de crianças não alfabetizadas, entre outras.

Foi, porém, a constatação, cada vez mais reforçada, de que um número excessivo de crianças repetiam a mesma série ou abandonavam a escola, que me fez caminhar ao encontro do tema fracasso escolar. Durante a realização das disciplinas do Mestrado, busquei dados na literatura sobre este tema, tentando um maior esclarecimento para a questão. Foi justamente na busca destes dados que fui tendo a clareza de que o aprofundamento da questão ainda depende do estudo de situações mais específicas de experiências do cotidiano, no sentido de que é o seu conhecimento que pode dar luz para as transformações necessárias.

De um modo geral, os estudos encontrados sobre o fracasso escolar indicam aspectos significativos, tais como aponta Mazzoti(1994):

“ os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condição socio-psicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; o baixo nível sócio econômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; esse comportamento diferenciado freqüentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso à causas internas (relacionadas à falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo “fracasso”; fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido.” (Mazzoti, 1994:60)

Estas indicações, porém, embora fizessem sentido na minha experiência, colocavam outras indagações, tais como as seguintes: será que, mesmo os professores da minha escola preocupados em articular reuniões entre os seus pares para discutir problemas de ensino-aprendizagem, não estão com uma consciência mais acurada de sua responsabilidade no fracasso escolar dos alunos? Será que baixas expectativas efetivamente exercem um papel tão forte no encaminhamento das atividades, atitudes e procedimentos dos professores? Como percebem os alunos o seu fracasso? Culpam o professor, a escola ou a si mesmos? Revoltam-se contra o professor? Como vê o professor os seus limites objetivos com relação à precariedade de conhecimentos que ele próprio tem? E ainda, qual é a “qualidade historicamente possível” (Scheibe, 1987:11) que a

escola, com estes professores e com os alunos que aí estão, pode desenvolver para garantir o mínimo necessário de escolarização necessária?

Estas e outras questões foram delineando uma busca que resultou neste trabalho.

A qualidade historicamente possível e necessária para garantir o direito à educação ainda precisa ser conquistada. As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nem sempre nela conseguem ficar ou aprender. E é sem dúvida este alto índice de repetência e de evasão que explica o progressivo afunilamento, que vai construindo a tão conhecida "pirâmide educacional brasileira."

O discurso em favor da democratização escolar no Brasil não é novo. Segundo Soares(1989), ele precedeu inclusive o período republicano, pois já em 1882, Rui Barbosa, baseado num estudo exaustivo a respeito da realidade brasileira, denunciou a perversa precariedade do ensino para o povo no Brasil. Desde então, denúncias e propostas para a democratização da escola estão presentes no discurso político brasileiro, onde os ideais democrático-liberais sempre apontaram a expansão do ensino como instrumento essencial para a conquista da igualdade social:

"Assim, as expressões 'igualdade de oportunidades educacionais' e 'educação como direito de todos' tornaram-se, no Brasil, lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino, discurso que não foi interrompido nem mesmo durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos 1937-1945(Estado Novo) e 1964-1985."(Soares, 1989:8)

Esse discurso pela democratização do ensino sempre foi acompanhado de diretrizes políticas educacionais que, em determinado momento acentuaram uma direção mais qualitativa, no sentido da ampliação de ofertas educacionais como aumento do número de vagas nas escolas, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico; em outros momentos, acentuou-se uma direção mais qualitativa do ensino, como reformulação da organização escolar, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento de professores, etc.

A demanda popular por educação tem sido um fato progressivo, inegável. A sua conquista, no entanto, ainda está longe de ser atingida. Ninguém desconhece os dados estatísticos que revelaram, ainda em 1990, um índice de 56% da população acima de 15 anos formada por analfabetos e por pessoas de baixo nível de alfabetização.

A escola que existe é ainda seletiva e excludora. Em recente estudo realizado junto a uma das escolas públicas de Florianópolis(Colégio Estadual Getúlio Vargas), foi constatado que, embora de 1990 à 1993, tenha havido uma retração na tendência à reprovação, em 1994 o quadro sofreu alteração e novamente o índice subiu, alertando mais uma vez a comunidade escolar(cf. Büchele, 1996). Indicou ainda o estudo referido que, da 1ª a 4ª série, o grande problema estava na repetência; já de 5ª à 8ª série, a questão mais preocupante se colocava na evasão escolar.

As causas apontadas por Büchele(1996) colhidas nas representações dos profissionais da escola, também apontam razões que vão desde aquelas vinculadas aos professores(incompetência, alta rotatividade, descrença, etc.); à escola(falta de projeto pedagógico, não oferece treinamento

aos professores, não permite trabalho diferenciado, etc.); aos pais(falta de apoio, carência cultural, falta de interesse, etc.); e também aos próprios alunos(falta de interesse em aprender os conteúdos).

Estas percepções sobre as causas do fracasso escolar estão presentes em muitos estudos que são realizados hoje de forma mais ou menos rigorosa no âmbito dos educadores preocupados com a questão. Sem dúvida, ajudam na compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa.

Apoiada na revisão da literatura sobre o fracasso escolar que fui realizando durante o Curso de Mestrado, constatei que uma das dimensões importantes e ainda não suficientemente focalizada nos estudos, é aquela vinculada às representações do próprio aluno fracassado, sobre a sua condição de "fracassado". A transformação que a prática educativa requer para aproximar-se mais da qualidade necessária, requer também o que Moscovici denomina de "olhar psicossocial", ou o olhar sobre as denominadas "zonas sombrias".

A realidade, sabemos, é multifacetária. A criança, ao chegar à escola, não se desfaz daquilo que até então serviu para orientá-la no mundo, para resolver as suas questões. Ela não se desfaz dos mitos, das crenças, das idéias próprias de seu grupo social. Suas fantasias, seus desejos, expectativas, inclusive com relação à escola, são de alguma forma instituídos a partir de uma cultura. Estas questões demandam ainda novas leituras.

Muitos dos problemas que a escola vive são fruto de formações e conceitos interiorizados, crenças que foram cristalizadas na rotina do cotidiano e que acabaram por "naturalizar" práticas escolares. O desafio que nos é dado

para pesquisar a escola, passa também pela compreensão desse dentro/fora do aluno, que chega na escola, que sai, que não quer entrar ou que é expulso dela(cf. Ferreira e Eizirik,1994). Este é o campo de estudo de estudo que alguns autores denominam de "imaginário social", no qual há o reconhecimento de que o conjunto de normas e valores não paira autonomamente sobre os homens, mas se materializa em suas práticas sociais. As autoras citadas anteriormente esclarecem:

"Toda sociedade conta com um sistema de representação cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia."(Ferreira e Eizirik, 1994:6).

Pesquisar no campo das representações dos atores da escola representa levar em conta que as bases sobre as quais as classes sociais se fundamentam e se legitimam passam, também, por sistemas simbólicos, pela produção de sentidos que circulam na sociedade e que acabam por ter importante papel na reprodução de comportamentos e de papéis sociais. O grupo hegemônico constrói complexos e variados dispositivos de proteção que vão desde produções legais, coercitivas, até formas sofisticadas de formação de opiniões.

Este campo de investigação, que lida sobretudo com a opinião dos agentes, não se pretende, evidentemente, tradutor ou reflexo de toda a realidade. Mas sim, mais um elemento para o seu entendimento.

As relações sociais e, portanto também as educacionais, não são destituídas de uma dimensão simbólica, onde alunos se vêm nessas relações, onde eles constroem uma imagem de si próprios e dos outros. E buscar elementos desta dimensão, pode oferecer alternativas para o entendimento dos processos que regulam a vida escolar, para que se possa ampliar a compreensão sobre o cotidiano da escola, apreender o sentido que têm, para determinados grupos, diferentes conteúdos de conhecimento, exigências de comportamentos, a própria escola. Esta dimensão pode também nos ajudar na identificação e na compreensão dos mecanismos de manipulação e das determinações aos quais as pessoas estão expostas no seu processo de escolarização. Pode permitir ainda o conhecimento dos processos de resistência aos obstáculos.

É nosso pressuposto, portanto, que não bastam os estudos das condições físicas e quantificáveis da comunidade escolar para que se estabeleça estratégias para uma prática pedagógica de boa qualidade. É necessário também investigar o sentido de suas práticas para os alunos que a frequentam. E para isto é importante propor-se a dialogar, a admitir a possibilidade da surpresa, e a “contar com a inseparabilidade entre o conhecimento e a ignorância.”(Ferreira e Eizirik, 1994: 10).

Talvez, mais do que nunca, seja necessário reescrever o significado da palavra escola, para repropô-la com maior qualidade. Velhas definições precisam ser retomadas e repensadas, para que a escola, no seu papel de socialização, exerça a sua função, que é a de introduzir as pessoas no mundo do conhecimento que se constrói no dia a dia da humanidade, para poderem pensar sobre a realidade construída.

Tomando como pressuposto que o conhecimento é uma atividade cultural e histórica que se cria e recria permanentemente, fui ao campo da investigação, questionando: -O que leva à reprovação e a exclusão nesta escola?

Com a intenção de realizar um estudo mais amplo, percebi que alguns campos não podiam ficar descobertos. Assim veio a necessidade de incluir também no estudo o contexto da escola, sua cultura e história; a opinião das famílias dos alunos e seus professores, para poder analisá-las, compará-las, confrontá-las e entendê-las na inserção do movimento histórico.

Para compreender mais profundamente os processos escolares que desencadeiam o insucesso escolar de diversos alunos que fazem ou fizeram parte da escola em questão, este estudo focalizou alunos que abandonaram a escola e alunos que acumulavam dois ou mais anos de repetência escolar, os pais destes alunos e seus professores. Realizei entrevistas semi-diretivas, que foram gravadas, transcritas literalmente, acrescentando a elas aspectos das observações assistemáticas (gestos, entonações verbais, entre outros) e submetidas a uma análise temática. A opção em fazê-las semi-diretivas vai ao encontro do que SPINK(1993) nos diz a respeito:

"Este tipo de entrevista dá voz ao entrevistado evitando impor preconceções e categorias do pesquisador, e permite aliviar um rico material." (SPINK, 1993 :100)

Para a análise dos dados não adotei categorias pré-determinadas para a leitura dos resultados, pelo contrário, as categorias foram surgindo a partir da organização do material coletado. O procedimento adotado

consistiu em leituras repetidas das entrevistas e observações realizadas. Estas leituras e as observações assistemáticas do cotidiano escolar e familiar, orientadas pelo referencial teórico, permitiram algumas análises e deduções que consideramos esclarecedoras para o tema estudado.

Não tive a pretensão de generalizar conclusões para todas as realidades. A intenção foi a de compreender quais os mecanismos que contribuem para o insucesso e abandono escolar de uma determinada escola. Consideramos porém, que os resultados encontrados são sintomas da educação no Brasil hoje e, por isso mesmo, podem ser encontrados em diversos contextos.

O presente estudo pretendeu ir além da constatação dos obstáculos que impedem a conclusão da escolaridade obrigatória. Buscou-se pensar também como é que no cotidiano da escola é possível construir um projeto centrado no direito ao sucesso escolar.

O estudo que segue foi estruturado em três momentos : no primeiro, faz uma breve retrospectiva sobre as diferentes concepções do fracasso escolar na escola pública brasileira, evidenciando também a sua problematização na pesquisa, e ênfases metodológicas; no segundo momento; faz uma descrição do local de Pesquisa contando um pouco da sua história escolar; no terceiro, dedicamo-nos a descrever e analisar um pouco, daquilo que captamos nas entrevistas e observações assistemáticas, sobre o cotidiano da escola em questão, na produção do insucesso escolar. O estudo termina com breves discussões que retomam temas abordados ao longo do trabalho.

PARTE I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E METODOLOGIA DA PESQUISA.

1.1. O Fracasso Escolar Como Tema De Estudo.

Com o objetivo de compreender melhor as razões que levam ao fracasso escolar, conheci alguns autores que tiveram (ou têm) preocupações com relação a este tema.

Maria Helena de Souza Patto, em seu livro "A Produção do Fracasso Escolar"(1993), nos orienta a uma compreensão do percurso das idéias que foram sendo elaboradas ao longo deste século sobre a questão do fracasso escolar.

Segundo esta autora, até 1930, ano do término da Primeira República, o atendimento ao ensino básico era insignificante, o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo em comparação com estatísticas referentes ao Império e o país possuía ainda cerca de 75% de analfabetos. Apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país durante este período¹, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuaram muito pequenas. Somente quando a economia ascende para outros setores ativos da economia primária e para outras atividades industriais, nesta década de 30, é que

¹ A de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); a de Lourenço Filho no Ceará, (1923); A de Anísio Teixeira, na Bahia(1925). Sobre estas reformas ver Nagle(1974)

a educação começa a ganhar corpo no panorama nacional, aumentando conseqüentemente a oferta e a procura de escolas.

Com o desenvolvimento das relações capitalistas tornou-se necessário fornecer conhecimento à todas as camadas sociais, como pré-requisito para o mercado de trabalho, seja pelas exigências da própria produção, ou pela necessidade de consumo que este sistema provoca. Portanto, ampliar a escolarização é condição de sobrevivência do sistema capitalista industrial. E não só ampliar a escolarização, como também adaptá-la aos novos requisitos econômicos e sociais.

A escola passou cada vez mais a ser defendida como instrumento de transformação, capaz de assegurar uma maior igualdade social. Investiu-se contra a pedagogia tradicional e os seus limites para o novo projeto social, tentando-se construir neste momento uma nova pedagogia, que atribuía ao modelo tradicional de escola a responsabilidade pelos desastres sociais. Uma das teses centrais da crítica era de que a escola tradicional não estava formando democratas, devendo-se isto ao fato da sua organização e estrutura serem autoritárias.

O pressuposto da pedagogia tradicional, que tinha a igualdade essencial entre os homens como base, passa a ser questionado e a ser substituído, ao nível ideológico, pela crença nas diferenças individuais como patamar para a democracia, emprestando à educação, o papel de ajustar os indivíduos à sociedade, respeitando as suas diferenças.

É importante salientar que a nova visão pedagógica proposta, ao invés dos conteúdos clássicos tradicionais da escola, enfatizava nova postura metodológica capaz de, não apenas contribuir para diminuir o fracasso escolar, mas também transformar o mundo.

Indubitavelmente, nascia a preocupação com o “indivíduo” no processo de aprendizagem, o que poderia significar um passo importante para combater o fracasso escolar. Porém, como salienta Patto, a preocupação com o indivíduo no processo de aprendizagem

“reduzia-se apenas em considerar os processos individuais que facilitava uma tarefa pedagógica destinada a desenvolver o máximo as potencialidades humanas através de um trabalho que acompanhasse o curso natural do seu desenvolvimento ontogenético ao invés de contrariá-lo... A ênfase, porém, continuou a ser na observação do indivíduo como representativo de todos os indivíduos em geral, e não como distinto dos outros indivíduos... O termo ‘indivíduo’ é freqüentemente empregado para significar simplesmente ‘natureza humana’.”
(PATTO1993:60)

Desconsiderando a desigualdade real entre os homens, o pensamento liberal escolanovista atribuiu à escola uma função igualizadora, em que tanto o sucesso, quanto o fracasso escolar, deviam-se, predominantemente, aos méritos do aluno: este era o critério mais legítimo de seleção educacional e social.

Proposto, inicialmente, em bases que defendiam a sintonia da educação com as potencialidades da espécie humana, o escolanovismo foi

sofrendo alterações na medida em que acompanhou o desenvolvimento da psicologia na direção da ciência experimental e diferencial, alterando seu eixo, passando a centrá-lo na afinidade dos potenciais dos educandos entendidos como indivíduos que apresentam capacidade diferente para aprender.

A influência deste viés psicologista alterou significativamente o caráter de luta política em busca da democratização e elevação da qualidade dos serviços educacionais, inicialmente propostos por seus precursores, haja visto que os adeptos do escolanovismo acreditavam na

“real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independente de sua etnia ou de sua origem social”. (PATTO 1993:40)

O aumento da demanda social por escolas e conseqüentemente, a expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxe para os educadores a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar justificando o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na união de duas vertentes: a) visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas; b) uma visão mais atenta às influências ambientais e comprometida com os ideais democráticos, herdada do desenvolvimento da psicologia e da pedagogia.

O liberalismo, num país escravocrata, ao incorporar as teses racistas, assumiu feições próprias. Assim, filósofos e cientistas brasileiros

buscaram o cientificismo do século XIX para defender a superioridade natural de uma raça, para manter a sujeição das outras e justificar uma inferioridade inata.

A convicção na existência de desigualdades anatômicas e fisiológicas induziu um raciocínio que levou a concluir pela existência de desigualdades entre raças. Essa idéia apoiou-se nas teses poligenistas², segundo as quais a origem da espécie humana é múltipla.

No caso brasileiro, a explicação científica do racismo interessou, particularmente, no período da passagem da abolição do trabalho escravo e instalação do Estado Republicano,

“anunciando esta inferioridade,... para justificar o lugar subalterno, mas formalmente livre, que negros, índios e mestiços passaram a ocupar na estrutura social. A presença das teorias racistas vinha a calhar na confluência de um estado de coisas injusto com a defesa verbal das idéias liberais que caracterizou tanto a sociedade monarquista e escravocrata quanto a vida social no Brasil Republicano do trabalho ‘livre’... A tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe”. (Patto 1993:66)

Diversos intelectuais brasileiros, influenciados por tal teoria, dedicaram-se a escritos e pesquisas que afirmavam a inferioridade racial de

² Conforme Patto(1993:31), o médico francês Cabanis(1757-1808) é considerado um dos ideólogos mais influentes entre os que compartilham esta tese. Este afirmava a existência de raças anatômicas e fisiologicamente distintas e por isso mesmo, psicologicamente desiguais.

grande parte dos brasileiros. Entre eles destaca-se Silvio Romero que baseado em seus mestres Taine, Renan, Gobineau, Comte, Spencer e Darwin, afirmou a inferioridade racial do brasileiro baseado no seguinte raciocínio:

“Do consórcio da velha população latina bestamente atrasada, bestamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo.” (Moreira Leite, 1976:185 in Patto, 1993:66)

Silvio Romero exerceu grande influência sobre algumas gerações de intelectuais brasileiros, dentre eles podemos destacar Raimundo Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal na Faculdade da Bahia. Influenciado pela produção intelectual daquele autor, dedicou-se a demonstração da tese de inferioridade racial do negro e do mestiço. Seus escritos e pesquisas foram muito respeitados na época pelo rigor com que eram produzidos e por isso mesmo, marcaram presença na formação de toda uma geração de intelectuais muito lidos já no século XX como Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Paulo Prado e Arthur Ramos. Este último marcou época na literatura educacional brasileira ao publicar seus livros Educação e Psicanálise (1934) e A Criança Problema (1939).

Primeiramente esta inferioridade referia-se ao negro, ao índio e ao mestiço e posteriormente começou a referir-se ao caboclo ou ao ‘caipira’.

