

UFSC CED PPGE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE	ILANA LATERMAN
I L A N A	QUANDO O ALUNO "NÃO ACOMPANHA" O ENSINO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS
L A T E R M A N	TESE DE DOUTORADO
2004	FLORIANÓPOLIS 2004

ILANA LATERMAN

QUANDO O ALUNO “NÃO ACOMPANHA” O ENSINO: UM ESTUDO
COM PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do título de Doutor em Educação. Área
de Concentração: Ensino e Formação de
Educadores.
Orientadora: Dra. Nadir Zago

Florianópolis – SC
2004

RESUMO

Esta pesquisa refere-se às condições de ensino nas situações em que alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal não conseguem acompanhar a turma, não têm o desempenho esperado, apresentam defasagens em seu desempenho no decorrer do ano letivo. Para investigar o tema, entrevistei professoras em cinco escolas da rede pública municipal, pesquisei locais que prestam serviços de atendimento a alunos com dificuldades escolares, estudei políticas públicas e orientações oficiais em documentos e realizei entrevistas em diferentes coordenadorias da divisão do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A partir das dimensões de intencionalidade, conhecimento, planejamento e regulação da prática docente, do contexto das orientações oficiais e dos serviços de atendimento aos estudantes, desenvolvo reflexões sobre o campo de possibilidades da ação do professor. Neste sentido, o fazer docente é entendido em seus aspectos de reprodução, produção e permanente construção de suas formas e alternativas.

Na perspectiva de que as condições oferecidas ao ensino são fundamentais para a ampliação das alternativas pedagógicas de intervenção, este estudo argumenta que a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na escola deve necessariamente levar em conta as situações de dificuldades que, ao serem tratadas em caráter de urgência e emergência, perdem em planejamento e antecipação.

Assim, apoiado em autores como Gimeno, Pérez Gomes, Sarmento, Martins, Bondía, entre outros, este trabalho delimita as situações em que o aluno não acompanha o ensino, para contribuir com a reflexão sobre a educação democrática.

Palavras-chave: séries iniciais; ensino-aprendizagem; fracasso escolar, campo de possibilidades.

ABSTRACT

This research is concerned with teaching conditions in situations in which 3rd and 4th grade primary school pupils within the municipal public system who do not manage to keep up with their class, do not achieve the desired performance, and under-achieve in their performance throughout the academic year. To investigate this theme, I interviewed teachers in five schools within the municipal public system, researched locations which offer facilities that cater for pupils with learning difficulties, studied documents dealing with welfare politics and official guidelines, and carried out interviews in different coordinations within the division of primary education within the Municipal Secretariat of Education in Florianópolis.

Starting from questions of objectives, knowledge, planning and regulation of teaching practice, from the official guidelines and the provisions for pupils, I develop reflections about the arena of possibilities in teacher praxis (action). In this sense, teaching is understood in its aspects of reproduction, production and permanent construction of its forms and alternatives.

From within the perspective that the conditions offered to teaching are fundamental to widening the pedagogical alternatives of intervention, this study presents arguments with the intention of informing schools of the necessary understanding of what characterises the teaching-learning process, particularly in situations of difficulty that, in being treated as urgent or emergency in nature, lose in their planning and anticipation.

In this way, assisted by authors like Sacristán, Sarmento, Martins, Bondía among others, this study limits itself to situations in which the pupil does not attend school, as a contribution to reflections about democratic education.

Key words: primary series, teaching-learning, scholastic weakness, arena of possibilities.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
1 INTRODUÇÃO	
O FRACASSO ESCOLAR E A PERSPECTIVA ADOTADA NESTA PESQUISA.....	9
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	21
3 AS ESCOLAS E OS EDUCADORES PESQUISADOS.....	36
3.1 Apresentação das escolas.....	39
3.2 As professora entrevistadas.....	52
4 POLÍTICAS PÚBLICAS E ORIENTAÇÕES OFICIAIS.....	57
4.1 Políticas, projetos e orientações da Secretaria Municipal de Educação.....	63
4.2 Classes de Aceleração.....	64
4.3 Projetos das escolas.....	67
4.4 A equipe de integradoras.....	69
4.5 Saúde do escolar.....	70
4.6 Coordenadoria de integração e legislação de ensino, escola e comunidade.....	70
5 SERVIÇOS INSTITUCIONALIZADOS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE.....	73
5.1 Núcleo Desenvolver.....	78
6 A AÇÃO DOCENTE EM SUAS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO, INTENCIONALIDADE, PLANEJAMENTO E REGULAÇÃO.....	84
6.1 Referências para a teoria e a prática segundo Gimeno, Pérez Gómez e Sarmiento.....	88
6.2 Alunos que não acompanham o ensino: situações encontradas nas entrevistas.....	91
6.3 Recursos e instrumentos de identificação.....	103
6.4 O conhecimento em questão: considerações e explicações.....	112
6.5 Estratégias adotadas com os alunos.....	128
6.6 Estratégias adotadas para buscar conhecimentos.....	162
7 O ENSINO E O CAMPO DE POSSIBILIDADES.....	169
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	207
ANEXOS.....	213

1 INTRODUÇÃO

O FRACASSO ESCOLAR E A PERSPECTIVA ADOTADA NESTA PESQUISA

A preocupação e a atenção dos educadores com as questões do fracasso escolar não são recentes no cenário da educação, quer seja em pesquisas, em cursos de formação de educadores, em projetos nacionais, ou nas políticas públicas. Com perspectivas diferentes e muitas vezes antagônicas, com compromissos sociais específicos e interesses polarizados, a tentativa de minimizar os índices de fracasso escolar já estava na agenda da década de 30, como mostra Patto (1993), em uma revisão sobre o tema. Em 1945, ainda segundo a autora, o I Congresso de Saúde Escolar enfatizava a importância da melhoria na formação docente e nos critérios da atividade profissional. Infere-se, portanto, que a preocupação com a qualidade de ensino sempre esteve na agenda das discussões dos educadores desde a implantação da escola laica e, mais ainda, a partir da perspectiva de sua democratização. De modo especial nas décadas de 60 e 70, diversas pesquisas européias enfocaram questões relacionadas ao fracasso escolar e às disparidades nas probabilidades de acesso à educação entre os diferentes grupos sociais (Forquin, 1995). Tais estudos diferiam em metodologia e amostras, mas coincidiam em seus resultados quanto à forte correlação estatística entre origem social e fracasso escolar. Diz o autor:

O estabelecimento deste fato estatístico¹ constituiu em si mesmo um fato social, abalando a crença "liberal" segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilitação (legal ou material) do acesso aos estudos, a difusão das crenças e expectativas "meritocráticas" eram em si mesmas fatores suficientes de "democratização" (Forquin, 1995; p.23).

Paralelamente a estas pesquisas de bases quantitativas, tanto na Europa quanto no Brasil, buscavam-se explicações a respeito dos alunos com problemas na escolaridade. Tais

¹ Referência à forte correlação entre origem social e sucesso/fracasso escolar.

explicações passaram por visões tecnicistas e psicopedagógicas, com ênfase nas características bio-psico-sociais do aprendiz (Patto, 1993: p.109). Estas abordagens ganharam críticas contundentes, com respaldo em dados estatísticos, no sentido de que centralizavam as causas do fracasso escolar em características individuais, enquanto os indicadores traziam números significativos que colocavam em xeque a eficiência do sistema escolar para larga faixa da população. Ou seja, as teorias de ordem bio-psico-sociais, ao invés de contribuírem para uma reflexão crítica sobre o sistema de ensino, buscavam nos alunos as causas dos problemas na aprendizagem. Neste panorama, surgiram linhas de investigação sociológica voltadas para o fenômeno da correlação entre origem social dos alunos, acesso e formas de permanência na escola.

Uma das linhas de análise, desenvolvida por autores europeus, bastante forte na época (1960-1970), partia da visão funcionalista da sociedade. A constatação das correlações positivas entre origem social e desempenho escolar desencadeou explicações pautadas no conceito de carência cultural. Nesta perspectiva, os alunos de camadas desfavorecidas já chegariam à escola com uma lacuna de hábitos, conhecimentos e cultura em relação aos alunos de camadas médias e estariam em desvantagem frente às exigências escolares. Tal 'falta' atrapalharia o desempenho escolar destes estudantes, o que explicaria as estatísticas dos resultados inferiores apresentados pelos alunos provenientes de camadas desfavorecidas quando confrontados com os indicadores escolares da população das camadas médias e privilegiadas. Reissman, Passow, Bereiter e Engelman, Bloom são alguns autores que, de acordo com Forquin (1995), trabalharam nesta direção.

A teoria da carência, que em seus princípios problematizava a desigualdade social para o campo educacional, foi sendo reelaborada com diferentes leituras:

Existem diversas formas da teoria da deficiência. Jonh Ogbu (1978) distingue três. Em primeiro lugar, a teoria da privação: a deficiência é o que falta para as crianças terem sucesso na escola. Em segundo lugar, a teoria do conflito cultural: a deficiência é a desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não está conforme com a que o sucesso escolar supõe. Em terceiro lugar, a teoria da deficiência institucional: neste caso, a deficiência é uma desvantagem gerada pela própria instituição escolar, em sua maneira de tratar as crianças das famílias populares (currículos, programas, expectativa dos docentes...). (Charlot, 2000; p.26)

No primeiro caso apresentado na citação, argumenta Charlot (2000), a deficiência é uma coisa em si: faltam aos alunos as condições necessárias para o sucesso escolar. Nos outros dois casos, o do conflito cultural e o da inadequação da escola frente aos alunos de origem popular, a deficiência é entendida na relação entre a clientela e a instituição. Charlot (2000) não nega a correlação que as estatísticas mostram entre fracasso escolar e posição social, mas defende que a interpretação desta correlação como falta ou determinação social é uma teorização que se apóia numa perspectiva da negação. Neste sentido, a própria teoria já estaria negando outras possibilidades a estes estudantes, como, por exemplo, o uso de estratégias próprias que poderiam levar ao sucesso escolar.

As teorias da carência cultural, por sua dimensão determinista, foram alvo de severas críticas entre teóricos contemporâneos. Buscando explicações com base no marxismo, diferentes autores apresentaram outra perspectiva de análise, bem mais abrangente, no sentido de procurar identificar não só na clientela escolar, mas especialmente na própria instituição como parte do sistema político, as razões e mecanismos do fracasso escolar nas classes populares. As teorias da reprodução, como foram chamadas, identificaram no sistema escolar formas de conservação da estratificação social das classes. Tais teorias serviram como fonte para a reflexão sobre o fracasso escolar também no Brasil. Nesta abordagem, a escola teria instrumentos próprios de seleção e classificação que serviriam de mecanismos para reproduzir, no interior da instituição, as desigualdades presentes na estrutura social. Tais mecanismos de reprodução teriam como consequência o fracasso de significativa parcela de alunos vindos de origens sociais menos favorecidas. Como explica Mafra (2002; p.129):

As escolas eram, assim, reconhecidas como peças essenciais aos processos de reprodução da sociedade por participarem ativamente na manutenção da estrutura de poder e na certificação dos privilégios econômicos, sociais e culturais. Nesse caso, atuavam como promotoras da integração cultural e simbólica dos indivíduos à ordem social e à ordem econômica, de forma dissimulada e oculta.

A violência simbólica (Bourdieu), expressa na organização, funcionamento, ensino e interações na escola daria conta de reforçar, instaurar, facilitar a introjeção, no imaginário dos alunos, de valores e comportamentos que legitimariam o "lugar de cada um" na

estratificação social. Segundo Mafra (2002), duas linhas de análise destacavam-se por sua relevância no debate nesta perspectiva da reprodução: uma voltada para o contexto da sociedade capitalista e a outra, para uma perspectiva cultural.

Quanto às análises da reprodução social nas sociedades capitalistas, Mafra (2002) cita Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet e Edwards como importantes autores. Estes pesquisadores baseavam-se no estruturalismo, buscando no sistema de ensino as formas, os mecanismos de reprodução social.

Segundo Mafra (2002), Bourdieu, Bernstein e Paul Willis, entre outros, são representantes da perspectiva cultural da reprodução social. Entendem a escola como parte dos aparelhos de reprodução cultural.

A autora critica tais abordagens por não terem conseguido estabelecer as relações diretas entre o que propunham como teoria explicativa e o cotidiano escolar, ou seja, apenas parcialmente faziam correspondência da teoria com a vida na sala de aula e na escola, “desvalorizando-se o potencial transformador dos processos educativos no interior das escolas” (Mafra, 2002; p.10). A autora continua:

Estes estudos deixaram um rastro de desencanto e de suspeita no campo educacional, reforçando a imagem do homem como produto de estruturas que o determinam e o cerceiam, dando pouca expressão à participação ativa dos atores sociais nesse processo, tornando impessoal tanto o ensino como a aprendizagem. (Mafra, 2002; p.10)

Apesar das críticas, as teorias da reprodução significaram um grande avanço teórico, apresentando um paradigma que deu visibilidade tanto aos problemas estruturais quanto ao sucesso/fracasso escolar segundo a origem social. Tais teorias, no entanto, trouxeram com elas um paradoxo: se a escola é apenas reprodutora da sociedade, como realizar um ensino democrático? Como seria possível a democratização do conhecimento através de uma instituição que, por princípio, reproduz e legitima a hierarquia social?

Uma vez compreendidos os mecanismos de reprodução presentes na escola, as críticas às limitações das teorias da reprodução trouxeram, inicialmente na Europa e posteriormente no Brasil, o caráter também produtor da escola. Neste sentido, Petitat (1994; p.11) escreve: “Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também

participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola.”

Petit (1994) apresenta, através de uma análise histórica situada na França, argumentações para a afirmação segundo a qual as teorias da reprodução são insuficientes para explicar o movimento histórico da sociedade, que se reproduz e se modifica, assim como a própria escola tem modificado o que produz e o que conserva na estratificação social.

Explicamos melhor: a escola não faz mais do que produzir as condições de reprodução dos grupos sociais em posição dominante ou dominada, enquanto que participa da produção e da transformação destes mesmos grupos. Para citar um exemplo contemporâneo, a escola participa do surgimento de uma camada social formada por tecnocratas. (Petit, 1994; p.195)

Portanto, segundo o autor, a escola tem reproduzido as condições para a conservação das posições sociais das classes, mas, ao mesmo tempo, tem produzido inclusive novas situações de inserção social, por exemplo, através de novas profissões. Petit (1994; p.201) argumenta, ainda, que não existe unidade entre as classes dominantes², criticando a tese de que haveria uma escola consensual a satisfazer os desejos destas classes. Pelo contrário, também as classes dominantes precisam adaptar-se às mudanças, tanto sociais quanto escolares. Neste esforço de adaptação, as classes privilegiadas dividem-se frente às possíveis alternativas de solução.

Segundo este autor, os conflitos de classe aparecem na escola, entre outras formas, através dos conhecimentos hierarquizados, traduzidos em diferenças de saberes, portanto, num nível simbólico daquilo que de fato é a estratificação social.

Isso é particularmente evidente se abordarmos a cultura científica e suas subdivisões. Cultura científica elementar e cultura científica superior remetem às oposições simbólicas gerais entre teoria complexa e elemento isolado, entre conhecimento especulativo e utilitário, entre fundamental e aplicado. Nestas distinções se opõem e se reconhecem, por exemplo, o arquiteto-diretor de um canteiro de obras, com sua visão de conjunto, e o pedreiro, limitado a seu trabalho específico. Tanto um quanto outro fazem parte das relações diretas de poder e de dominação, das quais restam

² Os termos classes dominantes e classes dominadas são usados por Petit (1994).

somente, no nível escolar, diferenças de cultura científica e de posição dentro da hierarquia. (Petitat; 1994, p.202)

A valorização de conteúdos clássicos, da abstração, da teoria em oposição aos conteúdos pragmáticos, concretos, relaciona-se, em tese, à seleção, para cada tipo de conteúdo, de um tipo de clientela: para as classes "dominantes", os conteúdos de formação pessoal; para as classes "subalternas", a instrumentalização para o trabalho. Sobre isso, Petitat (1994) faz a ressalva da heterogeneidade no interior das classes "dominantes" e "dominadas". Ainda assim, esta preparação escolar não é definidora do trabalho, nem mesmo da inserção social dos alunos na vida adulta. A preparação ocorrida na escola serve para o início da ocupação profissional; a partir daí, a própria carreira definirá a situação de cada um.

Neste sentido, "a cultura escolar se torna para muitos uma cultura de passagem" (Petitat, 1994; p.204). Não há relação mecanicista entre a escolaridade e a ocupação social. A partir da segunda metade do século XX, a escola tem sido, cada vez mais, "uma preparação para uma posição social provisória" (Petitat, 1994; p.204).

Segundo o autor, a escola tem, nos tempos contemporâneos, uma necessária presença unificadora para uma sociedade móvel e subdividida. A escola primária serve, entre outras funções, para a sustentação de um simbolismo unitário e de formas comuns de comunicação, sem os quais o funcionamento da sociedade subdividida, seja para cooperação como para a dominação, seria inviável. Historicamente, a constante da escola tem sido a oposição entre o trabalho manual e o intelectual, privilegiando o valor deste último:

Desde o seu nascimento até os nossos dias, o sistema escolar tem constantemente contribuído para produzir e reproduzir a oposição entre manuais / não manuais e manuais / intelectuais sob uma forma ou outra. Esta é uma de suas constantes. Suas maiores vitórias são de haver imposto a desvalorização da cultura oral e a supremacia da escrita, a inferioridade da mão e a supremacia do espírito, através do que ela contribui para produzir e reproduzir relações de dominação mutáveis. (Petitat, 1994; p.206)

A tendência, segundo o autor, é de distanciamento entre a ocupação, a formação profissional e a cultura escolar. Neste sentido, levanta a hipótese de que neste caminho,

que leva a uma cultura escolar mais generalista como “um fundo provisório independente das realizações profissionais particulares” (Petitat, 1994; p.207), talvez possa estar algum princípio para a superação da dicotomia de conhecimentos presente na instituição escolar.

A cultura escolar é necessária para o mundo do trabalho em todas as camadas sociais, mas já não é vista como determinante das ocupações que se seguem. A escola não é mais percebida apenas como reprodutora da estratificação social, mas também como produtora de novas situações sociais e como unificadora de uma linguagem que torna possível a articulação entre os diferentes grupos presentes na sociedade.

Neste panorama, novas linhas de reflexão se colocam. Entre estas, as que trazem a problematização do termo fracasso escolar, as que enfatizam as análises qualitativas que buscam compreender singularidades nas trajetórias escolares e estudos em uma perspectiva de educação inclusiva. Não apenas as diferenças econômicas e culturais são levadas em conta; também são considerados outros tipos de diferenças, como minorias sociais, portadores de deficiência, alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outros. As pesquisas passam a buscar o sujeito em seu contexto para contribuir com as reflexões contemporâneas sobre educação.

Para Charlot (2000), as investigações no campo da sociologia da educação podem ser agrupadas em duas linhas: na primeira (já mencionada), dos anos 60-70, o fracasso escolar foi relacionado às camadas populares. Neste sentido, as bases culturais desta parcela da população foram avaliadas comparativamente com a cultura escolar em termos de faltas, desvios, carências. Para isso, os pesquisadores serviram-se de estatísticas e buscaram explicar os resultados encontrados. Na segunda linha de investigação, própria do debate atual e na qual o autor se enquadra, há o propósito de explicar a vivência do ‘fracasso’ a partir de sua experiência, ‘de dentro’, procurando conhecer as situações particulares, as estratégias dos sujeitos, a diversidade das situações.

Na perspectiva contemporânea, tanto na Europa quanto no Brasil, há uma tendência que propõe a necessidade de uma educação inclusiva, que comporte as diferenças dos alunos, sejam culturais, físicas ou de modalidades de aprendizagem. Assim, alterna-se a perspectiva com relação aos esforços de adaptar os alunos ao ensino para uma abordagem que pretende adaptar o ensino aos alunos.

Segundo Perrenoud (1997), não são as diferenças (de origem social, de potencial cognitivo, de déficits sensoriais, ou outras diferenças) em si que determinam o fracasso escolar de uma parcela dos alunos, mas a forma como a escola trata tais diferenças.

A explicação dá um passo decisivo, quando se percebe que as diferenças e as desigualdades extra escolares – biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais – não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de “tratar” as diferenças. (Perrenoud: 1997; p.25)

Neste sentido, segundo o autor, um ensino comprometido com o sucesso escolar deve necessariamente levar em consideração a heterogeneidade de sua clientela no próprio processo do fazer pedagógico. Não se trata de reforçar os tratamentos paralelos ou curativos, mas integrar à escola as diferenças como parte do processo. “A escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata seus efeitos com meios rudimentares.” (Perrenoud: 1997, p.25)

Para lidar com as diferenças, Perrenoud (1997) elabora fundamentos metodológicos e didáticos, sintetizados por André (1999, p.19) neste parágrafo:

As pedagogias diferenciadas assumem as idéias mestras da escola nova: o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio. Assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro. Enfatizam o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema.

Além disso, diz ainda a autora, citando Perrenoud, é preciso ultrapassar a visão cartesiana, linear, da sociedade e do ensino. Implica, portanto, a compreensão da aprendizagem como processo de vida, construtivista, interacionista, integradora do sujeito numa visão de homem, mundo e sociedade.

Esta linha de pensamento traz contribuições importantes para a reflexão sobre alternativas de ensino na escola. No entanto, tem uma característica bastante centralizada na competência do professor, à qual acredito ser indispensável fazer o contraponto das possibilidades reais que se dão na dialética entre a ação do sujeito (aqui o sujeito

profissional) e o contexto social (neste caso, das políticas públicas e da organização civil). Como propõe Cardoso, referindo-se à realidade brasileira, a profissão de professor tem características de funcionalismo público e depende, neste sentido, das políticas públicas através de suas diretrizes e burocracia:

A vinculação dos professores com a burocracia do Estado, torna-os "profissionais-funcionários", portanto com autonomia e independência cerceadas por um crescente processo de racionalização e pelas exigências e contingências das determinações das políticas do Estado. (CARDOSO, 2001; p.59).

Nos últimos anos, as pesquisas apontam, ainda, novas possibilidades teórico-metodológicas ao procurarem romper com os estigmas decorrentes das generalizações até então feitas a respeito das classes populares, buscando mostrar as diferentes estratégias familiares, as relações entre projetos de vida e escolaridade, reinterpretando os índices estatísticos, valorizando o estudo de trajetórias escolares diferenciadas (Zago, 2000). Neste sentido, o aluno deixa de ser percebido apenas como passivo em relação à escola e passa a ser reconhecido como sujeito que se impõe (na medida de seu alcance) diante do sistema de ensino.

Ainda no quadro das pesquisas recentes, os estudos da escola como organização e do cotidiano da vida escolar procuram apreender as formas como se configuram as condições de sucesso/fracasso dos alunos. (Nóvoa, 1995; Charlot, 2000, entre outros)

Numa trajetória que, historicamente, ora privilegiou os aspectos microssociais, ora os determinantes macrossociais, pesquisas no campo da Sociologia da Educação vêm buscando compreender a interdependência entre as delimitações do contexto social (ou seja, político, histórico, cultural e econômico) e a ação humana, em que singular e coletivo são entendidos como historicamente condicionados e como uma resultante das negociações e pressões humanas, configurando a dinâmica dos espaços sociais.

O próprio objeto de estudo - a escolaridade no sistema de ensino público - vem ganhando novos contornos. O termo fracasso escolar, amplamente utilizado para delimitar os problemas de evasão, repetência e baixa qualidade no ensino/aprendizagem, vem sendo criticado. Para Charlot (2000), o termo "fracasso escolar" é tão amplo que quase não pode mais delimitar um objeto de pesquisa. O autor propõe que, além disso, sob tal denominação

é possível entender-se um jogo ideológico que, através de transferências de responsabilidades de acordo com argumentações circunstanciais, ora enfoca os docentes, ora os alunos, ora o sistema de ensino e as políticas públicas, ora as famílias ou as contradições sociais.

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de fracasso escolar. (...) O problema é que se tem pouco a pouco reificado esse nome genérico, como se existisse uma coisa chamada de 'fracasso escolar'. (Charlot:2000; p.16)

A reificação do conceito do fracasso escolar pode obscurecer a variedade dos fatos que engloba e dar a impressão de impossibilidade de intervenção ou mudanças. Ou seja, nesta perspectiva, o "fracasso escolar" existe como tal e define-se por uma variedade desordenada de situações que torna difícil eleger prioridades, fazer comparações, apreender os fatores concernentes em contexto tão múltiplo. Desta forma, a intervenção pode parecer ineficaz, sempre insuficiente.

Ainda de acordo com Charlot (2000: p.17), "a noção de fracasso escolar remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão de regras.(...) é não ter, não ser". Neste sentido, a definição do fracasso como 'falta', ainda segundo Charlot (2000), impõe desafios para a investigação: como estudar a falta?

O autor propõe que "A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, 'o que falta' para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido" (Charlot: 2000; p.30). Assim, a história de determinada situação ensino-aprendizagem, ainda que envolva alunos vindos de classes populares (e, portanto, tenha componentes desta realidade), é entendida em sua singularidade. A escola faz parte deste contexto, e são consideradas suas particularidades.

Nas últimas décadas, tornam-se cada vez mais freqüentes, também no Brasil, pesquisas sobre o conhecimento e a prática do professor e sobre processos na instituição escolar, numa perspectiva que busca compreender os fenômenos educacionais a partir de métodos de investigação qualitativos. André (1999), Moysés (1998), Rangel (1997), Esteban (2001)

e Sampaio (1998), entre outros autores, procuram compreender os atores sociais, os agentes escolares em seu cotidiano.

O estudo que aqui realizo se afina com esta linha de pesquisas em educação, na apreensão da educação como ação social, evitando os determinismos. Tento não limitar o real às explicações macrosociais, procurando estabelecer as relações entre o contexto social e o agir humano, no difícil exercício teórico de compreender a dialética homem/sociedade, reprodução/criação.

As relações entre a dimensão macrosocial e a dimensão individual manifestam-se em contextos intermediários, como as instituições, a categoria profissional, o sistema de ensino local, entre outros. Neste nível intermediário, o conhecimento, a intencionalidade e a regulação da prática de cada sujeito dialogam com a estrutura e o funcionamento do sistema social no sentido amplo do termo, bem como com os outros sujeitos envolvidos e a singularidade cultural contemporânea.

Neste sentido, esta pesquisa trata da positividade do ofício docente (positividade aqui entendida no sentido do trabalho de Charlot, 2000, anteriormente citado), de como os professores articulam sua prática e o contexto no qual agem, e que elementos buscam intencionalmente para lidar com situações em que o ensino não está alcançando um ou alguns de seus alunos; como avaliam as possibilidades de ampliar o fazer pedagógico (para as situações específicas aqui delimitadas) diante do contexto em que se inserem; que possibilidades elaboram considerando as condições de seu trabalho e suas próprias.

Entendo a modernidade a partir de idéias trabalhadas por Martins, que propõe a convivência de diferentes níveis de realidade, e Bondía, que traz reflexões sobre a experiência e seu aprendizado, nos tempos contemporâneos.

De Heller, busco elementos sobre a noção de um campo onde se dá a ação humana, a concepção de circunstâncias "vivas" e sujeitos "inteiros".

Gimeno, Pérez Gomez e Sarmento discutem especificamente a atividade do professor, sua identidade profissional, o fazer docente; e apóio-me nestes estudos para entender o ensino no recorte aqui adotado.

Em estudos contemporâneos sobre a educação no Brasil (Cardoso, Sampaio, Esteban, Arroyo, Ferraro, entre outros) busco a experiência da pesquisa em contextos próximos ao deste trabalho, um diálogo atualizado.

A partir de situações específicas no ensino (quando o aluno não apresenta o desempenho esperado), pretendo compreender a prática usual e a reflexão de professores sobre seu ofício, sempre permeados pelas condições da modernidade, das políticas e instituições, da identidade profissional, enfim, em contexto datado e localmente caracterizado.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As dificuldades para um ensino público de qualidade têm sido apontadas, há mais de 50 anos, por uma extensa literatura. Os determinantes sociais, econômicos e políticos têm sido desvelados e vastamente discutidos, denunciando um projeto de educação voltado mais ao mercado econômico do que a uma educação humanista (Arendt, 1992). Ainda assim, pesquisas recentes mostram correlação entre a singularidade dos estabelecimentos de ensino e a qualidade de ensino (Debarbieux, 1996), entre o meio social e as trajetórias escolares (Zago, 2000); enfim, sob os mesmos determinantes socioeconômicos, diferentes ações humanas ocorrem, configurando escolas e histórias de escolaridade singulares. Com a intenção de dar visibilidade ao trabalho docente, parti da hipótese de que, ao se defrontar com alunos que não estão conseguindo progredir no aprendizado (durante o ano letivo, no sentido qualitativo e não no sentido de progressão nas séries, em resultados finais de aprovação/reprovação), o professor procura entender e intervir, dentro de suas possibilidades, das da escola em que se insere e do contexto do sistema educacional. Busquei um pressuposto em oposição à idéia fundada no senso comum de que na escola “nada se faz” quanto aos problemas que aparecem. Parti da reflexão de que docentes, com cinco, dez, quinze ou mais anos de prática em sala de aula, deveriam já ter formulado concepções sobre as situações escolares, como, por exemplo, os casos de alunos que não acompanham o ensino. E que, nestes contextos, os professores teriam recursos para identificar tais alunos, propor explicações para os diferentes casos, decidir ações, acompanhar o andamento dos fatos, enfim, pensar estas situações particulares e nelas intencionalmente intervir com o objetivo de criar condições para o ensino. A questão, neste estudo, é compreender esta dinâmica na perspectiva docente, em seus aspectos teóricos e práticos.

Este trabalho investiga, quando identificados casos de alunos que não acompanham o ensino proposto, que medidas práticas os docentes apontam como possibilidade para intervir no processo de escolarização, em benefício da continuidade bem-sucedida dos estudos. Investiga, ainda, segundo a ótica dos professores, qual a demanda de conhecimento teórico que tais situações ‘provocam’³. Finalmente, a pesquisa procura mapear as políticas e orientações oficiais referentes aos casos de alunos que não acompanham o ensino, bem como a existência, em Florianópolis, de serviços institucionalizados gratuitos de atendimento a estes estudantes. Desta forma, discuto a idéia de campo de possibilidades de ensino nestas situações específicas.

Para introduzir os pontos sobre os quais se apóia esta pesquisa, esclareço alguns termos utilizados:

1. Campo de possibilidades

³ Coloco o termo ‘provocam’ entre aspas porque o real por si só não provoca questionamentos, mas a interpretação do real à luz de uma teoria, como explico no decorrer deste projeto.

A noção de campo de possibilidades será aprofundada na Parte III desta tese.

A necessidade de trazer às análises a noção de campo de possibilidades nasceu do entendimento de que a ação docente ocorre no contexto de uma realidade circunscrita por elementos de políticas públicas, orientações oficiais e recursos que os professores possam ter como apoio ao seu trabalho, além, evidentemente, de suas explicações e escolhas teóricas e práticas. Ainda que outros aspectos componham o campo de possibilidades, elegi estes elementos como norteadores das investigações e análises, por sua direta influência nas opções institucionalizadas para lidar com situações de alunos que não acompanham o ensino.

Assim, a pesquisa foi definindo a importância de pensar “o que é possível” e “o que é provável” para a compreensão do que se faz na escola diante de um aluno que apresenta defasagens em seu desempenho escolar.

Não encontrei tal noção desenvolvida na literatura consultada diretamente relacionada à prática docente. No entanto, no campo da Filosofia, Heller (1994) trata da ação humana no cotidiano, o que me ajudou a delinear a noção de campo de possibilidades.

Esta é uma reflexão que, provavelmente, ganhará em precisão ao longo de um tempo e distanciamento deste momento inicial. O campo de possibilidades situa-se, como expliquei na introdução, numa dimensão intermediária entre o contexto macrosocial e o sujeito. Ou seja, no campo das instituições, das políticas locais, da organização da sociedade civil próxima, da categoria profissional, entre outros.

Entendo a idéia de campo de possibilidades como um conjunto de elementos que compõem o repertório das alternativas possíveis para a ação. Elementos que, ao serem combinados, desestruturados, reestruturados, relacionados de diferentes formas, indicam as ações possíveis na realidade, e não apenas em termos ideais. Tais elementos são sempre combinados entre as dimensões da subjetividade e do meio (político, social, cultural), neste trabalho, da compreensão e intenção individual e das orientações públicas institucionalizadas.

Tal combinação é necessariamente interdependente, de tal forma que a intenção individual é sujeita, ela mesma, às circunstâncias do meio, assim como a execução das políticas é necessariamente uma interpretação individual. Mais do que isso, o individual representa, neste trabalho, cada professor e, ao mesmo tempo, uma categoria coletiva dos professores de 3ª e 4ª série do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Florianópolis.

A relação dialética sujeito/sociedade aparece também nesta dimensão coletiva.

Portanto, o campo de possibilidades propõe que a ação, mesmo que inovadora, terá como fundamento elementos já postos na realidade, como condição para sua existência concreta.

2. Identificação de dificuldades no processo ensino-aprendizagem

A aprendizagem é aqui entendida como finalidade da escola ou, pelo menos, uma das finalidades da escola. Neste sentido, embora resultante de uma relação dialética ensino-aprendizagem (e de outros fatores externos às circunstâncias imediatamente presentes na relação, como projeto familiar, por exemplo), é na polaridade do aluno que interessa a verificação da aprendizagem. Portanto, a identificação de um caso de não-aprendizagem se dá quando o professor percebe que seu aluno não consegue, momentânea ou

frequentemente, operar com determinado conteúdo. Talvez, para algumas situações, isto não impeça o aluno de continuar aprendendo e não lhe seja necessária, do ponto de vista do professor, uma atenção especial. Em outras situações, no entanto, tais obstáculos podem comprometer a vida escolar do aluno. Que critérios o professor adota para identificar o aluno que necessita de intervenção diferenciada no processo ensino-aprendizagem? Tais critérios pautam-se apenas nas questões da aprendizagem, ou existem outros elementos que entram na negociação para que o aluno receba atenção especial?

3. Medidas práticas possíveis

A presença de situações que desafiam o fazer docente é freqüente nas escolas, e já tem um histórico de procedimentos. Assim, podem-se imaginar dois grandes campos de medidas possíveis:

- medidas convencionais e institucionalizadas;
- medidas inovadoras

Tais medidas podem ocorrer em três diferentes momentos e locais:

- na sala de aula;
- na escola e fora da sala de aula;
- fora da escola.

No cruzamento destes campos e espaços geográficos residem as possibilidades de ação. Evidentemente, são possíveis ainda medidas combinadas, ou seja, ao mesmo tempo se tomam medidas dentro e fora de sala de aula, etc.

Investiguei, portanto, o que já há de institucionalizado dentro e fora da escola para o atendimento dos estudantes que se deparam com obstáculos nos processos ensino-aprendizagem. Uma vez conhecidos os serviços, propõem-se algumas questões: Que vínculos e articulações existem entre estes e a escola? Qual a permeabilidade de troca e comunicação entre o estabelecimento de ensino e tais organismos? Como se dão, na prática, os encaminhamentos e acompanhamentos dos casos? Que trocas de conhecimentos existem entre os profissionais envolvidos? O que a escola "faz" com os processos e resultados destes encaminhamentos e com as possíveis trocas de saberes existentes?

A escola é constituída de um conjunto de profissionais que detêm, eles mesmos, saberes sobre o fazer pedagógico. Neste sentido, as trocas e o trabalho conjunto, a discussão e estudo dos casos podem ser suficientemente esclarecedores e reverter em novos conhecimentos para todos e em uma nova elaboração teórica para a escola em sua totalidade pedagógica. Concordo com Hutmacher que propõe que "O pessoal de um estabelecimento de ensino representa um conjunto apreciável de conhecimentos e de competências especializadas de alto nível" (1992; p.68).

4. Quanto às relações entre teoria e ação pedagógica

Não é suficiente a presença de alternativas de encaminhamento para os estudantes. É necessário que tais alternativas tenham sentido a partir da articulação com as teorias e as práticas pedagógicas. Interessa compreender, a partir da articulação entre os profissionais

envolvidos nos casos pesquisados, a possibilidade de elaboração de novos conhecimentos para a escola.

Brunet (1992, p.34) mostra que as pesquisas vêm apontando que escolas bem equipadas não são necessariamente as que apresentam melhores resultados. Propõe que as variáveis ecológicas (como aspectos físicos e materiais), as variáveis do meio (como preparação dos professores e salário, origem social dos alunos e meio socioeconômico) têm uma relação "fraca ou inconsistente com os resultados escolares" e, respectivamente, "pouca influência sobre os resultados escolares". As variáveis que parecem ter maior influência positiva dizem respeito a elementos de articulação do trabalho: comunicação (vertical e horizontal), cooperação, decisões partilhadas entre professores, liderança pedagógica, participação de pais, bem como uma cultura escolar que favorece atitudes coerentes entre professores, consenso sobre programas e disciplinas, normas de grupo e objetivos bem definidos, entre outros.

Neste sentido, este trabalho investiga a hipótese de que as articulações que se dão na escola a partir dos desafios e problemas concernentes ao ensino e à aprendizagem podem favorecer ou criar obstáculos para a busca dos conhecimentos que venham a contribuir na compreensão da situação desafiadora propriamente dita, e dos processos de ensino-aprendizagem em geral, enfim, do fazer pedagógico.

A escola organiza-se em torno da atividade de ensino-aprendizagem, o que implica, necessariamente, algo que se aprende e se ensina. Embora nós, educadores, tenhamos uma certa sede por avaliações que nos dêem os parâmetros do que os alunos aprendem daquilo que nós lhes ensinamos, a realidade é bem mais complexa. Não é possível avaliar tudo que um aluno aprende numa escola, nem mesmo no recorte da interação professor-aluno.

Aprende-se sobre conteúdo, mas também sobre modelos de comportamento, de resolução de conflitos, de valor dos diferentes saberes, de papéis sociais, de estigmas e preconceitos, de paixão pelo aprender, entre outras inúmeras variáveis.

As relações com o saber são elementos constituintes deste projeto, e sobre estas relações aprende o aluno na escola, mas também o professor, que vai permanentemente construindo sua relação com o conhecimento no ambiente escolar. Neste sentido há um duplo direcionamento destes saberes:

Nas escolas, esta questão dos saberes, da sua fonte e da sua ortodoxia comporta dois registros distintos: por um lado, os saberes a ensinar e a aprender (os saberes escolares); por outro lado, os saberes que visam às práticas de ensino e de aprendizagem (os saberes pedagógicos) (HUTMACHER:1992; p. 63).

Assim, segundo o autor, no cotidiano escolar estão em constante evidência os dois tipos de saberes. Este projeto se interessa especialmente pelo saber docente (referente às práticas de ensino e de aprendizagem) e entra em contacto com as percepções dos docentes quanto ao saber específico das disciplinas na medida em que, para compreender o processo ensino-aprendizagem, é indispensável pensar sobre as características do conteúdo e/ou habilidades em questão. A concepção sobre aquilo que se ensina é necessária para que se pense sobre como se ensina.

Neste sentido, os processos de regulação da escola são fundamentais para que novos conhecimentos relacionados à compreensão dos contextos e processos ensino-aprendizagem possam ser incorporados e passem a ser saber da escola.

Hutmacher (1992) explica que estamos numa fase de transição, em que o conhecimento sobre o fazer educativo vem ganhando espaço como ponto de observação para as regulações.

Os mecanismos e os critérios de regulação do trabalho no seio das escolas encontram-se profundamente afetados. De uma regulação baseada no controle da conformidade com as regras, característica do funcionamento burocrático, tende-se para uma regulação baseada no controle da conformidade com as finalidades da ação, próprio de um modo de funcionamento mais profissional (Hutmacher: 1992: p.62).

O objeto do estudo aqui delimitado refere-se à visão dos professores sobre a prática de ensino frente aos alunos que não acompanham o ensino no cotidiano escolar; suas possibilidades e formas de regulação. O professor, entendido como elemento de uma instituição na articulação que faz com o conjunto pedagógico, evidencia como a instituição lida com os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem curricular. As possibilidades de ação na escola são limitadas em alguns aspectos e favorecidas em outros, de acordo com as políticas públicas para a educação. O poder público, a partir de seu posicionamento sobre as questões educacionais e do entendimento que tem sobre a escola pública, propõe ações, projetos, linhas de formação de professores, formas de avaliação dos alunos e das escolas, recursos, entre tantas outras possibilidades de procedimento frente aos desafios do cotidiano pedagógico. Neste sentido, é importante compreender a direção das políticas públicas e as formas de diálogo entre estas e o que efetivamente ocorre na escola.

Finalmente, a sociedade, através de diferentes organizações, civis, não-governamentais ou mesmo oficiais, apresenta um certo envolvimento nas questões da educação pública, na medida em que oferece serviços gratuitos para atender crianças e adolescentes com necessidades específicas. Enquadram-se aí a atenção às necessidades especiais, o atendimento psicológico, o atendimento à saúde e os serviços que atendem a alunos com problemas em sua escolaridade e/ou aprendizagem, entre outros. Para este estudo, interessa compreender relações, articulações, trocas profissionais e conhecimentos que possam existir entre serviços que atendem aos alunos que não apresentam os resultados escolares desejados e os professores de ensino regular destes alunos, bem como discutir o significado destes serviços para os docentes do ensino público.

Os modos habituais da prática pedagógica, alternados com a criação de novas situações, revelam a construção permanente de um conjunto de alternativas de ação. Este trabalho investiga ainda a construção do campo de possibilidades tal como a explicam os professores ao falarem de suas práticas, reflexões e buscas de alternativas (também teóricas e práticas). Ou seja, que possibilidades eles percebem como opções de ensino e ação frente aos alunos que não estão apresentando o desempenho necessário de acordo com os critérios de avaliação adotados, e de que forma tal conjunto de alternativas se transforma, se enriquece, e também se restringe a partir da visão dos professores sobre sua ação.