“ O preconceito secular contra o negro e o mestiço, aplacado pela mistura recente com o europeu, volta-se então para o caboclo a quem não restava nada de positivo.” (Patto, 1993:73)

O racismo enquanto ideologia é um componente que ajuda a justificar as diferenças entre as classes, principalmente nos países em que a divisão das classes sociais tende a coincidir com a divisão das raças.

Transpondo tais idéias para a educação, esta representação social do homem do campo teria fundamento científico, de caráter segregacionista, o que facilmente apoiaria uma linha de raciocínio na qual as classes menos favorecidas têm origem inferior. Sendo sua origem inferior, seu desempenho também o será !?!

Frente aos altos índices de fracasso escolar na educação, uma outra abordagem no interior da visão organicista das aptidões humanas tentou localizar o problema na própria criança, explicando o insucesso também através de doenças. Buscou-se causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para os problemas de origem eminentemente social, isentando, assim, de responsabilidades, a instituição escolar e o sistema de ensino.

Esta visão biológica apontava a verminose, a desnutrição, enfim, uma condição adversa de saúde como uma das causas básicas da não aprendizagem. Assim, tentava-se encontrar nas crianças uma causa orgânica que, inerente a elas, justificasse o seu mau rendimento. Os médicos atribuíram às "crianças desnutridas" um retardo mental, ou seja, para estas crianças o fracasso escolar era sinônimo de deficiência intelectual. Segundo Dornelles(1987) sabendo-se que, no Brasil, 26,9% das crianças morrem até um ano de idade, e aproximadamente 45% até os 5 anos e sabendo que 33,3% das crianças com idade escolar não estão na escola, pode-se afirmar que os mais atingidos pela

desnutrição sequer chegam a entrar na escola. O que se encontra na escola são crianças com desnutrição leve ou fome temporária, situações nas quais nunca se comprovou interferência direta na aprendizagem.

A segunda vertente que tentava explicar as dificuldades de aprendizagem escolar, herdada da psicologia e da pedagogia, articula outras explicações para o fracasso escolar.

A psicologia educacional, apoiada na biologia, entendia o fracasso escolar como sendo um problema individual de cada criança, que infelizmente não possuía habilidades necessárias para ser um bom aluno. Esta era tratada como portadora de problemas psicológicos sensoriais ou neurológicos, caso não conseguisse aprender "o que" a escola pretendia ensinar. O problema era atribuído exclusivamente ao aluno e os diagnósticos sucediam-se numa abordagem psicológica individual.

No Brasil, a psicologia nasceu no meio médico,

"os primeiros trabalhos brasileiros de interesse psicológico foram teses de conclusão de curso nas Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, ainda na primeira metade do século passado." PATTO(1993:76-77)

Os médicos-psicólogos, da Faculdade de Medicina do Rio , desenvolviam trabalhos sobre a mente humana e seus desvios, numa abordagem neurofisiológica, neuropsiquiátrica e psicofisiológica; enquanto que, na Faculdade de Medicina da Bahia os pesquisadores especializavam-se em temas de

criminologia e higiene mental. Assim, estabeleceu-se, progressivamente, a classificação das crianças que fracassam na escola: "os anormais escolares".

A avaliação dos 'anormais' escolares tornou-se durante muito tempo sinônimo de avaliação intelectual. Foram muitos os psicólogos que empenharam-se na pesquisa de instrumentos de avaliação das aptidões, que pudessem verificar se um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro. Os testes de Q.I. adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que conseguiam ter acesso à escola.

As idéias psicanalíticas começaram a circular nos meios psiquiátricos brasileiros a partir de 1914. A incorporação dessas idéias mudou não só a visão de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida, e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios, provocaram uma mudança de terminologia no discurso educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema.

Arthur Ramos, médico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, adepto da passagem do conceito de criança anormal para o de criança problema e da mudança de foco de hereditariedade para o ambiente sócio-familiar nos estudos dos determinantes da personalidade, escreveu dois livros: Educação e Psicanálise, (durante muito tempo foi o único trabalho empírico publicado no

país a respeito de problemas de aprendizagem) ; e A Criança Problema(1939). Em ambas as obras é nítida a influência do modelo médico definição e na operacionalização de uma política de higiene mental escolar nas principais cidades brasileiras, tal como ocorrera na sua origem norte-americana.

Esta política cria uma rede de clínicas psicológicas escolares, onde as crianças que apresentavam problemas na aprendizagem e desajustamento escolar eram diagnosticadas e tratadas. Além disso, gerou também uma preocupação com a higiene mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios emocionais interferirem negativamente na saúde mental dos alunos.

Deste expressivo movimento de submeter a diagnósticos médicos as crianças que não correspondiam às exigências das escolas, ou seja, desta tendência de psicologizar as dificuldades de aprendizagem escolar, professores, são apenas mediadores, que encaminham os alunos para especialistas da saúde (médicos, psicólogos, fonaudiólogos, enfermeiros, nutricionistas e outros).

A biologização, e conseqüente psicologização da aprendizagem, escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. Os distúrbios de aprendizagem são uma das formas de expressão dessa psicologização da educação e mais especificadamente do fracasso escolar.

Segundo Collares (1992), a expressão distúrbios de aprendizagem refere-se a uma “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem”. Ela remete a um problema ou, mais claramente, a uma doença que ocorre no aluno em nível individual orgânico.

“...Os distúrbios de aprendizagem são uma construção do pensamento médico . Surgem como entidades nosológicas e persistem assim, até hoje, como ‘doenças’ neurológicas.” (Collares, 1992:37)

Um dos distúrbios de aprendizagem mais frequentemente diagnosticados na criança é a D.M.C. (Disfunção Cerebral Mínima). Segundo Collares(1992), essa ‘doença’ teria manifestações clínicas como hiperatividade, agressividade, dificuldade de aprendizagem, distúrbios de linguagem, incoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações, entre outras. A longo prazo estas crianças, segundo o modelo médico, tenderiam a apresentar problemas de adaptação social, com comportamentos anti-sociais, dificuldades escolares, abuso de álcool e drogas principalmente na adolescência. Propõem-se como tratamento o uso de drogas estimulantes e calmantes.

No Brasil, a D.M.C. ou hiperatividade, como foi denominada, ganhou popularidade quando associada à questão do fracasso escolar. Tratou-se de um diagnóstico feito tanto por professores e pais como por pediatras, neurologistas, psicólogos e psiquiatras.³

³ Para tentarmos entender o que é hiperatividade é preciso conhecer um pouco da sua origem e da sua história; para isto ver Collares 1992- A História não contada dos Distúrbios de Aprendizagem e Hiperatividade.

Esta teoria foi combatida no interior da medicina e da psicologia desde o seu início, por autores que, por outra concepção de ciência e de mundo, lutavam contra a biologização da sociedade e tentavam encontrar os 'reais' determinantes da aprendizagem.

Segundo Collares (1992:42), o estudo de Gomez (1967) demonstrou a absoluta falta de critério para o diagnóstico de D.M.C.. Também o estudo de Conrad (1977) teria observado a discrepância no diagnóstico de hiperatividade nos diferentes sistemas sociais (família e escola). A hiperatividade, para este autor seria um comportamento reacional ao sistema social em que vive a criança . Isto não implica dizer que ela seja determinada pela situação ambiental, trata-se porém de uma resposta explicitada em uma determinada situação. Os indivíduos, embora submetidos a uma mesma situação ambiental, ao experimentarem modos diferentes de relações, expressam comportamentos diferentes. Miller 1978, (in Collares,1992), comparando diagnósticos feitos por diferentes profissionais para uma mesma criança e as opiniões de adultos em contato com as crianças que haviam recebido diagnósticos de D.M.C., demonstrou a discordância de diagnósticos e opiniões. Criticou a postura medicalizante diante da hiperatividade, na medida em que a questionava como doença. Para ele, tratava-se de um comportamento de origem emocional. As relações intra-familiares, os conflitos entre os pais e a ansiedade desencadeada nas crianças seriam os pontos fundamentais na gênese de comportamentos hiperativos e agressivos. Shechter 1982, (in Collares,1992), analisou alguns pontos, fundamentais para ele, para a aceitação pela sociedade da medicalização do comportamento e da aprendizagem, destacando: a) as alterações da estrutura

familiar, de agregada para nuclear, e o conseqüente vazio na orientação das novas famílias sobre a criação dos filhos, vazio rapidamente ocupado pelos médicos; b) a formação acrítica desse profissional, que, por nem reconhecer sua falta de condições para lidar com esse tipo de questões, utiliza em seu estudo o raciocínio clínico, biológico; c) a existência precoce de terapêutica medicamentosa, descoberta 20 anos antes da definição da síndrome clínica.

↳ Podemos afirmar, então, que o peso atribuído à raça e à hereditariedade (visão organicista) na explicação do fracasso escolar diminuiu passando a ser substituído por explicações mais relacionadas às influências ambientais ou culturais. Ou seja, da afirmação da existência de raças inferiores passa-se para a afirmação de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produzem crianças desajustadas e problemáticas. Esta visão colaborou para a elaboração da teoria da “carência cultural”:

“Essa teoria teve origem nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX e suas manifestações no Brasil podem ser localizadas no final da década de 40, como atesta o escrito de Ofélia Boisson Cardoso, ‘O Problema da Repetência no Brasil’, publicado em 1949.” (in BROTHERHOOD, 1993:11)

Uma visão geral das idéias fundamentais desta teoria leva à conclusão de que a criança proveniente das classes populares apresenta um desenvolvimento físico, social, intelectual e emocional insatisfatório, em decorrência da estimulação pobre e inadequada.

As explicações dadas pelos teóricos desta linha de pensamento, para o desenvolvimento inadequado das crianças das classes populares, que seria a causa de seu fracasso, são muito amplas, embora estejam ligadas a alguma forma de 'pobreza' do ambiente inicial dessas crianças. Constatou-se portanto, que fracassada era a criança pobre; logo, a 'pobreza' passou a ser considerada como responsável por tal fenômeno.

Nos estudos sobre o fraco desenvolvimento das crianças 'pobres', dentro do paradigma desta teoria, diversas variáveis foram enfocadas por seus teóricos: as deficiências perceptivas, de atenção, de socialização de aprendizagem e de deficiência verbal, os problemas de saúde e má nutrição, de instabilidade na estrutura familiar, entre outras. No interior desta teoria dizia-se que estas crianças provinham de um ambiente cultural desfavorecido, inferior, portanto pobre em estímulos e vivências, que não favoreciam o seu desenvolvimento.

Em nome dessa 'carência cultural' foram organizados inúmeros projetos de educação compensatória nos Estados Unidos e no Brasil, com o objetivo de dotar as crianças de origem social mais baixa do 'mesmo currículo' desenvolvido por seus colegas de classe média, de modo a tornar a sua escolarização mais bem sucedida.

"A nível social e institucional tais programas teriam portanto, como finalidade mais ampla, o desenvolvimento global do país via superação da pobreza e do descontentamento social".
BROTHERHOOD (1993:13)

Na literatura consultada, há indícios de que estes projetos não apresentaram resultados satisfatórios, servindo para marcar ainda mais a discriminação e conseqüente seletividade social:

“A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil é compreensível por vários motivos: continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro às crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as ‘explicações do Brasil’, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao ‘milagre brasileiro’; finalmente ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico”.
(Patto, 1993:94)

Tanto a visão organicista como a visão ambientalista do desenvolvimento humano, embora guardando diferenças entre si, têm em comum a suposição de que as dificuldades de aprendizagem que as crianças costumam apresentar na escola decorrem de distúrbios contraídos fora dela,

desresponsabilizando a escola no processo de exclusão dos alunos que apresentam “dificuldades”.

Mais recentemente é que a participação da própria escola passa a ser enfatizada nos estudos, como se pode perceber nos trabalhos de Poppovic (1981), Rosenberg (1984), Dornelles (1987), Freitas (1988), Soares (1989), Patto (1990), Benavente(1994), entre outros.

Poppovic (1981) coloca que o fracasso é o resultado de um inter-relacionamento malsucedido entre o aluno da classe popular e a instituição escolar. A escola precisa entender seu papel social numa sociedade de grupos muito diversificados. Para tanto, precisa rever, estudando e adequando à população a quem deve servir, as normas práticas escolares, tais como critérios de promoção, currículos, exigências de avaliação, programas, preparo dos professores, etc.. Além disso, é necessário também que a instituição escolar reanalise os padrões que propõe, baseados em valores, critérios e aspirações de classe média, à qual pertencem seus próprios técnicos e professores. Isto não significa, segundo Poppovic, uma proposta de rebaixamento de nível para as populações mais prejudicadas economicamente. Ao contrário, é necessário interferir na escola para que ela se modifique tendo como propósito o atendimento das metas que todas as crianças devem alcançar e não tentando compensar eventuais deficiências dos alunos. Esta linha de pensamento defende que:

“é preciso garantir a todos - seja qual for sua origem ou competência econômicas, o direito ao conhecimento, que é a herança dos homens e seu patrimônio mais fundamental, e, também, o direito de usar este conhecimento para intervir na realidade social”. (Poppovic, 1981: 20).

Rosemberg (1984) em seu trabalho de pesquisa descreve a clientela do primeiro grau da rede pública estadual da Grande São Paulo quanto a sua origem social e rendimento escolar, buscando estabelecer associações, entre esses aspectos. Além disso, traça um breve perfil das instituições onde estes alunos estão matriculados e investiga a influência de algumas características dessas escolas sobre o rendimento de alunos de diferentes origens sociais.

Para esta autora, a origem social indica as possibilidades que a família tem de manter a criança na escola, o tipo de alimentação e cuidados com a saúde recebidos pela criança, além de um padrão de estimulação intelectual, desenvolvimento de habilidades e atitudes, código lingüístico, enfim, os valores culturais característicos do grupo social a que pertence. Assim compreendida, a origem social vai influir não apenas no tempo de permanência da criança na escola, mas também em algumas características individuais fortemente relacionadas com o sucesso escolar, como o desenvolvimento cognitivo, a motivação para aprender, o autoconceito, etc.

Para a maioria das crianças pobres, a escola representa a única fonte de informações sobre quase tudo. Isto porque as condições de vida dessas famílias não lhes permitem desenvolver o tipo de comunicação valorizado pela escola. Também as tarefas nas quais estas crianças se envolvem, em casa, são bem diferentes das que a escola solicita e reconhece. Os conteúdos escolares são desconhecidos pela maioria dessas famílias, cujos membros, em geral, foram excluídos muito cedo da escola. Enfim, quanto mais baixa a origem social do

aluno, mais baixas as notas obtidas e mais altas as porcentagens de repetência, especialmente nas séries iniciais.

Considerando ainda, que, independentemente da origem social, a reprovação acarreta prejuízos à auto-imagem do aluno e a repetição de conteúdos já apresentados pode levar ao desinteresse e à apatia, Rosenberg acredita na possibilidade de que exista uma associação entre repetência anterior e uma nova repetência ou evasão .

Os dados da sua pesquisa confirmam a influência dos fatores intra-escolares na determinação do destino escolar da clientela, especialmente aquela de origem social mais desfavorecida. Segundo a autora:

“As escolas onde estudam as crianças mais desfavorecidas economicamente são as que contam com menos recurso: duração da jornada mais curta, número de turnos maior - o que implica maiores dificuldades administrativas e pedagógicas.” (Rosemberg, 1984: 73)

Rosenberg destaca ainda, que justamente as crianças que necessitam de melhores condições para o seu desenvolvimento escolar, são as que recebem menos.

Importante a contribuição destas duas autoras (Poppovic e Rosenberg) porque chamaram a atenção sobre o papel da escola no fracasso escolar. No entanto, as suas explicações não chegaram a outras variáveis, tais como o questionamento do próprio conhecimento que a escola toma no desenvolvimento do ensino.

Já Dornelles (1987), em sua pesquisa numa escola periférica de Porto Alegre, analisou aspectos que produzem o fracasso escolar na escola pública. Para maior clareza, dividiu estes aspectos em quatro grandes grupos:

a) Aspectos ideológicos - para os professores, existe um modelo ideal de “bom aluno”, que é aquele quieto, que respeita as normas sem questioná-las. Os que não correspondem a este modelo são gradativamente excluídos da participação em sala de aula. A expectativa dos professores em relação a estes alunos é muito baixa, gerando o chamado fenômeno das “profecias auto-realizadoras”, estudado por Jacobson e Rosenthal (1991): o professor detém tal poder que, aqueles alunos por ele “diagnosticados” como “fracos” ou “com dificuldades” acabam assumindo o papel a eles atribuído. O sucesso ou fracasso escolar seria de total responsabilidade do aluno. Fatores extra-escolares, tais como família ou desnutrição, também são apontados como responsáveis pelo fracasso dos alunos. Assim, os professores se desobrigam a avaliar sua prática pedagógica, sua participação na seletividade e, ainda, a função da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Os textos trabalhados em sala de aula também evidenciam a transmissão e conseqüente reprodução de valores da classe média, desvalorizando os da classe popular, sem questionar os determinantes sociais.

b) Aspectos Metodológicos - a organização da sala de aula se centraliza no ensino do professor e não na aprendizagem do aluno. A memorização de conteúdos é super valorizada e cobrada nas avaliações (provas). A ausência de um referencial teórico que subsidie a prática pedagógica também

compromete o trabalho dos professores, que atuam pela intuição, baseado no senso comum. Nas palavras da autora:

“O conhecimento estático que os professores transmitem, baseados no senso comum e na ideologia dominante, permite vislumbrar uma concepção positivista de homem. A crença na memorização, na reprodução passiva de conhecimento, nos desvela a existência de uma proposta pedagógica que envolve formas de opressão e dominação, mesmo que pouco clara e contraditória.”
(Dornelles 1987: 267)

c) Aspectos Relacionais - a definição de papéis na sala de aula é clara: o professor determina tarefas, conteúdos, forma de avaliação e os alunos executam o que é determinado pelo professor. Para Dornelles (1987, p. 269), “estas relações autoritárias e preconceituosas são, antes de mais nada, relações sociais estabelecidas dentro de um contexto sócio-histórico, fazem parte da sociedade onde a escola está inserida.”

As relações que se estabelecem entre professores e pais giram em torno do mau rendimento dos alunos. Os professores costumam chamar os pais só quando o aluno vai mal. Isto desgata o relacionamento, afastando os pais da escola. Os alunos, por sua vez, reagem a sua maneira às discriminações que sofrem, seja pelas “más condutas”, seja pela “falta de vontade de estudar.”

d) Aspectos Estruturais - as condições de trabalho oferecidas aos professores também são um aspecto importante a ser considerado para a compreensão

da sua prática pedagógica: a falta de recursos financeiros para a educação gera um conjunto de condições materiais precárias, desfavoráveis às atividades escolares: falta de manutenção dos prédios, falta de livros e outros recursos didático-pedagógicos, baixos salários.