Assim, esta pesquisa elege quatro eixos de análise e discussão sobre como se dá o ensino frente ao aluno que não acompanha a turma quanto ao aprendizado, em turmas de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental:

1. políticas, serviços e projetos institucionalizados que podem dar suporte ao ensino nestas situações específicas: políticas de educação, orientações da Secretaria Municipal de Educação e serviços gratuitos direcionados a estes casos (para atender a alunos da escola pública com baixa renda e trabalhar junto com professores);
2. a ação docente, tal como explicada pelos próprios docentes, em suas dimensões de conhecimento, intencionalidade, planejamento e regulação (avaliação das estratégias adotadas e de sua execução e conseqüente modificação na ação);
3. a escola como ambiente pedagógico onde ocorre a ação docente, através de sua filosofia, discussões, projetos, instâncias de decisão e construção de conhecimento, modos habituais e planejados de lidar com os alunos que não acompanham o ensino;
4. a dinâmica da construção do campo de possibilidades de ensino e intervenção para estas situações específicas, na interação dos fatores presentes nos itens 1, 2 e 3 - o campo de possibilidades é explorado em suas dimensões de reprodução e criação.

Para levantar dados que possibilitassem análises nas perspectivas apresentadas, foram investigadas diferentes fontes:

1. professores de 3ª, 4ª série do Ensino Fundamental e da Classe de Aceleração;
2. orientadores educacionais;
3. documentos e registros nas escolas, especialmente o Projeto Político Pedagógico;
4. profissionais de serviços públicos institucionalizados de atendimento a alunos de Ensino Fundamental com defasagens escolares; alocados fora da escola.
5. coordenadores relacionados ao setor de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação;
6. documentos de políticas públicas e publicações da Secretaria Municipal de Educação;
7. indicadores da educação municipais, estaduais e nacionais;
8. bibliografia concernente.

As análises têm como base as articulações entre estas quatro unidades pesquisadas (professor, escola, poder público, serviços de atendimento aos estudantes com dificuldades no desempenho escolar), como um campo de possibilidades no qual ocorre a prática pedagógica (neste caso, as intervenções junto aos alunos que não acompanham o ensino), buscando apreender as reflexões dos professores neste contexto.

Para responder às questões levantadas, foram investigadas cinco escolas da rede regular de ensino no município de Florianópolis. Inicialmente, foram selecionadas três escolas de uma lista oferecida pelo coordenador da Divisão de Ensino Fundamental, tidas como escolas com trabalho pedagógico diferenciado. Dentre as escolas da lista, escolhi três localizadas em diferentes pontos de Florianópolis. Como contraponto, escolhi outras duas escolas, sem qualquer referência prévia quanto ao trabalho pedagógico realizado. Associado a isso,

mantive ainda o critério de diferentes localizações geográficas, para garantir uma possível variedade em recursos e estratégias das comunidades.

Em cada escola foram entrevistados 2 a 3 professores de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, e o professor de Classe de Aceleração, quando existe. Tais séries (3ª e 4ª) definem o fechamento de um ciclo em que se estruturam competências fundamentais de apreensão de língua escrita e noções de matemática. Além disso, os indicadores da educação (Inep/MEC 2002) mostram estas séries como de bons índices de aprovação, em termos relativos a outras séries, conforme tabela a seguir:

TAXAS DE APROVAÇÃO POR SÉRIE EM 2000

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
BRASIL	70,7 %	76,5%	80,7%	82,7%	72,9%	78,2%	79,1%	81,6%
SC	79,9%	87,8%	89,8%	90,8%	78,9%	82,5%	84,9%	86,2%

A pesquisa de campo ocorreu desde o final do ano letivo de 2001 até maio de 2003.

Nas escolas, o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada para dados sobre os alunos que não acompanham o ensino e as práticas docentes e da própria instituição nestas situações. As entrevistas investigaram, ainda, fatores escolares e extra-escolares intervenientes na prática e na compreensão dos docentes frente aos alunos que apresentaram defasagens na aprendizagem. Para complementar os dados, consultei o Projeto Político Pedagógico, o Planejamento Estratégico e, eventualmente, outros registros de projetos específicos.

Cada professor entrevistado foi procurado em duas ocasiões, em diferentes épocas do ano letivo. A frequência das idas a campo, assim distribuída, teve por intenção confirmar e complementar informações por eles mesmos fornecidas. No entanto, devido à rotatividade docente, muitos dos entrevistados só foram encontrados em uma das ocasiões de visita às escolas (Ver quadros por escola a partir da página 41).

Nas cinco escolas pesquisadas foram entrevistados professores de 3ª série, 4ª série e Classe de Aceleração, além de especialistas, constituindo um total de 15 entrevistados nas escolas, distribuídos da seguinte forma:

- 6 professoras de 4ª série;
- 5 professoras de 3ª série;
- 1 professora de Classe de Aceleração;
- 3 orientadoras educacionais;
- entrevistas complementares.

ENTREVISTAS POR ESCOLA

	1.ESCOLA DA COLINA	2.ESCOLA MODELO	3.ESCOLA DA PRAIA	4.ESCOLA URBANA	5.ESCOLA DAS ÁGUAS
ORIENTADOR		1	1		1
PROF. 3ª SÉRIE	1	1	1	1	1
PROF. 4ª SÉRIE	1	1	1	1	2
CLASSE DE ACELERAÇÃO	1				
TOTAL	3	3	3	2	4

No total, nas escolas foram realizadas 23 entrevistas: 4 com orientadores educacionais, 1 com supervisora educacional, 17 entrevistas com professores de 3ª e 4ª série, 1 com professor de classe de aceleração.

Quanto às entrevistas com os especialistas, é necessária uma explicação. Das cinco escolas estudadas, apenas três contavam com especialistas no ano de 2002. Portanto, entrevistei os Orientadores Educacionais nas escolas em que atuavam, e realizei entrevistas complementares com pessoal da administração, e da direção, bem como com especialistas no ano seguinte, ou seja, em 2003.

A entrevista com o professor de Classe de Aceleração, única e de certo modo à margem, isolada das outras, estava prevista na metodologia inicial. No primeiro contato com as escolas, realizado em 2001, existiam três turmas de Classe de Aceleração, em diferentes estabelecimentos de ensino. No entanto, ao retornar às escolas para a pesquisa de campo em 2002, apenas um dos estabelecimentos mantinha turma de Classe de Aceleração. Além disso, a professora entrevistada no primeiro semestre estava substituindo a docente da turma, que estava em licença e retornou em momento posterior. O projeto de Classe de Aceleração é uma das alternativas oferecidas pelo Sistema Municipal de Ensino aos alunos que não estão acompanhando o ensino, mas apenas nos casos de no mínimo dois anos de defasagem entre a idade do estudante e a série por ele frequentada. De qualquer forma, estas turmas não são o foco de meu estudo, embora seja importante tratar da existência deste projeto como complemento aos dados das turmas regulares.

1) Quanto aos professores de 3ª e 4ª série, bem como das Classes de Aceleração, as entrevistas tiveram o objetivo de identificar:

- casos de alunos que não acompanharam o ensino como era esperado e seus desdobramentos para a ação educativa docente;
- critérios de observação, acompanhamento e encaminhamentos (em sala de aula e, eventualmente, fora) adotados pelos professores;
- concepções teóricas sobre as diversas situações de "não aprender";
- buscas teóricas para a compreensão e intervenção dos casos problematizados;
- articulações com a equipe pedagógica da escola;
- avaliação sobre encaminhamentos adotados, processos e resultados escolares;

- encaminhamentos extra-escolares e seus desdobramentos.
- 2) Quanto aos Orientadores Educacionais, as entrevistas versaram sobre:
 - filosofia⁴ e concepções metodológicas adotadas na escola;
 - instâncias de decisão e discussão pedagógica;
 - projetos existentes na escola;
 - formas de inclusão do aluno que não acompanha a turma e/ou o ensino;
 - organização do planejamento e avaliação dos professores;
 - situação de alunos que não acompanham o ensino conhecidas pelos orientadores educacionais.

Além das entrevistas nas escolas, foram investigados outros setores que poderiam contribuir para a compreensão das circunstâncias do ensino na Rede Pública Municipal para alunos que não apresentam o desempenho esperado no decorrer do ano letivo, que não acompanham a turma ou o ensino, ou ainda que não aprendem como previsto: profissionais na Secretaria Municipal de Educação e serviços de apoio extra-escolar disponíveis para estudantes das escolas públicas.

Inicialmente, realizei um mapeamento, tanto na Secretaria de Educação, quanto com os diversos profissionais dos locais que prestam serviços aos estudantes, com o objetivo de conhecer a estrutura, o funcionamento, a filosofia e as orientações dos diversos serviços e da própria Secretaria.

Posteriormente, aprofundi a pesquisa em um dos locais que prestam serviço de apoio ao estudante (Núcleo Desenvolver), por ter sido o mais citado nas entrevistas nas escolas e por ser o único serviço criado com o propósito exclusivo de atender a alunos com dificuldades na aprendizagem escolar. Entrevistei, ainda, coordenadores de setores da Secretaria da Educação concernentes ao ensino fundamental.

Foram realizadas entrevistas na Secretaria Municipal da Educação com:

- coordenador do Ensino Fundamental;
- Coordenadoria de Integração e Legislação do Ensino, Escola e Comunidade;
- coordenadora do Programa de Classes de Aceleração;
- equipe de integradoras.

3) Quanto às políticas públicas municipais para o ensino fundamental, os dados foram obtidos a partir de pesquisa documental e entrevistas na Secretaria Municipal de Educação, além das informações vindas das escolas. O objetivo foi levantar indicadores sobre:

- as orientações das políticas públicas para a educação e especialmente para situações de dificuldade no processo ensino-aprendizagem;
- a existência de projetos e programas de atendimento aos alunos e/ou professores e equipe pedagógica, relacionados às dificuldades no processo ensino-aprendizagem, e suas decorrências para o ensino regular.

Finalmente, os locais que prestam atendimento público a estudantes com problemas na escolaridade e/ou no processo ensino-aprendizagem pesquisados:

- Núcleo Desenvolver, do Hospital Universitário;

⁴ Filosofia é um termo utilizado nos documentos das escolas "Projeto Político Pedagógico". Refere-se aos fins da educação, geralmente apresentado a partir de uma análise social e do papel da escola neste contexto.

- Serviço de Pedagogia, do Hospital Infantil Joana de Gusmão;
- Programa de Atenção Integral ao Adolescente, da Policlínica Regional;
- Instituto de Audição e Terapia – Iatel;
- Serviço de Atendimento Psicológico da UFSC - SAP's;
- Porta Aberta.

4) Quanto aos serviços institucionalizados de apoio aos alunos com dificuldades no processo ensino-aprendizagem em Florianópolis, foram realizados levantamento e entrevistas com o objetivo de apreender indicadores sobre:

- a) origem, histórico, estrutura e funcionamento dos serviços;
- b) origem da clientela atendida:
 - c) articulações com as escolas e professores dos alunos da rede pública de ensino que frequentam o serviço.

As análises foram encaminhadas no sentido de articular as informações das diferentes fontes, procurando delinear o contexto onde ocorre a ação docente. Interessou apreender, sob a ótica dos professores, os elementos que impulsionam a mudança qualitativa na percepção da prática (explicações, planejamento, formas de avaliar a própria prática), além dos elementos de resistência a novos conhecimentos que pudessem contribuir para sua formação profissional. Interessou, ainda, perceber a realidade dos alunos que não acompanham a turma, tal como interpretado pelos professores, com suas variações e singularidades.

Assim, este trabalho tem sua particularidade metodológica caracterizada nas seguintes linhas de análise:

- A. Serviços institucionalizados gratuitos de apoio ao estudante de ensino fundamental: o debate procura ir além da polarização que busca as razões dos problemas no processo ensino-aprendizagem ou nas características individuais (sociais e familiares) dos alunos, ou no sistema, de forma excludente. A pesquisa apontou para o entendimento destes conhecimentos das áreas afins à educação, inclusive as áreas clínicas (como a psicologia, a neurologia, a fonoaudiologia, entre outras) como pertinentes e necessárias como apoio à prática docente. Neste sentido, o foco da reflexão é colocado na articulação dos conhecimentos multidisciplinares e de uma ação conjunta dos diferentes profissionais que contribuem para a construção de novas possibilidades de aprendizagem curricular para os alunos que não acompanham o ensino.
- B. Prática docente: o debate procura entender as relações entre pensamento e ação pedagógicas, aprofundando a questão do saber docente e das explicações sobre a prática em um recorte bastante específico da sala de aula, limita-se aos alunos que não acompanham o ensino.
- C. Políticas públicas e orientações oficiais: o trabalho procura mostrar a relevância destas orientações como um fator constituinte do trabalho docente, uma vez que interfere na vida escolar.
- D. Campo de possibilidades: levantamento de indicadores para uma teorização sobre reprodução/criação da ação docente no sistema de ensino vigente, a partir da noção de campo de possibilidades.

Pela combinação entre o que o professor compreende daquilo que faz, daquilo que gostaria de fazer e daquilo que acredita ser possível fazer; de suas resistências e iniciativas, dos

aspectos de conservação e inovação presentes na ação humana, num contexto que ora apóia, ora dilui suas intenções, espero contribuir para o debate sobre educação pública e seu compromisso democrático.

3 AS ESCOLAS E OS EDUCADORES PESQUISADOS

A educação formal, segundo Petitar⁵ (1994), tem como características, no mundo moderno, criar uma referência simbólica comum entre as diferentes camadas e grupos sociais, e, dialeticamente, promover transformações nestas camadas e grupos sociais além de suas reconhecidas funções de conservação de valores e estrutura político-social através de diferentes mecanismos, entre eles, o da hierarquização dos conhecimentos.

No Brasil contemporâneo, a escola não tem conseguido absorver de modo adequado, quer para a cultura generalista, quer para a profissionalizante, os alunos procedentes das camadas desprivilegiadas. As pesquisas na área têm demonstrado que, embora em termos de número de vagas a população, proporcionalmente, esteja sendo mais bem atendida do que algumas décadas atrás, há uma distribuição desigual deste acesso pelo território nacional e, além disso, os processos de escolarização de boa parte destes alunos se dão com muitos e importantes problemas. Em anexo, apresento estatísticas do Inep/MEC (2002) sobre eficiência e rendimento escolar, inclusive sobre o fluxo dos estudantes de ensino fundamental relativamente ao Brasil, a Santa Catarina e Florianópolis. Estas informações apontam para uma baixa taxa esperada de conclusão no ensino fundamental (40,3% para o Brasil), entre outros indicadores que mostram problemas na qualidade da educação.

Como exemplo, o conceito de distorção idade/série refere-se aos alunos que são pelo menos dois anos mais velhos em relação à idade esperada para a série frequentada. De acordo com o Inep/MEC (2002), as estatísticas nacionais neste item apresentam-se com os seguintes índices:

⁵ Este tema está tratado na Introdução deste trabalho.

TABELA DE ATENDIMENTO E DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O BRASIL 2000

ATENDIMENTO ESCOLAR DE 7 A 14 ANOS	DISTORÇÃO IDADE SÉRIE (pública-privada)	DISTORÇÃO IDADE SÉRIE: REDE PÚBLICA	DISTORÇÃO IDADE SÉRIE: REDE PRIVADA
96,4 %	39,1 %	42,4 %	7,9 %

O quadro apresenta intensa desigualdade nos resultados entre a rede pública e a rede privada de ensino. Na Rede Pública, o indicador de 39,1% de distorção idade/série para o Brasil em 2000 faz pensar, uma vez que a rede de ensino consegue oferecer vagas para a quase totalidade da população em idade escolar, que é necessário questionar a qualidade de um ensino que retém seus estudantes com tal porcentagem.

A respeito dos indicadores da educação, Ferraro (1999) cita, entre outros trabalhos, as pesquisas de Sergio da Costa Ribeiro (Ferraro, 1999; p.27) sobre oferta de vagas em relação ao crescimento da população na faixa etária da escolaridade básica. Neste caso, segundo o autor, os números estatísticos encobrem a realidade: Ribeiro conclui que 95% da população (dados de ano anterior ao quadro acima) tem acesso à escola, mas não questiona, segundo Ferraro (1999), nem a desigualdade de acesso, nem a forma de inserção desta população. O número estatístico pode dar a falsa impressão de que o acesso ao sistema educacional está democratizado de fato, o que, segundo Ferraro (1999), ainda não ocorre.

De outro lado, em seus estudos, este autor procura analisar os indicadores da educação. Observa os importantes problemas que tais números apontam: a existência de muitos estudantes que, embora estejam na escola na idade obrigatória (de 7 a 14 anos) e até muitas vezes para além desta idade, apresentam uma defasagem significativa entre sua idade e a série que freqüentam. A partir destas constatações, Ferraro (1999) destaca a importância das categorias de exclusão da escola e de exclusão na escola.

A exclusão da escola refere-se aos alunos que não tiveram acesso aos estudos ou os abandonaram precocemente. A exclusão na escola refere-se àqueles alunos que, embora estejam freqüentando a escola, percorrem trajetórias irregulares em sua escolaridade, levando a atrasos e, por vezes, à não conclusão do ensino fundamental. Estariam, portanto, na escola, porém numa inserção marginalizada, sem lugar apropriado dentro do sistema

educacional. A importância destes termos (ainda segundo o autor) – exclusão da e na escola - é a de enfatizar os processos de abandono e repetência como problemas da escola e que ocorrem na escola, ao invés de entender que são os alunos que desistem, abandonam ou não progredem.

Assim, a proposta da escola pública, democrática, própria dos Estados modernos, na prática não se realiza no âmbito da "promessa" capitalista, de educação para todos como um dos fatores de mobilidade social. O crescimento da rede pública de ensino ao longo dos anos (serve de exemplo o período de 1991 a 1996, segundo Ferraro, 1999; p.35) alimenta a expectativa de que "é possível a escola democrática". No entanto, é desestimulante perceber que tal avanço não é acompanhado de uma escolaridade com igual qualidade para toda a população, nem por uma justa distribuição dos estabelecimentos de ensino nas diferentes regiões do País. Mais do que isso, a qualidade desigual resulta em exclusão na escola, muitas vezes interpretada como incapacidade dos alunos e/ou inadequação da família e/ou do professor.

Em Santa Catarina, segundo Inep/MEC (2002), assim se distribuem os alunos no fluxo escolar:

TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL – SANTA CATARINA - 2001

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	TOTAL 1ª A 8ª SÉRIE
TOTAL	7,1 %	12,5 %	16,1 %	18,1 %	19,7%
PÚBLICA	7,5 %	13,4 %	17,3 %	19,4 %	21,1%
PRIVADA	1,5 %	1,5 %	1,6 %	1,9 %	2,8 %

Os dados da pesquisa do Inep/MEC (2002) definem como uma taxa de distorção idade/série total para o Ensino Fundamental em Santa Catarina 2001 (e não apenas de 1ª a 4ª série) o índice de 19,7%. Florianópolis, no mesmo período, tem uma taxa de distorção idade/série de 22,7%. Os indicadores de educação para a capital do estado no ano de 2001 são, em seu conjunto, menos favoráveis quando comparados aos números do estado. Quanto aos indicadores citados, as escolas desta pesquisa situam-se neste contexto nacional e regional. Apresento as cinco escolas, procurando mostrar algumas de suas características

com relação aos princípios e funcionamento pedagógicos, a partir dos Projetos Político-Pedagógicos e das entrevistas com orientadores profissionais e com as professoras. Apresento, ainda, dados de indicadores educacionais de forma comparativa.

3.1 Apresentação das escolas

Segundo dados do Inep/MEC, na Sinopse Estatística de Educação Básica (2002), em 2001 Florianópolis contava com 121 estabelecimentos de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, sendo da Rede Municipal apenas 35 dentre estes. Eu pesquisei 5 destas escolas, e 12 docentes.

As tabelas a seguir têm por fonte dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. As escolas pesquisadas, localizadas em diferentes regiões da cidade de Florianópolis, têm tamanhos diferentes, em termos de número de alunos atendidos.

NÚMERO DE ALUNOS POR ESCOLA EM 2002

Escolas	1. Escola da Colina (região central)	2. Escola Modelo (norte)	3. Escola da Praia (sul)	4. Escola Urbana (bairro)	5. Escola das Águas (leste)
Séries					
1ª a 8ª série	143 (até 4ª série)	646	564	359	531
3ª série	23	61	70	45	54
4ª série	27	75	71	38	61
Classe de Aceleração	15	0	0	0	0

A Escola da Colina (1) está situada em um morro, em bairro próximo ao centro, e tem apenas 13 anos de funcionamento. Atende de 1ª a 4ª série e é vinculada ao NEI (Núcleo de Educação Infantil), de modo que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da educação infantil e do ensino fundamental é realizado em conjunto, assim como o são o planejamento e as deliberações. No Ensino Fundamental, conta com sete professores, dos quais apenas dois são efetivos; dois auxiliares de ensino, dois especialistas, sete funcionários e a diretora. Segundo o histórico presente no Projeto Político-Pedagógico (2002), em 1990 tiveram início as atividades neste estabelecimento de ensino, como resultado de uma luta da comunidade. Ainda segundo o PPP, a comunidade se viu atendida, porém não satisfeita, uma vez que recebeu "apenas um prédio inacabado, num terreno íngreme, tornando-se um local arriscado para os alunos e para os que ali trabalham" (PPP, pg.3). A organização da comunidade e da escola continuou, e em 1999 conseguiu o pátio cimentado que, segundo o documento, ainda precisava ser finalizado, além de não corresponder aos anseios da escola e da comunidade em oferecer uma quadra esportiva aos alunos.

Em 1999, a comunidade escolar esteve mais uma vez unida, em torno da reivindicação de eleição direta para diretor. Embora tenha realizado o processo eleitoral, o resultado não foi reconhecido pela Secretaria de Educação assumindo o cargo uma diretora designada.

De acordo com entrevistas, houve um tempo de intensa discussão e trabalho conjunto na escola antes de 2001. O PPP previa conselho participativo incluindo pais, funcionários, alunos e educadores e estas reuniões de fato aconteciam. Em 2002, ainda segundo entrevistas, a participação dos pais mudou bastante: os pais até vão à escola, mas sem a mesma participação ativa de há anos atrás. O trabalho conjunto com grupo de estudos e reflexões frequentes também deixou de existir. Isto se deu concomitantemente com a mudança da direção e dos profissionais que atuam na escola.

O PPP é considerado ainda em construção, mas a escola foi uma das primeiras (segundo a diretora) a entregar o documento para a Secretaria da Educação em 1999. A proposta pedagógica é sociointeracionista e participativa. As entrevistas apontam que isto não corresponde ao que se verifica na escola em 2002. O trabalho dos professores tem bases tradicionais, hierarquizado nas relações de saber, com alunos "sentados um atrás do outro e o professor no quadro e giz", com exceção de uma professora de 1ª série que propõe uma ou outra atividade diferenciada.

Para o ano de 2002 estavam previstos (nos documentos de projetos), e ocorreram, cursos de formação e consultoria para os professores. Havia ainda um projeto de oficinas pedagógicas para os alunos; este, porém, não aconteceu. Em seu lugar, deu-se um sistema de apoio aos alunos que não acompanham o ensino, também relatado pelas professoras entrevistadas.

Nesta proposta, a auxiliar de ensino ficava com a turma umas duas horas por semana e neste tempo a professora da turma atendia em particular aos alunos com mais dificuldades. No entanto, segundo as professoras entrevistadas, isto ocorreu muito pouco, tendo em vista que a auxiliar de ensino só estava disponível a partir de agosto/setembro e também devido ao atribulado cotidiano escolar. A professora de 3ª série valorizou bastante tal forma de intervenção, considerando-a eficiente, mas, contraditoriamente, obteve um baixo índice de aprovação entre seus alunos (apenas 70%). Procurada no final de 2002 para nova entrevista, a professora alegou estar muito ocupada e fez comentários superficiais enquanto organizava o material de seus alunos. Neste momento, ficou evidente a resistência em conversar sobre os resultados finais (30% de reprovação), que já se delineavam.

A Escola da Colina foi um dos estabelecimentos da lista, oferecida pela Secretaria como tendo desenvolvido um bom trabalho. Consultado em 2001, o coordenador certamente tomou por base os anos anteriores quando, efetivamente, constata-se pelas entrevistas, pelo PPP original (1999), a existência de uma organização coletiva ativa entre comunidade e escola, a atuação do Conselho Participativo, e também um envolvimento pedagógico através de grupos de estudos e reflexões frequentes. No entanto, talvez pela mudança das pessoas presentes na escola, ou por razões que fogem ao âmbito deste trabalho, a escola que eu conheci é muito diferente de sua origem. Conversando com os professores e investigando o cotidiano, mal se pode perceber o pensamento progressista, coletivo, sociointeracionista descrito no PPP e no histórico da instituição.

Fica, no entanto, a confirmação do que foi dito sobre a singularidade deste ambiente: a escola consegue garantir e vivenciar um "trato afetivo" com os alunos. Para a diretora, perguntada sobre a principal característica da escola, caso fosse preciso definir, a resposta seria: "aqui, trabalha-se afetivamente".

A descontinuidade do trabalho coletivo próprio da história deste estabelecimento de ensino indica os desafios da educação ao longo do tempo, com as mudanças políticas, da gestão da

escola e dos próprios profissionais. O momento estudado, 2002, certamente também é um período datado, transitório. Apoiada na perspectiva da temporalidade, entre outros fatores discutidos neste trabalho, insisto na importância de focar as condições que estão sendo criadas agora para o momento subsequente. Evidentemente, tais condições sempre poderão ser combinadas de muitas formas, e daí a idéia de campo de possibilidades.

A descontinuidade se manifestou, nesta escola, também através da rotatividade das professoras nas séries estudadas. A tabela a seguir mostra o número dessas mudanças por turma no ano de 2002. Todas são professoras substitutas (contrato temporário).

TURMA	Nº DE PROFESSORAS DA TURMA DURANTE O ANO
3ª SÉRIE	1
4ª SÉRIE	3
ACELERAÇÃO	2

Ou seja, a turma da 3ª série teve a mesma professora durante todo o ano letivo, enquanto a turma da 4ª série teve três professoras diferentes assumindo a turma ao longo do ano e a Classe de Aceleração estudou com duas docentes naquele mesmo ano.

A Escola Modelo (2) situa-se em um bairro próximo à praia, no norte da ilha. O bairro conta com infra-estrutura para o turismo, como pousadas, restaurantes, comércio. Este estabelecimento de ensino era, inicialmente, uma escola desdobrada, atendendo apenas até a 4ª série, em outra casa, menor e mais simples do que o prédio atual. Em 1999 ficou pronto o novo prédio e o atendimento passou a ser até a 8ª série. A escola conta hoje com 20 professores, sendo 11 de 1ª a 4ª série, três especialistas, uma administradora, uma diretora, dois auxiliares de ensino e sete funcionários.

As novas instalações foram planejadas para oferecer à escola recursos variados, como sala de ciência, artes, informática, audiovisual, biblioteca. De acordo com as informações obtidas na Secretaria da Educação, a escola seria um modelo neste aspecto da modernidade de recursos. De acordo com a orientadora educacional, isto efetivamente ocorre. A escola é atendida em suas solicitações de materiais diversificados, desde que coerentes com um projeto e fiscalizada em seu uso. A Escola Modelo fazia parte da lista das escolas com trabalhos diferenciados, justamente por se pautar num "novo começo", com novas instalações, novo atendimento de 5ª a 8ª série, espaços novos para serem ocupados e, eventualmente, por novos projetos.

No ano de 2002 ministrava-se na escola um curso de formação sobre metodologia de projetos, e o PPP estava sendo redigido em torno destas novas reflexões. Assim que, naquele ano, não havia um PPP que estivesse guiando as ações na instituição. Segundo a orientadora educacional, os problemas políticos internos da escola traziam muitas dificuldades para o trabalho coletivo. O planejamento era individual, e o trabalho dos professores restringia-se ao ensino em sala de aula, sem discussão no coletivo. Ainda de acordo com a especialista, havia pouca participação em reuniões pedagógicas, parada

pedagógica e conselho de classe. Os pais também estavam distantes do trabalho da escola. Embora a discussão da metodologia de projetos fizesse parte do ano de 2002, o ensino de 1ª a 4ª série era conservador: havia pouca diversificação metodológica; os alunos tinham pouco direito à palavra e a avaliação tradicional (com seus aspectos de promoção e reprovação), era percebida como parte necessária, inquestionável, inerente ao ensino. Para atender aos alunos que não acompanham o ensino, a orientadora explicou que, quando procurada até abril, maio, conseguia fazer alguns encaminhamentos para o Núcleo Desenvolver, para psicólogos do Posto de Saúde, para profissionais de sua rede de relações pessoais. Quando, no entanto, esta necessidade aparecia no segundo semestre, os locais de atendimento e os eventuais projetos já não mais absorviam a demanda. Na própria escola, o que se fazia era o apoio paralelo da professora do ensino regular, a mesma proposta da Escola da Colina. A própria orientadora, ou um auxiliar de ensino, ficaria com a turma cerca de duas horas por semana e assim a professora da sala daria atenção especial aos alunos com mais dificuldades. Segundo a orientadora, esta proposta falha em frequência e regularidade, mas é aprovada pelos professores como uma alternativa promissora, no sentido de que é um modo adequado de promover o ensino para os alunos que não estão conseguindo acompanhar a turma apenas participando das aulas. Esta escola, como a anterior, tem um corpo docente instável quanto à sua permanência. O quadro a seguir mostra a rotatividade das professoras nas séries pesquisadas.

TURMA	Nº DE PROFESSORAS DA TURMA DURANTE O ANO
3ª SÉRIE V	2
4ª SÉRIE V	3
3ª SÉRIE M	3
4ª SÉRIE M	2

Perguntada sobre a principal característica da escola, caso precisasse definir, a orientadora educacional respondeu: "a tensão entre o novo e a resistência ao novo."

A Escola da Praia (3) recebeu esta denominação neste trabalho por situar-se numa rua que leva à praia, estando a menos de um quilômetro desta. O bairro vem sofrendo grande transformação com a vinda de novos moradores, numa ocupação desordenada, com construções de muitas casas e comércio local.

Embora não constasse da lista de escolas com trabalho diferenciado, em todas as ocasiões em que ali estive percebi um movimento um pouco diferente do usual entre os educadores. Dois ou três deles trabalhavam juntos na sala de professores; o orientador educacional e a supervisora juntos na mesa ora de um ora de outro, envolvidos com atividades extracurriculares, como festas ou dias especiais (dia das mães, etc.). Biblioteca com horário integral (o mais comum, entre as escolas estudadas é que funcione ou pela manhã ou pela tarde), e uma descrição da clientela como uma população mista entre nativos e migrantes, de camadas médias, sem grande poder aquisitivo, porém com as necessidades básicas atendidas. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2002), dois terços da clientela são nativos de Florianópolis; o restante vem principalmente dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, e de outros locais, inclusive de países sul-americanos.

A escola conta com 8 professores de 1ª a 4ª série, de um total de 19 docentes, três especialistas, um administrador, duas auxiliares de ensino e uma diretora; além de oito funcionários.

O PPP, ainda em discussão, é resultado de um longo processo coletivo de reflexão que teve início em 1993 e começou a ser sistematizado em 1998. O documento explicita a importância de a escola reconhecer sua função social e, portanto, definir inicialmente a sociedade. Esta é retratada a partir da desigualdade social e dos conflitos de interesse, na perspectiva do capitalismo. Assim, a função da escola seria, de acordo com o PPP, a socialização do conhecimento artístico e científico, a apreensão da realidade como construção humana histórica, a instrumentalização dos alunos para a inclusão social em todas as suas formas, a prática da cidadania e a denúncia de desigualdade e injustiça social (PPP, 2002; p.4). Disto decorrem princípios gerais, que procuram assegurar aos alunos acesso à escola e permanência nela. A gestão democrática é uma luta da escola, segundo o orientador educacional, de tal modo que o PPP garante eleições diretas.

A escola passou por um processo bastante difícil, o que é possível compreender a partir não só do PPP, mas da fala do orientador como das próprias professoras entrevistadas. Segundo os entrevistados, a escola vinha, historicamente, buscando criar um trabalho coletivo. No ano de 2000, como toda a rede, por razões políticas, teve um diretor não eleito e, neste momento, sofreu uma descontinuidade do trabalho que vinha fazendo. No ano da pesquisa, 2002, a gestão já estava novamente democratizada. Talvez por estes tempos de conflitos a escola não aparecesse aos olhos da Secretaria por seu trabalho diferenciado. A avaliação é processual para todos, e descritiva apenas na 1ª série. Segundo o orientador educacional, vale o sistema de notas, porém, nas instâncias de discussão pedagógica procura-se garantir a avaliação processual. Bimestralmente, ocorriam na escola reuniões de planejamento, de pais e demais segmentos, pedagógicas, de integração comunidade/escola, de conselhos de classe participativos (de 5ª a 8ª séries) e conselhos de classe.

A escola tem um projeto de Hora do Conto para todas as séries, e, em 2002, alguns eventos como semana do folclore, mostra literária e comemoração de datas especiais, com a presença da comunidade. Segundo o orientador educacional, foram enviados à Secretaria da Educação diversos projetos para o ano de 2002, mas a escola não foi contemplada com nenhum deles. Para o orientador, caso precisasse definir, a principal característica da escola seria: "o trabalho de formiguinha."

Diferentemente das outras escolas, nesta não houve rotatividade das professoras de 3ª e 4ª série em 2002.

A Escola Urbana (4) situa-se em um bairro distante uns dez quilômetros do centro, em área de plena transformação urbanizadora, com a construção de prédios novos e com recente expansão do comércio local, que tem trazido para junto das pequenas lojas já existentes grandes empreendimentos. O bairro convive com a ocupação tradicional das ruas de menor importância, inclusive com locais mais pobres no morro em que a própria escola está situada e com esta rápida mudança da rua principal.

Na Escola Urbana, são 8 professores de 1ª a 4ª série, de um total de 13 docentes, três especialistas, dois auxiliares de ensino e um diretor. A população atendida é, na maioria, do próprio bairro, de camadas populares e médias, segundo a observação das professoras e da supervisora educacional (com quem conversei apenas em 2003). No ano da pesquisa, a escola não contava com especialistas.

As discussões para desenvolver o Projeto Político-Pedagógico iniciaram-se, segundo o documento de 2002, no ano de 2001. Assim, o PPP do início de 2002 era ainda um

documento inicial, com o registro das discussões, mas ainda bastante vago quanto ao direcionamento filosófico e metodológico do estabelecimento de ensino. Ao contrário do PPP das outras escolas, dedicam-se, de forma prolixa, quase 20 páginas à contextualização da sociedade e à função social da escola. Por outro lado, não há registro da história da escola, nem uma caracterização da clientela. Exemplifico o item que pretende apresentar a filosofia da escola (PPP; 2002, p.2):

III- DA CONCEPÇÃO FILOSÓFICA: Na definição da concepção filosófica, a questão fundamental é a explicitação contundente de como e com quem estamos comprometidos, na educação, na sociedade e no mundo. Nesta perspectiva devemos ter clareza que os nossos alunos pertencem à classe média/média e aos pobres. Classes estas, das quais o corpo docente, os funcionários e o grupo diretivo de qualquer escola pública deste país fazem parte

Partindo destas premissas, fundamentaremos filosoficamente nosso trabalho na busca da superação da ignorância nos diversos níveis de conhecimento, na direção de produzir as condições necessárias para o enfrentamento das situações objetivas que a sociedade nos impõe, bem como, a superação das questões que degradam a dignidade humana.

O texto continua com várias considerações e não delimita, objetivamente, a filosofia da escola. Esta indefinição e ausência de um registro histórico também se encontra no trabalho do ano de 2002. É importante destacar que, durante este ano, a escola, com consultoria de profissional contratado pela Secretaria Municipal de Educação, continuou na discussão para a realização do PPP. No cotidiano, segundo a supervisora educacional, os professores têm total autonomia. A equipe técnica tentou realizar encontros de replanejamento bimestralmente com os professores de 1ª a 4ª série, mas, por uma série de interferências da rotina, isto não aconteceu. De fato, no início do ano foi proposto um planejamento anual, e esta discussão não foi retomada sistematicamente ao longo do ano letivo. Segundo a supervisora, existe uma sugestão de que os professores não utilizem apenas um livro didático para as aulas, mas que procurem diversificar a metodologia, que utilizem a pesquisa e tenham como objetivo formar o cidadão crítico, participativo. Ainda que o debate para a construção do PPP se dê em torno dos ideais da cooperação, a supervisora percebe que nas realizações dos dias especiais, como o Dia das Crianças, há ênfase na competição e entende que isto traduz a distância entre o ideal e a realidade.

A avaliação de 1ª a 4ª série procura ser processual, e na 1ª série a avaliação é descritiva. Neste sentido, a escola trabalha com a recuperação paralela também processual. De acordo com a mesma fonte, na medida em que um ou mais alunos demonstram não terem aprendido determinado conteúdo, o professor deve continuar trabalhando aquele mesmo conteúdo com toda a turma e fazer nova avaliação. Este procedimento deveria ocorrer até que todos os alunos atingissem o desempenho esperado. Na prática, explica, este procedimento é realizado uma vez, de modo que os estudantes, nestes casos, fazem duas avaliações sobre determinado conteúdo curricular e recebem a nota maior.

Bimestralmente a escola teve, no calendário de 2002, reuniões pedagógicas, conselhos de classe participativos, dia de estudo, integração escola/comunidade. Semestralmente teve, ainda, uma assembléia geral com a presença da comunidade. A escola ainda não tem um Conselho da Escola com participação da comunidade, mas os pais da APP e,

eventualmente, outros pais, ajudam na realização de festas, eventos e matrícula. De modo geral, as famílias participam principalmente da reunião de pais com entrega dos boletins.

Muitos projetos de parcerias ocorreram na escola em 2002, e já vinham ocorrendo antes desta data: aula extracurricular de artes com a Udesc (Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina); esportes com a instituição Guga Kuerten, e coral. Além disso, foram oferecidos cursos de formação pela Secretaria da Educação nas áreas de sexualidade, ética, drogas, e também consultoria durante todo o ano para a elaboração do PPP, como já mencionei. Em função dos vários trabalhos de parceria, a escola foi apontada como tendo trabalho diferenciado dentro da rede municipal de ensino. Para a supervisora, caso precisasse definir, a principal característica da escola seria: "o grande desafio da escola está em aprender a lidar com a flutuação de pessoal."

No ano de 2002, a rotatividade docente para as séries estudadas ocorreu conforme a tabela a seguir:

TURMA	Nº DE PROFESSORAS DA TURMA DURANTE O ANO
3ª SÉRIE M	2
4ª SÉRIE M	3
3ª SÉRIE V	2
4ª SÉRIE V	2

A Escola das Águas localiza-se a poucos quilômetros de diversas praias, em importante ponto turístico da cidade. A unidade escolar tem 28 anos de funcionamento.

Recebe alunos nativos da localidade, de tradições pesqueiras, bem como migrantes de outras cidades do Brasil, compondo uma classe social média, porém não de pauperada. Segundo a orientadora educacional, "é uma escola com uma clientela tranqüila e sem maiores problemas, quando comparada ao que se ouve de outros estabelecimentos de ensino." A escola conta com 21 docentes, sendo oito professores de 1ª a 4ª série, cinco especialistas, um administrador escolar, dois auxiliares de ensino, diretor e sete funcionários.

O PPP da escola vem sendo construído com a ajuda de consultorias desde 2001, as quais continuaram em 2002, com temas como sexualidade, ética, projetos. O documento é bastante pautado na proposta curricular do estado, e tem seus fundamentos e princípios apoiados na teoria sócio-histórica de Vigotsky. No entanto, segundo a orientadora, o trabalho diário ainda não reflete esta tendência, e, especialmente da 5ª à 8ª série, os educadores estão questionando desde o currículo a ser trabalhado, até a metodologia e a avaliação, configurando um momento de incertezas. Diante desta ausência de direcionamento pedagógico, os professores têm total autonomia, inclusive quanto às formas de avaliação. Não existe a prática do planejamento conjunto, mesmo entre professores da mesma série. Bimestralmente ocorrem as paradas pedagógicas, os conselhos de classe, a

reunião com pais e as atividades de integração escola/comunidade. Da 1ª à 4ª série, com poucas exceções, os professores têm uma certa estabilidade, segundo a orientadora, pois permanecem na escola já há muitos anos.

A participação dos pais se dá através da APP, com a realização de eventos para arrecadar fundos, e nas reuniões com entrega de boletins. A circulação dos pais pela escola é livre e, eventualmente, alguém procura os professores para conversar. Mas, de modo geral, não há um envolvimento maior por parte dos pais nas decisões e no cotidiano da escola.

De certo modo, segundo a orientadora, a escola está vivendo um momento de indefinição que se reflete neste distanciamento com a comunidade. As reuniões de professores, ainda segundo a especialista, tendem a perder a objetividade e acaba prevalecendo o direcionamento da administração, uma vez que não há organização suficiente por parte dos professores.

A escola vem sendo atendida pelo projeto de esportes da Fundação Guga Kuerten. Além dos cursos de formação para professores, em 2002 ocorreu um projeto de leitura por iniciativa de uma professora que tinha horário disponível. Neste projeto, alunos com dificuldades nessa área estavam tendo um trabalho diferenciado.

A equipe pedagógica, junto com a direção, elabora um projeto para, através de consultoria externa, pensar o currículo e o ensino e assim dar início a uma etapa de convergência do trabalho, numa tentativa de unificar a escola em torno dos processos de ensino e avaliação. Segundo a orientadora, caso fosse preciso definir, a principal característica da escola seria: "a busca da identidade."