Algumas medidas pedagógicas e administrativas também contribuem para a seletividade escolar. A divisão de alunos em turmas “fortes” e “fracas” ou de não-repetentes gera, inicialmente, duas conseqüências: estigmatiza e discrimina os alunos repetentes e provoca uma reação de desagrado nos professores destas turmas. A distribuição das turmas, no início do ano, mostra uma rede de poder dentro da escola e gera situações indesejáveis: os professores mais antigos podem escolher as turmas com as quais desejam trabalhar; os mais novos são designados às turmas de repetentes ou às primeiras séries.

Todos estes aspectos discutidos por Dornelles constituem-se numa rede de inter-relações e representações que determinam o fracasso escolar de um grande número de alunos.

Também para Soares (1989), a escola que seria para o povo é, na realidade, contra o povo. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das classes populares. Esta incompetência, que gera o fracasso escolar, não só acentua as desigualdades sociais, mas sobretudo as legitima. Nas palavras da autora:

“ Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes

privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.”
(Soares, 1989:6)

Freitas (1988), ao denunciar que a escola impede o aluno de falar, de perguntar, de duvidar, de errar, produz a ignorância e não o conhecimento. Como consequência, esta prática gera conteúdos e métodos alienados da realidade social. Em outras palavras, a escola aplica a todos um modelo educacional que favorece somente à burguesia, atribuindo o fracasso às condições sócio-econômicas de seus alunos das classes populares. Estes alunos, após repetirem mais de uma vez a mesma série, saem da escola praticamente analfabetos, com o rótulo de incapazes, problemáticos, preguiçosos, ignorantes.

A repetência, segundo esta autora

“ ... é considerada a solução para os problemas de aprendizagem, sendo, geralmente percebida não como evidência do fracasso do professor, mas como medida adequada para os alunos que não obtêm o desempenho desejado. Ao contrário da idéia corrente, os alunos - mesmo os menos bem-sucedidos - mostram-se bastante perseverantes na busca de conhecimentos, permanecendo ano após ano na escola. Porém, o sistema escolar, ao invés de aproveitar a vontade de aprender do aluno, impede-o de prosseguir seus estudos. Isto sugere que a evasão escolar resulta da fadiga, consequência de uma experiência frustrada com a escola.” Freitas (1988:18)

Ana Benavente(1994), pesquisadora do CIES/ISCTE(Portugal) juntamente com três pesquisadores⁴ do mesmo Centro de Pesquisas, tomaram como tema de estudo o abandono da escolaridade obrigatória, abordando esta problemática numa perspectiva histórica para compreendê-la melhor, conhecendo assim, suas razões. "Renunciar à Escola" é o resultado do estudo que interrogou as famílias, autarcas e jovens sobre as suas experiências e imagens do universo escolar. O estudo aponta que o abandono aparece com a escola obrigatória e conhece diversas formas e razão segundo a extensão dessa obrigatoriedade e segundo o momento em que ocorre.

O estudo conclui que o abandono escolar é um dos sintomas mais claros das dificuldades que o sistema atravessa: de eficácia, de legitimidade e freqüentemente de desarticulação com os objetivos dos diferentes atores sociais com ele mais diretamente relacionados(jovens, famílias, comunidades, empresas). Entre as razões apontadas para o aparecimento do fenômeno social abandono escolar encontra-se o insucesso escolar, as estratégias familiares, o contexto sócio-econômico, o mercado de trabalho, a interferência do processo de escolarização nas rotinas das famílias.

Com Patto(1993), no entanto, há uma contribuição que vamos ressaltar, dadas as indicações que apresenta para o trabalho na escola, considerando-se o espaço contraditório que esta apresenta, o que permite visualizá-la também como um local onde a transformação é possível.

⁴ Estes pesquisadores são Jean Campiche, Teresa Seabra, João Sebastião

Patto contribui de maneira significativa para a compreensão do fracasso escolar enquanto processo psicossocial complexo. Tendo como pressuposto teórico básico a determinação histórico-social da ação humana, faz uma importante revisão da literatura sobre as causas das desigualdades sociais e educacionais entre grupos e classes na sociedade brasileira. Assim, apresenta e discute as idéias que modelam os preconceitos étnicos e de classe. A partir desta análise histórica, faz um estudo do cotidiano da sala de aula, mostrando o processo de exclusão que as crianças das camadas populares sofrem na escola pública de primeiro grau. Do contato com as famílias, mostra que muitas vezes não há qualquer semelhança entre a criança da sala de aula e aquela de casa. Fora da escola, estas crianças precisam de muito mais esperteza, maturidade e rapidez para desempenhar tarefas variadas e complexas que lhe garantam a sobrevivência.

A autora mostra as relações de poder no cotidiano escolar: a transformação de alunos e professores em objetos de manipulação, as relações de inferioridade-superioridade conferidas pelo discurso do saber e da competência, as relações burocraticamente hierarquizadas próprias ao funcionamento da rede pública de ensino. Por outro lado, vê nessa mesma escola, “a matéria-prima da transformação possível”. Nas suas palavras:

“ ... a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais do que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo.

Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigentes em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres.”
(Patto, 1990: 349)

Com relação às crianças Patto afirma que, apesar de pouca idade, elas têm consciência que alguma coisa vai mal na escola. A partir desta constatação outros caminhos se abrem, no sentido de promover e continuar os estudos sobre o que estas crianças têm a dizer sobre a escola que vivem e sobre a escola que querem e precisam viver - e esta é uma das pretensões deste estudo.

Os trabalhos acima descritos, discutem o fracasso escolar a partir de seus determinantes sociais, sem descuidar do papel da escola como instituição responsável pelo processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido. Esta perspectiva foi possível devido a inserção da reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social, incorporando teorias que permitiram avançar na sua compreensão, como as teorias crítico reprodutivistas. Estas trazem uma análise do contexto sócio econômico e político de forma fatalista, mas procuram descobrir dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar nem do indivíduo nem do social, mas procurando trabalhar com a categoria totalidade na análise da prática escolar.

Com a produção elaborada a partir de então, os pesquisadores passaram a conviver com a escola com um outro olhar. Partindo de uma visão de mundo mais articulada com os processos históricos, começaram a compreender as relações que até então não compreendiam. Perceberam que é preciso mudar o eixo do olhar, pois não é mais possível focalizar a incapacidade individual sem considerar o contexto sócio-histórico das relações que se processam na escola. Todavia, mesmo com todos os avanços que obtiveram na compreensão das razões para os altos índices de insucesso escolar, ainda há muitas “crenças” a serem “desveladas”.

Sem desconsiderar as várias causas externas que estão presentes na dinâmica escolar, tomo como pressuposto que estudos dedicados a conhecer mais de perto experiências escolares específicas, podem e devem contribuir ainda significativamente para que a teoria educacional amplie o seu conhecimento relativo ao universo da democratização pedagógica.

Compreender o fracasso escolar através de uma ótica qualitativa continua ainda desafiando os investigadores educacionais. Pois a originalidade de cada situação escolar e comunitária só tem a acrescentar elementos ao tema. E este estudo possui esta pretensão!

1.2. A problemática da investigação e sua metodologia.

Como já explicitarei anteriormente, a constatação, cada vez mais reforçada de que um número excessivo de crianças repetiam a mesma série ou abandonavam a escola na qual eu trabalhava, me fez caminhar ao encontro do tema fracasso escolar.

Neste sentido busquei dados na literatura sobre o tema tentando um maior esclarecimento para a questão. Na busca destes dados fui tendo clareza de que o aprofundamento da questão ainda dependia do estudo de situações mais específicas de experiências do cotidiano, no sentido de que é o seu conhecimento que pode dar luz para as transformações necessárias. Constatei também que uma das dimensões importantes e ainda não suficientemente focalizada nos estudos, é aquela vinculada às representações do próprio aluno "fracassado", sobre sua condição de "fracassado".

Para responder as indagações eu necessitava definir por onde trilhar o caminho da investigação. Para captar este "universo" optei por um estudo inserido no campo das representações dos atores da escola. Isto porque, acredito que pesquisar neste campo representa levar em conta que as bases sobre as quais as classes sociais se fundamentam e se legitimam, passam por sistemas simbólicos, pela produção de sentidos que circulam na sociedade e que acabam por ter importante papel na reprodução de comportamentos e de papéis sociais. O grupo hegemônico constrói complexos e variados dispositivos de proteção que vão

desde produções legais, coercitivas, até formas sofisticadas de formação de opiniões.

Algumas referências sobre a metodologia de investigação pretendida, e que alguns autores denominam relativa ao "imaginário social" ou "representações sociais" podem ser encontrados em autores como Ferreira e Eizirik(1994), Penin(1989), Moscovici(1978), Spink(1993) e Mazzotti(1994).

Este campo de investigação, que lida sobretudo com a opinião dos participantes, não se pretende, evidentemente, tradutor ou reflexo da realidade. Mas sim, mais um elemento para o seu entendimento.

Na busca de compreender mais profundamente os processos escolares que desencadeiam o insucesso escolar de diversos alunos da escola em questão, este estudo interrogou alunos que abandonaram a escola, alunos que acumulavam dois ou mais anos de repetência escolar, os pais destes alunos, seus professores, a diretora da escola e a supervisora escolar.

O processo da pesquisa foi um momento de mudanças em minha postura e conhecimentos. Foi um momento de reconhecimento da minha limitação perante a realidade que é muito mais complexa do que podemos imaginar!

A coleta de dados foi realizada no ano de 1995 durante oito meses. Esta sofreu alterações devido à greve de professores da Rede Municipal de Ensino.

Para detectar na escola os alunos que apresentavam dois ou mais anos de repetência eu necessitei fazer um levantamento em todas as turmas

existentes(22), já que as fichas individuais de muitos alunos, arquivadas na secretaria da escola, apresentavam-se incompletas.

Os alunos que abandonaram a escola foram relacionados a partir de um levantamento, feito anteriormente pela escola, para uma pretensa implantação de um supletivo de 1º grau no período noturno, e também através de informações destes jovens, já identificados, sobre a situação de abandono de seus colegas.

O contato com eles se deu de várias maneiras: comecei a andar pelas ruas da localidade com o intuito de encontrá-los, isto porque eu tinha claro que queria um contato “casual”, sem vínculos oficiais com esta escola, na qual eu tive um contato mais direto com eles na condição de professora. A todo instante eu me deparava com os alunos do universo desta pesquisa e conversava sobre o trabalho de pesquisa que eu estava realizando, na tentativa de “ganhar” um tempo para entrevistá-los. De todos os contatos que eu fiz somente dois alunos não concordaram em serem entrevistados; o motivo, me afirmaram, seria porque não gostavam de ‘falar’ sobre as coisas da escola. Mesmo insistindo, não consegui convencê-los. Quando a resposta era positiva nós marcávamos uma hora e um local geralmente na casa deles, ou na biblioteca ou pátio da escola, ou na minha casa.

Os entrevistados, no total de 30 (sendo que 20 ainda estavam na escola e 10 já a haviam abandonado), eram portadores de reprovações que variavam de duas à quatro, sendo que todos com reprovações na primeira série ou na quinta. A idade variava de 12 a 17 anos para os alunos que ainda estavam na escola e, de 15 a 18 anos para os que a abandonaram. A duração das

entrevistas variou em média de 40 a 60 minutos, de acordo com a disposição dos alunos e com o que suas falas revelavam.

Como já foi dito anteriormente, optou-se por investigar o problema levando em conta principalmente a opinião dos participantes da situação escolar, para detectar a consciência possível destes atores. Para isto, utilizamos entrevistas semi-diretivas, que permitiram um maior diálogo com os entrevistados, e perceber melhor como estes interpretam o fenômeno que estamos pesquisando.

Para garantir o propósito da investigação organizei um “roteiro-guia” com algumas questões:

a) nas entrevistas com os alunos procurei saber como eles conviviam com a condição de fracassados, que sentimentos tinham em relação a escola(memórias, saberes e aprendizagens) e qual o papel da escola nos seus projetos para o futuro;

b) junto às famílias dos alunos do universo desta pesquisa, procurei detectar nos depoimentos a relação com a escola, o conhecimento da escolaridade de seus filhos e os seus interesses e aspirações em relação ao futuro deste. As entrevistas foram orientadas em torno de alguns temas: as exigências que a escola coloca às famílias; a informação e as fontes de que dispõem as famílias em relação à escola; as relações concretas que estabelecem com a instituição escolar; o acompanhamento que fazem do percurso escolar de seus filhos; as representações e as expectativas que têm em relação à escola e ao aluno.

Ao chegar em cada uma das casas eu sempre era bem recebida; as pessoas conversavam comigo sobre muitas coisas além daquelas que

eu estava interessada. Uma coisa muito interessante foi a gravação das entrevistas: para eles era uma coisa diferente. Na maioria das vezes quando a entrevista acabava eu ainda permanecia em suas casas para que estes pudessem ouvir suas vozes no gravador. Teve casos em que eu fiquei na sala da casa rodeada por quase todos os membros da família (pai, mãe, filhos, netos, genro), entrevistando, numa conversa informal, os agentes da pesquisa (isto não quer dizer que os outros não participavam). O interessante foi quando todos nós começamos a ouvir a fita e uma ou outra voz aparecia no fundo da gravação: era alguém testando a sua voz! Eu perguntava, após escutar a fita o que eles acharam e a resposta era sempre dirigida para um lado: *"eu não conhecia a minha voz; é tão estranho escutar a própria voz!"*- Foi um momento de descoberta, acredito que realmente o foi;

c) fui ao encontro dos professores na própria escola. Conversei mais especificamente com 15 deles. Os outros não foi possível entrevistar pois, houve muitos desencontros principalmente devido à greve da categoria. As entrevistas com eles foram baseadas sobre quatro eixos temáticos: as relações professor aluno, professor-família, professor e demais membros da escola; a função da escola; as causas do fracasso escolar (as opiniões, os pareceres, as visões, enfim, as idéias que os professores teciam em relação ao tema); e a prática pedagógica.

Além de utilizar as entrevistas como instrumento de investigação, realizei observações assistemáticas do cotidiano escolar e familiar. Foram observadas situações de entrada, recreio, saída, reuniões, sala de aula,

biblioteca, conversas informais, comemorações, relacionamento, estrutura física, gestos, entonações verbais entre outras.

Também procurei analisar alguns documentos da escola que , ao meu ver, esclareceriam algumas questões das observações e entrevistas realizadas . Os documentos consultados foram:

- fichário dos alunos matriculados na escola no ano de 1995;
- relatórios de índices anuais por série de aprovação, reprovação e abandono escolar(é importante salientar que a maioria destes estava incompleto);
- regras de funcionamento da escola (1994/1995);
- planejamentos arquivados por série e disciplina.

Para a análise dos dados não adotei categorias pré-determinadas para a leitura dos resultados, pelo contrário, as categorias foram surgindo a partir da organização do material coletado. O procedimento adotado consistiu em leituras repetidas das entrevistas e observações realizadas. Estas leituras, orientadas pelo referencial teórico, permitiram algumas análises e observações que consideramos esclarecedoras para o tema estudado.

Não tive a pretensão de generalizar conclusões para todas as realidades. A intenção foi a de tornar visíveis fatores que contribuem para o insucesso e abandono escolar de uma determinada escola. Considero que os resultados encontrados, embora não generalizáveis, são parte de uma realidade mais ampla.

PARTE II

A LOCALIDADE DA BARRA DA LAGOA E A SUA ESCOLA MUNICIPAL.

2.1- O local e sua história.

Busquei dados em trabalhos como o de Lins(1990) sobre a localidade da Barra da Lagoa e em entrevistas com os moradores mais antigos, para traçar um histórico do local.

Em termos de origem a Barra da Lagoa se confunde com o conjunto dos núcleos litorâneos da Ilha de Santa Catarina. Origem longínqua, tanto no espaço como no tempo: Arquipélago dos Açores, principalmente, e segunda metade do Século XVIII⁵.

Situada na Costa Leste da Ilha de Santa Catarina, a localidade da Barra da Lagoa surgiu como uma espécie de prolongamento da povoação da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, hoje denominada Lagoa da Conceição, construída às margens da Lagoa da Conceição. Não parece fora de propósito admitir que a ocorrência do povoamento da Barra da Lagoa está estreitamente ligada à própria existência do canal (de mais ou menos 2,5 km) que liga a Lagoa da Conceição ao Oceano Atlântico, no qual os habitantes de Nossa Senhora da Conceição traficavam.

Para garantir a sua reprodução a localidade exigia um certo grau de auto-suficiência em muitos aspectos, devido à distância e às condições de

⁵ A origem das localidades litorâneas da Ilha de Santa Catarina deve ser buscada nas formas como os colonos açorianos assim transferidos para as terras do sul do Brasil foram distribuídos no espaço ilhéu. Sobre este aspecto ver VÁRZEA (1985;83).

Durante a semana os encontros familiares ou de vizinhança eram realizados nos engenhos: uns faziam corda⁷, outros teciam tecidos, algumas mulheres faziam rendas, outras fabricavam a farinha, alguns faziam rede. As crianças observavam atentamente a fabricação dos produtos e algumas destas, também participavam da produção. No final de tarde as pessoas se reuniam sobre uma esteira e num dia comiam beijú e melado, no outro tomavam a temperada⁸. À noite, quando os homens não iam para a pescaria eles iam para a venda conversar um com o outro; os meninos ficavam brincando na praia ou ficavam em casa, com o resto da família, escutando as histórias de bruxas e assombrações que os mais velhos contavam.

Na primeira metade deste século os habitantes do litoral começaram a abandonar a lavoura devido ao esgotamento do solo, às pragas e as baixas rendas obtidas. Justamente nesta época o peixe salgado adquiriu uma importância comercial muito grande⁹, em consequência disto, a Barra da Lagoa, uma vila de lavradores que dedicavam-se também à pesca de subsistência, transforma-se em uma vila de pescadores. Vale frisar que a transformação da agricultura de atividade principal em atividade subsidiária da pesca, tem como pano de fundo um processo de inserção das localidades numa economia monetizada.

⁷ Espécie de bolacha feita com a massa da farinha, açúcar, sal e erva-doce.

⁸ Bebida feita com cachaça, canela, erva-doce, açúcar e café.

⁹ Segundo BECK (1979) a importância comercial adquirida pelo peixe salgado estaria assim entre os principais fatores de intensificação da atividade pesqueira.

O trabalho remunerado na pesca, substituiu aquele tipo de pesca realizado nas unidades familiares e lou de vizinhança e ampliou a ruptura entre a atividade pesqueira e a atividade agrícola. Este trabalho permitiu ainda, o engajamento total dos homens na atividade em condição de “camarada” ou seja, na condição de participante da pescaria como integrante do grupo que , contra “remuneração” em partes da captura, opera utilizando os meios de produção de um dono de rede e lou dono de embarcação¹⁰

Esta transformação na estrutura produtiva transformou também os hábitos de padrão de consumo justamente porque, de localidade auto-suficiente -onde tudo o que consumiam era por eles mesmos produzidos - transformou-se em uma localidade onde tudo o que consumiam era proveniente de outros locais. E este consumo diversificava-se na medida em que entravam em contato com produtos diferentes.

A indústria doméstica foi desarticulando-se. Os habitantes começaram a comprar a corda (de nylon) e o tecido, ao invés de trançarem e tecerem respectivamente. O desaparecimento das plantações de mandioca e de cana-de-açúcar, e conseqüentemente dos engenhos, inviabilizou os finais de tarde que estavam acostumados a acontecer :sentar sobre a esteira, comer beijú ou tomar temperada, fazer aquela roda de Ratoeira ou contar histórias.

Na década de 70, a energia elétrica também chegou ao vilarejo e com ela as conversas defronte as vendas durante à noite ganharam uma concorrente poderosíssima: a televisão. Os homens continuaram a se reunir na

¹⁰ Sobre este assunto ver BECK (1980 ; 97-108), RIOS (1976 ; 397).

venda não apenas para conversar mas também, para assistir os noticiários, as telenovelas e os jogos de futebol. As mulheres, com as crianças, reuniam-se na casa de uma vizinha para fazerem suas rendas ou redes enquanto assistiam a televisão. Estas continuavam a cuidar da casa, dos filhos e da pequena horta nos fundos do quintal -com ervas medicinais e temperos.

A evolução da pesca artesanal¹¹ na localidade acarretou o surgimento dos grandes arrastões de pesca e o aparecimento de proprietários de redes representados na captura, pelos patrões da pesca ou mestres de rede. A proliferação dessas companhias foi sem dúvida uma das razões da predação dos recursos pesqueiros e um dos fatores que motivou o aparecimento dos pescadores migrantes ou "andorinhas", isto é, pescadores que deslocavam-se para o Rio Grande do Sul afim de participar de companhias de pesca, organizadas pelos proprietários dos equipamentos, das praias locais na captura principalmente da tainha e do camarão, que lhes garantiam uma quantidade de dinheiro maior porque também maior era a quantidade de peixes e camarões¹².

Quando esta migração era feita por um pescador casado, a mulher era quem assumia a chefia da casa cabendo aos filhos maiores a tarefa de arrumar peixes todos os dias, para comer e para vender; a venda desses peixes era feita com o intuito de ajudar a sobrevivência da família. O tempo de ausência

¹¹ Este tipo de pesca é referida por RIOS (1976;397-406) "como uma atividade econômica caracterizada pelo emprego de embarcações e equipamentos de pesca rústicos (...), que (...) não se organiza em grande escala, (...) e onde se verifica a presença de proprietários de embarcações e não de frotas. Em geral o proprietário da embarcação é também um dos pescadores e as relações afetivas predominam (...) não há vínculo empregatício entre os tripulantes e os proprietários (...) e a remuneração ao tripulante não se dá em dinheiro mas "in natura", pelo sistema de meação".

¹² Referente aos pescadores andorinhas e estas companhias ver DIEGUES, 1983;124.

do lar deste pescador dependia exclusivamente da safra pesqueira e principalmente do dinheiro que conseguia arrecadar.

Intimamente ligada à predação dos recursos pesqueiros está a pesca industrial¹³ que da maneira como era e está sendo praticada, dificulta a aproximação dos cardumes até a costa, impedindo a obtenção por parte dos pescadores artesanais de um resultado que justifique a sua atividade como produtiva, tendo este que viajar milhas da costa para poder pescar, quando antes não precisava ir muito longe da praia. Aos problemas de captura somou-se a dificuldade em comercialização do pescado¹⁴

As dificuldades enfrentadas na pesca artesanal levaram vários pescadores a abandoná-la buscando possibilidades de emprego, fora da localidade, na pesca industrial ou em alguma outra atividade, como vigia, auxiliar de cozinha, auxiliar de serviços gerais, etc. Isto, depois da construção da estrada que liga a localidade à Lagoa da Conceição e, de lá, ao Centro Urbano (Florianópolis), e da implantação de uma linha de ônibus.

A crise da pesca artesanal também modificou as atitudes das mulheres: estas, que só cuidavam da casa e dos filhos começaram a contribuir no

¹³ Sobre a pesca industrial ver RIOS, 1976 .

¹⁴ Referente a comercialização, a principal questão a ser destacada diz respeito à ação do intermediário que além de explorar o pescador não o deixa vender uma pequena parte da sua produção à qualquer outra pessoa. Assim o pescador é obrigado a vender seu peixe a ele por um preço que este também já fixou.

Os pescadores têm “consciência” da exploração que são submetidos. Percebem que o preço que lhes é pago pelo quilo é no máximo a metade do que o intermediário vende. Mas, mesmo assim, resistem a implantação de uma Cooperativa, que certamente oferecerá melhores condições de comercialização, por estarem “amarrados” há vários anos nos intermediários e não querem afetar as suas relações com eles. Ao mesmo tempo que concordam com a estrutura cooperativa que elimine a intermediação, vem à tona aspectos da vida cotidiana dessas pessoas, às vezes difíceis de compreender para quem não é do local. Exemplo disto são os favores que estes intermediários faziam ,e fazem, quando alguém estava doente: levavam ao hospital , à maternidade (não importando a hora), compravam remédios, emprestavam dinheiro, compravam equipamentos de pesca etc. .

orçamento doméstico com a comercialização de suas rendas, buscando formas alternativas que lhes garantissem recursos imediatos na obtenção de dinheiro. Assim muitas foram as que deixaram seus filhos menores com a avó, com a vizinha, com algum parente ou até mesmo com os outros filhos maiores , para buscarem um emprego fora de casa como doméstica, faxineira, "margarida", auxiliar de limpeza, etc. .

Podemos dizer que hoje a Barra da Lagoa é um quase bairro de Florianópolis que vem, sobretudo nos últimos anos, sendo objeto de adoção como área de veraneio, de férias e até mesmo de moradia por pessoas oriundas de diversos locais, tanto de outros pontos do município, como de fora dele (as origens são as mais diversas). De vila de pescadores, estes só pescadores, transformou-se em um bairro onde a estrutura ocupacional da população economicamente ativa é muito diversificada¹⁵

O convívio com a cidade, o acesso aos meios de comunicação e a consolidação da atividade turística na localidade, acarretaram muitas transformações no modo de vida de seus habitantes¹⁶. Uma das mais evidentes diz respeito ao espaço edificado da localidade, que não apenas se estendeu, como se adensou. Loteamentos foram e continuam sendo implantados, casas e outros imóveis foram construídos, tanto nos novos lotes criados quanto nos antigos terrenos desmembrados ou não, cujo uso pode variar de domiciliar aos de serviços

¹⁵ As pessoas que chegam e fixam residência no local não se integram a atividade tradicional da localidade, ou seja , a pesca artesanal, haja visto que muitos dos pescadores , seus filhos e a própria mulher trabalham também em outras atividades no Centro ou proximidades, como já foi citado anteriormente, devido ao fato desta não dar recursos suficientes para viver.

¹⁶ Sobre o turismo na Barra da Lagoa ver LINS, Hayedo - A Sócio -Política do Turismo , UFSC, 1990.

de hospedagem, alimentação, lazer e diversos outros de natureza comercial contrastando na sua aparência com as edificações tradicionais.

A cada verão a localidade se transforma: os habitantes passam a conviver com pessoas jamais vistas e chegadas em grande número, ocupando hotéis, pousadas, campings, restaurantes, bares, casas e a própria praia. Alguns moradores do local dão as costas aos seus afazeres de rotina e vão procurar obter algum dinheiro com trabalhos, na imensa maioria subalternos, em contato direto com os turistas. Na expectativa de um rendimento relativamente significativo, que contribua para melhorar durante alguns meses o orçamento doméstico, na maior das vezes minguado, famílias inteiras dispõem-se a abandonar por algum tempo suas residências e a enfrentar a temporada de maior calor em condições de extremo desconforto para alugar suas casas¹⁷.

A maioria das famílias nativas são nucleares e numerosas: a maior parte é constituída de 5 à 9 membros e o número de filhos fica em torno de 3, no mínimo. A grande maioria possui casa própria construída no mesmo terreno do pai, geralmente ao lado de outras casas de seus parentes, às vezes sem delimitação da área. O nível de escolaridade dos pais é muito baixo: muitos são analfabetos; a maioria tem apenas alguns anos do antigo primário.

Já nas famílias que adotaram a Barra da Lagoa como lugar de residência, o número de filhos é menor (em geral 2) e o nível de escolaridade é

¹⁷ O aluguel de casa constitui na verdade o principal evento ligado ao verão para os moradores locais. Significa a possibilidade concreta de obter um bom complemento de renda familiar num período em que a pesca encontra-se em fase de "defeso", isto é, de entressafra. Nos meses de afluxo turístico as famílias simplesmente abrem mão de suas residências, literalmente amontoando-se juntamente com outras famílias (em alguns casos, em espaços pequenos, ou então, mudando-se para um pequeno e rústico rancho, ainda mais rústico do que algumas casas oferecidas, nos fundos do quintal.

maior : primeiro grau completo; segundo grau completo e existem ainda os que possuem o terceiro grau.

Parece que a localidade passou a viver em função do verão: até mesmo as manifestações culturais como as festas comemorativas da igreja e outros eventos, começaram a serem realizados em datas que correspondam ao período de maior concentração de turista.

O contato dos moradores locais, principalmente dos mais jovens, com as demais pessoas vindas de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Argentina, Uruguai, etc., com costumes, roupas, palavreados, brincadeiras e esportes antes desconhecidos por eles, os motiva a imitá-los e com isso vão adquirindo hábitos novos, diferentes dos de seus pais.

A localidade conta com iluminação das vias públicas, rede de água (de péssima qualidade), coleta de lixo três vezes por semana, nove telefones públicos, açougues, padaria, agência do BESC, mini-mercados, bazar, posto de gasolina, diversos armazéns, posto de saúde, uma feira semanal, farmácia, vídeo locadora, bares, restaurantes, hotéis e pousadas. É importante salientar que a maioria dos serviços de alimentação e hospedagem só funcionam no verão.

Atualmente há um projeto de uma grande empresa da região - Portobello - de instalação de um complexo turístico contendo uma marina no canal que liga a Lagoa da Conceição ao mar. Percebe-se na localidade, apesar da evidente cautela com que as pessoas se manifestam sobre o assunto, que não há uma posição de consenso dos moradores sobre a significado deste empreendimento. Para uns, o projeto é o futuro da Barra, para outros ao contrário,

o projeto significa o fim da pesca artesanal na área. Porém não há nenhum movimento esclarecedor sobre a questão.

Existe ainda na Barra da Lagoa algumas associações - Centro Comunitário, ACUBALA (Associação Cultural da Barra da Lagoa), Sindicato dos Pescadores, A.A.B.L. (Associação dos Amigos da Barra), mas percebe-se que estas entidades existem para uso da comunidade porém, poucas pessoas participam de suas reuniões e até mesmo conhecem o que cada uma representa e ainda, quais são seus objetivos. Será que a falta de participação coletiva em movimentos reivindicatórios é reforçada pelo tipo de liderança exercida por aqueles que detêm o poder na localidade?

Para o atendimento educacional da população de crianças e jovens, há na localidade o Núcleo de Educação Infantil Colônia Z11, construído pela Colônia de Pescadores Z-11 e mantido em funcionamento através de um termo de Comodato com a Prefeitura Municipal de Florianópolis; uma escola de segundo grau do estado, que funciona no período noturno utilizando o prédio da escola Municipal; e, uma escola Municipal de primeiro grau, objeto desta pesquisa.

2.2- A Escola Municipal da Barra da Lagoa.

A falta de documentos nos permite contar apenas a história que as pessoas do local contam sobre a sua escola:

Há muito tempo, mais precisamente por volta de 1928, nascia a nossa escola, com o intuito de ensinar a ler e a escrever todas as crianças e jovens que ali moravam.

Esta escola era pública, mantida pelo Estado. Era para todos, para quem a quisesse frequentar e, para isto, era necessário apenas a mãe ou o pai ir conversar com a professora. A partir daí a criança já podia frequentá-la.

Inicialmente funcionava em uma casa alugada por contrato entre o Estado e o proprietário. A professora também era contratada pelo Estado e lecionava para todos os alunos de faixa etária diferentes, numa única sala de aula. As turmas eram divididas pela disposição dos alunos na classe: quarto ano, terceiro ano, segundo ano, primeiro ano e cartilha. A turma era composta por mais ou menos quarenta alunos que sentavam-se nos bancos, um atrás do outro, por ordem decrescente de livro. Quando os bancos eram insuficientes, alguns alunos sentavam-se em esteiras dispostas no lado dos bancos ou na frente do quadro-negro.

A escola, da qual estamos falando, funcionou por muitos anos na casa do professor Trajano. O professor Trajano era um antigo morador da Barra que tinha uma certa liderança comunitária devido ao cargo de cabo eleitoral da UDN(União Democrática Nacional), partido político já extinto. Por isso, a escola

sofria forte influência político-partidária, como é possível perceber no comentário de um morador mais antigo:

“A discriminação que sofríamos era que quando o partido da gente perdia ninguém agüentava ficar na escola, era a mesma coisa que o futebol hoje. Era muito acirrado, era terrível ... A coisa era assim: quando o partido da gente perdia nós não podíamos colocar a cara na rua . Tinham muitos cabos eleitorais da UDN: Seu Timóteo, Amaro, o Trajano e o Seu Mané Fulô. Enquanto que do PSD era apenas o Seu Armando - ele lutava quase que sozinho contra os outros”. (Depoimento de uma moradora).

Esta forte conotação político-partidária fez com que, num determinado momento, ao lado da Escola Pública Estadual (então governo da UDN), fosse implantada pelo esforço do Sr. Armando, uma Escola Pública Municipal (então governo do PDS). A Prefeitura alugou um galpão de canoa, contratou uma professora e a escola começou a funcionar paralelamente à Escola do Estado ou a Escola do Trajano, como ficou conhecida. Mais tarde esta escola passou a ser vinculada à Prefeitura Municipal.

Em 1956 um maremoto arrastou e destruiu diversos galpões e entre eles aquele em que a escola funcionava. Assim, essa escola passou a funcionar em outro local, também alugado. Da mesma forma que sucedia à Escola Estadual anterior, a mudança de local e de professores era uma prática quase que constante.

Na gestão do Prefeito Acácio Garibaldi São Thiago (PDS) houve uma reunião na casa do senhor Armando (cabo eleitoral), algumas

lideranças da comunidade participaram, entre elas o agora falecido João Lemos conhecido como Tio João. Nesta reunião foram discutidas as prioridades para a comunidade e a construção de um prédio para a escola era a principal delas. João Lemos, o Tio João, doou um terreno e foi construída a escola, primeiramente de madeira e mais tarde, em 1972, reformada e ampliada na administração do Prefeito Ary Oliveira. Alguns anos depois, recebeu o nome de Escola Básica Prefeito Acácio Garibaldi São Thiago, em homenagem aquele que, quando Prefeito, construiu o prédio e a oficializou.

No início, nem todos os moradores a achavam importante, talvez porque o trabalho que realizavam não necessitasse de estudo, pois praticamente todas as famílias integrantes desta localidade dedicavam-se a duas atividades principais: a agricultura de subsistência e a pesca. Suas vidas eram voltadas para o trabalho. Seus filhos eram educados no trabalho e para o trabalho desde muito pequenos. A escola, para eles, não significava necessariamente uma melhoria de vida, porque na localidade não existiam postos de trabalho que exigissem escolarização. As famílias que colocavam seus filhos na escola tinham, portanto, modestas aspirações quanto ao estudo: saber assinar o nome, ler mais ou menos e fazer contas, apenas aquilo que lhes facilitaria a comercialização do seu pescado. Às mulheres nem isso era julgado necessário, a não ser para escrever cartas para o namorado.

As crianças ainda eram educadas no trabalho e para o trabalho. À medida que cresciam, iam assumindo ocupações que se constituíam mais ou menos desta forma: ajudavam as mães nas tarefas domésticas, cuidavam dos irmãos menores, ajudavam nos cuidados da roça e dos animais, independente de

sexo. Os meninos, a partir dos 10 anos auxiliavam o pai na pesca e as meninas, à noite, sentavam-se ao lado de suas mães para aprenderem a fazer rendas, bordados, etc. Pelos depoimentos, as crianças pouco brincavam e apenas algumas famílias, com menor número de filhos, procuravam dedicar-se à educação dos mesmos, valorizando assim, a escola. Outras, davam pouca importância à escola, por acreditar mais em seu próprio saber enquanto fonte segura para garantir a sobrevivência.

Na época da colheita e na época da pesca da tainha muitos alunos abandonavam a escola para trabalharem com os pais. Segundo os relatos, os familiares reuniam-se para a colheita e para outras atividades de produção, essencialmente doméstica e familiar. As mulheres teciam e faziam as roupas que vestiam, as toalhas, as colchas, as cortinas; faziam corda e produziam o pó de café, entre outras atividades. A atividade que envolvia a todos os membros da família era também, e muito particularmente, a dos engenhos, onde a cana-de-açúcar era transformada em açúcar, em melado e em cachaça e, a mandioca em farinha e beijú.

Mas a escola também era abandonada, devido aos castigos aplicados aos alunos, principalmente pela falta de conhecimento ou de memorização dos conteúdos que ali eram desenvolvidos. Tive a oportunidade de escutar vários relatos de alunos daquela época, que atestavam que o medo de não saber a lição e ficar de castigo, fazia com que se escondessem no mato ou ficassem na praia observando a pescaria, durante o período de suas aulas, sem o conhecimento dos pais. Muitos destes nunca aprenderam a ler ou a escrever.

Alguns sabem assinar o nome, mas afirmaram que “nas contas” ninguém os passa para trás: fazem “de cabeça”.

As aulas, segundo freqüentadores desta mesma escola, eram desenvolvidas através de lições contidas nos livros. A professora explicava os assuntos de cada lição e mandava os alunos estudarem em casa. Os “pontos” eram decorados pelos alunos e cobrados em qualquer dia que a professora resolvesse. Aqueles que não sabiam a lição ajoelhavam-se em cima de areia grossa, já disposta em um dos cantos da sala, e ficavam estudando a lição até serem solicitados novamente. Não conversavam na sala de aula:

“Não podia conversar, ali era um silêncio medonho, ninguém conversava porque tinha medo do castigo... Quando a professora sentia uma conversa, batia com a régua em cima da mesa”.(Depoimento de um morador antigo).

O professor tinha total autonomia em sala de aula, era ele quem tomava todas as decisões. Este lecionava de uma forma mista ou seja para todas as turmas (da cartilha ao quarto ano). Quando os alunos atingiam o quarto ano eram submetidos a uma prova feita por um inspetor que vinha especialmente para isto. Os castigos eram uma prática também utilizada para punir aqueles que não sabiam a lição ou, para os que transgrediam as regras do professor conversando, brigando com os colegas, etc.