O quadro a seguir mostra o número de professores nas séries estudadas no ano de 2004, ou seja, quantos professores de sala de aula cada turma teve ao longo do ano:

TURMA	Nº DE PROFESSORAS DA TURMA DURANTE O ANO
3ª SÉRIE M	2
4ª SÉRIE M	1
3ª SÉRIE V	1
4ª SÉRIE V	1

Para tecer comparações entre as diferentes escolas estudadas, apresento o quadro a seguir:

QUADRO COMPARATIVO PARA A 3ª SÉRIE NAS ESCOLAS ESTUDADAS - 2002

Escolas	1. Escola da Colina	2. Escola Modelo	3. Escola da Praia	4. Escola Urbana	5. Escola das Águas
Índices					
Matrícula Inicial	23	61	70	45	54
Matrícula Final	20	61	65	45	50
Aprovados	14	60	65	45	48
Reprovados	6	1	0	0	2
% de Aprovação	70%	98,36%	100%	100%	96%

QUADRO COMPARATIVO PARA A 4ª SÉRIE NAS ESCOLAS ESTUDADAS - 2002

Escolas Índices	1. Escola da Colina	2. Escola Modelo	3. Escola da Praia	4. Escola Urbana	5. Escola das Águas
Matrícula Inicial	27	75	71	38	61
Matrícula Final	21	77	71	35	64
Aprovados	21	73	64	33	53
Reprovados	0	4	7	2	11
% de Aprovação	100%	94,81%	90,14%	91,67%	82,81%

As séries estudadas têm um bom índice de aprovação, melhores do que os indicadores estaduais e locais (ver p. 31), com exceção da 3ª série da Escola da Colina. Não obstante, a pesquisa mostrou que existem, em todas as turmas, alunos que já iniciaram o ano letivo com defasagens na aprendizagem curricular e que não conseguiram, de acordo com seus professores, progredir satisfatoriamente em relação aos pré-requisitos da série seguinte. Tais alunos são estatisticamente pouco significativos nos quadros acima, que mostram um excelente nível de aprovação entre as séries, mas, como se vê, não são exceção à regra, ainda que destoem da média. Ou seja, nas turmas e escolas pesquisadas, sua presença é constante. Não se pode, evidentemente, desqualificar a massiva aprovação apenas pelo desafio que estes alunos propõem ao ensino atual. Mais uma vez, o que venho mostrar é que tais situações são parte da vida escolar e não apenas desvios, acasos. O quadro abaixo apresenta os equipamentos existentes nas escolas estudadas:

INFRA-ESTRUTURA DISPONÍVEL NAS ESCOLAS

ESCOLAS EQUIPAMENTO	ESCOLA DA COLINA	ESCOLA MODELO	ESCOLA DA PRAIA	ESCOLA URBANA	ESCOLA DAS ÁGUAS
BIBLIOTECA	X	X	X	X	X
LABORATÓRIO CIÊNCIAS		X			
LABORATÓRIO INFORMÁTICA		X			
QUADRA DE ESPORTES	X	X	X	X	X

SALA COM TV/VÍDEO/PARABÓLICA	X	X	X	X	X
ACESSO À Internet					
ÁGUA	X	X	X	X	X
ENERGIA ELÉTRICA	X	X	X	X	X
ESGOTO	X			X	

A Escola Modelo destaca-se por sua infra-estrutura mais completa, tendo salas de ciências e informática. Nas outras escolas, a sala de informática já está planejada, porém ainda não está em funcionamento.

Quanto ao ensino, as escolas estudadas estão em processo de construção de seu Projeto Político-Pedagógico, em diferentes momentos de sua elaboração. Isto se deve à política da Secretaria Municipal, que introduziu esta exigência e tem oferecido consultoria para que as escolas possam elaborar o documento, atualizando permanentemente a discussão. Um desafio que parece permear todas as escolas estudadas, com diferente intensidade, é a rotatividade dos profissionais que atuam nas escolas. Assim, o grupo que participa da elaboração do PPP e dos projetos em um ano já não é o mesmo no ano seguinte. Como as iniciativas e discussões de novos projetos parecem ser principalmente de cunho individual ou de pequenos grupos dentro da escola, a saída destas pessoas da escola, bem como a entrada de um dirigente que modifique consideravelmente as linhas de trabalho até ali adotadas, influem bastante na descontinuidade dos projetos e discussões, como se vê na história das escolas da Colina, Urbana e da Praia. As relações internas, com disputas por poder ou resistências a novas proposições também podem dificultar a continuidade de propostas e discussões, como ocorre, segundo a orientadora educacional, na escola Modelo. As escolas pesquisadas têm diferentes projetos voltados para os alunos; em alguns casos, para aqueles que apresentam dificuldades no desempenho escolar; em outros, para a turma toda; em outros, ainda, priorizando critérios próprios das parcerias que realizam os projetos de artes e esportes. Assim, a escola da Colina e a escola Modelo contavam com acompanhamento particular ou em pequenos grupos para alunos com dificuldade em acompanhar o ensino, pela professora de ensino regular, enquanto outro profissional atendia a sala de aula. Nas duas escolas, este acompanhamento começou tardiamente (próximo a setembro/outubro) e esteve irregular em sua continuidade. A Escola da Praia realizava a Hora do Conto na biblioteca, para todos os alunos. A Escola Urbana procurava dar atenção aos alunos que estivessem defasados no conteúdo, através da repetição de matéria específica e de uma nova oportunidade de avaliação. A Escola Urbana tinha, ainda, parcerias com universidade e ONG para projetos de artes e esportes, voltados para sua clientela em geral. A Escola das Águas realizava o projeto de leitura para estudantes com esta necessidade e estava atendida, em sistema de parceria, por uma ONG voltada para os esportes. Existem, portanto, algumas iniciativas que procuram cercar de maior atenção a educação popular.

3.2 As professoras entrevistadas

Os 12 professores entrevistados são todos do sexo feminino. Por esta razão, serão referidos no feminino. A professora mais jovem, entre as entrevistadas, tem 30 anos e a mais velha, 53. Nove entre elas são casadas. Outras características de identidade estão nas Tabelas de Identificação.

As professoras de 3ª e 4ª série são aqui entendidas como docentes da fase final do ciclo de alfabetização em língua portuguesa e em matemática. Nas duas séries, a ênfase está (de acordo com as entrevistas) na competência com a língua escrita, a leitura e a produção de textos.

TABELAS DE IDENTIFICAÇÃO

Tempo de serviço

Tempo de serviço	Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Acima de 30 anos
Nº de professoras	1	1	6	3	1

Vínculo empregatício

Vínculo empregatício	ACT - Contrato temporário	Efetivo	Duplo vínculo
Nº de professoras	6	5	1

Formação

Formação	Graduação em curso	Graduação completa	Especialização
Nº de professoras	3	7	2

Escolaridade dos pais

Escolaridade dos pais	Sem escolaridade		4ª série		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Nº de professoras	3	1	5	4	3	5	1	2

Das 12 professoras entrevistadas, nove atuam há mais de onze anos no magistério. Ainda assim, com tantos anos de serviço, metade das professoras está contratada em caráter temporário nas escolas pesquisadas. Em relação ao vínculo contratual, verificamos distintas situações: há professoras aposentadas na rede estadual e que trabalham com o vínculo temporário (ACT) no município; há professoras que trabalham em duas escolas, com um tipo de vínculo em cada uma - há o caso de vínculo duplo (como denominei neste trabalho), no qual a professora é duplamente contratada pela escola, num período como efetiva e outro como ACT. Entre as efetivas também há variedades, como a professora que tem seu vínculo com outra escola e está "cedida" ao estabelecimento estudado.

A pesquisa nas escolas mostrou que há uma certa dificuldade em dar continuidade aos trabalhos nos estabelecimentos de ensino em função da freqüente mudança de pessoal. Os dados apresentados, de professores com longo tempo de serviço e, mesmo assim, com vínculos instáveis ou, ao menos, bastante variáveis, reforçam esta percepção.

Se somarmos, portanto, o número de contratadas ACT à variedade de circunstâncias que ocorrem durante o ano letivo (na maioria das vezes, questões pessoais, inclusive de saúde, que levam as professoras a se ausentarem por longos períodos) entre as professoras efetivas, nos deparamos com a questão da rotatividade e dos problemas a ela relacionadas, em geral de cunho político-administrativo, como a compensação dos baixos salários com vantagens de licença, garantia de vaga, entre outras. Esta dificuldade tem sido largamente identificada em pesquisas realizadas, pelo menos desde a década de 80, por Patto (1993), entre outros.

A formação das professoras traz também um indicador interessante, uma vez que mostra sua presença nas universidades (todas têm graduação ou estão cursando, já que há exigência desta formação para a permanência na rede de ensino).

Em Florianópolis, segundo o Inep/MEC (2002), no ano de 2001 55% dos docentes da 1ª à 4ª série tinham formação completa em nível superior. No estado de Santa Catarina, em 2001, segundo a mesma fonte, os índices são melhores (comparados com os da capital do estado) quanto à formação dos docentes:

NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE 1ª A 4ª SÉRIES EM S.C. 2001

As

FORMAÇÃO COMPLETA	Nº TOTAL	PORCENTAGEM
NÍVEL FUNDAMENTAL	330	0,68%
NÍVEL MÉDIO	18.940	39,14%
NÍVEL SUPERIOR	29.117	60,18%
TOTAL DE PROFESSORES	48.387	100%

professoras entrevistadas têm, em sua maioria, longa experiência de trabalho; parte com graduação completa e parte em curso e com vínculos empregatícios diferenciados (ACT, efetivos, duplo vínculo).

Apenas três orientadores educacionais foram entrevistados no ano de 2002, uma vez que nas outras escolas não havia especialistas atuando naquele ano. Segundo a Secretaria da Educação, os cargos de especialistas não podem ter substitutos, de tal modo que, em caso de licença ou outra situação de ausência, a função fica vaga. Todos os especialistas têm vínculo efetivo com a prefeitura.

Na tabela abaixo, alguns dados de identificação dos orientadores entrevistados:

Escola \ Dado	Sexo	Tempo na Escola	Formação
Escola da Praia	Masculino	8 anos	Mestrado
Escola das Águas	Feminino	6 anos	Graduação
Escola Modelo	Feminino	4 anos	Graduação

Os orientadores educacionais entrevistados, estavam em situações bastante diferentes quanto às formas de inserção em suas escolas. Na Escola da Praia, o orientador educacional realizava, em conjunto com a supervisora e os professores, planejamento e avaliação coletivos do trabalho pedagógico. De acordo com os especialistas, os projetos da escola para o ano de 2002 não foram aprovados pela Secretaria. Procuravam, portanto, trabalhar na escola com vistas a reelaborar projetos para o ano de 2003.

A orientadora da Escola Modelo sentia-se isolada do grupo de educadores de sua escola quanto às suas idéias e ao seu trabalho, procurando estabelecer um espaço de atuação pedagógica (e não ser "mão para toda obra"). Realizava parceria com um ou outro docente, mas sentia a resistência do grupo relativamente à sua prática .

A orientadora da Escola das Águas vivia uma situação pessoal bastante difícil, que a fazia ter que se ausentar eventualmente e também se envolver com menos intensidade no trabalho, mesmo sem deixar de cumprir suas funções. Deste modo, nem se opunha ao grupo de professores, nem com ele compunha um trabalho coletivo.

Ainda que com estas diferenças de inserção na escola no ano da pesquisa e os diversos contextos dos estabelecimentos de ensino, os três entrevistados tiveram algumas observações comuns no que se refere a questões relacionadas aos alunos que não acompanham o ensino. Falaram de sua frustração em não conseguir resolver uma série de casos que chegavam até eles através dos professores, das dificuldades em conseguir diagnóstico adequado e dos problemas em dar continuidade aos atendimentos dos alunos por profissionais de outras áreas, quando os conseguem.

Falaram também que, de sua ótica, em muitas situações os professores poderiam conseguir mais resultados se estivessem mais comprometidos com o trabalho e os alunos. Citaram, ainda, o apoio insuficiente da estrutura central, que leva à falta do acompanhamento básico, como avaliação oftalmológica e auditiva.

Com exceção da orientadora da Escola das Águas, os orientadores afirmam a necessidade de uma mudança estrutural na concepção da educação e do ensino, de uma nova escola que pudesse superar a exclusão atávica que o sistema de ensino atual propõe.

Com singularidades, as relações entre os aspectos micro e macrosociais (políticas públicas) trazem elementos que permitem refletir sobre a realidade dialética destes dois pólos. Há elementos comuns nas diferentes escolas, sujeitas a um único sistema. Há, também, diferentes formas de ação no âmbito deste sistema único. Esta é a riqueza e, ao mesmo tempo, a complexidade do estudo entre homem e sociedade.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E ORIENTAÇÕES OFICIAIS REFERENTES A ESTUDANTES QUE NÃO ACOMPANHAM O ENSINO

As leis referentes à educação situam-se entre dois mundos: por um lado, expressam as modernas concepções de um ensino democrático e inclusivo e, por outro, não revelam a realidade nacional. De tal forma que projetos, planos e ações oficiais – mesmo contemplando idéias avançadas – esbarram nas dificuldades operacionais da realidade, da estrutura e funcionamento do ensino, da incompletude de nosso desenvolvimento socioeconômico.

Uma das dificuldades da investigação sobre as diretrizes das políticas públicas para os alunos que não acompanham o ensino é o fato de que sua existência não está prevista pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação, 1996 - LDB. Esta lei destaca a importância da educação para todos, com suas respectivas características e individualidades. Faz menção aos portadores de necessidades especiais, estabelecendo para eles uma área da Educação Especial. Evidentemente, a lei reflete a idéia de que, ao ser cumprida, todos os alunos estarão com seus direitos de educação assegurados.

O MEC vem produzindo diretrizes que complementam as orientações da LDB. Os documentos nos quais há referências aos alunos que não acompanham o ensino são produzidos no âmbito da Educação Especial. Nestes textos, reconhece-se que tais alunos não têm deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais; ainda assim, são os educadores da Educação Especial que procuram formas de atender, de modo específico, tais alunos. Este "lugar" dos alunos (que não acompanham o ensino) nas políticas públicas (como parte da Educação Especial) poupa a transformação da estrutura da educação tal como é, evitando responder por que existem tantos alunos que não acompanham o ensino, a partir de um olhar de dentro do sistema. A categoria da exclusão na escola (Ferraro, 1999) é substituída por uma proposta de inclusão diferenciada, na qual estes alunos teriam um atendimento específico. O ensino regular permanece o mesmo, gerando esta massa de estudantes que não se adaptam ao processo ensino-aprendizagem oferecido. Porém, cria-se um espaço para atender a estes alunos. A compreensão por trás destas diretrizes (especificadas a seguir) é de que os alunos têm características diferentes e esta heterogeneidade explica os indicadores desfavoráveis da rede pública de ensino.

Faz-se referência aos problemas da escolarização em programas e projetos especiais, sob o nome Série Diretrizes: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, MEC, 2001) e Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado (BRASIL, MEC, 1994), que dedicam uma certa reflexão aos alunos que não acompanham o ensino, mesmo quando não classificados como portadores de necessidades especiais.

O texto Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica (Brasil, MEC, 2001) diz, em seus fundamentos, que:

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e político-filosóficos... (Brasil. MEC: 2001, p.10).

Com esta introdução, cita em seus princípios a Constituição Federal, que prevê ensino gratuito e obrigatório também para os portadores de deficiência na rede regular de ensino (Brasil. MEC, 2001; p.10); o Plano Nacional de Educação, que “estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades especiais” (Brasil. MEC, 2001; p.10); o Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante atendimento especializado à criança e ao adolescente portadores de deficiências e sua integração social e direitos fundamentais; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê atendimento aos portadores de deficiências desde a educação infantil, garantindo atendimento especializado no ensino regular em sala de aula, ou de outra forma, quando a integração em sala de aula não for possível. Mas a principal razão para a emissão deste documento não é fruto dos dados da realidade nacional em seus indicadores da educação; o documento é antes uma resposta à Declaração Mundial de Educação para Todos e à Declaração de Salamanca. No item 1.9, página 14 do documento, lê-se:

O Brasil fez uma opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtien, na Tailândia em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Brasil. MEC, 2001; p. 14).

Da página 14 até a página 18, portanto, em longa parte de sua contextualização, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica (Brasil, MEC, 2001; p.14) ressalta diversos trechos daquelas declarações internacionais que criam justificativas para as linhas que apresenta. Ao generalizar a assistência aos alunos que não acompanham o ensino dentro do campo das necessidades especiais, cria-se uma imensa torre de novas necessidades no ensino regular, de recursos próprios, formações, especialistas, para um contingente altíssimo de alunos; segundo Arroyo (1997, p.21), cerca de 80% dos alunos até a 5ª série. Neste percentual, é possível que estejam incluídos alunos que efetivamente precisam de atendimento especial, no sentido de recursos (como material em Braille, rampas de acesso, entre muitos outros) e também de diagnóstico específico nas áreas da psicologia, psiquiatria, psicopedagogia, e na área médica, especialmente neurológica. Mas a necessidade destes ‘casos especiais’ e de diagnósticos especializados de modo algum pode explicar o índice de 80% de alunos que não acompanham o ensino como o esperado. A proposta dos textos Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, MEC, 1994) e Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado (Brasil, MEC, 1994) resultou, segundo registrado nos próprios documentos, de debates nacionais na área da Educação Especial. Referem-se, especificamente, a alunos com dificuldades de aprendizagem como aqueles que, apesar de apresentarem dificuldades para aprender, não apresentam problemas físicos ou sensoriais. Têm inteligência adequada para a idade e equilíbrio emocional suficiente. Esta descrição está de acordo com os autores

da área de Dificuldade de Aprendizagem (DA) (Cruz, 1999; Garcia, 1995; Visca, 1991; Fernandez, 2001, entre outros), porém, a explicação que segue no documento é desprovida de bases teóricas na leitura destes mesmos autores. Cruz (1999) e Garcia (1995) propõem em cerca de 3% a 5% a população estatisticamente provável com DA; os outros autores não tratam das questões estatísticas, mas centram-se na interação ensino-aprendizagem e na visão institucional, atenção inquestionável, referindo-se repetidamente à necessidade de diagnóstico e mudanças a partir destas unidades de análise (diagnosticar o aluno com dificuldades de aprender, mas investigar também os processos de ensino e as estruturas institucionais). Com ênfase surpreendente, o documento de Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado (Brasil. MEC, 1994) assim define grande parte dos alunos que não acompanham o ensino, mas não só eles, como o próprio problema da escolarização:

Há, porém, um outro grupo de alunos com dificuldades para aprender, cuja afecção mais evidente é a deficiência da aprendizagem, apesar de adequadas inteligência, visão, audição, capacidade motora e equilíbrio emocional.

Estudos sobre a neuropsicologia da aprendizagem demonstram que, nesse grupo, a generalizada integridade orgânica convive com a deficiência na aprendizagem. Esta pode manifestar-se como dificuldades motoras ou psicomotoras, de atenção, de memorização, compreensão, desinteresse, escassa participação e problemas de comportamento.

Esse numeroso grupo de crianças brasileiras de diferentes camadas sociais é que tem feito crescer os percentuais de analfabetos, de repetentes, dos que abandonam precocemente a escola e daqueles que, por vezes, são indevidamente encaminhados à educação especial. É para eles que novos modelos de atendimento especializado devem ser implantados no 1º grau regular, contribuindo para promover a qualidade do ensino, evitando-se o aumento do já enorme contingente que compõe o fracasso escolar. (BRASIL. MEC, 1994; p.13-14) (Trecho sublinhado por mim).

A descrição acima relaciona DA e Fracasso Escolar, generalizando as causas dos altos índices de abandono e repetência, além de encaminhamentos inadequados para Educação Especial, como problemas nos alunos (refiro-me às suas dificuldades em aprender). Os conceitos de exclusão da e na escola, tal como proposto por Ferraro (1999), estão ausentes nesta análise do MEC; a perspectiva institucional e social está ausente como fator constituinte dos altos índices de evasão e repetência. O fracasso é entendido como resultante da soma de um grande grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, na hipótese mais abrangente, como uma resposta inadequada destes alunos aos problemas institucionais e sociais. Na continuação do documento, a proposta é que se trabalhe, então, com cada aluno em atendimento particular ou em pequenos grupos, através de metodologia pedagógica diferenciada. Depois de um ano, se o aluno não progredir, deve ser encaminhado à equipe multidisciplinar para diagnóstico específico. A proposta do documento é não só materialmente inviável naquelas escolas com altos índices de repetência, como teoricamente infundada, quer seja nas análises sociológicas do problema do fracasso e da exclusão, quer seja no âmbito da psicopedagogia, que trabalha especificamente com o conceito de dificuldades de aprendizagem. Neste último caso, o diagnóstico seria o primeiro passo, e não apenas um diagnóstico pedagógico. Para

investigar a estrutura subjetiva, os autores da área indicam a importância de uma avaliação psicopedagógica e, se possível, multidisciplinar, no princípio do processo.⁶ Além disso, há extensa publicação nacional sobre a psicopedagogia institucional⁷, que desmistifica a Dificuldade de Aprendizagem como problema exclusivamente do e no aluno. Estes estudos procuram identificar as condições concretas da instituição e dos fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem para o conjunto de seus habitantes. A visão dos estudos destes autores enfoca o modelo de aprendizagem dos alunos, mas um aluno contextualizado numa determinada situação cultural, social e de ensino-aprendizagem.

O próprio documento das Diretrizes (Brasil, MEC, 1994) não apresenta, no trecho acima citado, em que referências teóricas se baseia para fazer a afirmação de que o contingente que compõe o fracasso escolar é de alunos com DA, e de que um atendimento pedagógico individualizado na escola resolveria tais Dificuldades de Aprendizagem, e ainda por que esperar um ano para fazer um diagnóstico apropriado para estes alunos. Também não explica por que a metodologia diferenciada que serviria para estes alunos não é utilizada no ensino regular, nem por que, uma vez que o número de alunos por sala parece ser um problema central na análise do rendimento destes alunos, não se propõe uma mudança mais ampla na estrutura e funcionamento da escola (diminuindo, por exemplo, o número de alunos por professor, levar material como jogos para o ensino regular, entre outras medidas, a exemplo do atendimento proposto).

A partir das diretrizes oferecidas pelo MEC, cabe ao professor de ensino regular trabalhar em conjunto com o professor da sala especializada, mas não se propõe para sua ação nada em especial. O MEC, através deste documento, não amplia nem restringe a ação do professor junto ao aluno que não acompanha o ensino, a não ser pela possibilidade de ele o encaminhar para a sala especializada.

Em Florianópolis houve uma experiência de oito anos com a sala de recursos na Rede Pública Municipal, que tinha por finalidade atender não só os alunos de educação especial,

⁶ Cito algumas obras e autores da área de psicopedagogia reconhecidos no Brasil, que tratam, em publicações de referência sobre suas teorias, a respeito do diagnóstico: Alicia Fernandez (1990) com *A Inteligência Aprisionada*; Jorge Visca (1987) em *Clinica Psicopedagógica: Epistemologia convergente*, e Sara Pain (1985), com *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*.

Tal afirmação, de que os autores citados são reconhecidos no Brasil, hoje, se deve às referências frequentes a eles feitas tanto nos livros publicados por profissionais da área nos últimos dez anos, quanto nos artigos presentes na *Revista da Psicopedagogia*, publicação semestral da Associação Nacional de Psicopedagogia (ABPp), que está em seu 20º ano.

⁷ A abordagem institucional tem ganhado maior número de publicações nos últimos anos, mostrando uma tendência nesta unidade de análise. Sobre isso ver Scoz (1994), Fagali (1993) e Bossa (1994), entre outros, além de artigos na *Revista de Psicopedagogia*, publicada pela Associação Nacional de Psicopedagogia-ABPp.

como também com Dificuldade de Aprendizagem . O projeto chamava-se Sala de Recursos. Em 1994, teve a oportunidade de participar da pesquisa de avaliação daquele projeto. A pesquisa foi uma solicitação da Secretaria da Educação do Município à Udesc (Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina), e coordenada pela professora Vera Mendes.

Os objetivos do projeto Sala de Recursos eram atender aos alunos de Educação Especial e também os de Dificuldade de Aprendizagem, e trabalhar, entre os professores do ensino regular, as concepções de aprendizagem e uma atitude construtivista e interacionista da educação. Para isso, o projeto criou um grupo integrado por professores, preferencialmente com formação em Educação Especial, que se reunia quinzenalmente para debate, acompanhamento e atualização profissional. Este grupo era constituído pelas integradoras. Cada um dos integrantes desta equipe estava alocado em uma escola básica da rede municipal e ali tentaria cumprir os dois objetivos do projeto: atender aos alunos que precisassem de acompanhamento e trazer o debate sobre as concepções de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem junto aos professores.

A pesquisa de 1994 procurou identificar as mudanças ocorridas nas escolas com relação às concepções de aprendizagem, de dificuldade de aprendizagem, avaliação dos atendimentos, entre outros elementos.

Os resultados apontaram para a seguinte situação: o número de alunos encaminhados às salas de recursos tendia a aumentar, ao longo do tempo, ao invés de diminuir. As concepções de aprendizagem pouca mudança sofreram e as influências nas práticas de ensino não foram identificadas.

De certo modo, verificou-se um paradoxo: a existência de alunos que não encontram atendimento adequado no ensino regular e, ao mesmo tempo, ao se prover tal atendimento em sala específica, o aumento da demanda pelo serviço. Ou seja: o atendimento especializado da sala de recursos faria, sim, falta para aqueles alunos que não conseguiam, com o ensino regular, ter o desempenho necessário para sua escolaridade. Porém, tal atendimento não estaria favorecendo as mudanças necessárias na qualidade do ensino; ao contrário, poderia ser mais um fator para diminuir os esforços em integrar tais alunos no ensino regular.

Teoricamente, a crítica ao atendimento paralelo ganha justificativas importantes sobre o fato de depositar as causas do fracasso nos próprios alunos. Na prática, o que se faz, então, com aqueles alunos que não acompanham o ensino?

4.1 Políticas, projetos e orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2001, a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis estabelece, como novas orientações para o Ensino Fundamental, o Movimento de Reorganização Didática e as

Classes de Aceleração. Tais documentos propõem um ensino inclusivo, que atenda às diferentes necessidades dos alunos e evite a repetência.

O Movimento de Reorganização Didática propõe como fundamentos, em uma publicação oficial de 2000, a democratização do acesso, do conhecimento e da gestão. A proposta da administração contempla desde o suporte da estrutura física (com aumento no número de vagas mas evitando a superlotação das salas; reforma de escolas; aquisição de material didático como jogos e fitas de vídeo; alimentação adequada), até a capacitação permanente e programas de assessoramento, entre outros elementos que compõem o sistema de educação. Na página 23, a publicação “O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental” (Secretaria Municipal de Educação: 2000), explica:

Foi com essa clareza que investimos maciçamente na reflexão e no redimensionamento da avaliação, da recuperação paralela, dos pré-conselhos e conselhos de classe. Um passo corajoso e revolucionário foi dado na medida em que conseguimos implantar e implementar na totalidade das nossas escolas a avaliação descritiva nas primeiras e segundas séries, o que vem possibilitando mudanças substantivas no cenário educacional.

O documento indica uma certa autonomia dos poderes locais na gestão da educação, favorecendo as possibilidades de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino. Para os fins desta pesquisa, procurei conhecer as propostas da Secretaria da Educação que pudessem estar vinculadas às situações de alunos que não acompanham o ensino. Não as encontrei listadas em um único local. Assim, através de entrevistas em diversas coordenadorias do Ensino Fundamental, reuni as propostas que aqui apresento. Ainda que não esgotem tudo o que existe a este respeito na Secretaria da Educação (o que pode ter ocorrido mesmo com o trabalho de garimpagem realizado), acredito conseguir um retrato das condições existentes.

4.2 Classes de Aceleração

As Classes de Aceleração pretendem oferecer ensino diferenciado aos alunos com dois ou mais anos de defasagem idade/série, para que, recuperados em sua aprendizagem, retornem ao ensino regular e prossigam sua escolaridade. Para estar na Classe de Aceleração, o aluno deve estar com pelo menos dois anos de defasagem idade/série, cruzada com multirrepetência, e não ter deficiência mental, para não caracterizar educação especial (PMF: 2000).

Segundo a responsável pelas Classes de Aceleração na Secretaria Municipal de Educação, a proposta demandou muita reflexão dentro do Movimento de Reorganização Didática. Uma vez aprovado, o projeto ficou disponível somente para dar assessoramento, planejamento, discussões com os professores das Classes de Aceleração. Havia no início cerca de 200 salas, e, segundo a entrevistada, em 2001 o número continuava aproximadamente o mesmo. Para sua elaboração, a equipe da Secretaria da Educação de Florianópolis encarregada de instaurar o projeto nas escolas da rede municipal utilizou material que relatava a

experiência realizada em São Paulo com classes semelhantes. Com cuidado para que tal material não virasse apenas mais uma "cartilha" a seguir, a equipe promoveu debates por áreas de conhecimento de modo que cada grupo de educadores envolvidos no projeto construísse sua proposta. Foram trabalhadas concepções em língua portuguesa, matemática, história, por exemplo. Em julho de 1999, a equipe da secretaria fez contato com um professor de UFSC que trabalhava com educação indígena. Ele passou a assessorar os envolvidos com as Classes de Aceleração e a dar-lhes formação.

Segundo ainda a coordenadora do setor, no início, a turma de Classe de Aceleração era vista entre os professores do ensino regular como uma turma problemática, incapacitada. Mas a equipe do projeto entendeu que para toda criança que aprende é preciso criar formas de ensino que promovam o sucesso. Assim, as Classes de Aceleração trabalham com a pesquisa, com um currículo não fragmentado, sem se preocupar com a seriação. Nesta perspectiva, valoriza-se o conhecimento já existente e, a partir deste, buscam-se formas de elaboração e ampliação do conhecimento fora do senso comum.

Todos os professores que trabalham nas Classes de Aceleração são contratados temporariamente (ACT), em regime de 40 horas, estando em sala de aula por 20 horas e, no outro período, atendendo aos alunos individualmente ou em pequenos grupos (três vezes por semana). São professores com graduação completa em pedagogia, e passam por provas de conhecimento e títulos no processo de seleção. Devem, ainda, ter curso de formação continuada durante o tempo de trabalho.

A orientação é de que se deve desconstruir no aluno a auto-imagem de incapaz, que, segundo o entendimento do projeto, a maioria destes alunos que já repetiram mais de uma vez tem de si. Para a entrevistada, os professores deste projeto têm sido tão discriminados quanto os próprios alunos.

Da proposta das Classes de Aceleração, decorre a retirada dos alunos multirrepentes do ensino regular nas séries iniciais, deixando a sala de aula um pouco mais homogênea quanto à faixa etária dos alunos. Coloca-se a questão: é possível acelerar a aprendizagem? O aluno que não aprendeu no ritmo dos outros alunos vai efetivamente dar saltos em sua aprendizagem, no mesmo contexto em que ocorreu a defasagem (ainda que com metodologia diferenciada)? Será que os objetivos implícitos das Classes de Aceleração não estão bastante vinculados à saída destes alunos repetentes das salas de aula do ensino regular? Há, ainda, um outro objetivo explicitado pelo nível de administração federal, de melhorar os indicadores da educação.

Em outra perspectiva do projeto, está o fato de existir, entre as escolas pesquisadas, o reconhecimento de algum sucesso neste trabalho. Sobre este assunto, este estudo tem apenas algumas indicações, baseadas nas falas dos professores e orientadores daquelas escolas que tiveram, no ano anterior à pesquisa, turmas de CA. Estes profissionais reconhecem que parte dos alunos atendidos efetivamente apresenta progressos importantes, especialmente quanto à alfabetização. A crítica se deu quanto ao retorno destes alunos ao ensino regular, pela constatação de que a maioria deles não consegue realmente se enquadrar na 5ª série, com é a proposta deste projeto. Uma das orientadoras lamentou o fato de não ter conseguido número suficiente de alunos para continuar com a turma de CA em sua escola.

Há já um debate instaurado sobre a adequação das Classes de Aceleração como projeto na escola pública. Na Série Debates, nº 7 (vários autores, 1998), destacados educadores como Patto, Alda J. Marin, Claudia Davis, entre outros, trazem importantes elementos para a discussão. Do ponto de vista da implementação deste projeto há argumentos favoráveis

como a quantidade de alunos por professor na rede pública e a necessidade de programas que lidem com enfoque emergencial para situações de repetência e defasagem escolar neste universo tão heterogêneo. Do ponto de vista da crítica ao referido projeto, está a constatação de que a escola incorpora os programas a partir de sua lógica, e, portanto, não altera a produção da repetência e defasagem idade/série, além de outros argumentos que contestam a eficiência das Classes de Aceleração. Não é objetivo deste texto aprofundar as questões do debate, mas procurar referências para pensar os problemas da educação pública no Brasil contemporâneo.

A demanda por formas de inclusão dos alunos com problemas em sua escolaridade, entre estes, os que não acompanham o ensino, é inegável. A meu ver, o equívoco permanentemente está na realização de projetos que têm um certo caráter de transitoriedade, como se a existência destes alunos "mal" adaptados fosse algo circunstancial. Uma vez que se corrigisse este problema que vem do passado, deste ponto em diante seria possível uma escolaridade bem sucedida para todos. As diferenças no desempenho escolar são parte do próprio processo, e não são desvios eventuais, erros de percurso. Então, há uma situação de urgência frente aos alunos que já estão com defasagens de, por exemplo, dois ou mais anos entre a idade esperada e a série que cursam. Mas, paralelamente, há uma situação de normalidade na vida escolar, de alunos com defasagens menos acentuadas, que, se tudo continuar como está, precisarão ser atendidos em caráter de urgência no futuro próximo.

4.3 Projetos das escolas

Entre as políticas públicas com o objetivo de beneficiar as escolas, está o encaminhamento de projetos das unidades escolares. Cada escola, a partir de suas discussões e necessidades, tem a possibilidade de encaminhar (dentro de determinados prazos) ao nível de administração central quantos projetos achar necessário. Tais projetos podem ser de formação dos profissionais, de assessoria, voltados para os alunos, de apoio ao ensino, ou outros; existe uma grande liberdade neste sentido. Estes são analisados e, na medida do possível, aprovados e atendidos com os recursos pertinentes. Esta política de projetos resulta numa certa autonomia para as escolas, sendo que, aquelas escolas mais bem organizadas e articuladas promovem anualmente suas propostas. Nas cinco escolas pesquisadas, encontrei diferentes projetos: de formação para professores, de leitura para alunos, de apoio escolar para alunos.

4.4 A equipe de integradoras

A rede municipal de ensino dispunha, até o ano 2000, da figura do "Integrador" que atendia às escolas in loco. Este professor tinha por função integrar e assessorar os alunos com necessidades especiais, e, na prática, acompanhar e encaminhar também casos de diferenças comportamentais e de aprendizagem. O projeto de trabalho dos Integradores

acabava por incluir buscas de locais de encaminhamentos, de projetos para escolas, de reflexões conjuntas com a escola sobre os casos mais diversos. A partir de 2001, a figura do Integrador mudou de características. Passou a trabalhar em sala de recursos, em escolas pólo.

Em conversa com a equipe de integradores, fui informada de que é comum a existência de projetos que procuram atender ao estudante da rede pública. De acordo com as profissionais presentes no encontro de entrevista :

Os projetos não têm continuidade, não tem ligação entre as coisas. No ano passado, só como exemplo, um aluno foi enviado ao neurologista lá por março e ele encaminhou para o psicólogo. Até conseguirmos marcar, passaram-se três meses, mas o aluno foi. O psicólogo, em seu laudo, encaminhou para o neurologista. É brincadeira! (Integradora, 8 anos de magistério)

Mas como esse são muitos. Outra criança foi ao oftalmologista e conseguiu uma receita de óculos. Até conseguirmos os óculos, levou uns cinco meses, e o exame já devia ser renovado. (Integradora, 10 anos de magistério)

O que vai se configurando é a verificação de que as iniciativas de atendimento aos estudantes das escolas públicas estão dispersas, embora estejam centralizadas pela escola no sentido de oferecerem serviço aos alunos, não funcionam entre si de modo integrado. O trabalho de cada um é desperdiçado no tempo e nas dificuldades e/ou ausência de comunicação. Nem sempre é a falta de projetos ou de elementos de apoio, mas a forma como estão articulados entre si e com a escola, como se comunicam, se relacionam, que define o papel dos projetos. Nestes casos, se os projetos têm as características apontadas pela equipe de Integradoras (e confirmadas nas entrevistas com professores e orientadores das escolas pesquisadas), de demora na prestação dos serviços e total falta de articulação entre si, gerando descontinuidade nas ações e fragmentação no atendimento ao estudante, não há eficiência nos resultados. A escola e os alunos não podem contar com estes serviços oferecidos como apoio para facilitar o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, se, por exemplo, um aluno não enxerga bem, este fator estará presente durante o ano letivo, dificultando a vida escolar do aluno e, também, do ensino. Num exemplo como este, a pesquisa mostra que os professores acabam assumindo atitudes

para procurar diminuir as consequências na aprendizagem resultantes do problema orgânico (neste caso), mas, evidentemente, apenas um oftalmologista poderia dar o apoio adequado.

4.5 Saúde do escolar

Em conjunto com a Secretaria da Saúde, a Educação lançou o Saúde do Escolar. Com verbas para encaminhar os alunos para qualquer especialidade na área da saúde, incluindo médicos, psicólogos, fonoaudiólogos entre outros, o projeto foi levado às escolas da rede municipal de ensino para que indicassem os alunos a serem atendidos. De acordo com a equipe de integradoras, devido à forma do contrato realizado em 1999, “sobraram” algumas consultas, que seriam usadas em 2000. As escolas fazem a triagem até fins de setembro, os nomes determinados pela escola vão para São Paulo e toda a decisão e orientação dos encaminhamentos parte de lá. O relato da orientadora de uma escola pesquisada mostra que as articulações na realidade, no entanto, podem se distanciar bastante dos índices estatísticos e da publicidade associada aos projetos.

Em determinada escola, por exemplo, foram encaminhados cerca de sete alunos para diagnóstico psicológico, e dois para oftalmológico. Os atendimentos oftalmológicos realizaram-se em outubro. Quanto ao psicológico, o contato foi feito diretamente com a clínica que ganhou a licitação vinculada ao Saúde do Escolar. Após anamnese com os pais das crianças encaminhadas e de uma consulta com o aluno (em alguns casos duas ou nenhuma), a clínica entrou em contato com a escola explicando que a verba tinha acabado e que não seria possível dar continuidade aos processos de avaliação diagnóstica iniciados, e não deu nenhum outro retorno para a escola. Segundo a diretora da escola, pelo menos uma das mães foi contatada pela clínica e comunicada que seu filho seria atendido gratuitamente, mas para que pudessem atender a outras crianças era importante que a família desse uma contribuição em torno de um valor de referência.

Existem dois programas oficiais que se referem especificamente ao diagnóstico de visão e de audição: Olho no Olho e Quem Ouve Bem Aprende Melhor, respectivamente. Segundo a equipe de integradoras, e também de acordo com entrevistas realizadas nas escolas, o primeiro projeto, Olho no Olho, efetivamente

aconteceu em 2001. No entanto, com os mesmos problemas daquelas consultas extraordinárias: a consulta foi realizada e apenas muitos meses depois chegaram os óculos, às vezes no final do ano. Em geral esta demora prejudicou todo o ano letivo dos estudantes que necessitavam de óculos, e não houve atualização das avaliações. Quanto ao segundo programa, Quem Ouve Bem Aprende Melhor, não ocorreu naquele ano.

Não basta, portanto, lançar verbas e projetos, mas o que conta é a articulação possível entre estes e a escola. As entrevistas mostram, em seu conjunto, a insatisfação dos educadores com o andamento destas propostas que deveriam contribuir com seu trabalho. Apontam, ainda, para a necessidade de rigor sobre os critérios de licitação, as formas de controle e de articulação da escola com serviços que se legitimam por servirem de apoio a ela.

4.6 Coordenadoria de Integração e legislação de ensino, escola e comunidade

Esta coordenadoria tem por objetivo aproximar escola e comunidade, e administra em nível central os Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Professores. Segundo a profissional entrevistada, nos casos em que os alunos necessitam de diagnóstico e/ou atendimento com profissionais de áreas específicas, esta coordenadoria encarrega-se de fazer agendamento no INSS e busca integrar as secretarias de saúde do estado e do município (pois existem especialistas que fazem parte apenas do quadro de Estado). Segundo a entrevista realizada nesta coordenadoria, o setor é procurado por orientadores, diretores ou mesmo pais, e a equipe procura uma forma de encaminhar, mesmo se precisar dispor de sua rede pessoal de contatos. Procuram providenciar, ainda, o transporte. Embora tenha sido frisado o fato de não ter um cunho assistencialista, a forma de atendimento e encaminhamento é bastante pessoal. É uma alternativa para conseguir encaminhamento para estudantes que não acompanham o ensino, mas exige um pedido pessoal; não há um protocolo estabelecido.

Não é só a escola que educa, não é só na escola que está o conhecimento necessário para o sucesso escolar. As novas gerações não são educadas apenas por seus pais e uma equipe de professores, mas por toda a organização que as velhas gerações colocam a seu dispor. Neste sentido as camadas médias complementam sua educação com cursos de artes, esportes, informática; dispõem por vezes de clubes, além de acesso aos meios culturais e de profissionais especializados para apoio complementar nas dificuldades que possam intervir nos processos escolares, como neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, professores particulares, entre tantas outras estratégias⁸.

⁸ Sobre isso ver Nogueira (2000); Prado (2000), entre outros.

O ensino público tem suas próprias estratégias para complementar a educação escolar, e por vezes surgem programas específicos com este intuito. Algumas comunidades mais organizadas conseguem oferecer atividades extra-curriculares, outras são beneficiadas por trabalhos de ação social, existem ainda instituições públicas que atendem também a esta população, entre outros arranjos sociais com objetivos similares.