A escola, por sua vez, tinha suas atividades interrompidas por tempo indeterminado, principalmente porque a professora não era do local e acabava indo embora por motivos variados: gravidez, transferência para outro

local mais próximo de sua residência, etc. A escola só reabria quando outro professor era designado novamente para esta localidade.

Devido ao esgotamento do solo, às pragas e às baixas rendas obtidas, os habitantes da localidade começaram a abandonar a lavoura. Conseqüentemente a indústria doméstica foi sendo desarticulada, e as plantações de mandioca e de cana-de-açúcar desaparecendo juntamente com os engenhos. Assim, de local de lavradores e de pescadores a localidade transformou-se em lugar só de pescadores.

Mas as dificuldades enfrentadas na pesca artesanal e também a abertura da estrada ligando a Barra da Lagoa à Freguesia da Lagoa da Conceição e a implantação da linha de ônibus permitindo a locomoção para o Centro de Florianópolis, levaram vários pescadores a buscar possibilidades de emprego fora da localidade - na pesca industrial ou em alguma outra atividade como vigia, serviços gerais e de limpeza, porteiros, etc.

A crise da pesca artesanal também modificou algumas atitudes das mulheres que começaram a contribuir no orçamento da casa com a comercialização de suas rendas. Neste processo de comercialização da renda, a mulher percebe que através do seu trabalho é possível, de certa maneira, tornar-se independente de seu marido. Esta percepção fez com que ela passasse a buscar também outras formas alternativas de obtenção de dinheiro, o que acabou prejudicando a sua atividade de rendeira. Assim muitas foram as que deixaram seus filhos menores com a avó, com a vizinha, com algum parente ou até mesmo com os outros filhos maiores, para buscarem um emprego fora de casa como doméstica, gari, auxiliar de limpeza, faxineira, etc.

É neste contexto que ocorreu também maior valorização dos estudos para os filhos. Todos querem que os filhos completem pelo menos o primeiro grau, porque assim é mais fácil de arranjar um emprego melhor do que a pesca.

A escola, que anteriormente fora local de referência para os filhos daqueles que ambicionavam “erudir-se”, hoje representa a esperança daqueles que simplesmente querem arranjar um “emprego bom”.

A Escola Hoje...

Hoje é composta por 13 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, uma secretaria, cozinha, refeitório, sala de vídeo, uma sala de supervisão e orientação pedagógica, quatro sanitários, uma quadra de esportes afetada pela ação do tempo, um depósito de materiais esportivos, um depósito de materiais de limpeza e manutenção, uma horta localizada nos fundos da escola (quase que desativada) e uma sala onde já funcionaram diversos projetos (“Reeducação”, “Computador na escola”, entre outros) e hoje funciona o Projeto “Sexualidade na Escola”.

Atualmente a escola tem uma matrícula de aproximadamente 500 alunos divididos nas 22 turmas. A constituição das turmas é feita no final de cada ano letivo pelos professores, auxiliados pela supervisora. Para esta constituição não é estabelecido nenhum critério definidor. Já a designação das classes para os professores é estabelecida através da “livre escolha” do professor, obedecendo ordem baseada no critério de situação funcional (primeiro os efetivos escolhem e as demais turmas que sobrarem ficam para os professores substitutos). Nesta distribuição, os professores procuram se manter nas turmas

de sua preferência, sobrando quase sempre as primeiras séries para os professores substitutos. No depoimento de alguns professores sobre a constituição das turmas foi nítida a revolta destes quando a sua lista de alunos era modificada, muitas vezes sem explicações. O que percebi sobre estas modificações é que elas são feitas, quase sempre, a pedido dos pais. O motivo quase sempre é o mesmo: a antipatia que o aluno tem por determinados professores. Percebi também que muitos pais ao fazerem a matrícula dos filhos, colocam na ficha a preferência por determinados professores. Esta ação pode ser derivada de vários aspectos mas, o mais salientado, e o que ficou mais marcado nesta pesquisa, foi a escolha do professor pela "fama" que este possui quanto ao "modo de tratar" os alunos e, conseqüentemente, na maneira de explicar o conteúdo e de fazer o aluno se apropriar deste, evitando a "reprovação".

O corpo docente caracteriza-se pela rotatividade de professores substitutos que não criam vínculo com a instituição. Até o mês de abril, mais ou menos, é um troca-troca de professores, principalmente nas turmas de quinta à oitava série.

Quanto aos recursos materiais, a escola dispõem de um mimeógrafo a álcool, para uso de todos os professores (do jardim à oitava série) uma máquina de xerox, para uso de todos os professores obedecendo o seu número de cópias a serem tiradas durante o mês, comprada com recursos da escola advindos de festas e discoteques promovidas para angariar fundos. É importante salientar que esta máquina está constantemente precisando de reparos e manutenção que exigem recursos financeiros, os quais só são adquiridos em

promoções que a escola realiza: bingos, bailes, festas, etc. Possui também uma televisão e um vídeo cassete doado pela Prefeitura.

Ao redor da escola existem muros com telas até uma certa altura para a “proteção” da área escolar, pois de um certo tempo para cá o trânsito de pessoas na escola aumentou consideravelmente: pessoas a utilizavam como atalho para suas residências ou a de amigos, ou a utilizavam como meio de entretenimento: ficar olhando as aulas pendurados literalmente nas janelas das salas ou em suas portas ; ou como meio de divertimento na utilização da quadra de esportes.

Durante o período de aula o portão permanece fechado com um cadeado e, só é aberto quando solicitado por alguém que necessita fazer algo na escola.

A clientela da escola é constituída basicamente pelos filhos das famílias nativas¹⁸ e os filhos das famílias que adotaram a Barra como local de residência em anos mais recentes. A maioria das famílias nativas são nucleares e numerosas: a maior parte é constituída de 5 à 9 membros e o número de filhos fica em torno de três. A grande maioria destas possuem casa própria construída no mesmo terreno do pai, geralmente ao lado de outras casas de seus parentes (irmãos, primos, etc.), às vezes sem delimitação da área. O nível de escolaridade dos pais, como indicamos anteriormente, é baixo. Já nas famílias “não -nativas” o número de filhos é menor e o nível de escolaridade é maior.

¹⁸ Denominação empregada na Ilha de Santa Catarina para designar os habitantes que nasceram no local onde residem. Serve também para diferenciar estes dos moradores que vêm para a Ilha como turistas e acabam optando por morar nesta.

Os alunos se vestem com o uniforme convencional: calça, saia ou bermuda azul e camiseta branca. O uso deste uniforme é obrigatório a todos os alunos, sendo punido com o retorno até a sua casa para colocar o uniforme, aquele que a transgredir. A decisão de adotar o uniforme foi tomada em uma reunião que contou com a presença dos pais. Além do uniforme alguns alunos usam acessórios conforme a moda: colares coloridos, pulseiras, óculos de sol, bonés, toucas, mochilas e bolsas coloridas.

É importante destacar que o pré -escolar ou a educação infantil, apesar de funcionar na mesma escola parece estar separado da escola, parece não existir enquanto parte da escola pois os professores nunca se encontram para conversar; as reuniões são feitas separadamente; o horário do recreio é diferente; os materiais como folhas, cartolinas, papel crepom, lápis de cor, etc., enviados pela Secretaria da Educação, para a escola, vêm separados dos materiais destinados ao “pré-escolar”.

2.3- Em Busca da Qualidade: o sonho de um Projeto Pedagógico.

As eleições diretas para diretor da escola fizeram também com que esta sofresse algumas modificações. Por exemplo, os professores começaram a ter voz e a reivindicar. Muitos deles reivindicavam momentos para trocar “angústias” que a sala de aula lhes concedia. A principal “angústia” dos professores relacionava-se às dificuldades que os alunos apresentavam na assimilação dos conteúdos que eram por eles trabalhados. Como vencer estas dificuldades?

A constatação do número excessivo de crianças que repetiam a mesma série, fez com que eu, juntamente com duas professoras, caminhássemos em busca de explicações e ações para enfrentar o problema. Começamos a desenvolver um trabalho integrado de alfabetização para, quem sabe assim, garantir os objetivos mínimos da instrução escolar : o cálculo elementar, a leitura e a escrita. Este trabalho tinha como pano de fundo uma proposta pedagógica sócio-interacionista, que compreende o homem como expressão das relações sociais e trabalha na perspectiva da totalidade. Para nós, estava explícito que um dos mecanismos mais responsáveis por fracassos escolares era aquele desencadeado por dificuldades de leitura e escrita; por isso a repetência, nesta escola, concentrava-se mais na 1ª série. Tínhamos encontros quinzenais para planejar as atividades e discutir o andamento do processo e reuniões bimestrais com os pais para falarmos especificamente do processo de

alfabetização que seus filhos viviam. É neste momento que se inicia o meu envolvimento com o tema deste estudo.

Esta experiência marcou para a escola, um momento diferente: iniciou-se a sistemática de reuniões periódicas para discutir os problemas imediatos da escola e as questões do cotidiano dos professores. Estas questões referiam-se ao baixo rendimento dos alunos, às dificuldades de trabalhar alguns conteúdos específicos, desinteresse de alguns alunos, etc. Nestas reuniões foi possível constatar a preocupação da maioria dos professores, com o número de reprovações que aconteciam anualmente. É claro que a reprovação não era o único problema da escola, porém era um dado relevante para se obter respostas às questões tão debatidas no seu interior: Por que as crianças não aprendem? Não são capazes? Não conseguem? Quem são estes alunos que fracassam na escola? O que fazer?

A escola passou a conquistar uma “certa autonomia”, que pode ser observada nos momentos pedagógicos “institucionalizados” que passaram a existir. Estes momentos pedagógicos passaram a fazer parte do calendário escolar e têm como objetivo a troca de experiências entre os professores, para poder enriquecer o trabalho destes em sala de aula. No entanto, estes encontros são a única maneira que os professores têm de dividir com alguém as inquietações que vivem na sala de aula. Porém, não são suficientes para planejarem as atividades nem mesmo para discutir o que necessitam. Tentase desta maneira solucionar o problema do baixo rendimento escolar que alguns alunos apresentam.

A respeito destes encontros é possível afirmar que é necessário repensá-los. A preocupação evidenciada e os momentos de troca a respeito desta preocupação e mesmo de troca de experiências que tentavam avançar na solução do problema, não foram suficientes para articular efetivamente a nova proposta ou uma prática mais articulada. Por isso, o problema do baixo rendimento ainda é uma preocupação presente.

A maioria dos professores faz ainda o seu planejamento individualmente pois não há tempo para uma articulação com seus pares assim, ele é o responsável na determinação e construção dos conteúdos e atividades que deverão ser desenvolvidas.

Em relação aos conteúdos, a seleção quase sempre é feita baseada na lista de Conteúdos Programáticos que a Secretaria Municipal de Educação envia para as escolas ou de acordo com a relação de conteúdos programáticos, para cada série e disciplina, que os livros didáticos apresentam.

Esta prática de planejar pode ser destacada como um fator contribuidor para os insucessos escolares, na medida em que partem da seleção de atividades que direcionam a busca de soluções prontas, com métodos fechados que, normalmente partem de idéias estereotipadas dos alunos, inserindo-os num processo de aquisição de conhecimentos fragmentado, do mundo que os cercam.

Percebe-se que o modelo organizatório desta escola foi sendo construído por aqueles que ali trabalharam e trabalham, a partir das experiências. As regras de funcionamento da escola, por muito tempo, não estavam escritas em parte alguma e apenas em 1994, um grupo de professores, o diretor da escola e a

supervisora resolveram colocar no papel algumas normas disciplinares para ajudar o funcionamento da escola, principalmente no aspecto comportamental dos alunos. Do mesmo modo, em 1995, outras normas foram estruturadas. Vejamos o que um professor relatou:

“De um tempo para cá nosso aluno está cada vez pior, mais desinteressado, revoltado, malcriado e relaxado. Era preciso ter alguma coisa que fizesse eles pararem.” (Depoimento de um professor que ajudou na elaboração).

Constata-se que a solução encontrada para resolver os problemas enfrentados foi a criação e imposição de regras. Pode-se dizer que, ao invés de analisar a “raiz” das constatações, buscou-se medidas para “camuflá-las”.

O objetivo principal do trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola, segundo os professores que nela trabalham, é o de transmitir o saber escolar (o único saber valorizado na escola), que os alunos necessitam aprender para serem “alguém na vida”. Este saber escolar é traduzido, em disciplinas e conteúdos pré-determinados. Isto, no meu entender, pode ser concebido como outro fator de entrave ao sucesso escolar pois nega o “padrão cultural” da maioria dos alunos desta escola.

Podemos afirmar que, apesar dos entraves, idéias novas estão surgindo entre o corpo docente da escola na intenção de realizar um trabalho educativo que vise o sucesso escolar. Embora estas idéias, ainda, não se apresentam de forma objetiva e acabada é possível dizer que elas postulam a construção de um projeto pedagógico escolar, em parceria com todos os profissionais da escola. Este é um sonho; um sonho possível?

PARTE III

O QUE LEVA À REPROVAÇÃO E À EXCLUSÃO, NESTA ESCOLA?

Através da análise das entrevistas que realizei com os alunos, ex-alunos, pais, professores, diretora e supervisora e, das observações assistemáticas do cotidiano familiar e escolar, percebi que existe uma série de aspectos de ordem muito diversa que vão se unindo para produzir o fracasso e o abandono escolar das crianças que freqüentam ou freqüentaram esta escola.

Estes aspectos foram divididos somente para fins didáticos e de maior clareza de análise e organização na apresentação dos resultados. Em hipótese alguma esta postura concebe cada aspecto apresentado de forma isolada.

3.1-A força da determinação.

O contato com os agentes da pesquisa e a análise do “todo contemplado” trouxeram à tona algumas questões que desvelam um pouco da vida desta escola e que, merecem, no meu entender, uma relevância considerável.

É preciso, porém, ressaltar que encontramos versões diferenciadas na atribuição da responsabilidade pelo fracasso e abandono escolar. Todas, porém, ligadas à uma certa “hierarquia de poder escolar”, ou seja, a

diversos culpados. Numa análise mais minuciosa, visíveis também as contradições que permeiam o ideário sobre o fracasso escolar.

Neste sentido, todos tendem a atribuir a responsabilidade àqueles que são imediatamente inferiores na hierarquia escolar. Assim, por exemplo, a diretora e a supervisora educacional atribuem a responsabilidade do insucesso escolar, principalmente, ao desempenho inadequado dos professores:

“Acho que a culpa é do professor. Muitas vezes ele só está aqui para ter o seu salário no fim do mês...Falta compromisso, falta gostar do que faz! Muitos são despreparados!”

*“Falta compromisso dos professores; muitos deles chegam a trazer atestados médicos frios para não ter que trabalhar e eu, mesmo sabendo da “validade” destes, tenho que aceitá-los”.
(Depoimentos da Diretora)*

Embora mais atenta aos determinantes estruturais do insucesso, quando, por exemplo, refere-se a falta de material pedagógico, de uma sala para reuniões, do problema da substituição constante de professores, da concepção de alfabetização da escola, a supervisora da escola também atribui grande parcela da responsabilidade ao professor:

*“Faltam professores que saibam ensinar, que apostem nas crianças”.
(Depoimento da Supervisora)*

Já os professores, quando solicitados a falar sobre o insucesso escolar dos alunos, atribuem a culpa às famílias e aos alunos. Mais uma vez percebo a responsabilização ao outro em defesa do sentimento de competência e legitimidade.

Nesta pesquisa ficou evidente a visão negativa que os professores, diretor e demais funcionários têm da família dos alunos. A família apareceu como responsável direta pelo fracasso dos alunos pois esta não é "interessada, não se preocupa com os estudos dos filhos":

" A família é culpada em todos os termos: de organização, carência afetiva e alimentação... Para a maioria das famílias estudar não tem muita importância; eles até acham que é importante, mas vamos dizer assim: um horário para estudar, tomar banho- isso também faz parte do fracasso escolar porque uma criança que vem mal alimentada e suja para a escola, não tem tanta vontade como aquela que se alimenta na hora certa, que acorda e dorme na hora certa. Falta muita estrutura familiar para que este fracasso comece a ser acertado em casa, acho que deveria ser feito um trabalho com os pais" .

" Em casa tem que ter muito incentivo, tem que vir preparado. E aqui na Barra eles não tem incentivo de ver os deveres, saber se tem prova , perguntar como foi a aula, mandar estudar. Os pais são despreparados."

" Os pais são muito desinteressados, falta interesse do pai em saber como a criança está, como ela é dentro da sala de aula, qual é o desenvolvimento dela. É importante tá sabendo, tá junto conversando... Eles não vão nem aí, professor que o pega, com o conteúdo; não vêm aqui dizer se o aluno tem problema de audição, visão ou outro problema; não têm interesse até mesmo pela escola: bota aqui, vai pra casa e as 5 horas ele vai embora, no outro dia a mesma coisa... Quer dizer, é um

depósito. Os pais, hoje, jogam as crianças na escola: professores que se danem . “

“ O pessoal daqui não tem muito aquela coisa de estar em cima do aluno: vamos estudar, vamos fazer a tarefa. Os pais não cobram muito. “

“A alimentação também acho fundamental: criança que só vem para a escola pensando direto nas 15:15 horas; tem criança que é assim, que fica só perguntando:- Que horas é a merenda ?”

“Eu noto que a maioria dos pais não têm aquele carinho com o filho, até no acordar; aquele beijinho que ele ganha quando vai para a escola; muitos não têm esse beijinho nem esse acordar: é acordou vai para a escola. A gente não vê muito os pais terem aquele carinho, aquele contato maior que deveria existir. A gente não tá na casa deles mas nota isso pelas conversas que têm com os filhos e com os pais”.

(Depoimentos de professores pesquisados)

Na análise das falas dos professores percebe-se idéias que se contradizem e que “convivem” num mesmo pensamento. Encontram-se por exemplo, representações que expressam relações tanto com as teorias organicistas da aptidão humana como com as idéias relacionadas às influências ambientais e culturais, aliadas à teoria da “carência cultural”.

Um ponto importante é que todas essas idéias, embora guardando diferenças entre si, têm em comum a suposição de que as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam na escola decorrem de distúrbios contraídos fora dela, ou seja, colocam o processo de aprendizagem como algo

inerente à criança, desresponsabilizando a escola no processo de exclusão dos alunos que apresentam dificuldades.

Na análise do fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares, uma das justificativas mais freqüentemente utilizadas é a de que há desinteresse dos pais pela educação de seus filhos. Alega-se, portanto, descaso pelo rendimento dos filhos na escola. Com base neste discurso, atribui-se à família das camadas populares a culpa, ou pelo menos uma grande parte da culpa das dificuldades escolares das crianças.

Em pesquisa realizada por Maria das Graças de Castro Sena(1990), os dados coletados levaram-na a concluir que os pais, por ela pesquisados, moradores da periferia urbana de São Paulo, não revelaram desinteresse pela educação dos seus filhos e pelo seu rendimento escolar. Ao contrário, revelam uma concepção bastante idealizada de educação, influenciados pelos valores e modos de vida urbanos.