A presença desta ramificação de apoio ao aluno, paralela à escola, especialmente a assistência de profissionais liberais, não é vista sem críticas mesmo no âmbito do ensino privado. Tais profissionais exerceriam um caráter curativo, e desta forma contribuiriam para manter em funcionamento uma forma de escola que precisa de mudanças. Neste sentido, tais atendimentos exercem um papel de confirmação de que as dificuldades são dos alunos e portanto exigem a escola de reflexões transformadoras sobre sua própria atuação (Moysés, 1998; Patto, 2000; entre outros).

Será, no entanto, que a presença destes profissionais paralelos à escola de alguma forma poderia contribuir para aproximar a equipe pedagógica de novos conhecimentos? A visão multidisciplinar poderia favorecer avanços pedagógicos? De qualquer forma, o ensino público utiliza serviços paralelos? Como isto se dá?

No capítulo seguinte, apresento alguns serviços existentes em Florianópolis que atendem alunos de escolas públicas com dificuldades no desempenho letivo. O objetivo desta sondagem é verificar se a escola pública está assistida por serviços provenientes não somente da secretaria da educação (já explorados), mas também de outras origens; e de que forma esta assistência ocorre.

5 SERVIÇOS DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE

A pesquisa mostrou a existência de serviços extra-escolares que atendem os alunos do ensino fundamental das escolas públicas. Para identificar tais serviços, busquei indicações em todos os lugares a que tive acesso: na Secretaria da Educação, nas escolas e nos próprios locais que prestam serviços, onde consegui referências de outros locais. Embora não tenha esgotado tudo o que se oferece em Florianópolis para os estudantes, consegui, de acordo com as minhas fontes, mapear pelo menos os locais mais conhecidos. Entre todos, o Núcleo Desenvolver apareceu com maior frequência nas entrevistas e apresentava uma estrutura própria para os casos que constituem foco desta pesquisa, ou seja, é um serviço que diz respeito especificamente aos alunos que não estão acompanhando o ensino. Por estas razões, estudei este serviço com mais detalhes e voltei a ele numa segunda etapa de entrevistas. No retorno, precisei alguns dados que já haviam aparecido na primeira entrevista e nas escolas, e atualizei as informações sobre sua atuação.

Os serviços têm propostas, estruturas, funcionamento e origens diferentes entre si. Em geral, são fruto de iniciativas pessoais, de um grupo de profissionais que inicia um projeto e consegue parcerias. Estes projetos transitam principalmente entre as áreas da Saúde, da Educação e da organização civil. Basicamente, oferecem diagnóstico com especialistas e/ou acompanhamento escolar.

As relações entre estes serviços de apoio aos estudantes e as escolas são de dupla vinculação: por um lado uma demanda excessiva por parte das escolas, e por outro uma grande fragilidade na articulação profissional no trabalho conjunto. Assim, por mais que serviços e escolas dependam uns dos outros para obter bons resultados, as entrevistas com as partes mostraram severas críticas mútuas, um certo desconhecimento do trabalho do outro e um sentimento de que cada um tem que realizar seu trabalho sem qualquer apoio, de forma isolada.

As entrevistas com os orientadores mostraram serem eles os profissionais que mais solicitam apoio de especialistas, e que mais próximos estão destes especialistas quando de fato atendem a algum aluno da escola. Isto ocorre pela própria divisão do trabalho na escola: as professoras pesquisadas disseram recorrer aos orientadores educacionais para outros encaminhamentos (além de sala de aula e orientações à família), enquanto estes ficam com a responsabilidade de oferecer alternativas de inserção para os estudantes. Cada orientador educacional tem seu modo de agir, não havendo efetivamente uma diretriz na rede para tais situações. Em alguns casos, buscam profissionais particulares que se disponham a não cobrar, ou a cobrar menos, dos alunos da escola. Em outros casos,

recorrem aos serviços institucionalizados existentes, muito criticados por não conseguirem atender à demanda, por serem lentos, por não disporem de diagnóstico e acompanhamento. Quanto aos serviços pesquisados, adotei como critério de seleção que fossem gratuitos, atendessem a alunos de ensino fundamental com dificuldades relacionadas ao desempenho escolar, e fossem contemplados com algum reconhecimento nas referências a eles realizadas.

Pesquisei os seguintes serviços:

1. Núcleo Desenvolver, no Hospital Universitário

Situado no interior do Hospital Universitário, o Desenvolver foi criado em 1992 com apenas uma professora, a pedido de uma enfermeira, com o seguinte objetivo de acordo com o documento Histórico do Desenvolver (Equipe do Desenvolver, 2001):

Prestar atendimento às crianças que apresentavam dificuldades em acompanhar a Rede Regular de Ensino, vindas com variadas queixas, encaminhadas principalmente pela escola e pelo próprio "staff" do hospital Universitário (H.U.).

Hoje, o Núcleo conta com uma equipe multidisciplinar. Tem a finalidade de diagnosticar estudantes com dificuldades e distúrbios na aprendizagem e realizar, quando possível, orientações com a família e com as escolas.

2. Serviço de Pedagogia do Hospital Infantil Joana de Gusmão

Foi criado com o objetivo de acompanhar a escolaridade das crianças hospitalizadas ou com retornos frequentes ao hospital. No entanto, devido à demanda, o serviço foi perdendo esta característica e passou a atender a alunos com dificuldades de aprendizagem, vindos inclusive de outros municípios. A avaliação recente dos profissionais é de que o serviço está perdendo objetividade e não consegue, de qualquer forma, atender à crescente demanda. O serviço volta a se caracterizar, a partir de 2002, como apoio para acompanhamento de alunos que precisam se ausentar muito da escola por problemas de saúde e são usuários do hospital. O serviço conta apenas com pedagogos, mas articula-se com outros profissionais (psicólogos, médicos) do próprio hospital.

Este serviço, que atende a um tipo de clientela bem específico (com problemas de saúde associados aos problemas de escolaridade), não foi citado nas entrevistas nas escolas. Segundo a pedagoga responsável, não há articulação com os professores do ensino regular.

3. Programa de Atenção Integral ao Adolescente – Policlínica Regional

Este programa tem por clientela alunos de idade entre 10 e 18 anos. Já contou com atendimento preferencial de médicos e psicólogos, mas atualmente tem apenas assistente social e pedagogo. Sem a responsabilidade de agendar consultas para sua clientela junto à equipe da área de Saúde, seu objetivo se limita a ajudar na escolaridade. Segundo o pedagogo, o trabalho é focado em promover hábitos de estudo, auxiliar os estudantes que procuram o serviço quanto à organização para estudar e também na compreensão de conteúdos específicos.

De acordo com a entrevista, já foi um serviço muito procurado, mas o motivo sempre foi o de agendar o serviço médico. Como faz parte de um Programa de Atenção Integral ao Adolescente, vinculado à Secretaria da Saúde, este serviço conseguia consultas com especialistas de forma mais rápida e ágil do que pelas vias comuns, mas esta possibilidade não existe mais. No ano da pesquisa (2001) a demanda estava menor do que a capacidade de atendimento.

4. Instituto de Audição e Terapia

O Instituto de Audição e Terapia - Iatel - é uma entidade filantrópica e particular, com convênio junto à prefeitura municipal de Florianópolis. Existe há cerca de 33 anos. Seus profissionais são cedidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial, pela Secretaria da Educação; conta com voluntários e alguns contratados. Atende a pessoas com problemas de audição e linguagem, trabalhando, inclusive, com reforço pedagógico. Em sua equipe existem fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos e uma psicopedagoga. Recebe alunos de diferentes escolas da rede pública para diagnóstico. Quando constata problemas de audição e/ou linguagem, oferece atendimento.

5. Serviço de Atendimento Psicológico da UFSC - SAP's

Este é um serviço realizado por estagiários do curso de psicologia sob supervisão de seus professores. Tem uma demanda muito maior do que consegue atender, em que se misturam pessoas com queixas para atendimento psicológico e alunos com dificuldades de aprendizagem. Realiza diagnóstico e atendimento, mas há uma longa fila de espera. Não tem contato com as escolas dos alunos que atende.

6. Porta Aberta

Esta é uma organização que existe há cerca de 27 anos, inicialmente vinculada à Igreja Católica e, atualmente, depende de subsídios de empresas privadas e convênios com a prefeitura de Florianópolis. Conta com psicólogos, médicos, psiquiatra e psicopedagoga, voluntários. Segundo a psicopedagoga, algumas escolas encaminham os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Realiza diagnóstico e acompanhamento. Em 2001, o serviço estava com demanda bem superior à capacidade de atendimento. Segundo a entrevista com a psicopedagoga, embora desejável, a articulação com as escolas não ocorre.

Existem outros serviços, como a Fundação Catarinense de Educação Especial, a Apae, que se dedicam exclusivamente aos problemas de necessidades especiais, como é também o caso do Iatel.

Chama a atenção o fato de que os serviços vinculados ao poder público tenham todos origem na área da Saúde. Os três serviços a que me refiro ocorrem no Hospital Universitário, no Hospital Infantil e na Policlínica Regional. A dificuldade em acompanhar a turma, as diferenças nos ritmos de aprendizagem, os vínculos inadequados com a escolaridade, são problemas de Saúde? Por que a área da Saúde recebe estes alunos, e não a da Educação? É verdade que existem pedagogos para atendê-los, cedidos pela Secretaria de Educação; ainda assim, o aluno vai para um hospital ou uma policlínica em função de suas dificuldades escolares.

Outra constatação refere-se à demanda. Com exceção do Programa de Atenção Integral ao Adolescente, os serviços afirmaram que a demanda é muito maior do que sua capacidade de atendimento. Por outro lado, existem estudos que criticam muito o atendimento clínico, com diagnóstico e acompanhamento paralelos ao ensino regular. Tais estudos entendem, em termos gerais, que focar os problemas de escolarização em causas bio-psicológicas (e também sociais, especialmente no sentido da família) remete à conservação e legitimação do sistema de ensino tal como é e reforça a idéia de que a resolução de problemas escolares deve ocorrer em outros locais, e não na própria escola (Patto: 2000; Moysés 1998). Deste modo, os atendimentos clínicos estariam preparados para resolver o "problema" do aluno, e não os problemas do sistema de ensino, da escola. Os autores que fazem tais críticas entendem que, salvo exceções, o problema não está no aluno, mas na produção do fracasso escolar por razões de estrutura e funcionamento da instituição escolar e do ensino, e o foco das mudanças deve estar nestes aspectos do sistema.

As entrevistas com os docentes nas escolas mostraram que eles conseguem observar bem seus alunos, mas não conseguem dar um diagnóstico quando estão envolvidos problemas de áreas específicas (como a Neurologia, a Psicologia, a Psicopedagogia); evidentemente nem poderiam, por não terem esta formação. A meu ver, cria-se um hiato entre a demanda concreta e as reflexões sobre o tema. A realidade parece indicar que existem, de fato, alguns alunos que necessitam de atendimento especializado, o que não significa dizer que todos os alunos que não acompanham o ensino precisem destes acompanhamentos. Pensar o sistema de ensino pode não excluir a necessidade de incorporar ao sistema saberes de áreas afins, nem mesmo privar aos alunos que necessitam de diagnóstico especializado que tenham acesso aos especialistas. Levanto a hipótese de

que os próprios professores poderiam aprender muito sobre ensino-aprendizagem na medida em que tivessem a oportunidade de realizar encontros multidisciplinares com profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Os serviços investigados mostram que não é apenas o fato de não atender à demanda ou a demora neste atendimento que os torna quase invisíveis. A questão da articulação com o professor do ensino regular, ou com o orientador educacional, é central. A escola, nos moldes atuais, não "ganha" com estes atendimentos, pois não tem a oportunidade de construir conhecimentos junto com os profissionais destes serviços. Nos moldes atuais, mesmo que os serviços atendessem à demanda, penso que nada mudaria com relação ao ensino e à prática do professor. A não ser, é claro, a facilidade em encaminhar seus alunos. Um outro aspecto importante levantado em todos os serviços pesquisados, é de que os alunos faltam muito, ou nem chegam a freqüentar, em função das despesas com o transporte e da necessidade de ter algum adulto disponível para acompanhá-los. Assim, em muitos casos, o atendimento não se realiza de fato. No Núcleo Desenvolver, no início de 2002, a pedagoga estava solicitando da Secretaria de Educação passes para o transporte de sua clientela; segundo ela, a solicitação seria atendida.

O serviço mais presente ao longo das entrevistas é o Núcleo Desenvolver. Como o objetivo deste trabalho não é avaliar os serviços, mas entender as relações estabelecidas entre estes e a escola, optei por aprofundar a pesquisa neste local.

5.1 Núcleo Desenvolver

Este projeto funciona no Hospital Universitário, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação e da Fundação Catarinense de Educação Especial. Conta com profissionais das áreas de Enfermagem, Neurologia, Pediatria, Pedagogia, Serviço Social e Psicologia. Entre seus objetivos está o diagnóstico interventivo interdisciplinar e acompanhamento pedagógico eventual (apenas em alguns casos) das crianças encaminhadas por escolas ou pelo próprio 'staff' do hospital, com queixas de dificuldades de aprendizagem. Segundo o histórico presente no Documento de Registro:

Neste projeto, a pedagogia elegeu os seguintes objetivos para o seu trabalho:

- Orientar a família quanto à estimulação necessária para promover o processo de aprendizagem.
- Desestruturar padrões inadequados tanto em nível pessoal quanto social, que são causadores de dificuldades na aprendizagem e orientar posturas facilitadoras.
- Avaliar o rendimento escolar.
- Detectar desadaptações escolares.
- Orientar o aluno quanto às técnicas de estudo e condutas próprias para a sala de aula.
- Encaminhar para a Rede Regular de Ensino.
- Orientar a Rede Regular de Ensino quanto às necessidades específicas da criança.

Segundo as pedagogas responsáveis pelo projeto, a maioria das escolas desconhece o funcionamento dos serviços do Desenvolver. Ainda assim, a demanda é bem maior do que a possibilidade de atendimento. No ano de 2001, foram realizados atendimentos a cem estudantes. Estes atendimentos constam de oito encontros das pedagogas com cada estudante, além da triagem inicial interdisciplinar e do diagnóstico com especialistas em caso de necessidade.

Os profissionais do Desenvolver, especialmente as pedagogas (segundo seus depoimentos), procuram conversar com as escolas, mas poucas vezes isto é possível. Os problemas de comunicação e informação entre a equipe do Desenvolver e as escolas que têm alunos atendidos foram mencionados pelas duas partes. As entrevistas reforçam esta informação, ao citarem desencontros, dificuldades de acesso, ausência de respostas.

A equipe do Desenvolver acredita, segundo as entrevistas, que a articulação com as escolas é fundamental, e, do seu ponto de vista, faz um esforço para que exista trabalho em conjunto. Como exemplo deste esforço, as pedagogas contam que, ao observarem demanda excessiva de uma única série em determinada escola, desenvolveram um trabalho de averiguação e orientação dos critérios de encaminhamento e questões de ensino naquele

estabelecimento educativo. As pedagogas, de acordo com os depoimentos, acreditam que as escolas, de modo geral, não sabem fazer a triagem e encaminhar os casos.

Os objetivos pedagógicos do projeto indicam que, se por um lado existe a intenção de estabelecer comunicação entre os profissionais do projeto e a escola, por outro é uma comunicação de 'orientação' não voltada a um estudo conjunto, a um debate teórico ou a uma reflexão entre diferentes responsáveis por um mesmo aluno. Neste sentido, parece haver uma alta demanda, mas ainda não se sabe com clareza de parte de quem, de que elemento social, se da escola que sente necessidade dos serviços do Desenvolver ou se das próprias famílias, ou se se trata mesmo (como citado para a maioria dos casos) de uma sugestão médica a respeito de uma questão pedagógica, psicopedagógica ou psicológica. De qualquer forma, nem mesmo no encaminhamento as escolas estão necessariamente envolvidas. Mais uma vez se coloca a questão das articulações de um sistema de apoio ao estudante e à escola, e talvez também da hierarquia entre as áreas da Saúde e da Educação.

Existem profissionais e projetos fora da escola que atendem aos estudantes da rede pública com defasagens escolares; apenas eventualmente funcionam como assessoria aos professores e à equipe pedagógica. Estes atendimentos paralelos têm uma configuração complexa, com comunicações junto às escolas cheias de interferências e ruídos, obstáculos, em alguns casos até mesmo sem canais de comunicação.

Este conjunto de profissionais paralelos à escola não deriva de uma origem comum. O amálgama entre seus elementos muitas vezes não parece ser nem mesmo o aluno atendido pelos diversos programas. O aluno que necessita de atenção adequada justifica a existência dos diferentes serviços, mas, no fazer cotidiano, pode acontecer de perder-se de vista o objetivo principal, do bem estar do estudante. Diante da fragmentação do trabalho na escola e dos serviços paralelos, a atenção volta-se mais para a conservação de ambos (serviços e escola) do que propriamente para refletir conjuntamente sobre as formas mais adequadas para o sucesso escolar destes estudantes, seja com mudanças na escola, seja com a participação de profissionais de áreas afins.

A demanda por estes serviços, na conjuntura atual, é inquestionável. Os locais investigados (que prestam serviços de acompanhamento aos estudantes) demonstraram

seriedade e trabalho árduo para conseguirem configurar uma estrutura e funcionamento que atenda às necessidades sociais. Se, no entanto, tal apoio, que se legitima como serviço para a Educação, não estiver efetivamente contribuindo com a escola e o aluno, é imprescindível questionar a serviço de que ou de quem ela se constitui.

O que defendo é a necessidade de articular os esforços em torno de um objetivo claro, que é promover conhecimento e instrumentalizar os professores do ensino regular através da reflexão de equipe multidisciplinar e, ao mesmo tempo, realizar diagnóstico e atendimento para casos específicos, quando necessário.

Há, sem dúvida, uma crítica bastante sustentada sobre o apoio paralelo ao aluno. Para dar um exemplo, refiro-me a uma realidade bastante diversa da nossa. Segundo Perrenoud (2000), já nas décadas de 50 e 60 os educadores na Europa preocupavam-se com a questão da reprovação escolar. Entendendo que alguns alunos precisavam de atenção especial, ao longo do processo criaram-se equipes de apoio pedagógico e também de apoio com profissionais das áreas de psicologia e outras afins. Relata Perrenoud (2000; p.36):

Infelizmente, o desenvolvimento do apoio não produziu milagres. A reprovação, que supostamente evitava, terminava por ocorrer. Nada indica que o apoio origine um aumento sensível do nível real de instrução e uma redução das desigualdades (Hutmacher, 1993). Não se podem reprovar os interventores de apoio por isso: eles faziam e ainda fazem todo o possível, mas como se poderiam esperar milagres deles, visto que se encarregam de alunos quando sua situação já está deteriorada e não dispõem senão de 20 a 60 minutos por semana para trabalhar com eles?

Alguns educadores, já na década de 70, perceberam que os serviços de atendimento paralelo à escola não surtiam os efeitos esperados. Segundo o autor, nos finais dos anos 70, estas reflexões levaram à formulação de uma equipe de apoio ao ensino, ao invés de focar o trabalho no tratamento aos estudantes. Educadores como Meirieu, a equipe genebrina e as equipes belgas, segundo Perrenoud (2000), formularam um outro tipo de trabalho para lidar com as diferenças de desempenho dos alunos. Propuseram a criação de equipes multidisciplinares, nas quais participava o professor titular da turma. Este seria o início da pedagogia diferenciada à qual o autor se refere. Neste sentido, tal perspectiva continua em andamento, e inverteu-se a idéia de pedagogia de apoio para a idéia de apoio à pedagogia (Perrenoud: 2000, p.36).

Não tenho a intenção de avaliar ou observar o trabalho da rede de apoio, mas tal rede está presente entre os encaminhamentos feitos pelas escolas no estudo de campo, e se coloca como uma possibilidade de atenção para os alunos que não acompanham o ensino. O que conta neste estudo é em que medida o saber destes profissionais de apoio pode ser convertido pelo professor e equipe pedagógica em compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, dando suporte teórico para uma prática pedagógica que não se detenha diante das dificuldades neste processo.

Com estes dados entendo um pouco melhor quando os professores e orientadores educacionais afirmam que não há como encaminhar os alunos que precisam de atendimento especializado, apesar da existência de alguns locais com esta finalidade. A desarticulação entre serviço e escola faz com que os esforços dos profissionais especializados não alcancem resultados visíveis. Os ganhos para o aluno e para o ensino só eventualmente aparecem. Na maioria dos casos há desistência, falta de sincronicidade entre a necessidade e o atendimento (a necessidade se coloca no início do ano e o atendimento no final, por exemplo), ou falta de diálogo entre os profissionais.

De qualquer modo, os serviços aqui investigados não têm suas origens vinculadas ao ensino e à escola, o que sugere, na minha percepção, que são medidas de diferentes instituições sociais para dar conta da "ineficiência" da escola.

Talvez este conflito, a contradição posta na origem dos serviços de atendimento aos alunos que "conseguiriam resolver" os problemas nos processos de ensino e de aprendizagem que os profissionais da escola não conseguem resolver decorram do imaginário, da "impressão" de que a escola não assume seu compromisso com os estudantes diferentes do padrão. Em contrapartida, como estarão disponíveis os professores do ensino regular para um trabalho conjunto e, mesmo, para ouvir e trocar informações com outros profissionais de serviços que, por sua origem, carregam o estigma da escola?

Para que uma articulação entre saberes seja possível, é necessário reconhecer, validar o conhecimento dos diferentes profissionais e um sentido de trabalho conjunto. A fala de professores e profissionais dos serviços paralelos indica uma mútua acusação de ineficiência, e, ao mesmo tempo, evidencia a necessidade da complementaridade entre as partes para melhores resultados no trabalho de cada um.

A presença de situações escolares com ritmos e resultados diferenciados é condição do próprio ensino. Como lidar com tudo isso, é um dos desafios das ciências da Educação.

6 A AÇÃO DOCENTE EM SUAS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO, INTENCIONALIDADE, PLANEJAMENTO E REGULAÇÃO

O professor ensina em um contexto e circunstâncias materiais reais, compostas pelo tipo de administração da escola, das políticas públicas, do apoio extra-escolar, da comunidade em que se insere, da cultura da escola e da comunidade, entre outros elementos. No entanto, cada professor tem uma forma única de se colocar diante de tais circunstâncias e de entender o que é possível realizar nesta conjuntura, de criar possibilidades ou simplesmente não perceber qualquer alternativa para avançar numa situação de ensino que, segundo sua própria avaliação, não está tendo os resultados esperados (refiro-me aos alunos que não acompanham o ensino). Na dialética entre como o docente “lê” a situação presente, como constrói sua prática, e as condições onde ocorre a ação (que, por sua vez, também são interpretadas por seu olhar), há um movimento de reprodução do seu modo de ensinar e um campo de possibilidades de criação de alternativas, de formas novas, de aprendizagem diante do desafio de lidar com aqueles alunos.

Além disso, o professor pertence a uma categoria de profissionais que, em seu conjunto, detêm um repertório de saberes, técnicas e metodologias que confirmam o modo de agir de cada docente, através da repetição de hábitos, do uso de soluções já experimentadas e tidas como “assim se faz diante de tal situação” e constituem um quadro de ações que reafirmam o fato de um professor já ter esgotado todas as possibilidades do que se faz diante de uma situação dada. Neste caso, quando o professor “já tentou de tudo”, significa que ele já agiu conforme o que é habitual entre esses profissionais.

Quando um professor age com uma solução nova, esta tem inicialmente um caráter experimental, e que “dá certo” por características próprias da situação e/ou daquele docente em especial. Levará anos, como hipótese aqui levantada, para que uma inovação se possa incorporar ao quadro dos saberes, dos hábitos de ação, do repertório da categoria em geral. Será necessário, ainda como hipótese, que outros professores se arrisquem na mesma direção, ou que uma escola assuma em conjunto a nova forma de agir, ou que, de alguma forma, haja um reconhecimento que legitime a validade da “novidade”.

A prática educativa tem características singulares em sua construção de saber e de fazer, em sua dupla dimensão de pensamento e ação, por ser resultante da interação entre pessoas, ao mesmo tempo em que se particulariza por sua dimensão política, uma vez que se desenvolve na escola, uma instituição social. Incluir os alunos no fluxo de uma educação democrática é mais do que realizar um bom trabalho docente; é identificar-se a um projeto de sociedade. Por esta mesma razão, os obstáculos para tal inclusão são não só circunstanciais, mas também estruturais. O espaço criativo e a construção do conhecimento

educacional situam-se justamente na confluência entre as resistências (estruturais e circunstanciais) e as possibilidades (circunstanciais e pessoais). Tardif (2002, p.152) faz a seguinte observação, a respeito da categoria "prática educativa":

A prática de professores e professoras foi e ainda é identificada a um trabalho, a uma arte, a uma técnica, a uma atividade profissional, a uma ação técnico-científica. Na verdade, um bom número de modelos que serviram e ainda servem para conceber a atividade educativa provieram e ainda provêm das esferas nas quais os seres humanos exercem uma ação sobre a matéria, as coisas e os objetos.

E, na mesma página, explica:

Escrevemos este texto, portanto, com base no pressuposto de que a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com os quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada (Tardif, 2002; p.152).

Se, por um lado, a prática educativa não se identifica totalmente nem como arte nem técnica, nem tampouco como política ou trabalho, por outro lado suas características não residem em medidas observáveis, no isolamento de variáveis para o controle e medidas experimentais, nem no controle das próprias variáveis ou em previsão de comportamento futuro. Segundo Pérez Gómez (1998; p.100):

O objeto central da prática educativa na escola deve ser o de provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações, oferecendo-lhes como instrumentos ou ferramentas de trabalho os esquemas conceituais que a humanidade foi criando e que se alojam nas diferentes formas de criação cultural.

Investigar o que o professor diz de sua prática, como explica as estratégias que busca para resolver uma situação-problema freqüente (que se repete todos os anos, que é a presença de alunos que não acompanham o ensino em sua sala de aula); procurar, ainda, sua avaliação sobre o uso destas estratégias, exige uma conceituação de prática educativa como categoria singular. Trata-se de um trabalho com características próprias, no qual o mundo privado e o público se entrelaçam como talvez em nenhuma outra atividade profissional. De fato, envolve não só o mundo privado do professor (e portanto seus valores, afetos, história de vida, entre outros elementos), mas também o mundo privado de seus alunos, sistematicamente referenciado como subsídio indispensável para a compreensão do comportamento e dos problemas que possam existir em sua escolaridade. São mundos privados que se entrelaçam num contexto eminentemente político (e, portanto, público), que é o da inserção social das novas gerações no projeto de nossa sociedade.

O ato educacional pedagógico é um ato intencional, com finalidades, escolhas de estratégias e sua implementação, avaliação dos resultados e regulação para corrigir os

resultados indesejáveis e/ou aprimorar a qualidade do processo e dos seus resultados. No cotidiano escolar, tal linearidade didática está sujeita à dinâmica de condicionamentos de toda ordem: desde os níveis de decisão mais amplos - como políticas e investimentos públicos - até os níveis mais subjetivos - como as histórias de vida (de todos os envolvidos no processo: alunos, professores, famílias, equipe pedagógica), trajetórias profissionais e relações no interior da sala de aula e da escola. Por esta contingência de fatores, a intencionalidade técnica do ato pedagógico recusa uma explicação funcionalista, mecanicista. A relação intrínseca da interação pedagógica com o aspecto humano, das experiências e histórias de vida, enriquece o olhar para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, não há como enquadrar a vida nos limites das generalizações explicativas das teorias. Segundo Pérez Gómez (1998, p.49):

As teorias da aprendizagem, mesmo compreendendo a influência dos elementos pessoais que intervêm na escola, devem reconhecer um elevado grau de indeterminação na aprendizagem e nas interações, pois tanto o docente como o discente se envolvem de forma particular numa situação, cuja dinâmica é difícil de prever. Isto ocorre porque a aprendizagem encontra-se balizada por inumeráveis incidências acidentais, frequentemente provocadas por fatores e processos extra-escolares em grande parte imprevisíveis, ou por elaborações emergentes como consequência dos próprios processos de interação social. A teoria da aprendizagem que o professor/a necessita para orientar o ensino deve observar esta dimensão de indeterminação. Não se pode algoritmizar a sequência de vicissitudes que se apresentarão nas relações pessoais dentro do marco escolar e que condicionam a aprendizagem.

Esta complexidade das interações humanas reforça a necessidade de eleger unidades de análise para podermos levantar elementos de compreensão da prática docente.

Com esta perspectiva, apresento os resultados das entrevistas e da pesquisa bibliográfica. Neste sentido, entendendo a importância do pensamento para a ação, procurei identificar o olhar dos professores em diferentes etapas de sua prática:

- a constatação da existência de alunos que não acompanham o ensino em suas salas de aula;
- as formas e critérios de identificação destes alunos;
- as explicações sobre as diferenças no comportamento destes alunos diante da aprendizagem formal;
- as ações, intervenções e encaminhamentos dos professores nestas situações;
- as reflexões sobre tais ações e sobre as possibilidades para o ensino destes casos.

Em cada um dos itens busquei na literatura elementos para dinamizar o debate. A partir deste conjunto de fatores, que constituem o quadro "do que se faz" no presente, procurei

construir um capítulo que discute, ou propõe uma linha de discussão, para pensarmos as possibilidades de ensino na escola democrática.

6.1 Referências para a teoria e a prática segundo Gimeno, Pérez Gómez e Sarmiento

Gimeno & Pérez Gómez (1998) e Sarmiento (2000), entre outros pesquisadores da área, buscaram algumas regularidades nas representações e compreensões que se têm dos professores, que os professores têm de si mesmos, do seu trabalho, ou dos processos de ensino-aprendizagem, dos fundamentos da educação. Os dois autores alertam que suas proposições não esgotam as possibilidades, nem devem ser entendidas como tipologias fechadas, mas são contextos de referências nos quais os professores legitimam, orientam suas percepções.

Pérez Gómez (1998; 67) propõe três enfoques que dominaram significativamente o campo do ensino: transmissão cultural, treinamento de habilidades, mudanças conceituais. O enfoque da transmissão cultural resulta numa maior importância dos conteúdos a serem ensinados, e no professor como "repassador" da herança cultural da sociedade. Decorrente deste enfoque, o professor sabe e fala, o aluno não sabe e ouve, memoriza e reproduz. Quanto mais próxima sua reprodução estiver do modelo oferecido pelo professor, mais o educador entende que o aprendizado do aluno está sendo bem-sucedido. Trata-se do modelo tradicional de ensino.

A abordagem do treinamento de habilidades supõe que o conteúdo se torna obsoleto com rapidez; então, o domínio de capacidades e habilidades se faz preponderante. A crítica que o autor destaca é que não há habilidade sem conteúdo, sem significação; não é possível esvaziar a função social dos conteúdos.

O foco sobre as mudanças conceituais tem por referência a psicologia cognitivista, e o pensamento passa a ser o elemento mais importante. A aprendizagem está intimamente relacionada a desenvolvimento, e o desenvolvimento sinaliza a finalidade da educação. O autor critica a pouca importância dada aos conteúdos culturais.

Pérez Gómez (1998; p.70) propõe ainda um outro enfoque, que defende ao longo de sua obra:

Em nossa opinião (...) pode-se considerar o ensino como um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos/as alunos/as, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade.

O pensamento que o autor defende incorpora um projeto de escola, uma perspectiva de encaminhamentos, uma direção para a transformação do pensamento pedagógico. Neste sentido, é parte do contexto de referências para o pensamento do professor.

A prática pedagógica é permeada por dimensões próprias; dimensões que, como explica o autor, adquirem importância e significado a partir das concepções e práticas do professor,

das finalidades da educação formal e do contexto histórico presente. São os aspectos técnicos, heurísticos e ético-políticos da ação educativa (Pérez Gómez, 1998; p.82). A perspectiva técnica da atividade do ensino pressupõe uma atitude absolutamente objetiva, na qual especialistas podem definir ações, estabelecendo uma relação mecânica entre processo e produto. Nega-se a subjetividade do professor, que deve ser eficiente através da execução precisa de certas metodologias e técnicas.

A dimensão heurística refere-se à sala de aula como uma rede viva de trocas e criação de significados (Pérez Gómez, 1998; p.85). Leva em conta a experiência cotidiana dos alunos como elemento constitutivo da aquisição dos conhecimentos científicos escolares. Nesta perspectiva:

(...) o professor/a deve atuar como clínico que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para a situação concreta de sala de aula, comprovando as reações, esperadas ou não, lógicas irracionais, dos alunos/as avaliando o significado das trocas que se produziram em consequência (Pérez Gómez, 1998; p.85).

Há, portanto, uma contradição entre a dimensão técnica e a dimensão heurística. A primeira (técnica) procura retirar a subjetividade do professor, seu olhar singular, da prática do ensino. A segunda (heurística), ao contrário, valoriza a percepção e compreensão do professor sobre a situação ensino-aprendizagem, aqui entendida como única e, portanto, não passível de programação externa, realizada por especialistas.

A dimensão ética opõe-se à visão técnica, na medida em que rejeita a perspectiva instrumental da educação. Propõe que a educação tem valor intrínseco, e, neste sentido, não deve se pautar por fins externos, especialmente relacionados à economia e ao desenvolvimento da nação. Na prática educativa não há, portanto, fins que justifiquem os meios; meios e fins devem ser pautados por valores éticos; as atividades escolares precisam ter significado em sua execução. O respeito ao sentido das atividades é necessário para que os alunos/as não realizem tarefas desnecessárias, apenas por obediência, isentado-se de colocar seus desejos e necessidades em seu agir social. Por tudo o que foi dito até aqui, o autor ressalta ainda que não é possível medir os resultados da educação em termos de produção imediata, uma vez que se trata da constituição de esquemas e estruturas de pensamento e conduta metabolizados pelos sujeitos ao longo do tempo. Também não é possível, nem relevante, buscar relações causais simplificadas entre o ensino e a aprendizagem, sendo mais adequado entender o ensino como facilitador da aprendizagem, mas não único determinante. Finalmente, o autor propõe que um ensino de caráter ético não pode restringir seus resultados a objetivos preestabelecidos, pois desta forma restringe a ação criadora, inovadora. Para afirmar sua posição sobre o caráter antiético de um ensino de caráter técnico, o autor escreve:

O modelo processo-produto de investigação didática, assim como a concepção instrumental do planejamento de ensino por objetivos operacionais, mais ou menos explícitos, são as manifestações mais escandalosas desta ideologia pedagógica da alienação. O princípio do eficientismo supõe uma grosseira transferência dos modos de entender os processos e mecanismos de produção de bens materiais para o complexo e imprevisível processo de desenvolvimento e construção das capacidades e

formas de ser dos indivíduos, grupos e comunidades. (Pérez Gómez, 1998; p.91)

A dimensão técnica do ensino 'desconfia' do professor, na medida em que não o supõe sujeito autónomo, limita as possibilidades de novas práticas escolares e hierarquiza a avaliação dos resultados: o professor deve prestar contas dos indicadores de seus alunos para objetivos externos ao processo ensino-aprendizagem. Com esta introdução ao tema da prática docente, apresento dados obtidos na pesquisa de campo nas escolas.

6.2 Alunos que não acompanham o ensino: situações encontradas nas entrevistas

Esta pesquisa tem, como recorte para estudar a ação docente, investigar a fala de professores sobre situações em que os alunos não acompanham o ensino, não apresentam o desempenho esperado, apresentam diferenças desfavoráveis quanto à aprendizagem em comparação com o esperado ou a maioria da turma. Com esta descrição das circunstâncias que pretendia estudar, investiguei o que seriam para os professores tais situações, se existem como tais em suas salas de aula, como identificam, como explicam, onde buscam alternativas teóricas e práticas, como agem, interferem, como ensinam e avaliam as condições existentes no contexto real e concreto de seu trabalho cotidiano.

Minha intenção, já explicitada, era evitar o termo guarda-chuva "Fracasso Escolar" e colocar o olhar não nos resultados finais de aprovação/reprovação das séries ou nos índices de exclusão da escola, mas em processos, situações que têm uma história prévia que se constrói ao longo da escolaridade, inclusive durante o próprio ano letivo. Levantei a hipótese inicial de que no transcorrer do ano letivo existem situações de ensino-aprendizagem que apresentam dificuldades que os professores explicam, pensam, sobre as quais opinam, tomam decisões e interferem, que encaminham e com as quais lidam com maior ou menor grau de insistência e busca de soluções.

Que situações são tidas pelas professoras entrevistadas como problemas no processo ensino-aprendizagem? Quando percebe uma professora que seu aluno não acompanha o ensino? Como faz para saber das dificuldades e dos progressos na aprendizagem de seus alunos?

Para tratar destes aspectos, é importante inicialmente situar o currículo das 3^a e 4^a séries, tal como explicado pelas professoras investigadas, ou seja, o que as professoras entrevistadas entendem como conteúdos importantes das séries que lecionam, requisitos e pré-requisitos para acompanhar o ensino. Especialmente, quando se referem a um aluno que não acompanha o ensino, que conhecimento curricular estas professoras levam em consideração? Que áreas do conhecimento são valorizadas ou são cruciais para que o aluno consiga acompanhar sua turma?

Como final do ciclo de séries iniciais, a 3^a e 4^a exigem de seus alunos conhecimentos de cálculo (as quatro operações), interpretação e produção de textos. Embora constem outros conteúdos, como a resolução de problemas em matemática e temas relacionados às ciências e estudos sociais no currículo, a supremacia de cálculo e interpretação e produção de textos

fica evidente, uma vez que tais conteúdos são mencionados em todas as entrevistas com as professoras como centrais para as demais aprendizagens. Por exemplo, a dificuldade na resolução de problemas em matemática é por elas intimamente associada às dificuldades de interpretação de texto. Como diz a professora L., 3ª série, 11 anos de magistério:

Se o problema é na interpretação, daí o problema se estende para a matemática, os problemas, porque precisa de interpretação, mas a gente já sabe. Mas tem dificuldade que é mais fácil pra gente ir ao encontro do aluno e até sanar.

Sampaio (1998), em sua pesquisa sobre recursos impetrados contra escolas em São Paulo (para questões de reprovação) destaca a importância dada aos pré-requisitos na escola como um importante elemento explicativo (dos professores) para o sucesso ou o fracasso dos alunos. Uma vez que a organização da escola é seriada, os conteúdos de uma série são vistos pelos professores como indispensáveis para a série seguinte, e todo estudo colocaria em evidência as bases que deveriam ter sido adquiridas nas séries anteriores. Esta questão implica, segundo a autora, contradições, pois ela mostra que dentro de uma mesma série existe a possibilidade de notas bem diferentes em bimestres diferentes, colocando em xeque o encadeamento dos resultados.

Nesse conjunto de exemplos pode-se perceber a importância dos pré-requisitos, que são às vezes bem identificados pelos professores, mas também aparecem de modo difuso; referem-se, assim, tanto às aquisições específicas por disciplina, por série e por bimestre, como às aquisições mais gerais, ou seja, relativas a um bloco de séries, a um conjunto de disciplinas; ou ainda, referem-se a algum componente específico, mas com reflexos na aprendizagem de outros; referem-se também às partes ou ao roteiro geral dos conteúdos de uma série ou de um bloco de séries. E ainda dizem respeito ao desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos (Sampaio:1998; p.54).

Neste sentido, todos os conteúdos poderiam ser igualmente importantes e o fato de o aluno não compreender um ou outro ponto do conteúdo teria peso de acordo com a avaliação do professor. A falta de aquisição dos pré-requisitos foi, segundo a autora, a principal argumentação para a reprovação nos casos por ela estudados. Tais pré-requisitos, como se vê, estão distribuídos em uma determinada série durante o ano letivo, e vão se construindo no conjunto do ano escolar.

No mesmo livro, a autora escreve: "Da 1ª a 4ª séries, alfabetização, domínio crescente de habilidades de escrita, leitura, compreensão e interpretação de textos, assim como cálculos com números inteiros são pré-requisitos para a etapa seguinte" (Sampaio: 1998; p. 77). Nestas séries, os pré-requisitos estão mais voltados a habilidades de leitura e cálculo do que propriamente à aquisição de conteúdos (embora façam parte do currículo ciências, estudos sociais, gramática, entre outros conteúdos).

Quando então me refiro às dificuldades do sujeito da aprendizagem frente a determinados conhecimentos nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, refiro-me a uma concordância entre os fundamentos do currículo destas séries, à fala das professoras entrevistadas nesta pesquisa e aos resultados apresentados por Sampaio (1998). Nas três fontes, trata-se do conhecimento básico exigido para a continuação da escolaridade, e que nas séries em foco se coloca como habilidades com a língua escrita e o cálculo.

As entrevistas realizadas neste estudo apresentam coerência com o estudo de Sampaio (1998) quanto à valorização do cálculo, à interpretação e à produção de textos como elementos centrais para os estudantes acompanharem o ensino. O que fica claro pela frequência em que tais conteúdos são citados nas entrevistas, e a assertividade de sua importância e centralidade nas falas das professoras, é que estas habilidades de cálculo, interpretação e produção de textos são focos centrais da atenção destas docentes durante todo o ano letivo. Não é apenas na hora da avaliação final, da decisão da aprovação para a série seguinte, que tais conhecimentos são exigidos. No trabalho cotidiano, as atividades são planejadas pelas professoras, segundo seus depoimentos, para ensinar e ampliar as habilidades e competências dos alunos em lidar com estes conhecimentos, e a atenção das professoras sobre a produção e desempenho de seus alunos é bastante voltada para este fim.

Eu vejo assim: o trabalho da quarta série é um trabalho contínuo, e um trabalho que depende muito da terceira série. Na realidade, é um contexto todo, desde a primeira série. Eu acho que é uma continuidade, mas como a quarta é uma revisão um pouco mais aprofundada da terceira. Na terceira série eles trabalham a matemática, as quatro operações, na quarta a gente fixa, tenta trabalhar mais probleminhas, mais interpretação. Tenta trabalhar mais a parte de interpretação, para eles descobrirem o que é que a gente quer por traz daquela pergunta, e ir um pouquinho mais além. No português também a gente trabalha muita interpretação de texto, questiona porque o texto, moral da história, resumo. A gente tenta trabalhar assim, muito o que eles conseguem ver, conseguem fazer, ter uma visão daquele texto, daquela história, além; deles mesmos conseguem perceber, sem eu dar aquela coisa pronta (Profª C., 4ª série, 12 anos de magistério).