Vejamos o que dizem os depoimentos dos pais entrevistados:

“Meu filho vai ficar na escola até aprender, pode rodar 4, 5 anos mas, eu não vou tirar ele da escola porque mais tarde ele vai precisar dos estudos.”

“Os meus filhos me ajudam em casa mas quando eles têm prova ou trabalho pra fazer eu mando eles estudar porque eu sei que vai ser bom pro futuro deles.”

“Eu vou nas reuniões para poder saber o que eu posso fazer em casa. Aí eu passo repreensão neles(filhos), mando eles estudar porque é para uma vida melhor pra eles.”

Os pais entrevistados por mim, revelaram também bastante interesse pela escola de seus filhos. A educação escolar aparece como estratégia familiar onde há o sacrifício de manter os filhos na escola apesar dos fracassos constantes. Ou seja, os pais insistem na inserção dos filhos na escola; o horário de aula e os momentos para os afazeres escolares são concebidos como “algo sagrado”. É uma maneira de possibilitar aos filhos a oportunidade de “terem uma vida melhor”. Os pais preocupam-se sim com a educação dos filhos, só que de uma maneira diferente da idealizada por esta escola.

As aspirações que os pais entrevistados revelam quanto à escolaridade do seu filho e ao seu futuro profissional, são marcadas pela ausência de projetos definidos e pela idéia de que o importante será encontrar um trabalho. Talvez este fato esteja ligado a rejeição da pesca pela maioria das famílias - relacionada as condições adversas que esta apresenta à comunidade. A vontade de mudar de ocupação e de modo de vida significa a valorização dos estudos para os filhos. Todos querem que os filhos completem pelo menos o primeiro grau, porque assim é mais fácil de arranjar um emprego melhor do que a pesca, um emprego que lhe proporcione um rendimento bom e, conseqüentemente, uma vida melhor. Os depoimentos abaixo nos mostram isto mais claramente:

“O futuro de qualquer um tá na escola, no estudo. Como é que vai ser o futuro dessa gurizada na pescaria? Como é que eles vão arranjar um emprego?”

“A escola garante um emprego para as pessoas. A pesca hoje não dá futuro pra ninguém.”

Em relação ao acompanhamento nas tarefas escolares, os pais afirmam ajudar os filhos. Esta ajuda, no entanto, é dada na medida de sua

disponibilidade e do seu entendimento sobre o assunto, já que alguns têm apenas o segundo ou terceiro ano do antigo primário. Afirmam ainda que o que se ensina hoje na escola é diferente daquilo que aprenderam.

As famílias tem dificuldades em acompanhar a escolaridade dos filhos. Os pais não interferem significativamente no domínio dos conteúdos escolares: estes acompanham a escolaridade “à distância”. Alguns pais participam verificando se os filhos fizeram as tarefas de casa, embora, muitas vezes sem analisar o conteúdo; outros delegam aos filhos mais velhos tais tarefas, por sentirem-se “impotentes”.

Ao opinarem sobre a escola atual a maioria dos pais disseram estar bastante contentes com a escola pois tem merenda escolar, o prédio é bom, tem assistência médica e odontológica. Ela aparece em suas vidas como única maneira de satisfazer as necessidades mais imediatas de seus filhos, como o comer, o vestir e o divertir-se, e também o seu futuro, pois para os pais a escola é a garantia de um emprego mais rentável.

Em relação as repetências escolares constantes de seus filhos, a maioria dos pais entrevistados atribuem a culpa também aos próprios filhos que “têm a cabeça fraca para os estudos”, como por exemplo:

“Eu acho que eles não aprendem é por causa da cabeça, da cabeça dura, porque se eles tivessem aquela vontade boa eles aprendiam.”

“Eles reprovaram porque não tinham atenção, a cabeça não era muito boa, eles estudam e devem caprichar para passar.”

Mais uma vez aparece a transferência de responsabilidades. Disseram que a família não pode ser responsabilizada, porque “a tarefa de ensinar

é dos professores e a de aprender é dos alunos”, os pais acreditam que não têm competência para ensinar as matérias que os alunos necessitam saber. Isso sugere uma transferência de poder à escola de escolher o que fazer no seu interior?

Nenhuma família afirmou saber o que significava a expressão ‘obrigatoriedade do ensino de primeiro grau’.

A visão negativa a respeito dos pais e alunos parece estar disseminada nas escolas públicas e, certamente, se reflete no trabalho realizado no seu interior. Diante desta visão depreciativa muitos pais e alunos sentem-se diminuídos em seu auto-conceito, o que os afasta da escola para não sentirem o seu amor próprio constantemente ferido. Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que contribui para afastá-los quando sentem que não há condições para diálogo.

As representações dos professores, sobre o fenômeno do fracasso escolar certamente sofreram a influência das teorias científicas produzidas no decorrer dos anos e explicitadas anteriormente neste estudo. Segundo Patto (1993),

“Esta visão preconceituosa de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de um mundo à categoria de saber.”(Patto, 1993:48)

É preciso considerar que a visão negativa que os professores têm da clientela escolar é uma visão de raízes ideológicas, profundamente,

influenciada pelos preconceitos dominantes de classe social. Essa clientela escolar não “sai da escola etiquetada ou estigmatizada” mas já está etiquetada e estigmatizada quando nela ingressa.

Em todas as entrevistas realizadas com os alunos foi possível detectar que o tratamento diferenciado que os professores oferecem a eles se reflete no seu desempenho. É o que nos dizem os depoimentos abaixo:

“Dentro da sala de aula a gente sabe quem vai bem ou não, só pelo jeito que o professor trata o aluno”.

“Aquele que vai mal na matéria o professor vive pegando no seu pé, diz para ele conversar menos e estudar mais, às vezes não explica as coisas para ele, não responde às perguntas que ele faz”.

“Eu sabia que ia reprovar, quando a gente vai rodar a gente sabe; a professora dá a sua idéia que a gente tá mal; este ano (mês de maio) a professora já me disse que eu tenho que me esforçar muito na matemática senão eu posso rodar”.
(Depoimentos dos alunos pesquisados)

Podemos dizer que as expectativas emitidas pelo professor sobre o aluno também contribuem de forma explícita ou implícita para a sua aprendizagem. Estas expectativas, que podem ser positivas ou negativas, dependem do modelo escolar (conduta e aprendizagem) concebido pelo professor no processo. Essas expectativas são comunicadas aos alunos de algum modo, sob formas muito sutis e não intencionais algumas vezes, e assim têm influência em seu comportamento e “rendimento escolar”. Mesmo que o professor não tenha consciência ele emite expectativas que agem como mecanismo de seleção. A expectativa em relação aos alunos gera o chamado fenômeno das “profecias

auto-realizadoras “, estudado por Jacobson e Rosenthal (1982). O aspecto essencial deste fenômeno é que a predição feita por uma pessoa quanto ao comportamento de outra pode, de algum modo, chegar a realizar-se:

“o professor detém tal poder que, aqueles alunos diagnosticados ‘como fracos’ ou ‘com dificuldades’ acabam assumindo o papel a eles atribuído ... É possível que a criança vá mal na escola porque é isso que se espera dela ...”. (Jacobson e Rosenthal, 1991)

Rosenberg (1984) também detectou no seu estudo que as *expectativas negativas em relação ao aluno refletem-se no desempenho destes.*

O estereótipo negativo para as famílias dos alunos que não correspondem ao esperado pelos professores, pode ser refletido também na expectativa negativa que o professor tem desses alunos. Isto porque há nesta escola um conjunto de estereótipos que classifica os alunos em bons, médios e maus e que condiciona tratamentos diversos, muitas vezes discriminatórios. Os bons alunos são aqueles que conseguem captar tudo o que o professor explica de uma única vez, que faz as tarefas solicitadas, que não necessita de ajuda, que é obediente, educado e que sempre tem algo a acrescentar sobre o tema estudado, pois busca informações fora da sala de aula. Os alunos médios são os que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem mas que conseguem vencê-la, seja com a ajuda do professor ou com a ajuda complementar de casa (irmão, pai, mãe ,etc.), são obedientes e “bonzinhos”. Os maus alunos são aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem, não conseguem captar o que a professora fala, são desligados, desobedientes e apresentam uma história de repetências escolares.

Obervemos os depoimentos abaixo:

“Dizem que todos são iguais na sala, que são tratados iguais mas isso não acontece, a gente nota a diferença de um aluno para o outro.” (Depoimento de um aluno)

“Sempre tem aqueles alunos que os professores preferem, gostam mais porque eles são mais inteligentes, a gente sabe disso.” (Depoimento de um pai)

“Às vezes eu não me dava bem com os professores porque eles só davam atenção para os aluninhos que sabiam mais, que não davam trabalho para entender as coisas.” (Depoimento de um aluno)

“A gente sabe que tem professores que gostam mais de alguns alunos do que de outros, eles às vezes passam os alunos pela cara.” (Depoimento de um pai)

Na conversa com os pais e com os próprios alunos foi possível detectar que eles percebem ou intuem o tratamento discriminatório que ocorre no interior da escola. E é a partir desta concepção que os alunos reagem de uma maneira particular e, dependendo do autoritarismo do professor, apresentam reações variadas: ou entram no jogo do professor e assumem as regras do jogo para burlá-las, de forma que ninguém perceba ou, recusam-se a entrar no jogo e não fazem o que o professor determina. Vejamos alguns exemplos destas reações: o aluno fica quieto na sala de aula e isola-se dos demais; nunca pede explicações para o professor, mesmo não entendendo o assunto; perturba a professora de “n” formas: conversa, distrai os colegas, executa outra tarefa, etc. ; fica bravo com a professora quando não consegue entender o conteúdo trabalhado e resolve não executar nenhuma atividade ; entre outras.

O tratamento discriminatório dos professores pode ainda ser percebido na existência de punições e recompensas institucionalizadas, que servem para manter a ordem e a disciplina, ou seja, servem como formas de controle da turma. Exemplo disto são os castigos e ameaças aos quais os alunos são submetidos na eventual “transgressão das regras”. Muitos castigos podem ser citados: fazer cópia de leitura; ficar de pé na frente ou atrás da sala; escrever repetidas vezes a conduta que deve ter na escola; ganhar beliscões, tapas, puxões de cabelo ou orelha; ir para o gabinete; levar um bilhete para os pais; etc. Outro exemplo é a própria avaliação como objeto de punição (avalia-se o quanto o aluno memorizou associado ao seu comportamento).

Nas visitas à escola eu sempre encontrava alunos, no seu horário de aula, na sala dos professores ou na sala da direção. Não era difícil deduzir o que faziam ali: estavam de castigo, uma prática muito realizada nesta escola. O motivo poderia ser o mais diverso possível: brigas, chegadas tardias após o recreio, bagunças na sala de aula, o não cumprimento das tarefas de casa, porque correu no recreio, etc. O aluno é ‘expulso’ da sala de aula para ficar sentado ou até mesmo de pé em outro lugar fazendo cópias de leitura (e ainda se perguntam porque o aluno não gosta de ler e escrever!!) ou simplesmente sem fazer ‘nada’ - é claro que este fica olhando para a rua, escutando as conversas das pessoas que também estão no local ou, fica escutando ‘sermões’ de uma ou de outra pessoa que coincide em encontrá-lo ali. Muitas vezes, os alunos na situação de castigo dizem que preferem ficar ali do que estarem na sala de aula. Nada é conversado na escola sobre esta prática tão constante nesta escola. Na

maioria das vezes o aluno é punido sem ao menos ter a chance de se explicar ou de mostrar a sua versão para tal comportamento.

Nos depoimentos dos alunos sobre a prática disciplinar, percebe-se a vontade destes em desabafar sobre as punições vividas:

“Tem professor que não deixa o aluno falar e aí não entende porque o aluno faz as coisas erradas e, por ele não entender ele coloca o aluno de castigo.”

“Eu tô de saco cheio com esses professores que por qualquer coisa abaixam a nota da gente, eles escolhem os alunos para serem os queridinhos deles.”

“A maioria dos professores não são amigos dos alunos, não conversam, não brincam .”

“Parece que os professores querem que a gente saiba igual ao aluno que é melhor na sala e se a gente tem dificuldades eles não querem nem saber.”

Todos os alunos entrevistados culpam os professores por exigirem demais deles, por os rejeitarem, por não os ajudarem a vencer seus obstáculos e, o mais importante, por não estabelecerem uma relação amigável. Este vínculo de amizade foi muito enfatizado por todos os alunos. A relação amigável aparentemente é vista como a grande panacéia. É o professor idealizado, que se aproxima deles, que mantém um tom de voz agradável, que os ajuda , pacientemente; que não faz críticas; que elogia, mesmo que a aprendizagem não esteja ocorrendo?

Estar na escola, para alguns, passa a ser uma experiência dolorosa, especialmente nas relações com os professores que executam um trabalho discriminatório e penalizante. O professor passa a ser visto como um ‘tirano’ de quem não se espera justiça. ‘Gritar’ ou ‘brigar’ é o verbo mais

conjugado, sempre que se pede para descrever a relação entre os professores e alunos.

Não escondem a vontade de se explicitar sobre determinados acontecimentos em que o veredicto do professor ou da diretora era considerado o único. Falar sobre as injustiças cometidas pelos professores e pelo diretor foi o assunto favorito de alguns alunos entrevistados:

“Tem professor que quer ser o mandão da sala, só ele tem razão e pronto.”

“A maioria dos professores não gostam dos alunos, querem ser o rei da sala e a gente tem que fazer o que eles mandam senão a gente pode se arrombar.”

“...tem que dar mais oportunidade pro aluno falar porque quando o professor ou a diretora tá falando e algum aluno vai falar não pode... só eles têm a chance de falar mas a gente também têm que ter a chance de desabafar.”

(Depoimentos dos alunos)

Pareciam reivindicar uma espécie de direito à voz dentro da escola, enquanto não o conseguiam, transgrediam as regras como forma de “dizer o que não poderia ser dito”.

A maioria afirmou que os professores se acham os ‘donos da verdade’, os ‘reis da sala de aula’ porque não deixam os alunos darem a sua opinião em sala e principalmente porque agem de forma agressiva quando se dirigem aos alunos.

O jogo de poderes e forças que há na escola é intuído pelos alunos, que percebem que neste jogo são os mais fracos. A definição de papéis na sala de aula é clara: o professor determina as tarefas, conteúdos, formas de

avaliação e os alunos têm que executar o que é determinado pelo professor. Para Dornelles (1987) *“estas relações autoritárias e preconceituosas são, antes de mais nada, relações sociais estabelecidas dentro de um contexto sócio-histórico, fazem parte da sociedade onde a escola está inserida.”*

Outra maneira de punir o aluno é a repetência. Muitos alunos afirmaram que o maior inconveniente da repetência é o rompimento da rede de amigos, da relação que mantinham na escola ou fora dela com os colegas de sala de aula.

A trajetória do ‘repetente’ se desencontra da dos colegas e, conseqüentemente, no ano seguinte irá integrar-se à turma nova, porém com uma diferença que é extremamente significativa: a idade. Sentir-se o ‘velho’ da turma é isolar-se dela e conseqüentemente da escola. Afinal, quanto maior a diferença de idade maior é o isolamento, que pode ser percebido também através da sua maneira de agir: desinteresse pelas atividades realizadas no interior da sala de aula, brigas com os colegas, desentendimento com o professor, violação de algumas regras escolares, etc. É importante salientar aqui que a idade só se torna um fator de isolamento e rebeldia quando a disparidade é muito grande, por exemplo: nesta escola há alunos na quarta-série com 10, 11 anos e há também alunos com 15, 16 anos. Os maiores afirmaram não se sentirem muito bem na sala de aula porque têm vergonha de estudar com os ‘pequeninos’; são motivos de piadinhas e ganham apelidos do tipo “vovô” ou “vovó” da primeira série (ou da série em que se encontram), “burro”, ‘cabeça-de-bagre”, “boca insonsa”, “atrasildo”, “cabeça-de-camarão”, etc. Vejamos o que dizem os depoimentos dos alunos:

“As vezes eu me sinto mal na sala porque eu sou a maior e os outros começam a me chamar de apelido, de vovô da sala.”

“Eu me sinto mal no meio da gurizada, me sinto um vovô no meio deles.”

“É muito chato estudar com os pequenos porque eles não gostam das mesmas coisas que a gente que já é maior e porque eles sempre mexem e colocam apelidos na gente.”

Quando se é repetente, muitas discriminações acontecem no interior da sala de aula - não que estas não aconteçam fora dela. Ao entrarmos numa escola conhecemos logo de cara os mais “famosos”, os “personagens mais conhecidos: são aqueles alunos que acumulam repetências em decorrência de alguma dificuldade de aprendizagem. Foi possível perceber que a maioria dos professores apresentam uma certa resistência à integração destes alunos à sua turma. Eles são considerados os mais indisciplinados ou os “problemas da escola”, aqueles que atrapalham o andamento da turma e o trabalho do professor.

A repetência, como foi dito anteriormente, pode ser entendida como uma maneira de punir o aluno pelo seu baixo rendimento, pelo seu fracasso na aprendizagem. A escola, no entanto, camufla esta punição e diz que a repetência é uma segunda chance de recomeçar o processo de aprendizagem. Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por acaso, obrigar a criança a repetir seu fracasso?

A prática da repetência como estratégia para melhorar o rendimento do aluno é problemática, porque não é acompanhada de um tratamento técnico pedagógico diferente daquele que levou o aluno ao primeiro

fracasso. Ao repetir, ao aluno é atribuído um baixo conceito que o levará a um baixo auto-conceito. Exemplo disso são as próprias afirmações dos alunos:

"Eu rodei porque eu era muito ruim na escola".

"Não aprendo matemática porque sou ruim de cabeça".

"Eu não aprendia as coisas porque era burro mesmo".

"Não consigo aprender português, sempre tenho muitas dificuldades". (Depoimentos dos alunos pesquisados)

Segundo Rosemberg (1984), a reprovação acarreta prejuízos à auto-imagem dos alunos e a repetição de conteúdos já apresentados pode levar ao desinteresse e à apatia. Ela acredita na possibilidade de que exista uma associação entre a repetência anterior e uma nova repetência ou evasão.

Não foi difícil encontrar alunos na escola com risco de abandoná-la: estes possuíam repetências consecutivas nas séries que estavam e afirmaram que iriam esperar pelo resultado do fim do ano. Se este fosse negativo iriam abandonar a escola. Os que abandonaram a escola disseram não sentir-se bem na sala de aula porque eram os maiores da classe, não conseguiam entender a matéria, o professor "pegava no seu pé". Era uma experiência dolorosa e penalizante. Muitos deles afirmaram abandonar a escola com perspectivas de fazer um supletivo à noite, para adiantar os estudos, e não conseguiram. Muitos deles foram incentivados por seus professores ou por outra pessoa que trabalha

na escola. Este incentivo pode ser interpretado de duas maneiras: como uma maneira de ajudar o aluno e também como maneira de livrar-se dele?

Podemos perceber que quando a escola não possui estratégias para conservar o interesse e a integração dos alunos repetentes eles a abandonam. Mas antes são abandonados por ela?

A situação de reprovação ou a de abandono, no entanto, é percebida com “naturalidade”, por alguns alunos que participaram da pesquisa, como sendo uma saída para as dificuldades de aprendizagem que apresentam. O aluno acaba admitindo que é culpado pela sua situação de excluído no sistema escolar: foi ele que não se esforçou, que não prestou atenção, que não tem cabeça para os estudos, que é burro mesmo! Por trás desta “admissão de fracassado” estão dois fatores muito importantes que não podemos deixar de mencionar: a expectativa que é depositada no aluno pelo corpo docente da escola (professores, especialistas, diretor e auxiliar, etc.) e, a transferência de responsabilidades que a hierarquia de poder exerce¹⁹.

¹⁹ Conforme o pensador francês Michel Foucault, 1987, a escola é o espaço onde as relações entre os atores (professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores, e pais) reproduzem, em menor escala, a rede de relações que existe na sociedade.

3.2- Questões de conteúdo, linguagem e método.

Falar de conteúdo e linguagem na Escola é abordar uma das dimensões fundamentais do processo de escolarização: "o conhecimento escolar".

Os conteúdos escolares fazem parte desta "cultura escolar" e são planejados partindo de certos pressupostos sobre o aluno e o que ele já domina.

Os conteúdos escolares são graduais e inflexíveis. Cada professor fica responsável em desenvolver um planejamento anual com conteúdos, estratégias e formas de avaliação para a disciplina e série que irá atuar. Este momento de elaboração é bastante solitário, pois a maioria o faz individualmente. Mesmo com a prática de encontros institucionalizados nesta escola, para a troca de experiências e organização do planejamento, sobra pouco tempo para planejarem em grupo, além disto não se conversa sobre uma possível integração dos conteúdos das diversas disciplinas, o que resulta, na maioria das vezes, em uma simples cópia de outros planejamentos.

Os depoimentos e minhas observações permitiram verificar o quanto os conteúdos são trabalhados segundo passos rígidos: apresentação do conteúdo, exercícios de fixação e posteriormente, a prova. Nas três séries iniciais contempla-se quase exclusivamente os conteúdos de português e matemática, mesmo constando no planejamento outras matérias como ciências, estudos sociais e educação artística. A justificativa dos professores para tal fato é que eles não têm conhecimento necessário para ministrar estas matérias. Eles estão

preocupados em trabalhar a leitura, a escrita e a matemática, levantadas como as disciplinas ou conteúdos mais importantes. Vejamos alguns depoimentos dos professores entrevistados:

“Se a escola tivesse outra coisa para a criança fazer, não só na sala de aula, como músicas, artes, etc. Porque a criança tem outras habilidades além da escrita e da leitura, quer dizer, isso incentivaria a criança a estar na escola.”

“... até os próprios assuntos que a gente trabalha na sala de aula deveriam ser diferentes. Para eles(alunos) não é um prazer, não é uma satisfação. Os assuntos ficam muito longe do dia-a-dia. A gente não tem tanto conhecimento para trabalhar diferente.”

Os alunos pesquisados quase não comentam sobre o que aprendem na escola. Seus comentários são simplificados, superficiais:

“As coisas que a gente aprende na escola são importantes para arranjar um emprego.”

“O que eu já aprendi na escola até aqui eu ainda vou usar, mais tarde, quando eu tiver numa série mais avançada ou quando eu tiver uma profissão.”

Nas análises das suas falas fui percebendo que este silêncio sobre os conteúdos da sala de aula tinha muito a revelar. Um primeiro aspecto a ser ressaltado é a própria relação que estes alunos estabelecem com o “saber escolar”: identificam os conteúdos escolares como importantes para a aquisição de um emprego futuro. Mas para a vida diária, eles acham que estes conteúdos, pouco significam. Ao serem mais interrogados sobre a utilização do saber escolar, no entanto, acabam ressaltando o uso da leitura (quando necessitam saber o nome de lojas e de ruas, para pegar o ônibus ou para ajudar o irmão menor nas tarefas escolares); o uso da escrita (nas anotações de produtos que precisam

comprar na 'venda'); e da matemática (para ensinar seus irmãos e para saber o troco). Por um lado, afirmam que "raramente utilizam os saberes escolares" na vida prática; por outro lado, parecem não perceber que a leitura, escrita e noções de matemática são uma parte importante destes conteúdos.

Houve ainda aqueles que disseram que a aula de português serve para falarem correto. Este aspecto foi muito ressaltado pois os alunos têm uma maneira própria de falar (um vocabulário típico da localidade devido a sua colonização açoriana). O contato com a linguagem que a escola legitima como única forma, leva o aluno a querer aprender a "falar correto" na medida em que esta aprendizagem apresenta-se como possibilidade de não se expor ao ridículo, de não ser motivo de risos e piadinhas diante das pessoas que falam 'correto'.

Foi freqüente, também, escutar a expectativa de que ainda irão usar os conhecimentos que a escola ensina, futuramente, quando estiverem em uma série mais adiantada. Houve ainda os que permaneciam em silêncio quando a pergunta era feita. E quando eu insistia, houve quem respondesse:

"Ainda vou usar, mais tarde, quando eu tiver uma profissão ou quando eu tiver numa série mais avançada". (Depoimento de um aluno pesquisado)

A citação acima parece sugerir que o que se aprende na escola quando criança é necessário para o futuro, para a sua fase adulta e este aspecto está relacionado à questão da mobilidade social, ou seja, é através da conclusão dos estudos (com o diploma na mão) que o indivíduo está pronto para se inserir no mercado de trabalho, para ter um 'futuro' (este futuro está sempre

associado à sua inclusão no mercado e, conseqüentemente, a satisfação dos bens de consumo) ou seja, a aquisição de um poder de compra maior.

Um dos objetivos da escola é o de tornar acessível para todos o saber sistematizado, o conhecimento científico. Mas, para isso, não é preciso partir do conhecimento do aluno? Descobrir com ele a utilização deste saber para a sua vida diária? Descobrir, com o aluno, como é que ele vai utilizar este conhecimento para viver melhor?

Perguntei a todos os entrevistados que ainda freqüentam a escola sobre o que estavam aprendendo nas diversas matérias ou o que tinham estudado no dia anterior e estes não conseguiram lembrar. Para me responder eles precisavam recorrer ao seu caderno ou simplesmente diziam:

“Ontem eu não fui à aula, por isso eu não me lembro, não sei ...”

“É tanta coisa que eu não sei te dizer só se eu te mostrá o caderno”.
(Depoimentos de alunos pesquisados)

Esta dificuldade em recordar o que está estudando é reveladora da dificuldade real que estes alunos repetentes encontram e certamente reveladora também da maneira como estes conteúdos são apresentados e trabalhados. A dificuldade, no meu entender, está relacionada ao aspecto de transmissão-assimilação do conteúdo: quando o professor explica um determinado conteúdo (que com certeza será cobrado em prova porque este é o objetivo desta transmissão) e os alunos não entendem, suas reações são de duas naturezas: a dos que pedem a segunda explicação - mas se não entendem calam-

se - e a dos que ficam simplesmente calados. Porém ambos tentam entender o conteúdo sozinhos ou pedem ajuda para um amigo de sala ou para alguém de casa (irmão, irmã, mãe, vizinho, primo, etc.) mas, nunca para o professor quando este é do tipo que dá bronca no aluno que não entende a explicação. É comum ver isso acontecer: na relação entre os dois não há espaço para discussão, nem sobre assuntos da sala de aula, muito menos sobre assuntos externos.

Um dos problemas de entendimento do conteúdo pode estar relacionada à diferença de linguagem que o professor utiliza com a que o aluno está acostumado a usar no seu dia-a-dia. Os alunos afirmaram que muitas vezes os professores falam 'difícil'. Esta afirmação nos leva a crer que os professores também legitimam esta linguagem que a escola valoriza em detrimento da linguagem que o aluno domina, considerando assim, o padrão lingüístico que os alunos trazem como "errado", "pobre" e "deficiente".

Segundo Mirian Lemle(apud Soares,1993) a missão do professor não é a de fazer com que os alunos abandonem o uso de sua "gramática errada" para substituir pela "gramática certa" mas, de auxiliá-los a adquirirem, como se fosse uma segunda língua, competência no uso das formas lingüísticas socialmente prestigiadas pois, parte do princípio de que, não há variedades lingüísticas superiores ou inferiores mas, reconhece que a variedade considerada "padrão" só o é por razões sociais e ideológicas. Esta é uma compreensão que poucos professores parecem incorporar no seu trabalho pedagógico.

A maneira que o professor propõem as questões para os alunos e de como os desafios são lançados para estes também é um fator de dificuldade

para o entendimento do conteúdo na medida que o aluno não consegue compreender o que o professor pretende, nem ao menos entende no que estes desafios contribuirão para a sua vida diária. A própria expectativa que o professor deposita no aluno também contribui para o entendimento do conteúdo ou não pois, esta está associada diretamente a auto-estima do aluno. Em outras palavras: o resultado do processo de aprendizagem depende, também, da relação estabelecida entre o professor e o aluno.

O uso da oralidade dos alunos nas salas de aula, como já foi explicitado anteriormente, é pouco trabalhado. Estes alunos precisam “aprender” a falar com o professor apenas o que lhe é solicitado, aquilo que o professor espera escutar. A oralidade entre os colegas é proibida em sala pois a conversa entre colegas quase sempre é entendida como bagunça, falta de educação ou indisciplina, exceto quando o professor autoriza a conversa.

A relação com a escrita torna-se um problema já que a estrutura narrativa da escola é diferente da estrutura oral dos alunos, acarretando problemas de compreensão.

Outro fator importante a ressaltar é o metodológico, a maneira como a alfabetização é trabalhada: ela é trabalhada no sentido de codificação e decodificação, não se tornando uma coisa prazerosa mas chata e monótona. É um processo muito sofrido para grande parte dos alunos. Eles não lêem ou escrevem por prazer ou para descobrir coisas novas, eles lêem e escrevem para cumprir uma ‘norma’ da escola. Neste estudo ficou claro que os alunos que “fracassam” detestam ler ou escrever porque estes atos fazem lembrar a escola

e, pensar nela é recordar os momentos de anulação, de sofrimento, de medo e de revolta.

A prática de “pesquisa” é muito utilizada nesta escola; o que se percebe é que o professor dá um tema e o aluno tem que pesquisar. Mas os alunos sabem pesquisar? Eles sabem procurar os assuntos? Sabem onde buscar o conhecimento? Parece que eles não estão preparados para pesquisar porque fazem apenas cópias dos assuntos, uma cópia meramente mecânica porque eles não sabem o sentido do que escrevem. Muitos alunos apresentam dificuldades em encontrar os assuntos nos livros da Biblioteca Escolar.

Nas visitas à biblioteca eu não encontrei nenhum aluno pesquisando na biblioteca para acabar com uma dúvida surgida em sala de aula ou na sua vida, cumpriam apenas a tarefa de “encontrar o assunto” para poder apresentar por escrito ao professor e ganhar uma nota.

A relação que a escola tem com as famílias é quase inexistente, as reuniões só acontecem de dois em dois meses e são apenas para a entrega de notas e para assuntos costumeiros (horário, uniforme, disciplina escolar, higiene e outros) e para confirmar a visão negativa que têm desses, quase sempre culpando-os pelos insucessos escolares.

Assim, os pais pouco falam nas reuniões. Como os filhos, são espectadores absorvendo o discurso da escola, mantendo a relação de superioridade-inferioridade.

Outro obstáculo, apontado pelos alunos, refere-se ao primeiro contato com a escola: a primeira experiência com a escola é marcada por uma ruptura na sua vida (principalmente se é o primeiro filho e a família não têm muita

experiência escolar). Isto porque estes jovens antes de completarem a idade escolar, 7 anos, vivem num mundo onde as brincadeiras, a rua, a praia, os pais, os irmãos, os amigos, etc., são a sua referência de contato, suas relações imediatas. Segundo um depoimento:

“Quando se vai para a escola não se sabe pra quê, a gente vai porque os pais mandam, porque os outros também vão. No começo é difícil porque a gente não conhece a escola, como ela é, não se tem muitos amigos... A gente é muito pequeno”. (Depoimento de um aluno pesquisado)

Ao chegar na escola entra em contato com um mundo novo: tudo o que lhe acontece na sala de aula e fora dela não se identifica com a sua vida. A leitura e a escrita também lhes são novas pois mesmo tendo o objetivo de aprendê-las não sabem o que esta significam para a sua vida. Após este contato a escola começa a aparecer difícil, monótona, rotineira e sem atrativos. Difícil porque a escola tem uma rotina própria a qual os alunos têm que se adaptar. Segundo Benavente

“É neste período que os saberes e estratégias, das diferentes pessoas que atuam na escola se confrontam e, é em torno da sua estruturação e transmissão que se reproduzem as rupturas e desenrola todo um complicado jogo de diferenciação e exclusão”. (Benavente, 1984:100)

A escolarização destas crianças é difícil porque o processo cotidiano de aprendizagem nas famílias à qual pertencem é a transmissão oral dos saberes utilizando regras e um estilo narrativo próprio. Estes elementos articulam-

se de forma diferente do que ocorre na escola, fornecendo informações às crianças sobre o seu lugar nas relações sociais e sobre as diferentes situações e fenômenos.

A aprendizagem destas crianças mal sucedidas na escola, originárias do meio pesqueiro opõem-se às tentativas da escola de difusão de um modelo único de aprendizagem baseado no método científico e na linguagem escrita.

Benavente (1984, p. 107) nos diz que esta diferenciação do modelo cultural *“permite a existência de conflitos e rupturas na identidade pessoal e sociocultural que só os raros preparados para assumir, ou os que possuem capacidades para conviver com a duplicidade de referências, conseguem ultrapassar”*.

Foi difícil encontrar um aluno entre os pesquisados que afirmasse ter sido ajudado por alguém na escola. Percebe-se aqui a inexistência de interlocutores realmente interessados, capazes de acompanhar e ajudar a esclarecer as dúvidas que vão surgindo ao longo da sua trajetória. Este é o primeiro passo para uma série de outras dificuldades que este aluno irá encontrar.

3.3- A falta de um projeto pedagógico

Apesar da grande ênfase colocada na culpa da família e do próprio aluno pelo insucesso escolar, alguns professores entrevistados não deixaram de apontar também aspectos internos da escola como fatores para o insucesso. Segundo depoimentos:

“ A escola tem que ir atrás do aluno que não vai bem; a escola tem culpa? Tem ... A metade da culpa ela tem ... Nós temos é que ir atrás ... Tem o especialista e ninguém faz nada . A escola- também tem que ajudar os alunos, às vezes fica só na mão do professor .”

“ ... Acho que para acabar com o fracasso escolar tem muita coisa a ser feita, muita coisa mesmo mas tem que partir daqui de dentro: de nós, pessoas capacitadas, professores com vontade e interesse em ajudar e em estar trabalhando juntos; para depois chegar na criança.”

“Acho que tem que começar aqui dentro da escola... O que está faltando para resolver o problema do fracasso é se trabalhar melhor ainda. Acho que tudo gira em torno do trabalho em grupo.”
(Depoimentos dos professores pesquisados)

Estes professores admitiram que a escola também tem culpa no fracasso escolar dos alunos e relacionaram diversos aspectos para este fracasso: a escola não tem uma linha pedagógica; o professor discrimina o aluno que apresenta “dificuldades de aprendizagem”; a escola não trabalha conteúdos que

atraem a criança, que despertem o interesse desta. É o que ilustram as citações abaixo:

“ Acho que deveria ter uma linha na escola para se trabalhar tudo igual, tem que baixar esse nível de reprovação: cada um trabalha sozinho e como quer.”

“ As crianças trazem carências de casa e quando chegam na escola não recebem o devido tratamento pelo professor ... Não só o professor é culpado, mas muitas vezes ele também tem uma parcela de culpa porque o que a gente observa, muitas vezes, é que o aluno que é fraco é meio que deixado de lado na sala. Acho que todo professor já fez isso uma vez. Têm professores que tentam resgatar esse aluno mas, a maioria, diz: - Aquele aluno é fraco mesmo, vamos deixá-lo prá lá.”

“ Se a escola tivesse outra coisa para a criança fazer não só na sala de aula, ... músicas, artes ... porque a criança tem outras habilidades além da escrita e da leitura ... quer dizer, tudo incentivaria a criança a estar na escola; não estar por obrigação mas por vontade, eu acho que tudo gira em torno do trabalho em grupo”.

(Depoimentos dos professores entrevistados)

O que significa esta linha pedagógica que a escola deveria adotar?

Todos os professores entrevistados mostraram-se preocupados com a definição de uma linha pedagógica para nortear o seu trabalho de sala de aula. Mostraram-se preocupados com o baixo rendimento que muitos alunos

apresentam e identificam, como um dos entraves para a sua atuação, a falta de instrumentos teóricos-metodológicos para a definição e organização de seu trabalho pedagógico. Esta questão nos remete para um fato que vem acontecendo em nossas escolas: o professor, sentindo-se impotente na sua atuação de sala de aula se vê a mercê de orientações vindas das mais diferentes concepções pedagógicas que se implantam no sistema de ensino. Sem dispor de critérios para selecionar a prática que dê mais conta da realidade e que torne o processo educativo uma construção coletiva, o professor acaba assumindo acriticamente determinadas posturas (seja para reproduzir as “práticas antigas”, seja para assumir “novas práticas”). Contudo, podemos dizer que mesmo havendo por parte destes professores uma certa preocupação com relação ao trabalho que têm executado, não podemos afirmar que estes elaboram criticamente os fenômenos da realidade, prova disto é a percepção que têm da clientela escolar e a leitura que fazem dos problemas educacionais e do próprio fracasso escolar.

Ainda sobre a sua prática, foi possível observar que os professores clamam por uma assessoria pedagógica e educacional eficiente, pois os professores entrevistados sentem-se sozinhos para resolver seus problemas, chegando a citar a inoperância da supervisão e da orientação pedagógica:

“Tem o especialista e ninguém faz nada. A escola também tem que ajudar os alunos e isso, às vezes, fica só na mão do professor.”

“O que está faltando para resolver o problema das repetências são subsídios para se trabalhar melhor ainda. Acho que tudo gira em torno do trabalho em grupo, não só dos professores.”

Aqui é preciso considerarmos que o autoritarismo implantado nas escolas com as tendências mais aproximadas do tecnicismo educacional, contribuiu para a burocratização formal das relações no interior das escolas. Este processo dividiu o espaço escolar e reduziu as possibilidades da organização interna de um trabalho baseado na troca de experiências, na cooperação e no compromisso profissional e social.