Uma vez que as séries em foco lidam com interpretação e produção de textos, o pré-requisito para poder acompanhar o ensino é a alfabetização, uma base de conhecimento em língua escrita suficiente para poder lidar com pequenos textos que serão explorados, ao longo do ano, para se tornarem mais complexos, com mais elementos, no decorrer do período letivo.

As professoras entrevistadas apresentam como um dos problemas dos alunos que não apresentam o desempenho esperado ao longo do ano letivo as defasagens de conhecimentos curriculares de séries anteriores, principalmente lacunas ou ausência de alfabetização. O fato de que certos alunos chegam à 3ª e à 4ª série "mal" alfabetizados é, na maioria dos casos citados pelas professoras, um dos importantes elementos do problema das situações de ensino-aprendizagem a que este trabalho se refere. Todas as professoras afirmaram ter, entre seus alunos, os que chegam com defasagens na alfabetização e que não conseguem realizar interpretação e produção de textos, além de tarefas relacionadas a outras áreas de conhecimento, mas que exigem habilidade de leitura para sua efetuação.

Entre as professoras entrevistadas, 80%⁹ das dificuldades apontadas referem-se a alunos que não acompanham o ensino, principalmente por suas dificuldades na leitura e na escrita, desde a alfabetização (em sentido restrito, como decodificação) até a interpretação. As dificuldades na área da matemática estão em segundo lugar entre os problemas citados, relacionadas ao cálculo.

Em alguns casos (em três entrevistas), as professoras percebem a dificuldade de acompanhar o ensino manifestada através de formas parciais de execução dos trabalhos, ou mesmo por uma ausência e/ou recusa de execução das tarefas, e não têm certeza se o aluno sabe ler ou não, se sabe realizar a tarefa ou não, uma vez que ele não se propõe a realizá-la.

Profª L., 3ª série, 14 anos de magistério:

Mas tinha um menino, era o I., ele ainda está na 3ª série, ele tem bastante problema assim na escrita, na leitura também. Ele até tenta ler, tenta fazer. Uma vez eu fiz uma atividade em que eles tinham que ler um livro em casa e depois contar este livro para mim. Ele leu um livro, escreveu uma coisa e leu pra mim o que tinha escrito outra coisa.

Profª L., em segunda entrevista:

Tem o R. em português e o J. em matemática. O R. era falta de atenção nas cópias. Foi encaminhado para o IATEL (...) Com o J. não consegui muita coisa com ele não. O J. é muito disperso, viaja assim o tempo inteiro. Ele não mostra interesse. Ele faz atividades, mas é tudo assim, muito demorado, muito assim, deixando pra depois. Ele sabe que eu corrijo no quadro então ele espera muito. Eu não vejo assim, nas outras atividades assim ele faz, português, ciências, ele faz. Mas chegou na matemática ele se emperra. "Vamos J., faz, vamos lá" Parece que ele, a dificuldade que ele tem ele não quer... Nas vezes que eu mandei ele ir ao quadro, com uma ajuda ele faz: "2 vezes nove quanto é que é? Ah, é 18. Então fica o oito embaixo e sobe o 1 lá em cima." Aquele negócio do emperra. Tem que dar sempre uma mão. No caderno ele se emperra bastante. Se eu vou ajudar, ele faz, mas tem que estar eu ali do lado, insistindo, vamos J., vamos.

Finalmente, existem as situações que fogem ao padrão, pois não se caracterizam propriamente por uma defasagem no conhecimento, mas por uma diferença na forma do aluno de lidar com determinadas situações de aprendizagem escolar. Assim é a situação do aluno que não consegue se concentrar na atividade ou na exposição da professora, do que responde a tudo oralmente mas não escreve, ou do que definitivamente se cala, entre outros comportamentos particulares. Estas situações de comportamentos não padronizados são bastante frequentes entre os casos mencionados pelas professoras, dentre as quais dez se lembraram de acontecimentos desta ordem.

⁹ Este cálculo foi realizado contando-se um ponto para cada dificuldade citada, de tal modo que algumas professoras citaram duas ou mais dificuldades, outras uma ou até sem especificar. Assim, somaram-se 30 citações, das quais 24 referiam-se à leitura e à escrita.

Existe, ainda, uma abordagem mais coletiva (referente à turma em geral e não apenas a um ou outro aluno) dos problemas de ensino-aprendizagem citados por duas professoras. Uma diz ter dificuldade em ensinar divisão, que é um conteúdo relativamente ao qual muitos alunos apresentam resistências, e outra se refere a uma turma que apresenta um difícil relacionamento entre os estudantes, com desunião veemente entre meninos e meninas, o que, segundo ela, dificulta bastante o avanço no ensino com a turma em geral.

Todas as professoras entrevistadas contaram casos de alunos que não acompanharam o ensino durante o ano letivo. Portanto, a presença deles, ou destas situações, não é algo inesperado, que pega a todos de surpresa. Não é algo que foge à regra, mas, ao contrário, a presença de alunos que não acompanham o ensino, pela frequência com que são lembrados pelas professoras, é parte do sistema e do processo de ensino-aprendizagem. Há aqui uma contradição entre a "naturalidade" destes casos, no sentido de que sempre existiram e sempre irão existir, e o despreparo da escola em lidar com eles, como se fossem eventuais, ocasionais, improváveis. Esta "naturalidade" e despreparo podem ser explicados no âmbito da lógica reprodutiva do sistema de classes, de desigualdades sociais e de diferenças nas oportunidades de inclusão (ver sobre isso Forquin, Ferraro, Patto, entre outros).

Existem situações em que alguns alunos não acompanham o ensino, e tais situações são percebidas como algo "natural", que pertence ao sistema, que sempre existiu e sempre vai existir, que confirma as coisas tais como sempre foram, são e serão, pré-destinando uma parcela da clientela escolar a ocupar este espaço existente do fracasso. Em contrapartida, há um certo despreparo em lidar com estas situações. Ou seja, na medida em que há algo percebido como "natural", pode-se ter a impressão de que tal fato independe da ação humana, de que a intervenção pouco poderia mudar seus resultados, é como se fosse evidente o fato de que sempre haverá aqueles sujeitos que não querem cooperar, contribuir, que "impedem" a boa intenção coletiva. Uma aceitação desta ordem dos problemas no ensino-aprendizagem pode desviar o debate sobre como transformar as chances de sucesso dos alunos que não acompanham o ensino para um debate sobre como evitar que a existência destes alunos prejudique o bom andamento da vida escolar.

De certo modo, na lógica que permeia o sistema de ensino há uma certa aceitação de que, submetidos ao mesmo estímulo, todos os alunos têm possibilidades de dar as mesmas respostas (ambientalismo), e para explicar os casos em que os resultados não são bons, recorre-se à lógica de que a "matéria-prima" (o aluno) sobre a qual se produzem os estímulos é que já chega com um certo "defeito", social, familiar, de carência cultural ou de pré-requisitos escolares. Paradoxalmente, embora cada professora tente alguma intervenção junto a tais alunos em sua sala de aula, de certo modo ela já sabe desde o princípio que não alcançará os resultados esperados com todos.

Existe, no entanto, uma outra forma de pensar sobre esta parcela dos alunos que não acompanha o ensino: seria de se esperar, numa instituição criada e organizada para ensinar determinados saberes, que todos os alunos tivessem sucesso da mesma forma? A própria existência de uma escola especializada em ensinar, com professores formados para construir currículos, metodologias e, especialmente, sistemas de avaliação, não comportaria desde seu princípio a hipótese de que nem todos irão aprender da mesma forma e/ou ter as condutas "desejadas"? O 'não aprender' não faz parte inseparável do aprender? Uma vez que se admita que os processos de aprendizagem serão sempre diferentes em cada situação de ensino e entre diferentes agentes, ao contrário de estímulos iguais levando a resultados iguais, os problemas existentes durante estes processos são percebidos como parte de uma construção de conhecimento na qual há um diálogo inextricável entre quem ensina e quem

aprende, ou seja, a partir das respostas de aprendizagem constroem-se novas proposições de ensino que levam a novas respostas e assim sucessivamente.

No entanto, o que ocorre no sistema de ensino, já bastante analisado em estudos na área, é que tais desafios são avaliados em termos de classificação: onde não existem obstáculos para o aprendizado daquilo que é ensinado, há o prêmio (passar de ano, boas notas, reconhecimento). Nas situações em que a facilidade do aprendizado não corresponde às expectativas do ensino, há uma classificação negativa. Este sistema classifica e valoriza o sucesso dos alunos que se adaptam melhor ao ensino. O sistema se propõe, desde o princípio, a classificar e separar os melhores (principalmente em termos de adaptação às regras do próprio sistema escolar), os bem-sucedidos, e os que fracassam. Como sugere Arroyo (1997), a estrutura e o funcionamento do ensino são, em si mesmos, expressão de um sistema permeado pela cultura do fracasso.

É importante compreender as situações em que existem diferenças desfavoráveis nos processos e resultados do aprendizado dos alunos como algo não "marginalizado", que confronta a realidade, que "contamina" o cotidiano escolar, porque tais diferenças logicamente fazem parte da experiência da vida escolar. O educador lida com os processos de ensino-aprendizagem e, necessariamente, com situações em que alguns alunos não acompanham o ensino apresentado de forma ideal, não avançam na direção esperada com facilidade, não conseguem aprender no momento previsto os conteúdos propostos. Simetricamente, pode-se pensar que tais situações são aquelas em que o professor não está conseguindo a comunicação adequada, não está tendo sucesso em seu ensino no enquadramento previsto, depara-se com diferenças no processo ensino-aprendizagem. A ocorrência de diferenças no processo ensino-aprendizagem não significa que há uma impossibilidade de aprendizado, mas que a dinâmica do processo passa por momentos de recuo, de paralisação diante de obstáculos específicos, e de avanço. Os problemas no desempenho dos alunos, neste sentido, podem ser compreendidos para além do âmbito do fracasso escolar; podem ser aceitos como parte do processo de aprendizagem no contexto escolar.

Em um sentido amplo, estar no processo de aprender é estar interagindo com o conhecimento para sua elaboração e integração. Esta definição propõe que, ainda que os alunos tenham diferentes ritmos e dificuldades, na medida em que estejam operando com o conhecimento em questão e fazendo um movimento (que é ao mesmo tempo interno e externo, com resistências e aproximações)¹⁰ para a integração do conhecimento, estão em processo de aprender. Assim, o processo ensino-aprendizagem não é visto de forma linear, no qual apenas se acumulam resultados positivos. O processo ensino-aprendizagem está ocorrendo enquanto o saber estiver sendo trabalhado por aproximações, por contato direto ou por mediação de outros sujeitos, pelo aluno. O não-aprender determinado conteúdo ou habilidade seria, então, justamente a paralisação, a lentidão, a ruptura da interação entre sujeito e conhecimento, o momento em que, por razões circunstanciais e/ou estruturais (quer dos sujeitos envolvidos no processo, quer das próprias condições em que se realiza o processo), o aluno se vê diante de dificuldades em seu processo de apropriação do conhecimento. Tal situação pode corresponder a todo o aprendizado de determinada série escolar, ou a um campo específico de estudo, ou mesmo a conhecimentos bem

¹⁰ Esta é uma referência ao conceito de tarefa latente e tarefa manifesta, desenvolvido por Pichon-Rivière (1998).

determinados dentro das respectivas áreas do conhecimento: o aluno que não aprende a dividir; o aluno que não aprende a interpretar texto; o aluno que não aprende ciências, o aluno que não aprende em nenhuma disciplina escolar. Explica Barbosa (2001):

Se a aprendizagem é um processo que resulta de constante interação do indivíduo com o seu meio, a dificuldade para aprender se caracteriza por ser um impedimento, momentâneo ou persistente, do indivíduo diante de obstáculos que surgem nesta interação.

Dependendo da característica do obstáculo, do repertório do indivíduo e da valorização social da aprendizagem a ser realizada, haverá mais ou menos possibilidades para enfrentar a situação, para superar a dificuldade e para transformá-la em aprendizagem real.

O processo de aprender não acontece em linha reta, numa ascensão suave de aquisições que vão se somando simplesmente umas às outras; e sim apresenta um traçado acidentado, definido como "dente de serra", com picos de alturas variadas, em que se soma, subtrai-se, divide-se e multiplica-se. Em alguns momentos, o aprendiz resolve situações com facilidade; em outros, surge a dificuldade que o mobiliza para a solução.

Sendo assim, aprender implica em dificuldade de aprender (Barbosa: 2001.p.32).

Ao se entender o processo de aprendizagem em seu movimento não-linear como um movimento dialético que, muitas vezes, exige esforço e elaboração de dificuldades e de circunstâncias objetivas e/ou subjetivas, a homogeneização das formas e ritmos de aprendizagem pretendida pelo ensino se torna incoerente.

Nesta perspectiva, os obstáculos à aprendizagem, tal como definidos por Barbosa (2001), podem ser percebidos como elementos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, como situações que criam um desequilíbrio, evidenciando a ausência de conhecimento ou de conceitos, de tal modo que podem levar os sujeitos envolvidos (professor e alunos) a buscar formas de ultrapassar a ansiedade gerada pelos próprios obstáculos. Desta forma, as dificuldades presentes no processo ensino-aprendizagem são entendidas como parte inseparável do processo, que não culpa nem isenta alunos, professores e sociedade.

Se o objetivo da escola é o aprendizado de seus alunos, como entender que sua estrutura e funcionamento não considerem os momentos de lentidão e as diferenças na aprendizagem de seus alunos como parte inerente ao seu ofício? A negação dos obstáculos próprios dos processos de aprendizagem desde o planejamento, a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino sugere que, em última instância, a função da escola se encontra muito mais vinculada a classificar seus alunos do que a lidar com as situações vivas da aprendizagem e desenvolvimento humanos. Afinal, os alunos que não acompanham o ensino são um

problema pedagógico inesperado, um 'desvio' da norma, ou tais situações fazem parte do ensino/aprendizagem alternando-se nos diferentes momentos do ano letivo?

As professoras entrevistadas reconhecem que é muito difícil conseguir excelentes resultados com a turma inteira. Mesmo assim, falam dos casos de alunos que não acompanham o ensino como situações que lhes cabe enfrentar, situações para as quais buscam formas de agir, que são fontes de preocupação profissional. Indagam sobre as razões de seus alunos não conseguirem avançar como os outros, mas nem sempre encontram respostas que contribuam para sua prática. Adotam todas as medidas que conhecem, as que são habituais no repertório docente; eventualmente, ousam algo novo. Justificam o resultado de seus esforços com certa frustração: "não consegui muita coisa com ele não". E, neste momento, as explicações com base nas condições familiares e nas próprias características dos alunos ajudam a lidar com a situação. Apresento a fala de uma professora de 4ª série, 15 anos no magistério:

Tive o J. V. Ele não está mais com a gente na escola. É um menino, inclusive, que tem muita dificuldade de aprendizagem. Veio de uma outra escola. Na escola no ano passado teve o projeto Ler. No início ele estava ótimo, começou a frequentar o projeto, e ele aprendeu, porque não era alfabetizado. Foi uma conquista muito grande, não era nota 10, mas era 7, e deu para passar para a quinta série. Agora, os outros alunos que participaram do projeto, não deu para aprová-los, porque tinham muita dificuldade.

Quem vinha com mais frequência era J. V. e a R. Mas a R. veio do Maranhão, e ela veio com uma dificuldade enorme, até hoje ela tem dificuldade. Ela fez um texto de carnaval, não conseguia saber nem o que ela escrevia. Muita dificuldade em matemática, não domina a escrita, as operações básicas, ela tem dificuldade enorme. Tem o T. que era um menino que veio da Casa da Liberdade da prefeitura, durante o ano teve muita dificuldade, começou a melhorar mais no final do ano, mas não deu mais tempo. Ele está comigo este ano de novo (2003), agora eu sinto que ele está mais dedicado, escrevia tudo deitado, junto, já tem domínio disto, já separa. Ao escrever a marchinha de carnaval já escreveu cada linha certinho, foi preciso reprovar este aluno, agora ele está mais amadurecido.

O J. começou no projeto, mas desistiu do projeto. É um menino que até é bom, tem habilidades, mas teve muitas faltas. Coisa de família. É um menino assim que não era amadurecido. Este ano está na 4ª série de novo está mais amadurecido, mais esforçado, me respeita mais, bem mais carinhoso, mais educado. E o J. V. foi para outra escola, aprovado. Eu aprovei o J. V. por dois motivos. Em primeiro lugar ele já tem 15 anos, e tem uma história de vida muito triste. Se ele ficasse na 4ª série, ele ia desistir de estudar. E ele viu que estava progredindo, ele progrediu muito. Não era o que a gente queria, mas talvez na quinta série...Eu tive que exigir dele vir no projeto, chamei a mãe dele.

Os alunos com dificuldades em acompanhar o ensino, como mostra esta professora que fala de quatro de seus alunos, têm histórias muito diversas. Uma vez que não existem, nas

escolas estudadas e também no nível de administração central, registros destes casos, é difícil traçar um perfil dos problemas encontrados numa base estatística, ou até numa comparação com dados que denotem um contexto, uma tendência. Assim, só posso me ater aos relatos das próprias entrevistadas, sem uma base de dados para comparação ou análise.

Entre os casos contados há uma variedade de circunstâncias que compõem os diferentes processos de aprendizagem nos quais as professoras identificam problemas na produção e interpretação de textos, ou nos cálculos, ou mesmo aqueles estudantes que não executam as tarefas ou apresentam comportamentos diferenciados diante da aprendizagem escolar. É uma variedade de situações, como alunos que se ausentam por longos períodos, também foram mencionados casos de alunos vítimas de agressão e violência sexual na família; alunos que precisam trabalhar demais; alunos com histórico escolar de repetidos fracassos; alunos com dificuldades de aprendizagem estruturadas desde o princípio da vida escolar e reafirmadas a cada ano letivo; alunos com limitações orgânicas, alunos com problemas de visão ou audição; existem ainda problemas psicológicos que afetam a vida escolar.

É com esta diversidade de situações que a escola e as professoras precisam lidar, num contexto onde a “normalidade” transcorre com a maioria dos alunos, a vida escolar segue, e estas situações são percebidas como interrupções de um fluxo, como situações que atrapalham o “bom andamento” do ensino.

Resumindo, ao serem perguntadas sobre a existência de casos de alunos que não acompanham o ensino em suas turmas, as professoras entrevistadas respondem a partir de duas dimensões de análises: a primeira descreve os problemas de desempenho escolar dos alunos; a segunda refere-se aos casos com histórias de vida muito marcadas, comprometidas. É muito freqüente o julgamento dos alunos como pessoas que não têm vontade, descritos com palavras como: “preguiçoso, para ele tanto faz como tanto fez, produz quando quer”, entre outras.

Portanto, as professoras admitem que existem alguns alunos que não acompanham o ensino em suas salas de aula. No caso desta pesquisa, arrisco estimar em torno de 20% a 25%, levando em conta que cada professora relatou de cinco a sete casos em turmas de 25 a 30 alunos. Dentre estes cinco a sete casos, admitem conseguir progressos relevantes com um ou dois; os outros continuam na escola e sem acompanhar o ensino. Estes indicadores apontam, a meu ver, a importância de um levantamento estatístico da situação, o que poderia dar visibilidade a estes casos e “desnaturalizar” sua presença.

Na fala das professoras, os alunos que não acompanham o ensino têm seu desempenho escolar fortemente problematizado por suas condições de vida, mas poderiam superá-las se tivessem vontade efetiva e compromisso com a escola. Para as docentes entrevistadas, lidar com estes alunos é ajudar e valorizar os progressos, na expectativa de que se consiga resgatar o interesse e o compromisso do aluno com a escola, com os estudos. Ao mesmo

tempo, estas professoras sabem, desde o princípio, que alguns alunos efetivamente não irão conseguir acompanhar o ensino.

Um fator que mantém as professoras firmes em seu propósito de lecionar, que lhes garante um certo respaldo para que não se sintam completamente perdidas nesta variedade de situações de vida pelas quais, de certo modo, se responsabilizam (e freqüentemente se frustram), é o sucesso escolar da maioria da turma. Prof. C, 4ª série, 12 anos de magistério:

Eu gosto muito de trabalhar com as crianças, eles me dão um retorno, todo dia, cada dia eu aprendo alguma coisa nova. Eu espero que eu esteja ensinando também, a colocar alguma coisa na cabecinha deles.

Você trabalha um ano todo, como com esta turma, e vê o resultado, você sabe que está moldando eles. E é tão pouquinho tempo, e já consegue ver o resultado. (Profª CM, 4ª série, 3 anos no magistério)

Nenhuma professora entrevistada relatou que uma dificuldade em acompanhar o ensino tenha começado em sua "gestão"; todos os casos mencionados já chegaram em "suas mãos" com defasagens anteriores; no que se refere à dimensão da produção escolar, são problemas deixados ou pouco trabalhados por professores de séries anteriores, no que se refere aos "problemas de vida", que, evidentemente, fogem à sua ação.

Três professoras deixaram claro que, para elas, os problemas pedagógicos não são os que mais as preocupam; estes não são percebidos como graves. Referem como muito sérios os casos de alunos com problemas sociais (como desnutrição, violência doméstica), pelos quais já chegariam na escola "revoltados e desmotivados". Os problemas sociais não são simples "desculpas" para os problemas no ensino-aprendizagem; são percebidos como mais sérios, mais graves, mais importantes que as dificuldades de desempenho acadêmico em sala de aula.

Desenha-se um quadro de turmas que avançam constituídas por muitos alunos que acompanham o ensino e alguns que não demonstram o mesmo desempenho. Sobre os que não acompanham o ensino há justificativas (para as professoras) em histórias de vida difíceis, uma variedade de problemas no desempenho escolar especialmente relacionada à interpretação e produção de textos, aos cálculos matemáticos, e uma série de situações não padronizadas de diferentes comportamentos frente às solicitações a atividades escolares. Cada caso um caso, cada caso um universo.

6.3 Recursos e instrumentos de identificação

Eu tiro pelas tarefas de casa, pelo cansaço, a criança vem um pouco dispersa, cansada, não tem interesse pelas aulas, isso a gente nota. Eu noto muito, sou boa observadora. Com 33 anos na educação, imagina, eu logo vejo e já conheço. Ah! Ficasse até tarde na televisão, no vídeo game, e eles confessam (Profª T, 3ª série, 33 anos de magistério).

A observação informal (por exemplo: isso a gente nota; eu logo vejo e já conheço) aparece como importante instrumento para identificar a aprendizagem dos alunos. Tal observação

ocorre no cotidiano, na interação professor-aluno e professor-turma, em sala de aula, e nos casos estudados, não é registrada nem sofre um controle de frequência ou de critérios para observação. É como se "alguma coisa" chamasse a atenção do professor, que, por experiência, distingue entre o usual e o incomum. É uma observação com um forte viés dos conteúdos pessoais do professor, ou seja, de seus afetos, valores, certezas e preconceitos. Nestas observações, as professoras entrevistadas, assim como no exemplo acima, deduzem sobre a vida privada de seus alunos, e, muitas vezes, julgam o aluno e confirmam tais julgamentos: "faz quando tem vontade; é preguiça; não quer nada com nada..." Mas a observação informal não é a única forma de perceber se o aluno está acompanhando o ensino.

Além da observação do comportamento do aluno em sala de aula, as professoras entrevistadas valem-se de suas produções e acompanham a execução das tarefas em sala de aula, passando ao lado dos alunos enquanto estes trabalham. Ao fazê-lo, por vezes se surpreendem ao perceber problemas na execução e no produto final das tarefas, especialmente naqueles casos em que o aluno "não se mostra", tem um comportamento mais contido, quieto. Perguntadas como perceberam que seus alunos não acompanhavam o ensino, as professoras deram as seguintes respostas:

É muito assim, na correção das atividades. Muita falta e troca de letra. Por exemplo "então" escrito "etão". Ai nas correções eu fui percebendo. Depois que eu passei pro L. (orientador), que ele foi encaminhado e tudo, eu comecei a chamar a atenção dele para a atenção dele no quadro, porque ele estava copiando até do quadro errado, até do texto errado. "R. na hora de copiar ou escrever qualquer palavra, presta um pouquinho mais de atenção", aí ele foi conseguindo dar uma melhorada, ainda não está 100%. Muita palavra que passava assim batido agora já está...até o nome dele ele continua escrevendo "MONE" e eu sempre chamo a atenção dele, mas ele continua no mone (ao invés de nome) Profª D., 12 anos de magistério.

Deste depoimento destaco duas observações como hipóteses para irmos construindo um quadro que nos ajude a entender a prática docente. Em primeiro lugar, a professora foca o olhar no resultado da palavra escrita, coloca sua atenção diretamente no "erro" e explica que não é deste jeito, dando o modelo correto. Tem, portanto, um recurso pedagógico de correção. Embora já tenha realizado esta ação inúmeras vezes, o aluno continua escrevendo "errado". Logo, a correção tal como vem sendo realizada não impulsiona a mudança no desempenho do estudante. Mas isto não a faz questionar a forma de correção, ou o tipo de ajuda que oferece. Pelo contrário, ela consegue perceber uma pequena melhora, que, no entanto, não é constante nem serve de medida concreta, já que não há registros formais do processo. Arrisco até a inferir que, na medida em que a professora faz algo pelo aluno, se vê comprometida com alguma melhora deste aluno, confundindo seus esforços com o progresso real do estudante.

Em alguns momentos surgem perguntas, questionamentos da professora sobre o fato de o aluno não conseguir copiar corretamente, mesmo com sua constante intervenção. Tais questionamentos levam necessariamente a uma busca de novos saberes, não apenas pedagógicos. Mas não há um fórum institucionalizado ao qual a professora possa levar os desafios, as dificuldades que aparecem no cotidiano das aulas, e ultrapassar suas limitações de compreensão do que se passa com o aluno.

Em segundo lugar, embora exista uma observação e uma ação da professora que começa a chamar a atenção para as trocas de letras, não há uma sistematização das observações que possibilite acompanhar o processo. A avaliação descritiva parece ser um avanço interessante neste sentido, mas entre as professoras entrevistadas a avaliação descritiva não foi mencionada como registro de informações sobre o desempenho dos alunos, nem citada como forma de identificação ou acompanhamento das situações em que o aluno não acompanha o ensino, não sendo usada por elas.

A avaliação descritiva é uma forma de avaliar os alunos de séries iniciais sugerida pela Secretaria Municipal de Educação e adotada por algumas escolas. Nestas avaliações, ao invés de o professor apenas dar uma nota no final de um certo período letivo (nos casos das escolas que adotam a avaliação descritiva este período é trimestral), ele deve descrever o desempenho do aluno nas diversas áreas do conhecimento e em sua escolaridade.

Evidentemente, é uma avaliação trabalhosa para os que a adotam, mas em alguns casos é um documento importante para resgatar a história, especialmente naqueles casos em que o aluno vai ficando defasado da turma em termos de aprendizagem. Entre as professoras entrevistadas, no entanto, em cinco escolas da rede municipal, a observação do processo ensino-aprendizagem é quase informal, numa instrumentação adquirida ao longo de anos de trabalho, uma instrumentação prática, que mistura, por isso mesmo, a subjetividade do observador ao próprio fato, sem qualquer procedimento de controle.

O que pode constatar é que a fala das professoras entrevistadas sobre como percebem a dificuldade de seus alunos em acompanhar o ensino é coerente com a forma como caracterizam os "casos", ou seja, tem uma dimensão que busca fatores sociais e outra dimensão que focaliza questões pedagógicas.

A observação do comportamento do aluno leva a buscar respostas na história de vida, e então os professores classificam como "casos" aqueles alunos que conjugam defasagens escolares com situações de vida "irregulares" (se considerarmos regular uma idealização na qual todos vivem em famílias de pai e mãe casados, filhos, todos empregados, com certa condição material, e emocionalmente saudáveis).

Além deste olhar sobre as questões sociais que envolvem o aluno, existe uma outra observação, de cunho eminentemente pedagógico, que recai sobre a produção do aluno. Neste sentido, as professoras entrevistadas, em sua totalidade, descreveram de forma específica o desempenho dos alunos, falando daquilo que eles conseguem ou não realizar nas atividades. Por exemplo, os professores identificam troca de letras, dificuldades de compreensão de texto, dificuldades de realizar atividades sozinhos, entre outras situações. Entendo que estas descrições específicas, que mostram as áreas em que o aluno acompanha o ensino e aquelas em que ele apresenta problemas, ou diferenças na produção que constituem erros, faltas, lacunas, omissões, trazem elementos próprios de um "diagnóstico pedagógico", um olhar singular, particular, da atividade profissional docente.

Para emitir a avaliação, o julgamento sobre o aluno, alguns estudos vêm mostrando a concomitância de fatores, de tal modo que, as questões exclusivamente de conhecimento curricular aparecem misturadas a outros elementos. Estes têm salientado que a dimensão disciplinar influi no julgamento do professor sobre o desempenho de seu aluno. A representação do "bom aluno" (entre professores da periferia de São Paulo em 1995), segundo Rangel (1997), está vinculada a adjetivos como "disciplinado", "estudioso", "esforçado", entre outros tipos de conduta de obediência, ao mesmo tempo que o aluno ideal, para estes mesmos professores, deveria ser "crítico", "participativo", "questionador".

E o 'abstrato' também se revela, quando o professor se "retira" da realidade e do compromisso com este aluno crítico – com a sua "construção", da qual é, historicamente, sujeito e ator – e por isso não se indaga por que o "aluno real" não é crítico e, ainda, não se percebe, como educador e "formador" (Calazans, 1988) de expressiva influência na relação educativa (e, portanto, social e política) que estabelece com este aluno, seus valores e atitudes. (grifos no original) (RANGEL: 1997: p. 74).

O paradoxo parece estar no fato de o professor, este professor investigado por Rangel (1997), nortear condutas de obediência para um aluno que deveria ser questionador. Será que esta ambigüidade está presente na compreensão que o professor tem daquele aluno que não acompanha o ensino? Que aspectos do aluno o professor leva em conta ao propor um ensino que considera adequado quando se evidenciam dificuldades no processo de escolarização? Como propõe Rangel (1997, p.76):

Deste modo, confirmam-se as preocupações com as relações, não só dos professores e alunos, como dos alunos, entre si, orientados por "juízos de valor" preestabelecidos, que definem, na dimensão da atitude, a maneira como essas relações se darão, de acordo com o que se considera, ou se nega ao aluno a condição (e o "mérito") de ser "bom".

Mantovanini (1999), por sua vez, comparou diagnósticos operatórios¹¹ e pedagógicos de alunos considerados 'bons' e 'maus' com as percepções que os professores tinham a seu respeito. Confirmou o que a literatura vem apresentando: a principal razão de queixa dos professores é a questão disciplinar. Mantovanini (1999) constatou, ainda, a valorização de atitudes de obediência em sala de aula (ser disciplinado, respeitar professor, interessado, entre outras). Dada a importância das questões de atitude ao lidar com o aluno que não aprende como seria "desejável", a imagem que o professor tem dele interfere bastante no julgamento sobre sua disposição para o ensino e nas opções que toma para lidar com a situação.

Esta tese endossa as idéias daqueles que advertem que uma das questões mais importantes a respeito do fracasso escolar relaciona-se a duas variáveis fundamentais do processo pedagógico: o julgamento elaborado pelo professor sobre o rendimento escolar dos seus alunos, onde se encontra implícita a decisão de quem vai ser aprovado e reprovado; e a avaliação da aprendizagem que, normalmente, é utilizada pelo professor para justificar sua decisão anterior. (Mantovanini, 1999: p.157)

As observações de Rangel (1997) e Mantovanini (1999) mostram um julgamento em que as dimensões de aprendizagem e comportamento se sobrepõem, se misturam, sendo que, por vezes, as questões de disciplina têm um peso maior do que as questões pedagógicas. Diferente de Rangel (1997) e Mantovanini (1999), eu investiguei especificamente a fala dos professores sobre os alunos que não acompanham o ensino, e as duas dimensões, a

¹¹ Diagnóstico operatório refere-se a testes de investigação cognitiva propostos por Jean Piaget.

pessoal e a pedagógica, aparecem distinguidas. Com isso quero dizer que, pelos dados obtidos nesta tese, infere-se que as professoras entrevistadas diferenciam entre aspectos de aprendizagem curricular e outros, comportamentais. Isto não impede que, ao avaliar, o professor simultaneamente leve em conta as duas dimensões (comportamento e conhecimento), ou priorize alguma delas.

Efetivamente, o modo como o professor percebe o aluno, como explica seu comportamento e suas dificuldades tem grande peso para a busca de alternativas, para o investimento que o docente faz no aluno.

A observação prática realizada pelas professoras, se não é formalizada e controlada, ainda assim tem valor para o ensino. O professor se baseia nestas observações, que se dão ao acompanhar a realização das tarefas em sala de aula, na correção dos deveres de casa e das provas, lembrando das produções anteriores do aluno e também de seu comportamento em sala de aula para avaliar o processo ensino aprendizagem.

Prof. C., 4ª série, 12 anos de magistério:

Nós, como professoras de primário, a gente tem um tempo integral com o aluno. A gente passa do início da manhã até o final da manhã, tu passa uma boa parte com ele, e tu percebe no olhar, no medo das perguntas que não faz. Às vezes quando vem perguntar pra ti, até na maneira de agir na sala tu vê que o aluno tá com dificuldade e não vem perguntar pra ti até por timidez, não sei, porque os outros vão rir, ou brincar, achar que ele é menos que os outros. A gente começa a notar que os alunos que levantam o dedo, que perguntam, a gente vai passando nas mesas, na própria interpretação de texto, no jeito de se relacionar, a gente vê a dificuldade.

De forma bastante vaga, explica esta percepção outra professora, MH, 3ª série, 12 anos de magistério, nesta turma como substituta há dois meses: "Quando eu cheguei ninguém me colocou nada. Como a gente tem bastante experiência, no dia a dia a gente vê a dificuldade que cada um tem, né? É infelizmente não dá para fazer nada."

Mais uma vez é o contato com o aluno, a prática, são os anos de sala de aula que dão segurança às professoras entrevistadas para saberem de seus alunos. Um mecanismo de observação que vai sendo desenvolvido no concreto, na experiência, a ponto de quatro professores falarem de forma similar a este exemplo:

Prof. C., 4ª série, 20 anos de magistério: "Eu tenho 55 alunos o dia inteiro, mas conheço cada um, dou conta de cada um."

Reconhecem avanços que são, às vezes, quase uma percepção intuitiva, que não conseguem descrever. Outras vezes são capazes de nomear os itens dos avanços, demonstrando um controle bem maior do processo. Assim conta a professora de 4ª série, 20 anos de magistério: "Ele mudou na organização, no caderno, ele escrevia de trás para frente, mudou no caderno. Até o nome da escola fazia errado, tudo segmentado, só que não sei como não descobrimos isso."

Há uma certa precisão nas observações práticas, de cunho pedagógico, a respeito do conhecimento dos alunos, seu potencial e dificuldades. Mas esta descrição raramente aponta os caminhos da ação neste mesmo nível de articulação. O saber sobre a prática refina os instrumentos de observação das professoras, mas não é suficiente para que sua reflexão avance igualmente na busca de explicações teóricas. Assim fala profª C., 4ª série,

13 anos de magistério, sobre uma aluna sua que, segundo suas informações, é vítima de violência doméstica:

Quando eu recebi ela, já foi colocado para mim. Morava com a mãe, não conseguia acompanhar, a matemática dela, se tu colocava uma expressão numérica...ela colocava uns números que não tinham nada a ver. Daí tu perguntava, da onde você tirou este três se aqui é cinco que tens que trabalhar? Faltou também trabalhar o concreto com ela, ela não tinha noção, de número, de algarismo. O português, a escrita, eu não entendia a palavra que ela escrevia. Para ela não ir para uma quinta série, a gente deixou ela na quarta. Ela reprovou e eu esperei ela este ano de novo comigo, para ver que trabalho, e até procurar a prefeitura para ver o que fazer para ajudar.

A pergunta que imediatamente vem à mente ao ler este depoimento é: por que este ano será diferente do anterior? O que se observa, de acordo com as entrevistas é que existem certos casos em que não apenas o aluno foi reprovado, repete de ano, mas a escola e seu professor também repetem, porque nem sempre incorporam novos dados para lidar com a situação já conhecida, e, mesmo com boa intenção e vontade de ajudar e intervir, o repertório de ações é repetido. Se nada mudou no aluno, nem na escola, nem no professor, por que ter esperança de que este ano será diferente em resultados em relação ao ano anterior? Não se vai, desde o princípio, repetir toda a situação mais uma vez?

Um dos problemas apontados pelas professoras nessa identificação dos estudantes que não acompanham o ensino, e que aparece em quatro entrevistas, é o fato de alguns alunos que estão com dificuldades em relação à aprendizagem procurarem "esconder" tais dificuldades. Isto se dá na medida em que tais estudantes não fazem perguntas, ficam quietos. As professoras argumentam que, se o aluno não pergunta sobre aquilo que não está conseguindo entender, eles, os professores, demoram bem mais para perceber a dificuldade, pois apenas nas produções futuras, nas provas, etc... é que irão perceber. E nesta hora o momento melhor de intervir já passou, este momento seria na apresentação do conteúdo, no momento em que o assunto não compreendido está em pauta em sala de aula. Neste caso, o olhar docente se volta para as dificuldades do aluno em se expor, em ser ridicularizado pela turma. Para poderem acompanhar a aprendizagem as docentes precisam da exteriorização do saber e/ou do não-saber por parte de seus alunos, o que pode se dar oralmente durante a aula, em frente ao grupo ou em algum momento mais particular com a professora, e também nas produções escritas, ou então nas leituras e na resolução no quadro.

Um outro aspecto importante que, de certa forma, indica a informalidade das observações, é o fato das professoras entrevistadas duas vezes, no início e no final do ano, não se referirem aos processos de aprendizagem dos alunos (que meses antes haviam manifestado dificuldades), com precisão suficiente para explicar sua prática e o desempenho do aluno de forma inter-relacionada, no percurso do tempo. Por isso, ao final de ano letivo, quando a necessidade de decisão sobre aprovação/reprovação estava em evidência, havia um hiato

para avaliar a própria intervenção. A avaliação do processo, nos casos lembrados, se dava sobre a participação da família e não sobre a própria ação.

A ação pedagógica, que nesta pesquisa se expressa no processo de compreensão e de intervenções práticas com alunos que apresentam dificuldades em mostrar o desempenho esperado, implica a conjugação do saber adquirido na formação profissional e a atualização contínua com um outro saber, adquirido na prática e na história de vida do professor, em seus modelos de aprendizagem e seus valores. No ato de ensinar há ao mesmo tempo um professor que aprende, e aprende na medida em que reflete sobre os problemas com os quais se depara e para os quais busca soluções, estratégias de ação, compreensão; ou simplesmente pensa numa atitude de defesa em relação ao problema, ignorando-o, e, neste caso, reforçando a idéia de que o aluno não consegue acompanhar o ensino por razões que independem do ensino.

Resumindo, no conjunto das entrevistas deduz-se que as professoras percebem que um aluno não está acompanhando o ensino principalmente ao corrigir suas produções (tarefas, provas, entre outras) e também ao observar a realização das tarefas durante a aula, circulando pela sala. Algumas vezes ocorre de o professor se surpreender ao se deparar com produções insuficientes de alunos que não se expõem durante as aulas, que ficam quietos, não perguntam, mas, ao mesmo tempo, são disciplinados.

Sete professoras entrevistadas disseram reforçar positivamente quando um aluno expressa suas dificuldades com o conteúdo, perguntando durante a aula. Nestes casos, as professoras entrevistadas não consideram existir uma situação-problema; pelo contrário, entendem que os alunos que participam oralmente das aulas, seja com dúvidas ou com contribuições, estão inseridos no processo ensino-aprendizagem de forma adequada. Esta inserção, que denota interesse, é, segundo os docentes, um elemento essencial para o sucesso escolar. Existem, ainda, situações (lembradas por quatro docentes) em que os alunos não produzem, ou realizam as tarefas apenas parcialmente, e, nestes casos, as professoras entrevistadas explicam que ficam indecisas sobre o conhecimento adquirido pelo estudante; não têm certeza se estão ou não estão acompanhando o ensino, embora esteja claro que não cumprem os deveres escolares.

Dentre as professoras entrevistadas, nenhuma se referiu ao registro das produções dos alunos ao longo do ano letivo, e a percepção sobre seus progressos se dá por indicadores não controlados, por mecanismos informais resultantes dos anos de prática. Já a avaliação pontual, momentânea, se dá por critérios de erro e acerto próprios de cada atividade.

Uma vez identificado o aluno com defasagens na aprendizagem curricular, cabe investigar sobre esta situação. O item a seguir trata de como as professoras explicam tais situações.

6.4 O conhecimento em questão: considerações e explicações

Professora C, 4ª série, 12 anos de magistério:

"Eu acho que a escola, a educação tem várias partes, tem a parte do professor sim, a parte do aluno, a parte da escola e tem a parte dos pais, acho que isso tudo também, a dificuldade que o aluno tem, tem muito a ver com o apoio que tem de casa."

A professora C. fala de vários agentes intervenientes no processo ensino-aprendizagem escolar. Efetivamente, é o conjunto de fatores, e, mais ainda, são as diferentes dinâmicas de interação entre estes que constituem o campo de possibilidades da ação do professor, do sucesso do aluno, do sucesso do sistema de ensino. No entanto, no conjunto das entrevistas, inclusive na entrevista desta mesma professora C., ao buscar explicações para os casos específicos de alunos que naquele momento freqüentavam suas salas de aula com dificuldades para acompanhar o ensino, as dimensões políticas não são tão lembradas, prevalecendo explanações mais relacionadas às características dos alunos, dos problemas sociais e familiares, de falta de base quanto ao conhecimento escolar, e, com menor ênfase, a falta de recursos de encaminhamento e dificuldades administrativas das escolas. As “várias partes” da educação, citadas pela professora C., são destacadas com diferentes ênfases, e em diferentes dimensões, tratadas a seguir.