Os professores de primeira série foram os que mais clamaram por uma assessoria pedagógica. O que eu me dei conta é que, já há algum tempo, a Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis vem divulgando, a exemplo de outras secretarias do Estado como de fora dele, uma determinada teoria sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança (Psicogênese da Língua Escrita). O que ocorreu em termos de divulgação foram diversos cursos que tentaram mostrar aos professores, a novidade que havia chegado ao "mercado educacional". Esta prática de cursos precisa ser revisada, na medida em que a sua proposta, em geral, é muito mais um repasse de receitas de como fazer do que uma discussão sobre que educação é esta que fazemos, que visão de homem ela contém, por que trabalhamos certos conteúdos de certas maneiras? Estes cursos não são suficientemente esclarecedores e profundos para efetivamente transformar a prática do professor porque limitam-se ao "ao que fazer" imediato.

Atualmente o que temos nesta escola, são iniciativas individuais de se tentar dar um outro sentido à educação. Iniciativas estas que me pareceram isoladas do conjunto educacional "real", onde o professor permanece sozinho, sem apoio teórico-metodológico para enfrentar o desafio que a realidade social

nos propõem: executar uma prática político-pedagógica para um projeto de sociedade que visa a democracia e a justiça social.

Os professores reclamam de uma acessoria pedagógica dos especialistas da escola(orientadora e supervisora) e também dos pais juntos às crianças, para complementar o seu trabalho, talvez porque inconscientemente percebem que sozinhos apresentam limites, percebem que não estão dando conta do que se propõem.

Como a maioria dos professores desta escola são substitutos, o seu empenho e sua integração na comunidade dependem da possibilidade dos mesmos fazerem a sua própria escolha de colocação. A política de escolha de vagas obriga muitos professores a mudarem de escola todos os anos. O que impede a construção de uma história comum e de compromissos escolares mútuos.. Os professores substitutos, ao ingressarem no sistema escolar ficam sempre com as turmas consideradas mais difíceis (principalmente com as primeiras séries). A política de colocação de professores é outro obstáculo com conseqüências para o cotidiano escolar.

A mudança do cotidiano escolar foi sugerida na fala de alguns pais:

“Tá faltando ali na escola é uma aula de artes. Fazer arte com argila, lata, prego e papelão. A escola não ensina essas coisas, esses brinquedos, com isso eles tariam desenvolvendo a cabeça das crianças.”

“Acho que tá faltando é uma atenção especial para aqueles alunos que sabem menos.”

“Eu acredito que a professora, quando o aluno tá meio fraco, tem que dar uma força.”

Esta mudança foi citada principalmente em dois aspectos: na relação do professor com o aluno que tem dificuldade na aprendizagem (o professor tem que dar uma atenção especial para este aluno) e em relação aos conteúdos: a escola deveria trabalhar também com atividades artesanais e artísticas: trabalhos com material de sucata , teatro , danças ,etc.

Acredito que o universo cultural dos professores, que é constituído por valores e estereótipos, imagens e representações, experiências e práticas socialmente construídas pode ser um aspecto relevante a ser explicitado, na intenção de contribuir para desvelar a “vida da escola” e, na intenção de contribuir para a construção de uma prática pedagógica condizente com a democracia e a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo destas considerações finais do estudo realizado, é retomar alguns aspectos a respeito da produção do insucesso escolar e, com base na análise feita, apresentar algumas indicações no sentido de superar os problemas enfrentados pela escolarização no próprio interior das escolas.

A literatura sobre o fracasso escolar identificava, inicialmente, nas primeiras décadas do presente século, apenas os fatores extra-escolares como determinante deste insucesso: fatores familiares, de classe social, higienistas, raciais, culturais e econômicos. Mais recentemente, a literatura sobre o fracasso escolar identifica também diferentes problemas apresentados pelas escolas, entre os quais se destacam: o inter-relacionamento mal sucedido entre o aluno da classe popular e a instituição escolar; a repetição de conteúdos já apresentados, que leva ao desinteresse e à apatia; a associação entre repetência anterior e uma nova repetência ou evasão; existência de modelos de "aluno ideal"; organização da sala de aula centrada no ensino do professor e não na aprendizagem do aluno; a super-valorização da memorização e da reprodução passiva; o conhecimento estático que os professores transmitem, baseados numa concepção positivista de homem; o conjunto de condições materiais precárias desfavoráveis às atividades escolares: falta de manutenção dos prédios, falta de livros e outros recursos didáticos-pedagógicos, baixos salários, etc; a divisão de alunos em turmas "fortes" e "fracas", estigmatizando e discriminando os alunos repetentes e ainda provocando uma reação de desagrado nos professores destas

turmas; impedimento ao aluno de falar, de perguntar, de duvidar e de errar, produzindo ignorância e não o conhecimento.

O presente estudo, envolvendo alunos com história de fracassos escolares, professores da escola onde estudaram ou ainda estudam, e pais destes alunos, revelou que a culpa pelo fracasso é atribuída, em grande parte, à família, se consultados os professores; aos professores, se consultados o diretor e o supervisor da escola; aos professores e aos alunos, se consultados os pais; e à sua própria ignorância, ou às vezes ao descaso dos professores, se consultados os alunos.

Esses dados, assim como a vivência no interior da escola, mostraram ainda que a escola tem pouco conhecimento do aluno, da sua família e do ambiente em que vive. Sendo a maioria dos alunos originários de famílias de pescadores, a abordagem das suas relações com a escola não pode ser desligada da posição de classe do seu grupo familiar. Este grupo social tem características que precisam ser conhecidas. Quando os professores atribuem o desinteresse do aluno pela escola à falta de significado desta em suas vidas, e, principalmente quando atribuem o insucesso do aluno à família, porque esta é desajustada, mal estruturada e desinteressada, culpando assim os alunos e suas famílias, os revelam suas expectativas idealizadas que influenciam a sua prática e o seu entendimento dos alunos.

Outro fator levantado foi o isolamento que os professores vivem na sala de aula, tendo que resolver sozinhos os obstáculos que encontra na execução do seu trabalho: dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento, desinteresse e apatia dos alunos. Demonstram, por isso, a necessidade que têm

de trabalhar em grupo para trocar experiências e garantir um trabalho eficiente. Mais ou menos conscientemente, sabem que sozinhos não estão conseguindo garantir o mínimo necessário.

Os alunos demonstram que há uma forte ruptura em suas vidas, causada pela entrada na escola; que a oralidade é pouco estimulada e mesmo proibida na sala de aula; que há associação entre uma experiência de insucesso e uma nova experiência mal sucedida; a ausência de professores interessados, capazes de entender e esclarecer as dúvidas que surgem ao longo da trajetória escolar, contribuindo assim para o desinteresse do aluno.

Os pais, por sua vez, têm pouco conhecimento da escola, quase nada sabem do que acontece no seu interior. O único contato que estes têm com a escola é realizado, quase sempre, nas reuniões. A idéia que domina é a de que devem ir à escola apenas quando solicitados. A preocupação dos pais quanto à escolarização de seus filhos, inclui aspectos que indicam desde o atendimento odontológico, passando pela limpeza e merenda, até o ensino “fraco” e “forte”. Assim, pode-se dizer que eles tendem a acompanhar este processo e que o fazem segundo critérios próprios, decorrentes do entendimento do que seja a escola e qual a sua função.

As explicações, conceitos ou afirmações que os pais, alunos, professores e administradores explicitaram sobre as questões relativas ao insucesso na escola, podem ser consideradas verdadeiras teorias do senso comum, a partir das quais se interpretam e se constroem realidades sociais. Tais explicitações, portanto, podem ser entendidas como um tipo de conhecimento, cuja função é orientar ou definir comportamentos. Desta forma, é importante para

nosso estudo considerar que as opiniões captadas podem, pelo menos em parte, explicar os comportamentos encontrados em relação ao que ocorre nesta escola.

Se é um equívoco pensar nas representações como sendo um reflexo do real, não é equivocado tomá-las como elementos constitutivos da realidade. As representações, como nos explica Santos(1996), "vão construindo a própria realidade sobre a qual se referem". Assim, no interior da escola, a representação dos seus atores sobre os fatos do ensino é um elemento importante na própria constituição das suas atividades. É preciso, portanto, tomar como ponto de partida as representações.

Tomar a Escola como um aspecto fundamental na história do insucesso escolar não implica, no entanto, apenas em sua acusação, e sim considerá-la com possibilidades efetivas de transformação e redimensionamento.

A escola em estudo foi caracterizada pelos alunos e pais como um instrumento para a aquisição de um diploma que dá ao aluno chances de entrar no mercado de trabalho. Mas ela também é vista como um lugar desagradável, confuso, em que o prazer de estar em grupo se junta a uma sensação de fechamento e hostilidade cotidiana e estigmatização por parte dos professores e alguns colegas. É uma espécie de prisão, onde se é obrigado a resistir à constantes agressões. Porém, da permanência, não se tira grande proveito pois, como foi observado, as aprendizagens que ocorrem no seu interior são baixas.

Na escola, os professores e os alunos aprendem coisas que nem imaginam: a submissão, a mediocridade, a rebeldia, o individualismo, a arrogância, o autoritarismo, a hipocrisia, etc.

A escola, na sua atividade sistemática de difusão e imposição de saberes, valores e padrões de comportamento normalizados, demonstra grande dificuldade em lidar com o público que acolhe. A proximidade ou a distância que os alunos possuem frente a esses elementos implica em experiências e resultados no decorrer do processo de aprendizagem.

A relação professor-aluno é enfatizada neste estudo como uma situação conflitante e não há aqui uma crítica no sentido de se esperar que seja mais harmoniosa. Ao contrário, os embates são importantes e necessários para o crescimento do ser humano. O que se faz necessário é o reconhecimento também dos alunos como seres ativos nestes embates, como pessoas que têm com o que contribuir.

É necessário fazer da escola um espaço cultural da formalização do conhecimento, do saber. Pois, se ela está inserida numa sociedade, numa cultura, não é sua função socializar conquistas deste conhecimento e deste saber historicamente construídos?

A escola necessita sair da inércia. Ir à busca do melhor jeito de ensinar, do melhor jeito de possibilitar a aprendizagem. Precisa estar compromissada com o que de melhor a gente (que estamos inseridos nesta Instituição) sabe e pode fazer.

Partindo do pressuposto de que não se muda uma instituição sem mudar as práticas que a produzem no dia-a-dia, temos que reconhecer a importância dos professores nos processos de mudança da escola.

Quando manifestam preocupações com a qualidade dos seus trabalhos, quando fazem alterações em suas ações na tentativa de melhorá-las,

os professores, nesta certa inquietação, estão preocupados em construir um projeto de sociedade regulada pela justiça social e pela conquista da cidadania. Creio que para conseguir realizar uma tal proposta é necessário uma reapropriação do conhecimento sobre o saber/fazer da escola, no sentido de construir uma prática pedagógica que articulada com a realidade concreta, situe os sujeitos como agentes da sua própria história. Isto requer que o aluno e o professor sejam sujeitos da relação pedagógica, marcados pela sua própria história social, e estampando marcas, mutuamente, na produção de suas existências.

É necessário reconstruir o saber/fazer do professor mas junto com ele, no seu dia-a-dia. É necessário que os pesquisadores estejam na escola para ajudar a articular propostas de educação que privilegiem a justiça social e a conquista da cidadania. É uma proposta emancipatória!

Assim como a mudança da escola exige mudanças de práticas reais e não apenas de intenções, a formação do professor para esta mudança requer que os pesquisadores, as agências formadoras, os gestores e os políticos se interroguem reconhecendo que têm que por em causa as suas próprias práticas.

É importante dizer, ainda, que a mudança de práticas escolares e pedagógicas não pode ocorrer somente dentro da sala de aula : é preciso alargar o espaço educativo.

Tal como observa Benavente(1991) esta mudança consiste em não ignorar a complexidade das práticas, exige compreensão da complexidade do universo cultural e pedagógico dos professores para reestruturá-lo, exige compreensão da complexidade dos universos que se cruzam nas práticas da

instituição escolar e, exige ainda, transformação nas condições de trabalho para facilitar a análise da realidade social e do modo de abordar as escolas.

A formação do professor para transformar a prática não pode ser centrada apenas na aquisição de informações e em exercícios de aplicação de conhecimentos. Ela tem que ser uma proposta que facilite ao professor a elaboração dos seus projetos profissionais, o ensaio e a análise de novas práticas.

Para ensaiar novas práticas, há necessidade de equipes de apoio ao professor, permitindo que se viva o cotidiano da escola com a constante interrogação da realidade. Trata-se de um caminho possível para a intervenção transformadora na escola. A relação entre este apoio pedagógico e o professor como observa Benavente(1991):

“não pode ser a tradicional dicotomia entre quem sabe e quem faz, quem observa e quem é observado; apoio pedagógico e professores são profissionais que colaboram e trabalham em conjunto, cada qual com sua função específica mas sem hierarquia de poder e saber”.(Benavente, 1991:183)

Nesta relação, tanto a equipe de apoio quanto o professor vão precisar contar com ferramentas para poder aprender e ensinar com significado. Estas ferramentas são os procedimentos metodológicos. Destas ferramentas, algumas são valorosíssimas para poder pensar aquilo que falta para aprender, para poder buscar e ensinar com sentido e significado; aprender a observar buscando o sentido das coisas, o porquê as coisas acontecem. Registrar a prática do dia-a-dia. O registro, no sentido de escrever pensando o que conseguiu, o que foi conquistado, o que tem dúvida, o que não sabe. Porque é neste sentido que a teoria e a prática se casam. É neste sentido que não temos o distanciamento entre

as duas. Obviamente que quando paramos para pensar sobre o que fazemos começamos a descobrir 'fundos' do que não sabemos, começamos a nos dar conta do que precisamos estudar. É neste sentido também que estão juntos nesse pensar sobre a prática, o avaliar e o planejar.

Finalizando, diria que a formação dos educadores para a transformação é um assunto muito complexo. Transformar as nossas próprias referências, as nossas práticas, as nossas relações de trabalho com os nossos alunos, nossos colegas e com os pais é um exercício arriscado e desafiador. Estaremos dispostos a "bancar" este desafio?

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Lisboa, Presença, 1974.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In Em Aberto, Brasília, ano11, nº53, janeiro/março, 1992.
- BARRETO, Elba S. de Sá. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo(37): 84-89, maio, 1981.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Z. et al. Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão. Achiamé, Rio de Janeiro, 1983.
- _____. O Fracasso Escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. Em Aberto, 1994:
- BECK, Ana Maria. A utilização dos recursos do mar através da história. In: O mar e seus recursos. Florianópolis, UFSC, 1989, p. 97-108.
- BENAVENTE, Ana et al. Renunciar à Escola. Fim de Século Edições, 1994.
- BENAVENTE, Ana. Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e "resistência" à mudança. In: STOER, Stephen (org). Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar. Biblioteca das ciências do homem. Edições afrontamento Ltda. Ciências da Educação, 1991.

X BROTHERHOOD, Rachel. Fracasso escolar: da explicação ideológica à análise crítica. In Educação nº1, Cedu/ufal, junho, 1993.

X CADERNO CEDES Nº 28. O Sucesso escolar: Um Desafio Pedagógico. São Paulo, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O Príncipe que virou sapo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (55):50-62, novembro/1985.

CARDOSO, Ofélia B. O Problema da Repetência na escola Pública. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos(35), 1949.

COLLARES, Cecília A. L. A História não contada dos Distúrbios de Aprendizagem e Hiperatividade. In Cadernos CEDES nº 28. O Sucesso Escolar:Um Desafio Pedagógico. São Paulo, Papirus, 1ª edição, 1992.

COLLARES, Cecília A. L., MOYSÉS, Maria A. Educação ou Saúde? EducaçãoXSaúde? Educação e Saúde! In Cadernos CEDES 15,dez. 1985.

CUNHA, Nádía F. da. Sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e estratificação social. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 54(119): 61-71, julho, 1970.

CURY, Carlos R. Educação e Contradição. São Paulo, Cortez: autores associados, 1985.

DIEGUES, Antonio C. S. Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar. São Paulo, Editora ática, 1983.

DORNELLES, B. V. Mecanismos Seletivos da Escola Pública: Um Estudo Etnográfico. In SCOZ, B. J. L., et al. (orgs) Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

DURHAN, Eunice. A Caminho da Cidade. São Paulo, Perspectiva, 1984.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREITAG, Bárbara. Piagetianos Brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo(53):33-44, maio, 1985.

FUKUI, Lia. A Família em Questão. Cadernos de Pesquisa(37); 3-4, São Paulo, maio de 1981.

- FREITAS, Lia. A Produção da Ignorância na Escola. São Paulo, Cortez, 1988.
- GOMES, Jerusa. Do campo à cidade: as transformações nas práticas educativas familiares. Cadernos de Pesquisa(64):48-56, fevereiro, 1988.
- GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- KESSEL, Moysés I. A evasão escolar no ensino primário. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 22(56):53-72, out./dez., 1954.
- LANE, Sílvia T. Maurer. O que é Psicologia social. Editora Brasiliense, São Paulo, 1984.
- _____. Psicologia Social: O Homem em Movimento. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.
- LINS, Hayedo N. A sócio política do turismo. Departamento de Economia da UFSC, texto datilografado, 1990.
- MACLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1991.
- MELLO, Guiomar N. A Pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo(46):67-72, agosto, 1983.
- NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, EDU/EDUSP, 1974.
- X NETTO, Cristina C. Problemas antigos mas sempre atuais: repetência e evasão escolar. In Educação, Porto Alegre(27):175-177, 1994.
- X PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1993.
- _____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. In Caderno de Pesquisa(65): 72-7, Cortez, São Paulo, maio, 1988.
- PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo, Cortez, 1989.
- _____. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo(92):5-15, fevereiro, 1995.

POPOVIC, Ana M. Atitudes de Cognição do Marginalizado Cultural. Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, R. J., 57(126) 244-254, abr/jun, 1992.

RIOS, G. S. L.. A Pesca Artesanal como parte do setor de subsistência: sua abordagem sociológica. in Ciência e cultura, 28(4), abril, 1976.

ROSENBERG, Lia. Educação e Desigualdade social. São Paulo, Ática, 1984.

ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais na capacidade intelectual dos alunos. In PATTO, Maria Helena de S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo. T. A. Queiroz, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.

_____. Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

• SCHEIBE, Leda. O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. In Revista ANDE. São Paulo, ano 6, (12):11-14, 1987.

• SOARES, Magda B. Aprendizagem da Língua Materna. Em Aberto, Brasília, ano 2(12), janeiro, 1993.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1989.

SENNA, Maria das G. C.. A educação das crianças: Representações de pais e mães das camadas populares. tese de doutoramento, USP, São Paulo, 1990.

SPINK, M. J. O Conhecimento no Cotidiano. Edit. Brasiliense, São Paulo, 1993.

VÁRZEA, Virgílio. Santa Catarina-A ilha. Editora Lunardeli, Florianópolis, 1985.

ZAGO, Nadir. Transformações urbanas e dinâmicas escolares : uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. In Educação Sociedade e Cultura. 3 editorial, Edições Afrontamento Ltda, Porto, maio, 1997.