Professora E., 4ª série, 20 anos de magistério:

No ano passado fiquei até setembro, tirei licença prêmio. Os alunos com problemas do ano passado repetiram. A professora que ficou no meu lugar achou necessidade de repetir. Uns por preguiça, teve um que repetiu porque não veio fazer a prova final, esqueceu. O outro tem um problema de dislexia gravíssimo, problema de visão, troca as letras, escreve como fala. Mas tem uma bagagem cultural muito boa, o D. até aprende muito bem. Só que aquela preguiça, tem quase treze anos de idade e está comigo, treze anos na quarta série. Eu vejo que está melhorando mais. Mas ele fez tudo segmentado. “Eu fui na praia da Joaquina”, tudo segmentado. Era dislexia, a mãe falou que sim.

Vou te contar a história dele. Tem professor que parece que as coisas passam às cegas, e não vê. Porque o D., com esta idade, repetiu duas vezes a terceira série e está agora na quarta, já no ano passado comigo. Eu falei com a especialista da escola: o que a gente faz com o D., ele faz tudo segmentado, e escreve com erros gravíssimos para a idade dele. Por exemplo, escreve “me dá” tudo junto. Aí eu pensei: alguma coisa está de errado. Aí tem coisas que eu notava, que talvez ele não enxergasse direito do quadro. Já chamei os pais várias vezes, não vieram. Até hoje não falei com os pais do D.

A orientadora falou com os pais e falou que ele tem um problema sério de visão, que está quase cego de um olho. E que ele vem de Santos e freqüentou muitos anos a IATEL (problemas de audição) de Santos. Ele fala assim: “posso tomar aua” (com ênfase na ua”). Parece uma voz bem engraçada, come algumas letras.

Por este motivo que ele tem dificuldade de aprendizagem na escrita, não que ele não consiga aprender o conteúdo, ele consegue, com tranquilidade. Ele não consegue passar pro papel, ele escreve como fala e com o problema de dislexia e de visão que ele tem, ele comete erros gravíssimos. Está escrito no quadro completo, ele escreve copete. Falta de atenção, no ano retrasado a professora passou de ano dizendo que ele faltava muito a aula, e fui descobrir isso da visão.

Esta fala traz uma série de conteúdos que se repetem ao longo de outras histórias. É importante falar um pouco a respeito desta professora: aos 38 anos, 20 de magistério e 15 como professora de 4ª série, ela é considerada ousada em sua escola, por propor metodologias diferenciadas, bastante embasadas na pesquisa, sobre o que ela discorre bem mais em sua segunda entrevista. Além do curso de magistério no Ensino Médio, cursou graduação em outra área (sem concluir); atualmente cursa Pedagogia a distância pela Udesb e nas capacitações da prefeitura realizou nos últimos dois anos cursos de alfabetização em Português, Matemática Moderna, Geografia e Informática. Portanto, trata-se de uma docente que procura ampliar seu grau de informação a respeito das questões educacionais. Pela diversidade metodológica que utiliza, pode-se inferir que é comprometida e dedicada com relação a seu trabalho pedagógico.

Apesar disso, sua fala indica uma reflexão contraditória, em que as perguntas que constrói a partir de sua vivência profissional levantam problemas complexos, mas as respostas com as quais se satisfaz são de cunho do senso comum, genéricas, repletas de estereótipos, que, paradoxalmente, acabam por desqualificar as próprias perguntas. Mistura explicações de toda ordem, como dislexia, problemas de visão, audição e falta de atenção. Ainda que “pressinta” que o aluno tem limites, talvez até orgânicos (dislexia ou problemas de visão e de audição), o resultado da produção “todo segmentado” poderia ser alterado, na sua percepção, se o aluno, com boa vontade, prestasse mais atenção no que faz. É neste sentido que tais explicações são da ordem do senso comum, generalizantes, obstáculos para um avanço na compreensão do que efetivamente se passa com o aluno: se for problema de visão, de que forma isto o está afetando para acompanhar o ensino? Se for dislexia ou problema de audição, é a mesma coisa? Tudo se resolve exigindo atenção do aluno? Se uma pergunta complexa tem uma resposta estereotipada, deixa de revelar sua dimensão profunda.

Este conjunto de perguntas, congruentes com uma longa vivência profissional, com a construção de um saber instigante sobre os processos ensino-aprendizagem, sobre a percepção das diferenças culturais, orgânicas, psicológicas dos alunos, repete-se no conjunto das entrevistas. No entanto, repetem-se também as respostas de senso comum, que não valorizam o saber próprio da atividade profissional docente. É como se os professores “intuíssem” a necessidade de um conhecimento elaborado, mas se “contentassem” com a repetição.

Na dinâmica reprodução versus criação, as perguntas poderiam exercer um papel propulsor, mas os caminhos da busca dos conhecimentos que tais perguntas instigam parecem estar todos já traçados, e levam principalmente à constatação da falta: falta de formação, falta de recursos, falta de profissionais, falta de estudo, descaso do sistema de ensino. É como se os professores não se deixassem permear por suas inquietações, é como se suas inquietações estivessem ali há tanto tempo, alimentadas a cada novo ano e novos alunos com os quais se deparam, é como se já tivessem tentado de tudo – não apenas diante dos alunos, mas especialmente para responder a estas inquietações, e não houvesse, efetivamente, como avançar no conhecimento destas questões.

A professora conversa com os colegas, com o especialista da escola, faz cursos de capacitação, faz uma faculdade, e sua principal fonte de respostas são tentativas de erro e acerto diante das situações práticas que se lhe apresentam. Evidentemente, baseio-me no conjunto de entrevistas para levantar tais hipóteses, mas tentarei demonstrar estes elementos presentes na fala aqui destacada como exemplo.

Que perguntas a professora levanta? Em primeiro lugar, ela notou que alguma coisa estava errada. Errado, aqui, significa, diferente da norma. Esta constatação instigou a professora. Ao contrário do que prega o senso comum, importa-se com o aluno diferente e tem, inicialmente, necessidade de compreender o que se passa com ele. Um aluno que já havia repetido duas vezes poderia passar simplesmente por um "mau" aluno; no entanto, seu comportamento chama sua atenção e ela inicia uma busca para compreender o que se passa. Percebe que o aluno troca letras, escreve segmentado, mas tem boa bagagem cultural.

Este tipo de descrição da produção dos alunos é semelhante ao da maioria das professoras entrevistadas. Ao contrário do que possa parecer para quem a escuta dizer que o aluno "é preguiçoso", ela tem sensibilidade e um elaborado saber instrumental resultante de sua prática de 20 (vinte) anos, que lhe permite fazer distinções na aprendizagem de seu aluno, uma certa acuidade prática muito distante de sua explicação teórica para a realidade. Ao resumir a diferença de desempenho que seu aluno apresenta quanto a conhecimentos gerais e seu registro restrito a uma única palavra, seja "preguiça" ou "dislexia", a professora aplaina o real, desqualifica a inquietação que ela mesma levantou: como é possível compreender um aluno com bons conhecimentos gerais que não consegue produzir ortograficamente no mesmo nível daquele conhecimento? Que diferenças existem entre aprender conhecimentos gerais e a escrita ortográfica? Por que a escrita ortograficamente correta é tão difícil para este aluno? Isto poderia levar a uma nova seqüência de questões: Como devo avaliar a escrita deste aluno? Se ele aprende tudo o mais, é correto que reprove em função de sua dificuldade? Evidentemente, suas perguntas poderiam caminhar em outras direções, mas a percepção da defasagem do aluno, em sua prática, lhe empresta características humanas, vivas, próprias. O rótulo o faz voltar a ser apenas mais um número nas estatísticas de repetência.

Não seria mesmo possível para esta professora, diante de tudo o que precisa realizar durante o ano letivo, inclusive com os outros alunos, permanecer estagnada no desequilíbrio causado pela situação singular de um menino de 13 anos que, apesar do bom desempenho para a idade frente a conhecimentos gerais, não consegue escrever de forma adequada. Ela procura informações sobre o aluno e descobre que ele tem "dislexia". Neste ponto, em que o aluno é assumido como tendo "dislexia", a simplificação teórica inibe qualquer avanço da prática profissional. Em primeiro lugar, o que é dislexia? A professora não sabe responder. E ainda há uma confusão de informações: dislexia, problema de visão, latel (que lida com problemas de audição), problemas na fala. As questões que fogem ao pedagógico não são, evidentemente, do saber prático da professora, e muito menos de seu conhecimento teórico. A ela chegam segmentos de explicação, palavras técnicas sem significado, que não a ajudam a pensar a prática, nem mesmo a dar um encaminhamento adequado.

O aluno é percebido com problemas complexos que ela não entende, e que ele, por "preguiça", não se esforça em superar. Dislexia, visão, audição e nenhum atendimento adequado. Um aluno disléxico ficará para sempre na quarta série? O que pode fazer a professora diante de um aluno que ela não sabe bem como escuta, como vê e como processa neurologicamente as informações? Parece uma situação grande demais, complexa demais. Mas é, do meu ponto de vista, um problema de conhecimento que circula – ou não circula – na escola.

A professora lança mão dos recursos conhecidos, e que sempre dão algum resultado: aproximar-se dos alunos, chamar a família. Busca uma metodologia interessante para a

turma, cria situações de interesse para o aluno. Levantou hipóteses sobre as dificuldades, encaminhou para onde foi possível, mas dentro do sistema, tateando no escuro, com informações segmentadas, escutando uma ou outra informação: a dificuldade ortográfica de D, poderia metaforizar a dificuldade do sistema de ensino, representado pela professora, diante do aluno que não acompanha o ensino.

A professora pensa sobre o aluno, percorre caminhos já trilhados, satisfaz-se com as respostas que mostram haver algum problema com o aluno (em outros casos com a família), faz o que pode para manter-se próxima ao aluno, sem abandoná-lo; leva o caso para o Conselho de Classe, mas a escola não tem informações precisas o bastante nas quais se embasar para pensar sobre a avaliação deste aluno. Sendo aprovado ou reprovado, a professora e a escola "não sabem o que fazer" para ensinar este estudante, ainda que se admita que ele aprende, já que tem uma "bagagem cultural muito boa".

As importantes questões sobre o aprender, que poderiam servir para a reflexão sobre os processos ensino-aprendizagem e as diferentes formas de inclusão, sobre a relevância de uma política pública de educação inclusiva, sobre avaliação e currículo, perdem-se pela aceitação de termos técnicos sem significado.

Para reforçar a idéia, cito outra situação em que a professora reconhece uma série de fatores relevantes a partir de sua observação mas não chega a formular explicações com uma qualidade teórica mais precisa, que pudesse inovar soluções. A explicação final é generalizante e desconsidera as observações que ela mesma colheu e identificou. Assim conta a professora C., de 4ª série, 13 anos de magistério:

Só que eu não via este aluno como dificuldades de aprendizagem, mas via como problemas vindo de casa, de pai e mãe. Ele reprovou e não está com nós, saiu da escola. Na realidade acontecia assim, ele não copiava conteúdo, ele parava, ele brincava, ele não vinha na aula, não fazia nada.

Faltava periodicamente, quando ele tinha que ir para o Chuí, que ele tinha que pegar o visto, faltava uma semana, 15 dias, 20 dias, brincava, não trazia caderno. Se tu perguntasse para ele sobre o conteúdo, o que era aquilo, não que ele soubesse mas tu percebia que se ele tentasse, ele conseguiria. Mas na realidade ele não queria.

Ele era Uruguiaio. De 3 em 3 meses ele tem que ir para lá. Então, como os pais eram separados, ele ia e ficava com a mãe, 15 dias, 20 dias. Quando voltava ficava com o pai, que tem 30 anos, tem a vida dele, o menino ficava sozinho. Era o primeiro ano que eles estavam juntos, porque ele sempre morou com a avó. Então os problemas domésticos, eu acho, prejudicaram muito.

A professora descreve uma situação em que o aluno é obrigado a se ausentar por longos períodos, numa situação de frequência irregular, convivendo com duas línguas (espanhol e português) e conclui: "mas na realidade ele não queria." Apesar de ter uma série de dados que mostram a particularidade do caso, a explicação que a professora dá para o baixo desempenho do estudante frente a esforços é de que falta a ele vontade, como se dependesse apenas do próprio aluno estabelecer vínculos de continuidade numa situação tão diferenciada.

Assim vamos construindo a idéia da ação pedagógica composta por elementos relacionados à formação profissional e à experiência do professor, e à comunicação imediata entre aluno e professor e suas representações mútuas. No ato pedagógico do professor existem ainda intervenientes inapreensíveis e complexos, como em qualquer situação de interação social, uma vez que tais situações sociais são compostas por uma vasta "interdependência dos contextos interativos" (Sarmiento, 2000, p.59):

Com efeito, as realidades sociais interactivas não se concretizam no isolamento umas das outras, mas interpenetram-se de um modo tal que diferentes códigos de significação, processos de dominação e bases de legitimidade interceptam e produzem algum 'ruído', que os participantes se vêem compungidos a esclarecer, actuando no quadro dos diferentes estímulos e solicitações que assim se produzem.

Na interação, e portanto também na interação pedagógica, há uma permanente troca simbólica de dominação, legitimidade e significação, que estrutura a própria ação na medida em que esta ocorre. Tal ordem simbólica constitui cada uma das partes envolvidas como resultado de sua história e inserção social, ao mesmo tempo que reorganiza e atualiza os processos simbólicos para cada um dos envolvidos. Nesta dinâmica, a própria relação ganha contornos estruturais. Neste sentido, poder-se-ia afirmar que, para certos contextos, a relação pedagógica é entendida com estas ou aquelas características. Tais características se confirmam, em parte, no momento da relação, mas também são desconstruídas, em parte, na situação real e concreta da relação.

Nas escolas, por exemplo, os contextos interactivos concretos que professores e alunos constroem são continuamente invadidos por elementos de outros contextos interativos: o das crianças e os seus círculos domésticos; o dos pais das crianças e seus contextos comunitários; o dos professores e as suas associações profissionais e os seus espaços informais de interação entre colegas; o do Estado e os seus processos de divulgação e mobilização políticas e os seus modos de controlo, etc. (...) verificar-se-á mais agudamente de que modo as interdependências constroem cada momento do fluxo da ação como um jogo intermutável de ordens de significação, dominação e legitimidade que os actores são chamados a monitorar. (Sarmiento, 2000, p. 60)

Se homens e mulheres, em constantes interações sociais em diferentes contextos, não identificassem as estruturas próprias das diversas situações, não haveria adequação no sentido da finalidade das interações. As diferenciações entre as variadas ações sociais possíveis, baseiam-se em alguma conservação e repetição de suas ordens de significação, dominação e legitimação. Tal estruturação, dialeticamente, torna possíveis mudanças simbólicas e das próprias práticas sem que se perca o caráter da finalidade da interação. Portanto, no agir pedagógico do professor, a clareza da singularidade da interação permite uma certa criação e garante, ao mesmo tempo, a reprodução.

Ao tentar entender como o professor prepara sua ação pedagógica diante do aluno que não acompanha o ensino, é importante entender a significação que ele atribui à situação e ainda levar em conta que tal ação ocorre em um cenário de interdependência de contextos significativos. Como explica Sarmiento (2000), o agir humano propõe não só a reprodução,

mas também a diferença. Esta diferença se dá pela capacidade reflexiva, “que permite sustentar uma base de compreensão contínua do que se faz, no decurso da atividade humana.” (Sarmiento, 2000; p.56).

O conhecimento docente sobre seu fazer profissional avança à medida que são levantadas as questões, as inquietudes, à medida do estranhamento. O professor exercita o estranhamento, mas por alguma razão não encontra caminhos para avançar no conhecimento. As respostas estereotipadas, usuais, retiram o estranhamento da situação e tornam cada caso apenas mais um caso já conhecido: de preguiça, de problemas pessoais sempre aliados à falta de vontade, e de problemas familiares aliados à falta de compromisso das famílias.

Por outro lado, é interessante confrontar o que foi dito com uma outra fala muito frequente nas entrevistas com as professoras, e presente em todas as segundas entrevistas: “Eu vejo que ele já está melhorando mais”. A professora aproxima-se do aluno, o vê mais de perto e percebe seus progressos. Talvez, seja o refinamento da prática que permite tal afirmação. Talvez, nesta afirmação, exista uma aposta no aluno e nas próprias soluções do professor, um ato de “fé”. Refiro-me a uma fala que reafirma a possibilidade do aluno em avançar em seu aprendizado, mesmo reconhecendo que não consegue equiparar seu rendimento ao do restante da turma, um discurso que se modifica ao longo do ano, especialmente no final, quando há necessidade de decidir pela promoção do aluno para a série seguinte ou por sua repetência. No início do ano, mesmo a respeito de alunos que estão repetindo a série, entre dois professores entrevistados há uma percepção de que “com minha dedicação, dando mais atenção, incentivando mais, acho que ele vai conseguir” e no final do ano pode ocorrer de aquele aluno não ter conseguido; neste caso, as explicações recaem sobre a falta de apoio da família.

Mas no início do próximo ano repetem-se o otimismo e a crença de que através das mesmas estratégias de trabalho poderão ser conseguidos resultados diferentes dos do ano anterior. Sem esta crença, de que o aluno faz avanços na medida em que o professor se “aproxima” dele, só restaria à professora, nas circunstâncias presentes, abandonar o aluno e deixá-lo ser reprovado de série indefinidamente ou levá-lo a avançar no sistema seriado sem estar aprendendo. A crença, sem o avanço teórico, parece levar ao mesmo lugar. Em alguns casos, parece que o que ocorre é exatamente isso: apesar das crenças e do conhecimento prático da professora, os alunos pouco aprendem (de acordo com a avaliação do próprio docente) dos conteúdos curriculares ou das competências próprias da escolaridade.

A maior parte das explicações que as professoras entrevistadas propõem em relação aos casos de alunos seus que não acompanham o ensino não são de cunho pedagógico; neste sentido, são hipóteses que apenas eventualmente ganham confirmação de profissionais das respectivas áreas. No campo pedagógico, duas razões aparecem com frequência nas entrevistas: a falta de base em relação aos conteúdos das séries anteriores (nestes casos, os alunos já chegariam com defasagens pedagógicas às turmas de 3ª e 4ª série) e a rotatividade dos professores, percebida como problemática, uma vez que dificulta a continuidade progressiva do ensino e gera também defasagens pedagógicas. Neste último caso, da rotatividade, o conjunto da turma chega com um nível de desempenho aquém do esperado para aquela série.

Eu peguei uma 3ª série com muita dificuldade, ano passado foram crianças que passaram por muitos professores, o ensino aprendizagem deles estava bem difícil. Trabalhei muito, muito, muito. E aquelas

crianças com dificuldades, algumas superaram as dificuldades, a maioria, as outras, os mínimos que ficaram, de repente agora com esta recuperação que a gente vai fazer, pode ter uma mudança. Eu espero que sim (Profª T., 3ª série, 33 anos de magistério).

A falta de conhecimentos básicos, que deveriam ter sido adquiridos em anos anteriores, aparece em todas as entrevistas como um dos fatores das dificuldades atuais de o aluno acompanhar o ensino. Assim, a professora CM, de 4ª série, três anos de magistério, fala destes casos:

Infelizmente eu tive (casos de alunos que não acompanham o ensino), são três alunos que inclusive vão ficar este ano, eles não acompanharam. Mas é justamente, eles já vieram assim com uma deficiência bem grande. Praticamente não são alfabetizados. Eu tenho aluno na 4ª série que está se alfabetizando. Não teve como, uma turma de 24 alunos, você trabalhar separadamente com estes alunos, você até tenta, mas não dá. A defasagem é muito grande, eles não conseguem ler praticamente, não conseguem interpretar. É bem mecânico, assim, cópia, se tem alguma coisa escrita, sentam, copiam, mas não conseguem sozinhos, elaborar, discutir.

Chama a atenção o fato de que, em todas as entrevistas realizadas com as professoras, a dificuldade em acompanhar o ensino nunca é citada como tendo origem no próprio ano da pesquisa. Ou seja, os alunos que apresentam tal desempenho já chegam, invariavelmente, de acordo com as docentes, com defasagens.

Para explicar tais defasagens, as professoras entrevistadas lançam mão das questões sociais e familiares, sempre presentes nas falas, mas tratam também de aspectos acadêmicos, reforçando, o que é constante nas entrevistas, que os alunos já chegam para suas salas de aula com defasagens nos conhecimentos das séries anteriores, muitas vezes sem os pré-requisitos necessários para dar continuidade aos estudos. Consideram as lacunas nos conhecimentos escolares como uma característica dos alunos que não acompanham o ensino. Problemas disciplinares podem ser associados a estes casos, mas a pergunta que fiz aos professores propiciou um recorte no qual a questão da aprendizagem é o elemento constituinte.

As histórias prévias destes alunos com dificuldades em acompanhar suas turmas decorrem de um passado em que já existiam problemas de compreensão e desempenho, desde séries anteriores no processo de aprendizagem. Em nenhuma entrevista ocorreu de a professora identificar o princípio de uma dificuldade, ou perceber que algum aluno seu só começou a apresentar dificuldades em acompanhar o ensino em algum ponto determinado do ano letivo atual (com exceção das situações já descritas em que a turma toda apresenta dificuldades diante de um conteúdo específico, como a "divisão" em matemática, problemas de comportamento ou dificuldades de relacionamento entre meninos e meninas). Põe-se aqui a questão da possibilidade de dar atenção às diferenças desde o início da vida escolar. Acredito que a falta de procedimentos normatizados de atendimento, de uma política própria, e até mesmo de indicadores qualitativos sobre as dificuldades de alunos e professores que orientem na busca de formas de prevenção e intervenção, reforce o isolamento das soluções em cada caso. Desta forma, sem uma articulação que crie espaços de inclusão e, principalmente, que tenha um olhar preventivo de histórias que acontecem

com significativa frequência, os alunos são aprovados e reprovados de acordo com a avaliação de cada professor e, de certo modo, empurrados no interior do sistema de ensino. Diante destas condições, aparecem casos que evidenciam a inflexibilidade do sistema frente às dificuldades no processo ensino-aprendizagem, como o de um aluno de 4ª série que estava cursando esta série pela quarta vez.

Em apenas uma entrevista apareceu a história escolar do aluno, a forma de sua inclusão como causadora de condições adversas para seu processo de aprendizagem. Embora as defasagens pedagógicas sejam citadas em outras entrevistas, a professora M., 4ª série, 20 anos de magistério, explica sobre um aluno seu: "Ele foi rotulado o ano inteiro na terceira série, o ano inteiro foi para a rua. Se ele precisava de auto estima, auto afirmação, piorou." Esta é uma percepção, ou ao menos uma fala, isolada. Em todas as outras entrevistas, não há uma explicitação deste aspecto perverso onde ocorre a produção de problemas escolares a partir da ação de professores. Nas outras entrevistas, o que aparece sobre isto é o descaso de outros professores (dos anos anteriores), ou sua falta de percepção das dificuldades que os alunos já traziam de anos anteriores.

A prática docente é repleta de explicações, que decorrem da intencionalidade e da compreensão dos professores, da forma como interpretam o mundo, entendem a educação e o ensino, vislumbram as possibilidades concretas para sua ação. Como explica Pérez Gómez (1998, p.81):

Por isso, não se pode separar os modelos de compreensão e os modelos de intervenção. O professor/a, os alunos/as, os administradores e todos que participam no processo educativo intervêm condicionados por um modo de pensar mais ou menos explícito sobre os fenômenos educativos. Assim, também enriquecem, reafirmam, reproduzem ou transformam sua maneira de entender a vida da sala de aula em função das conseqüências pessoais e alheias que se derivam de sua forma de intervir.

Estes 'modos de pensar' particulares inserem-se num âmbito de ordens de significação, dominação e legitimidade, representações sociais mais ou menos comuns, que estruturam e simbolizam (dialeticamente, como já foi explicado anteriormente) a ação educativa. Existem, portanto 'modos de compreender' o ensino, o aluno que não acompanha o ensino, a intervenção educativa, os limites e a abrangência do papel de professor, as finalidades da escola, entre outros elementos. Tais posicionamentos são adquiridos no processo de vida – pessoal, de formação e de exercício profissional – pelos professores. Neste sentido, a formação de educadores apresenta modelos de compreensão dos processos ensino-aprendizagem, dos propósitos da educação, dos fundamentos e práticas escolares, que farão parte do repertório de referência dos professores.

Como repertório de referências estou propondo que, para compreender os fenômenos educativos (ou de qualquer outra situação na vida), o sujeito recorra ao seu conhecimento prévio. Este conhecimento é a elaboração, sempre atualizada diante dos novos acontecimentos que se relacionam a tais referências, de modelos, informações, história de vida do sujeito desde seu nascimento. Inclui modelos familiares, culturais, educacionais; suas vivências e as estórias de vivências alheias com as quais teve e tem contato, inclusive através dos meios de comunicação. Inclui ainda a ficção, as produções culturais com que teve contato, os estilos de música, literatura e artes em geral, suas aproximações com

diferentes estilos de vida, como esportistas, profissionais de diversas áreas; as oportunidades de conhecer vivencialmente outras culturas ou através de mediadores. O repertório de referências não se compõe apenas das experiências vividas, mas também de projetos, expectativas, idealizações: as representações sobre o vir a ser, as utopias, a busca de possibilidades – prováveis e improváveis - de um futuro diferente do presente, descontínuo em relação ao presente, que se coloca também como finalidade da ação. Tal repertório de referências funciona como uma fonte de onde o sujeito tira os elementos que relaciona, num trabalho intelectual permeado de significações subjetivas, buscando dar sentido à realidade.

Nos termos da reflexão que esta pesquisa propõe, sobre o que a escola e seus professores fazem diante dos casos em que os alunos não acompanham o ensino, o entendimento do papel da escola na produção desta situação é muito importante, pois, como esta tese demonstra, a explicação que se dá, a compreensão que se tem do problema indica em parte o campo no qual se buscam soluções e recursos para a ação.

Até aqui procurei apresentar aspectos escolares tratados pelas professoras como fatores intervenientes na situação dos alunos que não acompanham o ensino. As professoras, em todas as entrevistas, trataram também de fatores “não escolares” (no sentido de que não têm origem no interior do estabelecimento de ensino) que, segundo elas, também intervêm no rendimento dos alunos.

Com relação às explicações “não-escolares”¹², aparecem as que são vinculadas à saúde, a problemas sociais, à história de vida do aluno (de ordem individual e familiar), mas a explicação mais frequente é a de falta de acompanhamento e empenho dos pais na vida escolar de seus filhos. Assim explica uma professora os problemas de seus alunos que não acompanham o ensino:

Professora B., 3ª série, 26 anos de magistério:

O que eu já percebi é que a maioria tem problema de saúde. Tem um menino da manhã que está sempre com coriza crônica, uma criança que sai várias vezes da sala. Eu não consigo fazer nada pelo menino, ele não consegue dar atenção para o estudo se ele tem este problema. Eu não sei se ele tem acompanhamento médico, eu encaminhei. Já vem fraco, passa o inverno todo assim. Falo com os pais quando vêm pegar o boletim. Falei com os pais que ele está doente, mas eles não dão muita importância também. Acaba interferindo. A gente teve palestra aqui no ano passado que pode interferir no problema de aprendizagem.

O legal seria que a escola conseguisse que ele fosse atendido, mas a realidade é bem diferente. Tem casos que são pedagógicos também. Porque uns entendem as coisas mais fácil, e outros não entendem, e às vezes nem perguntam. A gente não sabe se ele aprendeu ou não, é bem complicado.

¹² Elementos não-escolares: refiro-me a elementos que não dependem, segundo os professores, da docência ou da escola, como, por exemplo, o acompanhamento dos pais.

O que esta professora mostra, e no conjunto das entrevistas fica bastante evidente, é que, além das questões pedagógicas, ou seja, além do fato de que os alunos que não acompanham o ensino estão em defasagem de conhecimento curricular e /ou competências relacionadas a estes conhecimentos, há uma série de fatores intervenientes que atrapalha a superação destas dificuldades pedagógicas. O aluno que apresenta problemas de saúde pode estar com dificuldades em se concentrar para realizar as atividades; os problemas de saúde certamente em nada contribuem para um bom rendimento escolar. Mas será este o fator determinante de suas dificuldades? Haverá outros elementos que vêm problematizando sua escolarização?

Existem outras explicações das professoras que recaem não sobre a saúde, mas sobre as rotinas de estudo em casa, e, portanto, sobre as formas como os pais acompanham a vida escolar de seus filhos. Neste sentido, é interessantes notar a expressão usada pela professora T. 3ª série, 33 anos de magistério:

Hoje em dia é assim, eu tenho muitos pais que principalmente as mães, elas trabalham a noite. Então o aluno não tem com quem ficar, então a pessoa responsável por estas crianças também não se importa muito, porque não é como uma mãe. E hoje em dia a criança tá fogo.

Quando estes pais realizam seu trabalho em acompanhar a escolaridade dos filhos de forma adequada, segundo a professora, tudo fica bem mais fácil. Quando os pais não “colaboram”, se o aluno não acompanha o ensino, a superação desta dificuldade é bastante problemática. Portanto, um dos fatores que interferem no bom desempenho escolar dos alunos é a presença de pais que orientem seus filhos e filhas.

Todas as professoras entrevistadas referem-se à falta de hábito de estudo em casa, e entendem que criar e manter este hábito é tarefa dos pais, já que crianças de nove, dez anos, dificilmente iriam ter esta disciplina por conta própria. Nestes casos, culpam a ausência dos pais no acompanhamento escolar em casa, especialmente das mães.

A criança precisa de apoio. Tens que ter um tempo para sentar, para conversar, até mesmo se tu não sabes porque a maioria dos nossos pais só tem primeiro grau, pouquíssimos tem segundo grau. Pois não conseguem ajudar, trabalham o dia inteiro e não conseguem atender quando chega em casa a noite, cansado.

A falta de hábito de estudo percebida como decorrência da atitude dos pais é apontada como uma causa importante para as dificuldades do aluno que não acompanha o ensino.

Eu tenho um caso destas três crianças, que ele cuidava da irmã menor. A mãe saía para trabalhar, tinha que trabalhar, e ele cuidava da irmã menor de três anos, então ele não tinha rotina de estudo. Outro aluno a mãe saía para trabalhar e ela dizia que ele ficava estudando no quarto, mas com a TV ligada, então ele não estudava. E ele dizia que estava estudando. Eu acho que tudo isso é hábito de estudo, é chegar em casa e revisar a matéria, é ler muito, é muito interesse na leitura.

É evidente nas entrevistas sobre fatores envolvidos nos problemas escolares o peso do papel da família em detrimento do papel da escola e das políticas públicas. Fica a dúvida: isto se deve a uma crença de que as causas dos problemas dos alunos são familiares ou da percepção de que, se é possível solicitar parceria entre os envolvidos, a única parte que tem dado alguma resposta, ao menos em algumas das situações, é a família?

A professora M., 4ª série, 20 anos de magistério, entende que a dificuldade em acompanhar o ensino "Às vezes é deles (os alunos) mesmos. Apesar de ter meia dúzia que não ia, tinham os que iam mais além." E como voz única em meio às explicações que recaem sobre os problemas familiares, a professora pondera que existem casos com recursos em casa, inclusive internet (que ela usa para pesquisa), cujos pais ajudam, e ainda assim os alunos têm dificuldades. Fala, então, da família numa outra perspectiva, não necessariamente como causa dos problemas dos alunos, mas como parceira importante em seu trabalho, assim como a própria escola:

Quando tu vê que a família trabalha junto contigo, que te valoriza, que te apóia, aí você vai levar a sério. E a escola também, porque também tem o lado da escola, quando te apóia, já consegui com alunos sozinha, outras vezes com ajuda do pai. A escola pode ajudar a orientação, a supervisão, a bibliotecária.

Finalmente, duas professoras, entre todas as entrevistadas, mencionaram os problemas referentes à administração do estabelecimento de ensino como fatores que interferem diretamente na questão dos alunos que não acompanham o ensino. Tal observação se apoiou numa perspectiva comparativa entre um ano anterior e o atual, com uma direção bem mais comprometida e que envolve a comunidade local. Assim, o ano anterior (2001), por ter sido um ano de crise no processo de escolha de direção (uma questão política de indicação, ao invés de eleição) foi visto como gerido com muitas dificuldades, o que se refletiu em todas as esferas da vida escolar. Mas estes foram depoimentos isolados no conjunto das entrevistas.

As explicações identificadas nesta pesquisa recaem, portanto, sobre as diversas instâncias que efetivamente participam do processo ensino-aprendizagem: as características individuais dos alunos, as famílias, os fatores culturais e socioeconômicos, a escola, as lacunas pedagógicas vindas de anos anteriores, as condições do trabalho docente e a ausência de recursos teóricos específicos por parte dos professores. No entanto, tais fatores são apresentados com diferente frequência e intensidade: as condições de vida dos alunos são as explicações de maior peso e frequência, o que inclui suas condições culturais de origem, a estrutura e educação familiar. Ao mesmo tempo, as defasagens nos conteúdos de anos anteriores aparece como condição associada ao contexto de vida do aluno como razão para as dificuldades em acompanhar o ensino.

Se nem sempre as explicações sobre cada uma das situações citadas consegue dar nova qualidade à intervenção das professoras por ter um forte componente de senso comum e generalizações, seria incorreto afirmar que as professoras não prestam atenção a estes alunos que não acompanham o ensino. Pelo contrário, elas falam de seus alunos com acuidade, conhecem as situações em que eles se saem melhor ou pior na produção, as áreas

em que têm mais desenvoltura e dificuldades específicas em seu desempenho. Informam-se sobre sua vida, procuram entender suas condições de estudo e aprendizagem.

O que fazer diante de tantas situações, diferentes entre si, freqüentes na escola, constantes ao longo dos anos, com uma dimensão evidentemente pedagógica e uma outra dimensão quase inapreensível?

Importantes pesquisadores na área da educação têm buscado compreender a prática docente a partir das dimensões do saber, do conhecimento e da experiência. Não é meu objetivo enquadrar as explicações elaboradas pelas professoras entrevistadas em uma tipologia, mas apresentar reflexões encontradas na literatura da área. Desta forma, pretendo ampliar o quadro de referências e dar uma idéia da complexidade teórica para a análise das dimensões de intenção, conhecimento e avaliação da prática dentro do recorte adotado nesta pesquisa.

6.5 Estratégias adotadas com os alunos

A pesquisa mostrou constância e freqüência de uma série de ações descritas pelas professoras entrevistadas. Ou seja, certos procedimentos estão presentes em todas as entrevistas, caracterizando ações usuais entre estas professoras. É possível apresentar este conjunto de procedimentos comuns, embora, evidentemente, não esgote todas as possibilidades.

Assim, quando a professora percebe que um aluno seu não está acompanhando o ensino, surge inicialmente, de acordo com as entrevistas realizadas, a necessidade de compreender o que ocorre com ele. Para tanto, e ao mesmo tempo, já com um caráter de intervenção concreta, o primeiro passo é "se aproximar" do aluno. Paralelamente, dependendo da continuidade da situação, as professoras dizem comunicar-se ou conversar (considerando as relações na escola) com o orientador educacional. O passo seguinte é chamar os pais para que fiquem a par da situação e possam ser orientados sobre como ajudar o filho em casa.

Em alguns casos, sugerem-se encaminhamentos. Quando existem projetos na própria escola ou vinculados a ela (como os projetos de reforço pedagógico paralelo, de leitura, enfim, projetos que possam atender aos alunos como um apoio à aprendizagem), ou ainda serviços acessíveis, professores e orientadores fazem, eles mesmos, a indicação para o aluno freqüentar o projeto ou serviço, evidentemente na medida do possível. A situação escolar do estudante também pode ser levada ao Conselho de Classe. No final do ano, a decisão sobre reprovação ou aprovação decorre de discussão nesse conselho, procurando analisar não apenas a nota do aluno, mas também seu processo durante o ano letivo, além de considerar a perspectiva escolar futura. Neste capítulo tratarei mais detalhadamente destes procedimentos comuns às diferentes professoras.

Se, por um lado, faltam orientações padronizadas, como protocolos, por outro, parece haver um "modo de fazer" próprio dos docentes da rede pública municipal. Este "modo de fazer" pode ser compreendido como um repertório que foi sendo construído a partir da prática do conjunto dos docentes em suas escolas, e das possibilidades dadas pelo contexto político e material. O caráter relativamente homogêneo dessas soluções imediatas (segundo os depoimentos) diante dos casos de alunos que não acompanham o ensino reforça a hipótese de que, mesmo não havendo um registro histórico escrito que determine os procedimentos adotados, há um registro informal, provavelmente transmitido oralmente,

nas conversas, na observação dos colegas, nas recomendações dos especialistas, nas trocas entre pares nos cursos de formação e em outros espaços de encontros profissionais.

Assim como o repertório utilizado pelas professoras entrevistadas é resultante de uma construção permanente, tal repertório continua a ser renovado. Ao agir aparentemente como muitos outros professores agem, cada profissional acrescenta uma dimensão pessoal. Neste sentido, toda ação tem uma dimensão de repetição e uma dimensão singular.

A dimensão reprodutiva da ação, ou seja, a utilização os procedimentos que, mais ou menos, todos usam, garante aspectos importantes para a sobrevivência da escola e para a prática docente. Em primeiro lugar, não há inovação a partir do nada, pois tudo o que fazemos depende, em alguma medida, de modelos previamente adotados. Refiro-me, em particular, aos procedimentos comuns às professoras como constituintes de um campo de possibilidades: o que é possível fazer nestes casos, o que se faz, a idéia disponível para o enfrentamento de uma situação, o repertório de cada um, fruto de sua vivência e formação, e também de sua identidade profissional. Neste caso, trata-se principalmente dos saberes da profissão.

Em segundo lugar, este repertório de práticas largamente testadas já comprovou uma certa eficiência. Se não dá resultado sempre, já se mostrou eficaz em várias situações, e, afinal, não há razão para não tentar as alternativas já conhecidas.

Em terceiro lugar, o uso de estratégias conhecidas e reconhecidas como formas usuais e corretas de ação preservam de uma escolha "errada", "equivocada". Na medida em que uma professora age dentro do convencional, se os resultados não forem bons, sua ação estará respaldada pelo conjunto dos profissionais, por um saber instituído. Este conjunto de procedimentos, respaldado por "aquilo que se faz" como conhecimento adquirido entre os professores, dá a estas ações uma certa "autoridade", um certo "peso". Tanto é que, mesmo quando os professores propõem outras formas de intervenção diante dos alunos que não acompanham o ensino, o fazem, segundo seus depoimentos, como mais uma alternativa além das usuais. Todos sabem que o professor responsável deve se aproximar do aluno, comunicar o orientador, aconselhar os pais, e levar o caso, quando necessário, ao Conselho de Classe.

Finalmente, estas ações informalmente padronizadas organizam o cotidiano. A presença dos alunos que não acompanham o ensino poderia ser como um desorganizador do bom andamento do processo escolar. Se, a cada novo caso, o professor "inventasse" ações, a continuidade do ensino para os outros alunos da turma, que são a maioria (de acordo com as professoras entrevistadas), poderia ser prejudicada. Saber o que fazer a partir de um repertório prévio mantém o controle do cotidiano e permite ao sistema funcionar sem entrar em colapso diante da ruptura que o conjunto de alunos em defasagem, ocupando um espaço excessivo (em termos de atenção, mudança de metodologias, entre outros), poderia representar.

A dimensão inovadora destas ações quase padronizadas pode ser identificada em suas diferenças de intencionalidade, nas formas de buscar conhecimento e fazer regulações no ensino. A dimensão inovadora tem maiores possibilidades de realização quanto maior a participação dos outros responsáveis. Em primeiro lugar, sentindo-se respaldados, os professores ganham em segurança, se expõem menos às críticas, dividindo a responsabilidade, o que permite correr riscos de forma mais tranquila. Além disso, na interação com mais atores, evidentemente o número de alternativas da ação, aumenta consideravelmente em suas dimensões de reflexão e de prática.

A pesquisa mostrou que a singularidade, nos ambientes estudados, está muito mais pautada na atribuição de novos significados às formulas conhecidas do que propriamente na criação de mecanismos inéditos de inclusão desses alunos. Por exemplo, "aproximar-se" do aluno tem diferentes significados entre os professores. Enquanto alguns mantêm-se presos à teoria da carência, outros entendem a questão do vínculo incorporando relações de saber. Este exemplo será tratado neste mesmo texto, quando descrevo as formas de aproximação com os alunos.

Sarmento (2000; p.169-171) propõe outras categorias, que podem ajudar a compreender a lógica da ação pedagógica, que denomina de matriz das lógicas de ação. Tais categorias estabelecem os fios de sentido do cotidiano educacional, confirmam-se nas diversas unidades de análise da vida escolar, porque recorrem, de forma redundante e transversal, nos diferentes tempos e espaços da escola, permeando sua estrutura, seu funcionamento, as interações, etc. A coerência destas lógicas de ação não está em concepções pedagógicas ou teóricas, mas em seus conteúdos simbólicos.

O autor identificou cinco tipos de lógicas que permeiam simbolicamente a ação pedagógica: a lógica do serviço público, a do profissional, a do desenvolvimento local, a dos direitos da criança e a lógica do mercado.

A lógica do serviço público baseia-se na perspectiva da igualdade de oportunidades para o melhor desenvolvimento e ordem do Estado. A principal característica da escola assim compreendida é a burocratização, a finalidade administrativa com prioridade sobre a finalidade pedagógica. O professor ganha identificando-se com o funcionalismo público, como já mostrou Patto (1993) ao explicar as características deste trabalho (no que se refere a faltas, licenças, garantia de vaga, entre outros). Como propõe Sarmento (2000), certos direitos, que inicialmente aparecem como vantajosos, podem, ao longo do tempo, caracterizar uma desqualificação profissional, uma certa limitação para uma situação profissional progressista. Nesta perspectiva, entendo que a lógica burocrática pode revelar-se, na ação do professor, como "resolução formal da tarefa de ensinar", sem relevância para os processos de aprendizagem, criando uma ruptura entre o ensinar e o aprender. Seria, deste modo, uma visão aut centrada do agir pedagógico a partir da referência de 'cumprimento do ensino' segundo suas etapas mais formais: planejamento, execução, avaliação e classificação final dos alunos. Refiro-me à visão aut centrada uma vez que o aluno não estaria no foco das atenções do professor, mas na sua própria atuação como parte do sistema, "cada um fazendo a sua parte".

A lógica profissional, segundo Sarmento (2000; p.177):

"tende a constituir colectivos organizacionais com ênfase em auto-controlo, a colegialidade (seja esta entendida como partilha de tarefas, seja, mitigadamente, como gestão 'colegial' de atividades que se realizam com grande discricção individual) e com reserva face à influência externa, das famílias, das comunidades e do Estado."

Aqui, o docente vê-se como o técnico da educação, aquele que conhece e toma as decisões, podendo chamar outros agentes neste processo. No entanto, explica o autor, muitas vezes o docente que se percebe a partir da "lógica profissional" acaba por excluir alunos e comunidade das decisões. A exemplo da lógica do funcionalismo público, esta também é aut centrada, mas de uma forma bem diferente da anterior. Tal lógica pode expressar-se, na

ação do professor, por um enfoque predominante sobre os saberes acadêmicos e pedagógicos ou sobre as dimensões sociais da educação.

Outra matriz lógica (ainda segundo o autor) que se expressa na atividade educativa é a do desenvolvimento local. Aqui a escola aproxima-se da comunidade local, em uma atitude engajada de intervenção e organização da comunidade. Caracteriza-se por defender interesses concretos do meio local (e não o interesse genérico 'da nação'); é permeada pela particularidade de significados e práticas como orientação para uma ação descentralizada e independente do estabelecimento de ensino. Leva em consideração "as características sociais e culturais dos alunos e das comunidades" (Sarmiento; 2000,p.178). O trabalho educativo pautado na lógica do desenvolvimento local tende a valorizar a cultura singular e suas expressões, o que pode gerar tensões no confronto com a cultura escolar. Ainda segundo o autor, as características deste tipo de escola problematizam-se frente a uma administração centralizadora, com programas unificados e pouca margem de autonomia. Nesta contradição, da ação centralizadora e da necessidade de autonomia, os profissionais precisam encontrar o espaço para seu trabalho.

A lógica dos direitos da criança refere-se, segundo o autor, ao direito de realização pessoal, de inclusão social e de participação nas práticas e decisões coletivas (Sarmiento; 2000, p. 185). Esta lógica esbarra nas condições sociais concretas, quais sejam, na necessária vigilância sobre violações destes direitos nas diversas instâncias e instituições sociais (por exemplo, a família), em uma tentativa permanente de diminuir ou de criar situações compensatórias para diminuir as conseqüências relacionadas às condições de desigualdade, próprias de nossa sociedade, e na defesa e articulação da participação das crianças em decisões relacionadas à vida escolar que são, de fato, administradas pelo Estado e pelos professores. Ainda de acordo com o autor, a lógica dos direitos das crianças tem um forte aspecto utópico, o que lhe dá o caráter de esperança como um projeto de educação democrática.

Todas as lógicas até aqui apresentadas permeiam a ação educativa, mas nenhuma delas explica, a meu ver, com maior precisão o pano de fundo das escolas estudadas nesta pesquisa (escolas da rede municipal de ensino em Florianópolis) do que a lógica do mercado (Sarmiento, 2000). Arendt (1992) já chamava a atenção para o fato de que os fins da educação estão mais voltados para as necessidades do desenvolvimento econômico do que propriamente por valores humanizadores. A lógica do mercado (Sarmiento, 2000) coloca a educação num padrão de estrutura e funcionamento equivalente a qualquer outro elemento da sociedade capitalista, por exemplo, como uma empresa e seus fins de produtividade. Neste caso, o aspecto humano inerente à educação fica submetido à prioridade econômica, reforçando o caráter alienado e alienador da ação docente. O autor propõe que a lógica do mercado está mais presente em países anglo-saxões do que em países latinos. No Brasil, as características apresentadas pelo autor sobre a lógica do mercado apresentam-se integralmente contempladas:

Assim, o princípio de mercado tem como principais linhas de expressão as seguintes: primeiro, a privatização da oferta pública educativa, através da redução do setor público da educação, do alargamento do setor privado e do favorecimento das condições de expansão, consolidação e prestígio deste último (Foxler,1995); segundo, a criação de um mercado educacional, através da constituição de um conjunto de dispositivos e agências (empresas editoriais, de consultoria???, de avaliação

educativa, de formação, etc.) intervenientes na condução de ações educacionais específicas e com poder de influência sobre a construção das políticas educativas; terceiro, a substituição dos proclamados ideais democráticos e igualizadores no discurso público educativo por valores assentes na racionalidade económica e nas orientações gerencialistas, tais como, racionalização, controlo de custos, eficácia e qualidade da oferta e dos resultados educativos (...) (Sarmiento, 2000: p.181-182)

Quanto à primeira condição (expansão do setor privado em educação), poder-se-ia argumentar que no Brasil a oferta do ensino público fundamental também se expandiu nos últimos anos. É importante considerar, no entanto, que tal expansão se deve a um movimento defasado de implantação da escola pública, da demora em oferecer as vagas necessárias desde a sua implementação, e de uma oferta desigual. O movimento de maior oferta de vagas no nível fundamental de ensino vem acompanhado de maior prestígio do ensino particular neste mesmo nível e de ampliação significativa da oferta de escolas privadas de nível superior. Quanto à segunda característica, da rede empresarial que gira em torno do ensino público, para citar um exemplo, o livro didático é importante fonte de consumo nas escolas do país inteiro, e é conhecida a atuação do lobby neste campo. O aspecto de eficácia e eficiência no produto da educação, características da terceira condição apresentada pelo autor, tem gerado discussões para a modificação dos resultados escolares, sem, no entanto, propor investimentos nas áreas efetivamente centrais do sistema de ensino (condições profissionais do magistério, por exemplo). Refiro-me às discussões do ensino por ciclos (e ao aspecto formal como tal debate tem sido implantado), ou formas de avaliação que 'facilitem' a aprovação de maior número de alunos e apareçam positivamente nos indicadores (como a implantação da nota final por somatória ao invés de ser por média, como ocorreu em Santa Catarina). São necessárias revisões das formas de avaliação e uma especial atenção ao problema da repetência, mas a discussão, tal como tem ocorrido, não enfoca as diferenças no aprendizado do aluno, mas novas formas de produzir indicadores necessários à prestação de contas aos órgãos financiadores do País. O mesmo autor continua explicando outras características da lógica do mercado:

(...) quarto, a promoção da competição e da concorrência como princípios pedagógicos, com expressão, designadamente, na luta entre escolas pelo recrutamento e mobilização dos alunos e na disputa entre alunos por resultados que dêem acesso a lugares específicos no sistema educativo ou no mercado de emprego; quinto, a adopção de medidas teoricamente orientadas para o exercício dos direitos dos consumidores por parte dos pais, nomeadamente através da possibilidade da livre escolha das escolas, do "cheque educativo" (voucher), ou da intervenção avaliativa nas práticas educativas, em detrimento dos direitos de cidadania e equidade (Cunningham, 1990; Whitty, 1996); sexto, em consequência, a adopção, no interior das escolas, de práticas administrativas conformes às orientações precedentes, nomeadamente, as auditorias, as avaliações aferidas e externas dos alunos, das escolas e dos professores, o marketing promocional, a tecnificação dos dispositivos de tomada de decisão, etc... (Sarmiento; 2000, p.182)

Em outro texto (Laterman; 2000) exploro mais detidamente a quarta característica da lógica do mercado, a competição e a concorrência, expressões de valores próprios do sistema como individualismo, meritocracia e mercantilismo. Embora existam propostas que fundamentam suas justificativas em um ensino cooperativo, construtivista, apoiado em valores de cunho humanista, a pesquisa de campo mostrou escolas públicas calcadas nestes modelos mais conservadores. As medidas teoricamente orientadas para o exercício do direito do consumidor têm estado muito mais relacionadas ao setor privado da educação do que propriamente ao setor público, onde os usuários têm pouco poder de negociação, pelo lugar de inclusão social em que se encontram (camadas desfavorecidas da sociedade dificilmente têm poder de barganha, argumentação ou reivindicação) (Laterman, 2000). A última condição apontada por Sarmiento (2000) sobre avaliação externa dos alunos, marketing e tecnificação, pode ser percebida nas recentes provas unificadas nos níveis médio e superior.

No ensino fundamental, os aspectos da concorrência e do incentivo simbólico podem ser exemplificados através de prêmios como Escola Referência e Professor Nota 10, ainda que ao segundo prêmio toda a rede de ensino, inclusive a privada, possa concorrer. As consequências para os processos educativos desta lógica são importantes. Segundo Sarmiento (2000), os interesses externos priorizam-se sobre os internos, esvaziando as ações orientadas para a democracia, a participação coletiva e a autonomia da escola. Além disso, os valores do processo educativo, pautados no atendimento das diferenças e na busca de equidade, se vêem substituídos pela "cedência à última moda da pedagogia" (Sarmiento, 2000; p.183), pelo atendimento à vontade dos pais-clientes ou dos financiadores da educação. Tal lógica favorece a manutenção e criação das desigualdades entre os alunos e, como resume o autor (Sarmiento, 2000; p. 184), "repousa, em última análise, no sentido da disputa de um mundo, onde, por consequência inevitável, há sempre vencedores e vencidos."

Ainda que cada professor e cada escola tenham uma margem de autonomia de ação, existam contradições na lógica hegemônica de onde surge o novo, o criativo, é necessário considerar a lógica (Sarmiento; 2000) na qual repousa uma certa coerência da ação educativa. O valor que norteia a ação, que, de acordo com a matriz em jogo, é referente à igualdade de oportunidades, à autonomia profissional, ao desenvolvimento comunitário, à

eficácia ou à equidade, quem sabe a alguma forma híbrida destas composições, dá sentido e orientação ao ato pedagógico.

De certo modo, as entrevistas com as professoras mostraram que os procedimentos adotados pelas docentes diante dos alunos que não acompanham o ensino contemplam uma dimensão de oferta de igualdade de oportunidades, de favorecimento da inclusão dos alunos. A repetição do termo "interesse do aluno" em quase todas as entrevistas, como fator determinante para sua escolaridade, denota, a meu ver, a idéia de que as professoras entendem a importância de este aluno vincular-se à escola, ao grupo, aos estudos, a ela mesma, professora. Os indicadores sobre o "interesse do aluno" estão muito relacionados a cumprir as exigências escolares, a uma adaptação às regras da escola e do ensino, a uma resposta que demonstre aceitação e esforço em realizar o que é solicitado. Na medida em que o aluno participa do que é proposto pela professora, as possibilidades do ensino e da aprendizagem bem-sucedidos estão postas. Pelo contrário, quando a professora percebe na atitude do estudante a falta de interesse, ou seja, a recusa em fazer o que é proposto, avalia que falta o vínculo necessário para que se dê a comunicação, a troca, o ensino e a aprendizagem formais.

A tentativa de buscar soluções para que este vínculo ocorra, primeiramente, através de ações dos professores, que repetem, com muita frequência, expressões como "tentei de tudo", "fiz o possível", denota, a meu ver, a responsabilidade presente no conceito de autonomia. Uma autonomia exercida no isolamento, na fragmentação do sistema, na ausência de apoio institucionalizado, de recursos humanos e materiais.

Mas a ação das professoras não se pauta apenas no conhecimento teórico, no saber da prática e na lógica da ação. Ao lidar diariamente com diferentes situações de vida e escolares de seus alunos, as docentes estão também expostas às suas emoções, a sentimentos despertados pela condição humana. Dependendo da possibilidade da professora em estabelecer uma atitude mais profissional ou mais pessoal em sua prática, sua leitura da circunstância e sua reação a ela acabam por trazer elementos associados às idéias de vocação, missão, bondade, carência.

A professora T., 3ª série, 33 anos de magistério, explica:

Isso eu acho assim, primeiro nós temos que procurar ver a vida do aluno. Eu tenho muita criança problema, muita criança problema. Pais alcoólatras, pais separados. As crianças dormem junto com os pais, as casas são pequenas, isso influi. Às vezes o pai briga com a mãe e a criança presencia tudo aquilo ali. Eu tive alunos que a mãe abandonou e depois o pai teve que retornar para ficar com estas crianças, são crianças problemas. Isso tudo afeta na aprendizagem da criança, no meu ponto de vista, no meu modo de ver afeta, e bastante. É porque aí falta carinho, eles vêm procurar o carinho, um beijo, um abraço, eu sou muito carinhosa com meus alunos, bem carinhosa mesmo.

Entre as 12 professoras entrevistadas, apenas duas docentes expressaram esta visão psicologicamente fundada na falta de carinho como fundamento para a prática, ambas com

mais de 25 anos de magistério. Para trabalhar um pouco estas visões, apresento uma reflexão de Gimeno (2000).

O autor utiliza três metáforas que simbolizam as representações sociais predominantes que se fazem dos professores: militante, missionária e mecânica.

A metáfora do professor como militante associa ao profissional uma causa nobre, um ideal social que seria possível atingir através de um educador comprometido com a mudança. A idéia enuncia um soldado que defende a pátria, através de sua prática pedagógica politicamente engajada.

A metáfora missionária retira os elementos profissionais do mundo do trabalho capitalista e propõe um educador por vocação, cujo maior ganho é de ordem espiritual; a nobreza de sua missão – um serviço de caráter moral – já é recompensa suficiente e engrandecedora. Aqui o professor não reivindica, doa, e propaga a moral hegemônica, numa perspectiva conservadora e isolacionista da escola, que não pode se contaminar com as idéias mundanas e vulgares do mundo exterior.

A metáfora mecânica propõe que o professor é uma engrenagem do sistema maior, que ele deve estar em consonância com a totalidade para que tudo funcione como deve ser. Incorpora a idéia de que, se cada um fizer a sua parte, o produto será o planejado. Esta metáfora é análoga à dimensão técnica proposta por Gómez (1998) e anteriormente explicitada. Tem por ideal a retirada da subjetividade na ação pedagógica, de modo que o ensino possa funcionar apropriadamente.

O autor esclarece que tais proposições não esgotam as possibilidades, e é imprescindível concordar com esta afirmação. Além disso, como o próprio autor explica, tais representações sobre os professores simplificam o universo profissional.

Tal universo é caracterizado pelos próprios docentes através de um conjunto de características sintetizadas por Sarmento (2000; p.224-225): o universo do professor tem características profissionais predominantemente femininas, é permeado por tensões e diferenças ideológicas que, no entanto, compactuam com o sentimento de impotência diante das condições sociais da ação educativa, tem um caráter de investimento afetivo, propõe uma orientação pedagógica progressista sempre atrelada aos limites conservadores do processo educativo, tem uma estruturação dispersiva e isoladora.

A profissão de professor é, segundo Cardoso (2001), permeada por construções simbólicas que se relacionam ao gênero predominantemente feminino da profissão, seu sentido de proletarização, os elementos de vocação e cuidados relacionados tanto ao feminino quanto à própria história do magistério (que tem sua origem na escola religiosa), e ao significado de todos estes aspectos na cultura local, em particular na cultura da escola.

A dimensão afetiva do vínculo professor-aluno está presente na fala da maioria das professoras entrevistadas, porém com nuances em seu significado. Voltando à citação da professora T. (p. 142), verificamos que o beijo, o abraço, o carinho estariam substituindo o trabalho de ensino. Neste caso, estabelecer um vínculo afetivo, expresso em carinho, é o trabalho em si; já é a ajuda que o docente oferece para aquelas crianças que (de acordo com sua visão) não têm este carinho em casa. Nos exemplos apresentados a seguir, o vínculo não se identifica apenas com o carinho, mas sobretudo com a atenção, a produção de condições para que se estabeleça uma relação de confiança suficiente para que os

obstáculos presentes no processo ensino-aprendizagem possam ser trabalhados a partir do diálogo, da comunicação.

A dimensão afetiva se expressa na tentativa das professoras de “se aproximarem do aluno”, que é a primeira ação, segundo todas as professoras, ao perceberem que um estudante não está acompanhando o ensino. Em alguns casos, entendem que, ao agirem com o propósito de estabelecer um bom vínculo, os docentes tiveram a oportunidade de conversar com o aluno sobre assuntos pessoais e ajudá-lo a ter uma nova inserção escolar.

Olha, foi assim, primeiro trabalhar todo o lado afetivo dos alunos para poder encontrar um caminho. O lado afetivo, as nossas crianças, geralmente as crianças de escola pública, de comunidade muito precária, ela tem o lado afetivo muito estourado. Estourado que eu digo é isso, o lado afetivo dela é mal tratado. Então quando existe uma dificuldade muito grande, eu procuro primeiro buscar este lado, o lado afetivo.

Aquela coisa de tu colocar a mão, sentar do lado, dar atenção, conversar, no toque. Entende? Trabalhar a auto estima do aluno. Sendo bem querida. Dar aquela atenção, tipo o aluno chega: professor, eu cá. Então tá deixa a professora olhar, o que aconteceu? E não ah tá cáisse, pronto, vai vai. E até dar assistência mesmo de levar em posto de saúde, de vir buscar chazinho porque está com dor de barriga, dor de cabeça. De ele sentir assim, que a professora gosta de mim, que aquilo ali é importante, ali é um caminho uma abertura que tu consegue. Aquilo ali já é o teu caminho, uma porta de entrada para o teu trabalho todo ser desenvolvido, é em cima do afetivo.

O vínculo entre professora e alunos é valorizado não só em torno da aprendizagem, mas também com um lado humano, numa situação própria entre adultos e crianças, de cuidados. Esta troca humanizada, de atendimento às ansiedades e pequenos problemas que a criança enfrenta no cotidiano escolar, representa, a meu ver, um movimento no sentido de trazer o aluno, incluir o aluno naquele espaço escolar.

Se a autoridade envolve admiração e respeito, atender, como adulto, a certas necessidades de proteção e cuidados da criança alimentam estes aspectos de respeito e admiração na relação. Como a própria professora observa, tais cuidados criam uma circunstância de aproximação, mas estes não são suficientes para que o aluno que não acompanha o ensino consiga de um momento para outro avançar. Tal aproximação é uma condição importante para que o aluno desenvolva confiança em seu professor, que se disponha a atendê-lo, a escutá-lo; é “uma porta de entrada para o trabalho” (trecho da citação de entrevista acima). Quando os avanços no desempenho ainda se mostram insuficientes, mesmo com o docente dando atenção especial ao aluno, os professores em geral realizam dois procedimentos. Um deles é comunicar à orientação da escola sobre o que se passa com o aluno. O outro, é chamar os pais para uma conversa. Em algumas escolas é o orientador que chama os pais; em outras é a própria professora.

A comunicação das professoras com outros responsáveis, como o orientador educacional, os pais e também o Conselho de Classe, se dá com dois objetivos: notificar sobre o que está acontecendo e envolver os outros responsáveis na solução do problema.

Segundo as professoras, nas escolas estudadas existem diferentes formas de o orientador colocar-se frente à comunicação de um caso. Existem aqueles que (na visão das entrevistadas) não se importam e adiam a ação, não fazendo nada sobre o caso; e outros que conversam com o professor, chamam os pais, procuram encaminhar.

Os orientadores entrevistados apresentaram diferentes reflexões sobre a inserção na escola dos alunos que não acompanham o ensino. Em uma das escolas, a orientadora deu bastante ênfase à Classe de Aceleração, que não funcionava mais no ano da entrevista, e ao Projeto de Leitura, este em funcionamento naquele momento. Ao contrário das professoras entrevistadas em sua escola, disse desconhecer casos que necessitassem de atenção especial, além do Projeto de Leitura, nas séries iniciais.

Os outros dois orientadores entrevistados reconheceram as dificuldades que têm em ajudar os professores quando estes trazem os casos para serem resolvidos. Embora os dois orientadores percebam as dificuldades que o próprio sistema de ensino coloca, e a que eles mesmos estão submetidos, não deixam de reconhecer uma certa responsabilidade dos professores nas situações em que o aluno não avança no ensino. Os dois orientadores disseram que fazem encaminhamentos na medida do possível, especialmente para o Núcleo Desenvolver, mas que se sentem sem recursos para oferecer mais aos alunos e professores.

A orientadora M., dois anos de experiência na função de orientadora da Escola Modelo, explica:

É sempre a criança que tem problema, que não consegue, que é incapaz. Eu não consigo ver isso, que são eles sempre. É claro que nós temos crianças com dislexia, nós temos na escola, dois casos bem sérios. Nós temos hiperativos que é uma coisa bem séria dentro da escola, são vários problemas que eu ainda não consegui resolver, muita coisa que...Então o que acontece. Meu trabalho na verdade não aparece. Porque dentro da sala de aula o professor tem aquele volume que ele apresenta e a coisa é sempre mais evidente, e o meu é sempre ah, ela não faz nada, não resolve, não isso, não aquilo. Mas eu dependo muito dos outros serviços além do que eu posso dar para a escola, chamamento de pai, tentar trabalhar com o professor.

Que tipo de fala se dá com os pais? Um dos passos narrados por todas as professoras entrevistadas, e também pelos orientadores, é chamar os pais para conversar. Esta atitude é coerente com nossa organização social, em que os responsáveis pelas crianças e adolescentes diante de qualquer circunstância são os pais ou quem legalmente tenha a guarda. Os professores, segundo as entrevistas, conversam com os pais no sentido de informá-los a respeito do que ocorre na escola e cobrar responsabilidade sobre os filhos. Ao conversarem com os pais, os professores já sabem do desempenho do aluno, têm hipóteses sobre as razões deste desempenho e procuram investigar um pouco mais sobre a rotina de estudos, a dinâmica familiar e a história de vida deste aluno. Na medida em que completam as informações que precisavam, eles orientam os pais sobre como auxiliar seus filhos na aprendizagem. Fazem sugestões concretas sobre atividades, organização da rotina de estudos, ajudam a pensar em alternativas quando os pais não podem estar diretamente ao lado dos filhos, como conversar sobre outras pessoas da família que possam ocupar este

lugar. A professora L., 11 anos de magistério, reproduz um diálogo que teve com a avó de um aluno:

A mãe trabalha fora e em todas as reuniões a avó vem: ah, professora, que que eu faço, dou bastante cópia pra ele fazer em casa? Eu: não, o importante para ele é ler bastante, cobrar a leitura dele mesmo e até pegar algumas palavrinhas com estas letras, que está dentro do texto que ele leu, e ditar pra ele e depois fazer a correção. Se a sra. der cópia, cópia aí mesmo é que ele vai...Ela está fazendo isso, ainda não verifiquei nenhum avanço, pouco tempo.

A professora C., 13 anos de magistério, explica como conversa com os pais:

E a partir do momento que tu nota que a criança tem dificuldade tu chama a mãe, o pai ou responsável. E tenta ver o que está acontecendo, olha, ele sempre foi assim? Eu estou notando que o aluno está demorando para copiar, está brincando muito, os cadernos estão desorganizados, não está estudando, ou não foi bem na prova, ou não fez o trabalho, o que está acontecendo? Tem acompanhamento em casa? Ele costuma sentar depois do almoço para fazer os deveres? Ou deixa ele solto? Ou ele faz a noite, quando a mãe chega do serviço? Por aí a gente já analisa e vê o caso. Tenta conversar com a mãe: olha agora é 4ª série, é mais responsabilidade. O conteúdo começa a aumentar um pouco mais. Eles estão se preparando para uma 5ª série, acho que tem que rever isso aí, se o aluno fica sozinho. Na maioria das vezes é falta de acompanhamento dos pais.

De certo modo, quando a professora orienta os pais, há uma solicitação de ajuda para o seu trabalho, o trabalho docente. Já que suas observações são de que para ensinar a cada um de seus alunos seria necessária uma atenção individualizada, especialmente entre os que não estão caminhando junto com a turma, e também há a percepção de que não é possível em sala de aula dar um atendimento individualizado para cada caso, os professores buscam o auxílio dos pais nesta empreitada. Em muitas de suas falas fica clara a expectativa de parceria da família. Por mais que esta seja responsabilizada, ela parece ser a única parceria efetiva a quem as professoras podem recorrer quando percebem que as aulas são insuficientes para a aprendizagem adequada do aluno.

Algumas professoras acreditam que chamar os pais à escola é uma forma de contribuir na educação destas crianças e resolver situações como estas: "os filhos dizem estar vindo à escola e não estão, agem nesta de um modo que os pais não sabem". Assim, haveria uma cooperação não apenas com relação aos estudos, mas também com a educação em escala mais ampla. A professora R., 20 anos de magistério, desabafa: "A gente acaba assumindo um pouco eles até como filhos."

Segundo os depoimentos das docentes, em alguns casos os pais conversam com as professoras e pensam juntos alternativas, inclusive de encaminhamentos. Outras vezes, defendem-se numa atitude de afastamento da professora; em outras, simplesmente não comparecem à escola. As docentes afirmam freqüentemente que o sucesso escolar, principalmente para os alunos que precisam de atenção especial, depende muito da família, dos responsáveis. Todas elas, além dos orientadores, perceberam, ao longo dos anos de

prática, que o envolvimento da família é determinante para a melhoria do desempenho do aluno.

Uma professora contou ter dado um texto sobre disGRAFIA, que pesquisou na Internet para os pais de um aluno seu lerem e ficarem mais sensibilizados com a necessidade de um encaminhamento profissional. A professora R., 4ª série, 20 anos de magistério, conta:

Olha, ontem eu recebi um telefonema de uma mãe que eu tinha chamado por causa de não entrega dos trabalhos. Ela estava dizendo pra mim que ele está vindo para escola todo dia, só que ele não está vindo. Ela estava assim: ai, eu não sei o que fazer, para mim é como uma facada nas costas. Eu disse: eu estou fazendo o que eu acho que é meu dever de professora de avisar que ele está sendo irresponsável, que ele não está vindo pra aula, não está entregando trabalho, toda vida que tem alguma coisa neste sentido ele tem as mesmas atitudes. Tem mãe que dá pra tu chegar assim e falar, entende, mas tem mãe que tu não pode usar a palavra irresponsável, já não pode usar a palavra problema, agressivo.

Conversar com os pais exige uma habilidade especial, de comunicação. Como as professoras explicam, são muitos os pais com os quais precisam lidar, pais e mães com diferentes valores. Num primeiro momento, o procedimento de chamar os pais na escola, embora seja habitual, pode dar a impressão de que esta seria uma forma de passar para a família um problema que é da escola.

Mas ao lidar com as explicações das professoras sobre como se dão as trocas com os pais, fica claro que há necessidade de parceria por parte dos primeiros. Seria responsabilidade excessiva para seus ombros responderem integralmente por tais alunos, havendo necessidade concreta, real e objetiva de dividir esta responsabilidade, já que a situação escolar envolve muito mais aspectos do que simplesmente os pedagógicos.

De acordo com a fala das professoras, dividir a responsabilidade não parece significar eximir-se dela. Ao contrário, é importar-se e comprometer-se com o ser humano que é seu aluno e aceitar os limites profissionais e pessoais em atender ao universo complexo que a experiência social propõe. Uma professora descomprometida provavelmente não se importaria em chamar os pais; poderia deixar seu aluno abandonado à própria sorte.

Professora L., 3ª série, 11 anos de magistério:

Prof: Porque a gente conversou com os pais, pedimos ajuda para eles, para que em casa também pegassem leitura, conversassem bastante com eles em casa sobre assuntos diferentes, mudassem um pouco a rotina deles fazerem as atividades em casa, procurassem se envolver da melhor forma possível para eles. Alguns se empenharam bastante e conseguiram.

Entrevistador: Esta orientação foi a mesma orientação que você deu para todos? E você sentiu que naqueles casos em que os pais ajudaram o aluno superou e naqueles casos que não ajudaram não superou, ou você acha que mesmo em alguns casos em que os pais ajudaram a criança não superou?

Prof: Quando tiveram ajuda dos pais, que os pais se empenharam, todos conseguiram, todos superaram.

As professoras entendem que os alunos em defasagem precisam de atenção particular, e que alguém precisa assumir a tarefa de estar com eles neste contexto. Como na própria escola isto raramente é possível, embora existam algumas alternativas que descreverei a seguir, a família é, de qualquer forma, a alternativa mais viável, mais próxima e de maior envolvimento com o aluno. Parece, para as docentes entrevistadas, que se a própria família não se “importar” com seu filho, o que poderá fazer uma professora?. Do ponto de vista do bem-estar dos estudantes, há uma incoerência neste raciocínio.

Uma vez que as professoras entendem que os alunos com dificuldades escolares são, na maioria das ocasiões, crianças sem apoio familiar e até, por vezes, com famílias em situações complexas que vivem uma realidade difícil, o que gera uma certa instabilidade emocional e se reflete na aprendizagem da criança, que tipo de parceria solicitar? Será que esta família pode atender? Se a explicação para a dificuldade do aluno está nos problemas familiares e, portanto, a família não tem condições de dar a assistência esperada para a criança, que outra possibilidade poderia haver além da participação da família?

Fica, ainda, uma dúvida. É bem possível que muitas crianças, com assistência em casa, consigam progredir nos estudos. Mas até que ponto a observação de que isto sempre ocorre, e a forma como ocorre, é precisa?

A discussão que Gimeno (1999) suscita sobre os poderes em educação pode aqui ser pensada com bases mais simples, sobre as responsabilidades com cada criança, com a nova geração, que é uma responsabilidade compartilhada entre família, escola e Estado. No entanto, da forma como a questão é colocada pelas professoras, não existe uma observação investigativa da realidade; o pressuposto da participação da família é uma assertiva indiscutível, como se bastasse os pais terem tempo para estudar com seus filhos. Parece mágico demais, simples demais. Mas como esta situação não pode se realizar com frequência, pois, como se sabe, nem todos os pais estão disponíveis para isto, cria-se um paradoxo. A saída para os alunos que não acompanham o ensino é a ajuda de pais que são, ao mesmo tempo, um dos fatores ou pelo menos parte do problema de eles não acompanharem o ensino.

O investimento de atenção, de busca de alternativas, de expectativas positivas, que o professor faz no aluno reflete fortemente a visão e o relacionamento que o docente tem com a família. Pode, inicialmente, agir de forma parecida com todos, mas, ao que parece, ao longo do tempo precisa da contrapartida da família para acreditar na possibilidade de avanços com seu aluno. Como disse a professora M., de 4ª série: “Quando tu vê que a família trabalha junto contigo, que te valoriza, que te apóia, aí você vai levar a sério.”

Uma vez comunicada aos pais a situação de seu filho ou filha, o orientador educacional juntamente com a professora pode sugerir ao estudante participar de projetos específicos. As cinco escolas estudadas apresentaram diferentes propostas. Segundo as professoras, pode-se deduzir que há uma certa discussão sobre o que se poderia fazer com os alunos defasados. As Classes de Aceleração são vistas como uma alternativa para os alunos com pelo menos dois anos de defasagem idade/série. Mesmo na única escola em que ainda havia uma turma de Classe de Aceleração no ano da pesquisa, bem como nas escolas em que existia CA até o ano anterior à pesquisa, nas turmas de ensino regular havia alunos que não acompanhavam o ensino.

Na Escola da Colina e na Escola Modelo, havia recuperação paralela nos seguintes moldes: a auxiliar de ensino ou a orientadora ficava uma vez por semana com a turma; durante este tempo, a professora da turma dava atendimento particular a um grupo de alunos com dificuldade em acompanhar o ensino.

A avaliação das professoras sobre este atendimento é a melhor possível. Em termos de resultado, acreditam ser uma forma adequada de atender aos que não acompanham o ensino. No entanto, colocam problemas administrativos para seu funcionamento: primeiramente, a demora em começarem as substituições em aula, pela falta do auxiliar de ensino na escola; em segundo lugar, nos casos em que a orientação substitui o professor em sala existem muitas ocasiões em que isto não ocorre pelo acúmulo de funções do orientador; o mesmo ocorre com relação ao auxiliar de ensino, já que existem dias em que a falta de outros professores na escola impede a substituição com a finalidade do reforço paralelo.

Na Escola das Águas havia o projeto de leitura. Este projeto foi criado por uma professora efetiva que ficou com "sobras" de hora/aula. Dispôs-se, então, a trabalhar a leitura com alunos de todas as séries que tivessem mais dificuldade nesta área.

A avaliação desta proposta pelas professoras entrevistadas é muito boa, e percebem que o projeto ajudou a alguns de seus alunos. O que ocorreu neste projeto foi a criação de um espaço para acolher alunos que não acompanham o ensino; muitas vezes estes alunos não tinham propriamente dificuldades em leitura. É que não havia sido feita uma triagem para indicar os que tivessem características adequadas aos objetivos do projeto. Como explica a professora C., 4ª série, 13 anos no magistério:

Tive, encaminhei 10 alunos para o projeto. Destes 10 alunos, os 5 que reprovaram estavam no projeto de leitura por estes fatores, pois sentiam dificuldade. Os outros eram problemas de concentração, ortografia, interpretação de texto, que ela trabalhou muito interpretação de texto e redação. Para ajudar estes outros alunos que podiam superar, eu mandei para o projeto. E estes outros cinco, eu estava preocupada, não sabia o que fazer. Por mais que tu faça dentro da sala, por mais que tu peça, por mais que tu tente envolver eles na sala, concentração, se envolver mais, de repente com uma metodologia diferente, com histórias, achei que podia chamar a atenção deles. E eles tentarem trabalhar.

O depoimento da professora mostra que este encaminhamento foi feito, desde o princípio, sabendo-se que cinco, entre os dez alunos, não se enquadravam nos critérios do projeto relativamente às suas defasagens e necessidades particulares. Mas o projeto se colocava como uma possibilidade a mais, uma alternativa, quem sabe poderia surtir efeito mesmo em relação aos alunos cujo problema não estava relacionado à leitura e à escrita.

Eu admito que às vezes eu estou fazendo e estou vendo que não está tendo aquela evolução, então vou tentar passar para o projeto de leitura, porque é mais uma coisa, é uma chance. Os cinco que repetiram não chegavam contando do projeto, nada chamou a atenção deles (Profª C.).

O relato acima denuncia as poucas alternativas de encaminhamento para situações extra-sala de aula que possam contribuir com a educação formal do sujeito. Assim, a partir de uma demanda concreta e urgente (para os próprios docentes, que se vêem diante de uma

situação com a qual precisam lidar), os professores buscam orientar os alunos com os quais não conseguem alcançar os resultados desejados em termos de ensino-aprendizagem nos locais de apoio aos estudantes, mas sem tanto critério entre o o serviço prestado e a necessidade do aluno, como se assumir o fato fosse melhor do que não fazer qualquer tentativa. Em termos administrativos, tanto da rede pública como do estabelecimento de ensino, isto significa desperdício de tempo, recursos e esforços. Uma boa triagem inicial evitaria caminhos e descaminhos num gasto de energia, recursos humanos, materiais e financeiros, sem resultados objetivos. A questão da triagem ocorre com os mesmos problemas quando se trata dos serviços institucionalizados pesquisados.

Se, em termos de alternativas metodológicas (em sala de aula), as explicações dos professores podem abrir campos de ação para lidar com as situações aqui estudadas, na hora de realizar encaminhamentos para outros profissionais (incluindo educadores que pudessem apoiar o trabalho docente) a falta de opções limita os processos de atendimento. Se um aluno precisa de óculos para ler, que método de alfabetização pode ultrapassar tal deficiência? Baseados no senso comum e na experiência, os professores procuram colocar tais alunos perto do quadro. Uma professora conta que ao fazer isso dificultou a vida escolar de sua aluna, que enxergava ao menos um pouquinho, sentada nos fundos. E no caderno? Como ela enxergava?

E se um aluno tem dislexia comprovadamente neurológica, ficará para sempre na turma de alfabetização por trocar as letras, sendo considerado incapaz mesmo podendo avançar em todas as outras aprendizagens? Mas poderia o professor, ou o orientador, diagnosticar tal dislexia? Como diferenciar um processo de alfabetização com problemas de limitação neurológica? O que todos dizem é que as dificuldades para encaminhar os alunos a um especialista são imensas. De que forma se realizam tais encaminhamentos?

Simplesmente encaminhar para um serviço disponível não resolve o problema; pelo contrário, desacredita as alternativas existentes. Os projetos locais que recebem estudantes com problemas na escolaridade ficam sobrecarregados na triagem com casos que não lhes são adequados (não atendem aos critérios propostos pelo serviço); as filas são imensas por uma demanda, além de elevada, mal orientada. Isto está de acordo também com as entrevistas realizadas nos locais que oferecem algum tipo de apoio a estes estudantes, como o Desenvolver e o Iatel, entre outros já citados.

Entre os orientadores, assim como entre as escolas, também há diferentes propostas de encaminhamento. Uma orientadora explicou que, com a ausência do integrador, que fazia os encaminhamentos, ela ficou sem alternativas. Outra, de outra escola, diz que procura dispor até de sua rede pessoal de relações para conseguir atendimento para os alunos que precisam. O núcleo Desenvolver foi citado como alternativa em três das cinco escolas, mesmo quando criticado. E o Iatel, em duas das cinco escolas. O Sapes -, da Universidade Federal, foi lembrado em uma ocasião.

A questão do encaminhamento para outros profissionais não é consenso entre as professoras entrevistadas, nem quanto à necessidade, nem quanto à compreensão. O que se verifica é que, a questão da citada "falta de vontade" do aluno, se coloca, para parte das professoras, como determinante para suas defasagens. Aparecem diferentes apreciações sobre o tema, desde aquelas professoras que não percebem outra solução além do empenho do estudante (como resposta à sua ação), passando por outras que identificam dificuldades particulares deste, mas acreditam que com vontade poderiam ser superadas, até aquelas que entendem que nem todas as dificuldades podem ser superadas pela pessoa sozinha no tempo imediato em que ocorre o ensino. Portanto, o valor de introduzir algum tipo de

diagnóstico ou avaliação especializada para compreender a situação descrita é bastante variável no conjunto das entrevistas.

A professora A., 13 anos de magistério, perguntada se sentiu necessidade de apoio de outros profissionais para algum aluno seu durante o ano, respondeu:

Teria encaminhado, se fosse possível, para uma fonoaudióloga, que eu não saberia identificar o problema. Por mais que tu vais atrás, não tens com avançar, falta suporte teórico para fazer uma intervenção conveniente. Não é a mesma coisa que um profissional. Eu também solicitaria audiometria para um aluno, eu suspeito, mas não sei se há mesmo o problema. Acalma os meus anseios e do aluno, se consegue identificar as coisas.

Esta professora, que na época cursava Pedagogia a Distância, falava de sua busca de conhecimento com outros educadores, nas trocas informais, nos fóruns de discussão, mas também na leitura de livros e artigos da área. Quando se referia a como lidar com os alunos que não acompanham o ensino, citou a necessidade de “distanciamento” da situação para poder compreender o contexto de outra forma; sugeriu a inclusão de outros alunos para ajudar na mediação com o estudante em defasagem. Referiu-se à necessidade de mediação para ajudar os alunos a decodificar, inclusive, a imagem que vêm na televisão. De certo modo, pode-se perceber esta professora como uma pessoa que faz reflexão permanentemente, buscando novos conhecimentos para ampliar suas possibilidades de ação.

Da mesma forma, a importância do encaminhamento nos moldes propostos por A. se deu em mais duas entrevistas: uma professora com especialização em Psicopedagogia e a outra em formação em Pedagogia Distância, que demonstrava a mesma disponibilidade para a leitura de teóricos, entre outras buscas.

Nos três casos, o fato é que estas professoras valorizam a presença de outros conhecimentos e outros profissionais para compreender a dinâmica dos alunos que não acompanham o ensino. Na prática, nenhuma delas tinha a experiência, naquele ano, de estar trabalhando com especialistas de áreas afins. O encaminhamento aos serviços, embora possa até se colocar como uma alternativa no plano das idéias, é uma probabilidade remota para elas. O que se percebe nas entrevistas é que as professoras têm informações fragmentadas e desconectadas a respeito dos encaminhamentos realizados (em anos anteriores) com seus alunos, pela orientação, ou por seus pais, para outros profissionais. O desconhecimento sobre os resultados do diagnóstico ou o andamento de atendimento especializado são recorrentes no conjunto das entrevistas e sinalizam que as professoras não tiveram acesso aos profissionais nos poucos casos em que, ao que parece, houve alguma avaliação. Como exemplo, a professora R. (4ª série, 20 anos de magistério) conta que no ano anterior à pesquisa, em outra escola, sugeriu que uma aluna sua fosse ao SAP's (UFSC), mas não sabe a continuidade dos fatos, pois até que a aluna fosse atendida já estavam no final do ano e ela, L., saiu daquela escola no ano seguinte.

Em nenhum dos casos contados, as docentes conheciam exatamente a decorrência dos fatos; ou seja, o encaminhamento se perdia no decurso do ano letivo. No ano da pesquisa, nenhum aluno, que fosse do conhecimento das professoras, estava recebendo apoio paralelo de outros profissionais. No entanto, oito delas acreditam que o diagnóstico por outro profissional poderia ajudar a compreender o aluno.

Efetivamente, a questão da articulação de um trabalho multidisciplinar não está acontecendo na amostra pesquisada. Existem iniciativas tímidas, isoladas, neste sentido, como a aproximação dos profissionais do Desenvolver com algumas escolas, de acordo com informações desta equipe. Segundo depoimento de orientadores e professoras, o atendimento aos estudantes da escola pública em defasagem se dá para uma parcela bem menor do que a demanda que parece existir. Vale destacar que não há estatísticas sobre esta demanda, nem mesmo precisão sobre as necessidades destes alunos de serviços especializados ou projetos especiais. Além disso, nas situações em que se deu atendimento ao aluno, do ponto de vista das escolas, este não contribuiu para um debate sobre os aspectos pedagógicos, para uma reflexão sobre a escola, como diversos estudos já vêm apontando.

O Conselho de Classe foi citado por todas as professoras entrevistadas como uma instância importante para ajudar a tomar a decisão da aprovação na avaliação do final do ano letivo com algum apoio dos colegas, embora criticado por não conseguir levar adiante muitas propostas ali colocadas e por ter um papel mais informativo (no sentido de notificar sobre o desempenho dos alunos) do que propriamente para discutir os casos. Como disse uma professora, no Conselho de Classe se discute o caso, "mas não aprofundado". Ao que parece, o conselho serve de apoio para as decisões dos professores, legítima sua competência diante dos problemas de escolaridade de tantos alunos ao se responsabilizar conjuntamente por estes processos, mas apenas em casos isolados propõe alternativas de intervenção e ação. Quando o faz, segundo os professores, nem sempre consegue levar adiante a execução de tais propostas. Estas observações são comuns entre as diferentes escolas estudadas.

Entre as professoras entrevistadas, quatro sugeriram uma outra perspectiva sobre o que se faz diante do aluno que não acompanha o ensino, ainda não abordada neste trabalho. Trata-se do cotidiano da sala de aula, da metodologia utilizada para ajudar, em especial aos que apresentam um pouco mais de dificuldade em seu desempenho letivo. As entrevistadas mencionaram o fato de prepararem as aulas com a intenção de possibilitar aos alunos aprendizagem nos conteúdos e competências de maior dificuldade.

A gente trabalhou muito com gincana cultural. Vou explicar: os conteúdos de história e geografia são muito complexos para os alunos. Como resolver a situação? Ai, assim, eu não sou muito de fazer prova, então eu juntava os conteúdos e fazia uma gincana. Cada grupo com uma cor, e fazia as perguntas. Tinha 4 cadeiras, eles vinham e sentavam, e respondiam num papelzinho, e gabaritavam também. Isto ajudou muito os alunos. Ajudou na aprendizagem, fortaleceu a avaliação deles, que alguns estavam com notas bem baixas, conseguiram recuperar a nota e alguns até foram aprovados. Mudou o espírito do grupo (Profª M., 4ª série, 20 anos de magistério, na entrevista de retorno).

Esta professora disse usar, ainda, outras dinâmicas, como projetos de pesquisa, e dinâmicas de grupo. Avalia que estas produzem novo interesse de parte dos alunos em geral, mas destaca não ser suficiente para alguns dos alunos que não conseguem acompanhar, enquanto outros conseguem "ir além". E explica com poucas palavras os fatores que a levaram a propor mudanças em sua metodologia: "Surgiu porque eu queria mudar. É a necessidade do professor de mudar."

Vozes dissonantes aparecem entre as professoras, indicando situações em que a percepção diferenciada traz elementos para inovações na própria prática, dispersas ainda num ambiente de resistências àquilo que é novidade. A professora L., 4ª série, 20 anos de magistério, explica:

Se o aluno não lê em casa, não adianta esperar que ele vai ler em casa. Tem que fazer o aluno perceber que a leitura é legal na escola. Se em casa não lêem, não tem como fazer lá, tem que mostrar para ele aqui. Se em casa não tem isso, ele vai começar a ver que ele pode ser o agente de mudança lá.

Portanto, apesar de ser possível identificar o predomínio de uma lógica que conforma as intervenções em um quadro geral, o sentido de inovação na própria prática, busca de mudanças apoiadas num sentido de auto-regulação, coloca-se nas relações pedagógicas. Por ser a relação pedagógica uma relação hierarquizada, desigual no que tange ao conhecimento, pode ser definida como uma relação de saber (Charlot, 2000). Portanto, as relações com o saber que o aluno e o professor têm compõem a interação pedagógica, ao mesmo tempo em que são por esta re-significadas. A ação do professor sobre uma situação em que o aluno não acompanha o ensino é permeada por sua percepção em relação aos fins da educação e à lógica que perpassa o sistema em que se insere, por sua representação de professor e sua identidade profissional, pelos constrangimentos e possibilidades da realidade, pela avaliação que tem da situação imediata de sua prática, incluindo sua visão (e, muitas vezes, julgamento) sobre o aluno em foco e também por sua relação com o saber e as formas que tem de lidar com seu conhecimento e seu não-saber.

Segundo Esteban (2001), as práticas pedagógicas se mantêm e se transformam, entre outros fatores, de acordo com as relações entre saber e não-saber, de tal modo que no cotidiano da sala de aula ocorrem momentos de não-saber potencialmente propícios para a construção do saber, mas nem sempre aproveitados. Desta forma:

Em função da relação estabelecida (entre saber e não saber) nem sempre se concretizam momentos potenciais de sucesso escolar, demonstrando que o fracasso muitas vezes (talvez seja mais correto dizer frequentemente) é consequência de uma possibilidade de sucesso não percebida como tal. (ESTEBAN: 2001, p.30).

Há, portanto, um certo indeterminismo diante dos caminhos que se colocam na presença de uma situação problema (o não-saber). Se entendido como disparador, motivador do processo de aprendizagem ou de mudança de estratégias, ou ainda como um campo de possibilidades de ação, tal situação pode gerar sucesso, fracasso, ou novas situações desequilibradoras que são parte de processos ensino-aprendizagem. Se, na maioria dos casos, as situações apontadas por Esteban (2001) chegam ao fracasso, o que será que diferencia o ato pedagógico para que a situação-problema propulsione novas relações, não estereotipadas, não-repetitivas?

O ato de ensinar é também um constante aprender, desde que haja reflexão, a pergunta, pensamento que busque não apenas em si mesmo mas também no conhecimento

socialmente construído, no diálogo com o outro, nas novas elaborações. As formas como o professor lida com uma situação em que o aluno não acompanha o ensino pode servir de base para situações futuras, criando um repertório do agir pedagógico e uma ampliação das explicações sobre os fenômenos. Desde que haja uma atitude pedagógica, o aprendizado vale tanto para situações que levaram ao sucesso quanto ao fracasso. Lidar com o sucesso e com o erro, neste sentido, também faz parte do cotidiano profissional do professor. Ao se deparar com o aluno real, com o qual o professor real interage, não há como supor um tratamento efetivamente igualitário, ou mesmo um tratamento indiferenciado das diferenças. Como sugere Perrenoud (2000), haverá sempre uma diferenciação, que pode ser intencional ou involuntária. A diferenciação pode estar a serviço do reforço das desigualdades ou a serviço dos menos favorecidos; neste segundo caso, pode ter o caráter de uma ação favorável. Neste sentido, seria até ingenuidade do pesquisador pressupor que as situações de desafios no processo ensino-aprendizagem na sala de aula não provoquem nenhuma reação no professor e/ou na escola. Algumas destas reações geram desigualdades, na medida em que reforçam os papéis que os alunos já desempenham. No entanto, como propõe André (1999, p.17):

Mas há também, nas interações de sala de aula, possibilidade de tratamento diferenciado objetivando favorecer os desfavorecidos. Sabe-se que existem muitos professores que procuram diversificar as tarefas de sala de aula para atender a diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos. Sabe-se, também, que muitos organizam projetos, atividades, tarefas especialmente destinadas àqueles alunos que têm dificuldades de acompanhar o ritmo geral da classe.

Assim, não vejo o professor como um técnico que apenas executa o currículo, que ensina apesar dos resultados da aprendizagem, que desfia conteúdos cumprindo um fazer estereotipado. A ação do professor que investiga as situações próprias do processo ensino-aprendizagem é uma ação politizada. Aí reside o caráter do compromisso político e profissional do professor; e no apoio, nos caminhos possíveis, na abertura dos novos caminhos, o caráter político da escola em que ele se insere. Como argumenta Gimeno (2000, p. 169):

A análise das atuações práticas dos professores, a essência epistemológica do conhecimento e da técnica pedagógica possível e os pressupostos éticos dentro dos quais há de se desenvolver a atividade do ensino nos impedem de admitir essa imagem fechada de técnico aparelhado de normas precisas. Mas tampouco se trata de uma estrita profissão de planejamento, de acordo com a terminologia de Schön (1983).

O professor exerce uma profissão em que não há um conhecimento estruturado que antecipadamente programe como lidar com todas as diferenças e imprevisíveis situações possíveis na interação entre tantos sujeitos e a pluralidade de conhecimentos e saberes. Não há uma formação que lhe dê todo o repertório necessário, porque este repertório é flexível, dependente do real e da teoria que lhe dá sentido. A realidade impõe situações desafiadoras

que são interpretadas à luz de uma teoria ou ideologia (consciente ou não), que formula as questões a partir do que vê. Nesta dialética, a pergunta já re-significa os fatos e norteia a busca epistemológica. Esta busca, no entanto, não é realizada senão dentro de um quadro concreto, de possibilidades e delimitações práticas. A teoria enquadra a prática, tanto quanto a prática enquadra a teoria. Este movimento de contraposição configura a espiral dialética, em que a compreensão da teoria é delimitada e modificada a partir da prática e a compreensão da prática é delimitada e modificada a partir da teoria.

Através de seus depoimentos, estas professoras de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental esclarecem que não existe o hábito de ir simplesmente adiantando o conteúdo; pelo contrário, há um certo cuidado em propiciar atividades que ajudem o aluno a lidar com os conteúdos, de modo que o ensino não seja apenas como a apresentação de uma série de conhecimentos, mas como uma proposição de atividades que possibilitem aos alunos irem aprendendo.

Quando se refere à necessidade de estabelecer um bom vínculo afetivo com os alunos, parte das professoras limita-se aos aspectos de carência cultural e emocional, e entende sua ação como supridora de suas necessidades afetivas. Outra parte entende o vínculo com o aluno como condição para o ensino, não apenas para os que, em seu julgamento, não recebem atenção da família, mas para todos indistintamente. Ou seja, a aprendizagem teria uma dimensão afetiva, a partir da qual se estabeleceria uma troca entre quem ensina e quem aprende. Estabelecer tal vínculo seria, para parte dos professores, uma forma de aproximação com o aluno para que ele se sintasse mais "parceiro", mais interessado, mais atento. Estes diferentes pontos de vista, da carência afetiva e da importância de um vínculo afetivo, são de extrema importância para a ação docente, já que o primeiro leva a uma lógica de ação mais pautada na vocação e o segundo, a uma lógica mais profissional, pautada no ensino-aprendizagem. A lógica da vocação evoca a de doação pessoal, de entrega do amor, do afeto, para aqueles alunos que não têm, em sua história de vida, uma família que realize esta necessidade (sempre no julgamento do professor); a lógica profissional enfoca a ação no contexto dos processos de ensino-aprendizagem.

Entre estas diferentes professoras, com diferentes maneiras de ver seus alunos, estabelecer um vínculo de afeto aparece como um recurso, o primeiro passo, em direção à superação de eventuais dificuldades que o estudante possa ter para acompanhar a turma.

Existem, no entanto, outros recursos em comum, ao menos na fala das professoras. Ao tratarem do aspecto pedagógico e didático da interpretação e da produção textual, todas, o que é um fato que chama a atenção, atribuíram valor semelhante, de oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno a partir de uma metodologia de ensino que utilize atividades graduadas e variadas de interpretação e produção textual. Nesta perspectiva didática, o aluno não precisaria saber antecipadamente como interpretar, mas tal exercício poderia oferecer maiores possibilidades para o aprender. A metodologia que inclui atividades de produção e interpretação textual é, em si mesma, segundo as professoras, um elemento que propicia aos alunos condições para ultrapassar eventuais dificuldades em acompanhar o ensino na área da língua portuguesa, extensível a todas as outras disciplinas que dependem de fluência com a língua escrita para serem aprendidas no âmbito da escola. Como, na avaliação das professoras (pela tabulação das entrevistas), a

dificuldade que aparece com maior frequência é de compreensão e de escrita textual, tanto a terceira quanto a quarta série nela se apóiam para ensinar as atividades específicas com a língua escrita. Assim falam as professoras:

Eu acho que o maior problema foi na interpretação. Eu trabalho muito com interpretação de textos, interpretação de problemas na matemática, a maior parte é tudo interpretação. Alguns demoraram a conseguir chegar na interpretação.

Ent: E como você fez para eles chegarem a interpretar?

Prof: É difícil, né, porque eles tinham que compreender o assunto para poder trabalhar com isso. Então foi só na explicação, eles reproduzindo, eles montando probleminhas para ver se ajudava a sintonizar. Então eles mesmos foram elaborando e assim eles podiam estar trabalhando também, entender a lógica. Mas assim, muito texto mesmo, muita leitura. Pedi para os pais trabalharem em casa com eles com leitura, tentando tomar deles o que tinham entendido, o que tinha fiado. Passando depois o resuminho prum caderno, pra uma folha. (Profª CM, 3 anos de magistério)

Ao questionar a formação destas professoras, citam cursos oferecidos pela prefeitura justamente sobre língua escrita e matemática. De certo modo, não é possível deduzir se em termos conceituais a compreensão sobre letramento entre estas professoras é similar, mas pode-se afirmar que o debate realizado na rede municipal em torno da importância e dos fundamentos da produção e interpretação de texto está disseminada nas diferentes escolas aqui estudadas, e que as entrevistadas dão uma importância única, particular, a este campo de trabalho. Em última análise, pautam o ano letivo nesta construção, sendo o principal objetivo pedagógico aumentar a capacidade de interpretar e produzir textos entre seus alunos. O que se vê é que há efetivamente uma distinção entre os campos pedagógicos e outros, inclusive de comportamento.

As professoras entrevistadas reconhecem seu trabalho no aspecto pedagógico; sobre ele pesquisam, procuram em livros, TV, internet, cursos, fazem trocas com colegas. Mas o conhecimento necessário para lidar com o ser humano em desenvolvimento, em situações tão variadas como é a reunião de tantas pessoas numa instituição como a escola, ultrapassa a formação pedagógica. O que parece não estar claro para estas professoras é a delimitação de seu campo de conhecimento, e, ao ultrapassar estas fronteiras, voltam às explicações de senso comum, generalizantes, pois, além de não ser de seu conhecimento específico, e de não ser possível adquirir tais saberes apenas na prática, a escola apenas eventualmente conta com profissionais de outras áreas com quem possam estar se alimentando e aprendendo.

A lógica da confusão se instaura neste mundo dos alunos que não acompanham o ensino, e é ordenado por certos passos que as professoras seguem na tentativa de controlar a situação. Como apresentei previamente, o plano de ação das professoras entrevistadas consiste, em primeiro lugar, em aproximar-se do aluno e tentar entendê-lo, depois, chamar os pais e pedir cooperação, oferecer orientação. Em último lugar, sugerir encaminhamentos a outros profissionais, o que raramente têm consequência, na medida em que, na maioria das vezes

relatadas, não se conseguem encaminhamentos adequados, estes não têm continuidade ou demoram demais para acontecer.

Além disso, as professoras, segundo suas entrevistas, procuram permanentemente conversar com a turma, aconselhando, indicando as necessidades da série seguinte, valorizando a escolaridade para o projeto de vida de seus alunos. Nestas conversas com toda a turma, a intenção é atingir aqueles que têm mais dificuldades em se integrar à proposta escolar. Como explica a professora C., 4ª série, 13 anos de magistério:

A gente conversa, olha é uma responsabilidade, a quarta série é muito importante, vamos deixar a brincadeira de lado, os amiguinhos de lado, as conversas de lado. Se não entendeu levanta a mão, a gente conversa juntos, a gente tenta se ajudar, é uma caminhada, ninguém pode ficar atrás, é um do lado do outro, vamos se dar as mãos, não entendeu, levanta a mão. E às vezes tem criança que não foi acostumada, ou que não quer ajuda, ou que está com dificuldade até de levantar o dedo.

O diálogo é percebido por diversas professoras entrevistadas como um importante instrumento de persuasão, ou seja, as conversas e diálogos que a professora tem com seus alunos parecem estar próximos ao aconselhamento, à conscientização, esta última palavra usada por mais de um professor.

Conversando, eu não gosto de lidar com o castigo, é conversando muito, fazendo textos, contando histórias passadas, o que aconteceu, o que pode acontecer com eles, conscientizando eles o que é melhor para eles.

De conversar, falar, olha, eu não sei quem mexeu só gostaria de falar que não é o certo. O que é o certo? A gente pode achar alguma coisa no chão, mesmo o achado a gente tem que saber de quem é o dono, tentar buscar quem é o dono. Será que é certo a gente ficar com uma coisa que não é nossa? Então justamente no papo, na consciência. Vocês gostariam de perder alguma coisa, uma carteira recheada de dinheiro e alguém, levar? E aquele dinheiro é para o pagamento de um aluguel, um pagamento de alguma coisa? Como vocês lidariam com isso? Então através de fala, não tem outro jeito, é conversar até enjoar (Profª CM, 3 anos de magistério).

Neste sentido, as professoras já iniciam o ano com a expectativa de atingir a maioria dos alunos, mas sabem que nem sempre o conseguirão. Assim explica a professora C., 13 anos de magistério:

Olha, acho que tudo isso é assim, ensinar é muito bom, é uma profissão, não sei se é a única, mas é uma das profissões que tu vê o retorno. Tu recebe, mesmo que teu objetivo não seja atingir os 100%, se tu atingir os 70%, 60% tu te considera uma pessoa feliz, porque é muito bom no final do ano ver aquele aluno te agradecer, ver aquele aluno conseguir chegar, eu sempre trabalhei com 4ª série, ir para uma 5ª série, os professores da 5ª elogiarem e é muito bom um aluno ir para a 5ª série e o professor dizer, como eu ouvi este ano, olha que turma boa, a turma acompanha. Você vê que valeu o teu esforço, o teu vamos lá, vamos trabalhar, é difícil, mas a gente vai conseguir, acho que esta luta vale a pena.

Há também professoras que procuram intervir não apenas no aspecto da aprendizagem formal de seus alunos, mas também na construção pessoal, na educação em sentido mais amplo, de formação moral. Assim, a professora CM, 4ª série, há três anos no magistério, explica:

Eu vejo assim eu gosto de trabalhar muito os valores das crianças. Nesse ponto, eu sinto que eles passam a ter valores diferentes, alguns pelo menos passam a ter valores diferentes. Eu gosto de estar buscando a integridade deles, não mexer nas coisas dos outros, respeitar o próximo, e agente está conquistando isto aí. Tantas regrinhas que você coloca, que eles mesmos fazem, elaboram as regras, eles conseguem depois chegar no final do ano e estão cobrando um do outro, justamente aquele respeito um com o outro.

Em sua percepção, a docente, procura prevenir e corrigir problemas (inclusive de indisciplina) que poderiam estar se configurando no comportamento dos alunos e igualmente contribuir para facilitar sua integração à vida escolar, o que, a seu ver, acaba por influenciá-los no acompanhamento do ensino junto com a turma.

Em algumas entrevistas ocorreu um fato interessante, que mostra o quanto a prática tem um saber próprio que não é racionalizado, teorizado. Algumas professoras falaram de alunos seus que tiveram dificuldades e foram melhorando seu desempenho. Ao serem questionadas sobre o que haviam feito para que isso ocorresse, a resposta é que não sabiam. Assumiam que tal processo era decorrência do amadurecimento do próprio aluno, do ritmo de cada um, ou talvez do conjunto das ações. Diz a professora C., 12 anos de magistério: "Na realidade, se eu ajudei, acho que eu ajudei em algum momento. Agora dizer assim: ah não, eu ajudei naquele momento..."

A pesquisa revela ainda, que a avaliação dos alunos que não acompanham o ensino não é uma questão discutida ao longo do processo no ano letivo. O Conselho de Classe toma ciência do caso e ajuda, no final do ano, a definir pela aprovação ou reprovação. Todas as professoras entrevistadas afirmaram não haver qualquer orientação específica para a avaliação nestes casos, quer seja da Secretaria da Educação, quer do próprio estabelecimento de ensino. A professora vai, em cada caso, procurando avaliar de modo a incentivar seu aluno a se comprometer com o ensino. No caso dos que se esforçam, mas mesmo assim apresentam dificuldades, tendem a ser "generosas" na avaliação; no caso em que entendem haver má vontade por parte do estudante, cobram mais na hora da avaliação. Em muitas situações, as professoras percebem avanços importantes no desempenho destes alunos, um empenho renovado a partir de determinado ponto do ano letivo. Nestas

circunstâncias, entendem que se a avaliação fosse referente apenas ao processo individual estes alunos deveriam ser aprovados. No entanto, embora nestes processos apresentem desenvolvimento, quase sempre seus resultados estão ainda aquém dos do restante da turma. Como avaliar? O problema que percebem em avaliar comparativamente com o restante da turma, ou seja, em destacar a defasagem ainda existente, é que tal procedimento pode desestimular o aluno que se esforçou e progrediu em sua aprendizagem e passou a ser merecedor de recompensas.

O final do ano, o momento de decidir pelas aprovações dos alunos para a próxima série é estressante para as professoras. Não apenas as entrevistas nesta etapa do ano letivo reforçam esta observação como especialmente a conduta, o nervosismo, a forma de fazer ou evitar as entrevistas que foi possível realizar, e, em uma situação, pela conversa informal e rápida que substituiu a solicitação da entrevista. A professora se empenha durante o ano, faz o que pode, o que sabe, e mantém uma aposta nos alunos. Ao chegar no momento da decisão, tem de admitir que nem tudo foi possível, e transferem para o próximo ano a esperança: "mas neste ano sei que o aluno vai conseguir".

Enfim, a decisão no final do ano sobre a aprovação ou a repetência do aluno é percebida como o julgamento de um processo que acabou, mas também incorpora elementos de um prognóstico da escolaridade do aluno. Neste momento buscam-se elementos para refletir sobre o que é adequado para o caso de cada aluno, em sua escolaridade, no ano seguinte. Analisam-se as alternativas ou da reprovação (se se considerar a necessidade de impor limites ao seu comportamento; a conveniência de se oferecer nova oportunidade de lidar com o conteúdo da série, na hipótese de que ele possa acompanhar a turma; um tempo de amadurecimento e revisão de conteúdo ou, quem sabe, um tratamento de choque para sua irresponsabilidade) ou de aprovação (apesar das dificuldades, como estímulo para seus progressos). Para esta avaliação final, a professora sempre recorre ao Conselho de Classe. Assim, a reprovação também é vista como uma das alternativas para lidar com o aluno que não acompanha o ensino, como um instrumento de controlar e ajustar sua escolaridade. É certo que estes elementos sobre a escolaridade dos alunos juntam-se a outros, das circunstâncias de cada estabelecimento de ensino, na decisão sobre os destinos da vida escolar dos estudantes.

Nas entrevistas de retorno foi possível perceber os impasses decorrentes das decisões a serem tomadas na avaliação final. Como explicou A., 3ª série, 13 anos de magistério:

Eu tenho dois alunos com problemas, um deles conseguiu superar e o outro não conseguiu superar. Este é um momento delicado, até depressivo. Você chega no final do ano no Conselho de Classe, você se sente responsável pelo aluno. É um trabalho coletivo e todos tentam analisar, argumentar e ver qual é a melhor alternativa. Alguns alunos são promovidos, mesmo não tendo as condições necessárias. O que eu percebi é que a gente vai amadurecendo. Um ano a gente faz uma coisa, daqui a pouco a gente faz uma leitura e faz outra, e vai amadurecendo neste sentido, pedagogicamente.

Guarniere (1999) realizou um estudo de caso com uma professora iniciante, procurando observar a forma como esta trabalhava com as diferenças e como se construía, neste trabalho, profissionalmente. A autora aponta elementos limitadores e instigantes para mudanças efetivas da professora, tanto relacionados ao ambiente da escola quanto a

características dela própria. Os elementos para tais mobilizações em direção a mudanças foram, em sua pesquisa, sempre os desafios na aprendizagem dos alunos. Em seu texto, conclui:

Os dados deste estudo de caso feito com a professora iniciante permitiram perceber que aprender a ensinar é um processo que vai se consolidando no exercício profissional, ou seja, a prática pedagógica fornece pistas fundamentais para a construção da função docente. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico¹³, dados do contexto escolar e da prática docente por meio da reflexão (Guarniere: 1999; p. 150).

O fazer-se professor, a articulação entre teoria e prática, e teoria, prática e história de vida (como propõe Tardif, 2000) ocorre num campo delimitado pelo desejável, o possível, o provável e as escolhas que de fato tomam corpo na ação. Certamente estas condições não dependem apenas da subjetividade do professor, mas inscrevem-se num conjunto de contextos de diferentes amplitudes (desde a cultura, as políticas públicas, a identidade escolar, entre outros) e diferentes valências, ou seja, importância e valor dos elementos na situação da ação. Neste panorama, onde o professor busca conhecimentos para intervir? Que conhecimentos são estes?

6.6 Estratégias adotadas para buscar conhecimentos

A compreensão do aluno que não acompanha o ensino e a compreensão da necessária resposta de intervenção pedagógica imediata e contínua (ao longo do ano letivo) contemplam dois níveis de agir: um, planejado, controlado, conscientemente intencional e um outro, mais espontâneo, fruto da experiência profissional incorporada e nem sempre integrada ao corpo teórico do saber. Azzi (2000) define a ação pedagógica a partir de dois “modos de saber”: o conhecimento intelectual, do pensamento científico em discussão entre os autores da área e um outro saber, bem mais empírico, assim explicado:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (Azzi, 2000; p.43).

¹³ A autora aqui se refere ao fato de a professora ser recém-formada. No entanto, acredito que tal afirmação seja válida para todo conhecimento, não apenas para aquele adquirido na formação acadêmica.

Na perspectiva dos limites do conhecimento pedagógico, as teorias da aprendizagem e do ensino, enriquecidas por pesquisas de áreas afins como a Sociologia, a Antropologia, a Linguística, entre outras, são (ou podem ser) fonte de pesquisa e busca. Cursos de formação, referências bibliográficas, novas propostas curriculares, indicações das políticas públicas, dão continuidade ao processo de crescimento profissional iniciado nos cursos de graduação e mestrado. No entanto, a ideia de 'transportar' tais conhecimentos para a sala de aula, para o ato pedagógico, deixa um espaço obscuro. A integração destes conhecimentos entre si já é uma complexa rede entre a intencionalidade existente no projeto de educação formal e os desejos e construções individuais, a subjetividade que valoriza conhecimentos diversos, a cultura que se move de forma imprevisível. Para Pérez Gómez (1998, p.49):

A teoria e a prática didáticas possuem um irrecusável componente teleológico, intencional, que ultrapassa a natureza explicativa das teorias da aprendizagem. Este é um dos pontos mais obscuros e paradoxalmente mais cruciais para determinar a relação entre as teorias da aprendizagem e as do ensino. Não é difícil concordar que as teorias da aprendizagem são descritivas e pretendem conquistar o nível explicativo, enquanto que as do ensino, além disso, devem ser prescritivas, normativas.

O distanciamento entre as teorias da aprendizagem e do ensino, e destas teorias para a prática docente, ganham uma certa aproximação na ação propriamente dita. Neste sentido, Tardif (2000) procura compreender a epistemologia própria do profissional da educação, assim definindo seu objeto: "chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (Tardif, 2000; p.10).

O que fica claro a partir dos estudos dos diferentes autores é que há uma distância, e também uma ligação, entre o saber do professor e sua atuação profissional. O que o professor 'realmente usa no cotidiano' (referência à citação acima) não corresponde nem à totalidade do que aprendeu em sua formação, nem apenas ao que aprendeu em sua formação; não corresponde ainda exatamente ao que lhe foi ensinado, mas, sobretudo, a uma elaboração única de um sujeito que teve, em sua história de vida, experiências escolares (como aluno), um longo processo de constituição de valores, modelos de resolução de conflitos, estratégias de vida e formação profissional, além, evidentemente, da experiência profissional que forja, ao longo dos anos, o que se busca aqui entender como epistemologia da prática profissional. A educação não se resume à aplicação de técnicas e conhecimentos; aplica-se também a uma troca de referências de modelo humano, do que é ser homem, mulher, cidadão, adulto, jovem, enfim, de como dialogar, escutar, uma série de trocas que não são controladas e muitas vezes não são percebidas, mas dão significado ao conteúdo cultural que está em jogo, o saber que está em jogo, na relação pedagógica. Como propõe Tardif (2000, p.11), é uma questão de saber, saber-fazer e saber-ser. É um saber personalizado, e se já não se fala mais em vocação para a profissão. Os estudos aqui apresentados (Tardif, Gimeno, Esteban) indicam o papel preponderante da subjetividade no fazer docente.

Assim, o saber do professor é adquirido no tempo, em seu tempo de aluno, dos primeiros anos de prática, ao longo da carreira; e de fontes diversas, não apenas dos cursos de formação. Além de sua história de vida, as fontes de formação e orientação profissionais são muitas, desde as disciplinas da universidade, passando por orientações da secretaria e

programas de educação, manuais e guias, além de tradições e cultura próprias do local em que atua. Tais conhecimentos são colocados em ação de forma integrada, ou pelo menos com esta perspectiva de integração. Não é possível a busca de coerência ou linearidade lógica, mesmo porque, na atividade docente, os objetivos são múltiplos: controle da turma, motivação para os estudos, explicação das tarefas e conteúdos, assistência individualizada, observação do andamento. Assim, Tardif (2000, p.15) conclui que o sentido do saber docente é a prática: "Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (Durand, 1996) e é na ação que assumem seu significado e utilidade."

Quando perguntadas onde buscam o conhecimento para lidar com as situações em que algum aluno seu não está conseguindo acompanhar a turma, todas as professoras responderam tendo em vista o ensino da turma toda, falaram sobre a busca que fazem para suas aulas. Assim, a busca para elas é de cunho pedagógico, e se expressa no conhecimento de metodologias, na atualização de conhecimentos gerais veiculados na mídia, em recursos didáticos. Quanto aos casos dos alunos que não acompanham o ensino em particular, a única busca parece ser a conversa com os colegas, tanto com aqueles que foram professores do aluno em anos anteriores (dependendo desta possibilidade), quanto na hora do recreio, nos corredores, nos horários de saída e entrada, por exemplo.

Há, também, trocas com os orientadores educacionais, que, em diferentes escolas, apresentam-se de forma diversa. Entre as cinco escolas estudadas, apenas três contavam com orientador educacional nos anos da pesquisa. Na Escola das Águas, a orientadora não foi mencionada como um apoio para as situações dos alunos que não acompanham o ensino. Na época da pesquisa, a orientadora efetivamente passava por uma situação pessoal bastante difícil, com o marido gravemente enfermo, o que poderia estar definindo um quadro circunstancial, do qual pouca inferência podemos fazer. Na Escola Modelo, a orientadora educacional estava recentemente conseguindo espaço para seu trabalho, segundo suas palavras. Esta conquista era resultante, ainda de acordo com seu depoimento, de uma história recente de bastante conflito com um grupo mais antigo na escola e com forte poder local. Portanto, sempre de acordo com seu ponto de vista, a orientadora conseguia trânsito apenas com alguns professores. As professoras entrevistadas nesta escola não destacaram o apoio da orientação para seu trabalho com os alunos que não acompanham o ensino; além disso, as duas professoras estavam ausentes da escola na época das entrevistas de retorno, no final do ano. Ambas eram efetivas e tiraram licença por diferentes razões. Na perspectiva da orientadora, havia um esforço de sua parte, quanto aos alunos da escola em geral, e não especificamente nas séries estudadas, em conseguir encaminhamentos quando necessário, buscando ajuda, inclusive, em sua rede pessoal de conhecidos em diferentes áreas como Psicologia e Fonoaudiologia. Segundo esta profissional, quando os professores a procuram para tratar da situação dos alunos que não acompanham o ensino, a primeira pergunta que ela faz é a respeito das tentativas já feitas, e algumas sugestões para que o professor tente alternativas de aproximação do aluno e também metodológicas em sala de aula. Mas ela afirmou sentir-se insatisfeita com sua atuação nesta área, pois entende que não contribui com os professores de forma efetiva. Atribui grande parte da culpa e da responsabilidade pelas dificuldades dos alunos em não terem o desempenho esperado aos professores, e acredita que eles devem buscar muitas alternativas antes de trazerem os problemas para a orientação.

Na Escola da Praia, o trabalho é desenvolvido de modo conjunto, na medida do possível. As professoras de mesma série planejam juntas, e o orientador também procura atuar neste

sentido. Há uma dificuldade em ser orientador responsável por muitas turmas da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental, que é a dificuldade de tempo limitada à atenção possível para os diferentes casos. As professoras desta escola comunicam ao orientador quando há problemas, e o orientador chama a família e busca alguns encaminhamentos, como o Desenvolver, o Napes, a Fundação Catarinense de Educação Especial, o Iatel. Quanto ao cotidiano da escola, as professoras demonstram haver interesse da maioria das famílias, e um dia-a-dia tranqüilo. Nas situações dos alunos que não acompanham o ensino, no entanto, o que se pode inferir é que sofrem as mesmas limitações que a rede como sistema, ou seja, existem poucas alternativas que possam atender às necessidades individuais de alunos que precisem deste diferencial.

Assim, se se generalizarem as entrevistas das professoras, poder-se-á afirmar que, sob sua ótica, a intervenção dos orientadores educacionais pouco acrescenta à sua prática, mas contribui ao chamar os pais ou tentar algum encaminhamento, e através dos debates nos Conselhos de Classe. A rede pessoal das professoras, assim como os orientadores educacionais e outros profissionais na escola, segundo as docentes, contribuem para refletir sobre as situações específicas de alunos, por alguma nova informação ou idéia que trazem, mas não são determinantes para conseguir lidar com todas as diferentes circunstâncias. Apenas na Escola da Praia há planejamento mensal conjunto de professores segundo a série, que é muito valorizado pelas professoras envolvidas. Nestas ocasiões, conversa-se também sobre casos particulares de alunos, não apenas sobre dificuldades na aprendizagem; também é oportunidade de comentar os acontecimentos cotidianos da sala de aula. As professoras que assim trabalham deixam bem clara a importância destes encontros e complementam: "Sozinha é complicado".

Em tempos de trabalho em equipes interdisciplinares, a escola trabalha com apenas uma visão, a visão pedagógica. Não é uma questão de psicologizar o ensino, mas de aproximar tantos conhecimentos existentes sobre o desenvolvimento humano, inclusive médicos, fonoaudiológicos, psicomotores, psicopedagógicos, sociológicos, para pensar os desafios oferecidos pelos alunos que não acompanham o ensino, inclusive no sentido de rever estruturas e funcionamentos de ensino, no sentido de adequá-los ao sujeito contemporâneo, aos fins da sociedade que se deseja, à saúde da instituição.

Todas as professoras referiram-se aos cursos de capacitação oferecidos pela rede municipal de educação, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tais cursos, segundo elas, são de importante atualização e, levanto a hipótese, trazem as referências básicas das formas de trabalhar nas diversas séries. A fala sobre o ensino da língua portuguesa, através da produção e interpretação de textos, é comum às professoras entrevistadas e, ao menos no discurso, indica um enfoque pedagógico consciente. Tais cursos trazem propostas metodológicas, pedagógicas, para a turma no processo de ensino no cotidiano escolar. Não se referem especialmente aos casos particulares em que aparecem defasagens significativas de desempenho. De qualquer forma, as professoras valorizam as informações provenientes destes cursos, o que não significa efetivamente uma mudança na prática.

Quanto à busca de material didático e alternativas metodológicas, foram citados por diferentes professores as bibliotecas públicas, revistas e jornais de circulação nacional, livros do professor oferecidos por editoras, internet. A Secretaria de Educação dispõe de biblioteca que é usada por parte dos professores. A resposta sobre consultas que aparece com frequência na maioria das entrevistas é apenas de revistas e jornais de circulação nacional.

Pesquisa eu faço, faço muita pesquisa, sempre estou procurando, não trabalho com livros com eles. E estou sempre pesquisando em jornal, em revista, para trazer alguma coisa diferente. Então é coleta, né, de algumas coisas para poder passar textos de vários tipos para eles poderem entender. Agora o restante é criatividade (Profª CM, 3 anos de magistério).

Sobre as situações de alunos que não acompanham o ensino, as professoras, procuram conhecer sua história de vida e o funcionamento familiar, a rotina de estudos. Apenas um professor, com especialização em Psicopedagogia, buscou, a partir das características do desempenho do aluno, informações específicas para repassar aos pais. Em todos os outros casos não houve relato de uma pesquisa de cunho teórico ou informativo dirigida ao caso de um ou outro aluno. O movimento das professoras entrevistadas em torno do conhecimento, suas pesquisas, buscas, estudos, se dão dentro de uma perspectiva pedagógica, com o olhar voltado para o conjunto da sala de aula. Nesta busca o professor procura, muitas vezes, atuar levando em conta também os casos específicos, mas naquilo que podem adaptar-se à proposta geral.

Os meios de comunicação, os cursos oferecidos pela prefeitura, as publicações específicas da área, a troca com colegas e internet são citados como fonte de pesquisa de métodos, técnicas, conteúdos, atualizações. Mas parece haver um consenso de que a profissão se aprende exercendo:

É o dia a dia. Tu aprende a parte teórica na Universidade tu aprende, tu sabe o que é certo e o que é errado, tu sabe quais são as tuas regras na sala de aula, mas o meu jeito de trabalhar, o meu jeito de entender, o meu jeito de dar bronca, ou de dar o carinho, ou de dar o conteúdo em tal período, agora não, então tu vê na dificuldade de administrar o dia a dia, foram estes treze anos. Foi o dia a dia. É que vai te ajudando a perceber o que está errado e o que está certo, e você vai tentando melhorar a cada dia (Profª C., 4ª série, 13 anos de magistério).

Em geral, a partir das entrevistas, é possível deduzir que as professoras, ao buscarem compreender os alunos que não acompanham a turma, pesquisam apenas elementos contextuais do aluno, ou seja, suas condições de vida. Portanto, uma dimensão apenas vivencial, de onde os fatos podem ser interpretados à luz dos próprios preconceitos e idéias pré-concebidas. Por exemplo, ao saber que um aluno é filho de pais separados, já existe uma série de idéias sobre o que isto causa em uma criança, etc., embora a influência destes aspectos contextuais possa influenciar diferentemente cada aluno, cada família. As interpretações baseadas apenas em fatos contextuais acabam por ser fortemente influenciadas pelo senso comum, um senso comum docente, das idéias que circulam, um componente sem fundamentação teórica adequada.

Neste sentido, há uma restrição nas formas de entendimento possíveis a respeito das alternativas de trabalho, seja com uma visão preventiva ou de "resgate" dos estudantes que já estão com defasagens mais visíveis.

7 O ENSINO E O CAMPO DE POSSIBILIDADES

Investigar sobre como os professores agem, e que possibilidades percebem para agir, não é uma tarefa simples. Na área da Educação, muito se discute em termos prescritivos, apontando-se para um ideal que deveria ser perseguido dentro de uma perspectiva democrática. Num certo sentido, tem-se a impressão, por vezes, de que todos sabem o que deve ser feito: os alunos deveriam ser todos incluídos de acordo com suas possibilidades e atendidos de acordo com suas necessidades, ao mesmo tempo em que todos deveriam ser respeitados e terminar sua escolaridade em condições de exercer sua cidadania e inclusão social como cidadãos, pais e mães, trabalhadores, vivendo numa sociedade de direito.

A intenção deste trabalho distancia-se da idealização e mantém seus fundamentos de uma educação democrática; busca compreender, portanto, o possível a partir das condições materiais concretas, bem como dos recursos de pensamento e ação dos professores. Quero entender o que é o campo de possibilidades no qual se dá o ensino. Como o professor vê seu agir. Que possibilidades tem de ação. Como “escolhe” sua ação entre tantas possíveis. Neste quadro, poder-se-ão operar mudanças entre a realidade e o campo de possibilidades? Que tipo de mudanças?

Para explorar a idéia de campo de possibilidades, das relações entre o possível e o realizado, apresento algumas reflexões.

No dicionário Aurélio (Ferreira, 1990):

Possível. 1. Que pode ser, acontecer ou praticar-se. S.M. 2. Aquilo que é possível (...). 3. Filos. Do ponto de vista lógico, que não implica contradição. 4. Filos. Do ponto de vista físico, quer o que satisfaz às leis gerais da experiência, quer o que não está em contradição com nenhum fato ou lei empiricamente estabelecido, quer o que é mais ou menos provável. 5. Filos. Do ponto de vista moral, o que não contraria nenhuma norma moral.

O possível é o que não contradiz as circunstâncias, a realidade: jamais o possível se dá como o oposto da realidade. Aquilo que se opõe à realidade é o não-possível. Para que alguma coisa seja possível, deve estar de acordo com certas combinações dos elementos da realidade. Mas o possível é também, como pensamento, a modificação do real, a proposição de arranjos novos, flexíveis, muitas vezes inéditos, de circunstâncias e condições presentes na realidade. O possível jamais é o oposto da realidade, pois em tais bases não tem como se realizar. Mas também não é apenas a reprodução da realidade.

O possível depende, em seu princípio, de condições materiais e humanas já existentes. O que é possível para um professor realizar dentro do ensino frente a um aluno que não está acompanhando a turma? É imprescindível tratar dos elementos que compõem tal realidade, pois ao professor só é possível o diálogo entre sua percepção, visão, valores, atenção hábitos, conhecimentos, quando interpreta e interage com a realidade que, se não é rígido e inflexível, restringe e oferece as bases para a ação concreta. É no jogo entre as circunstâncias materiais (entendidas aqui como sociais, históricas, políticas) e a ação humana (também entendida como ação social, histórica, política), que se materializam possibilidades e se criam condições concretas para a proposição de novas possibilidades.

Por estas reflexões optei, ao procurar entender a ação do professor, por pesquisar o entorno, desenhar, ainda que modestamente (diante das condições da própria pesquisa), os elementos que circundam e contêm o problema do aluno que não acompanha o ensino. Neste sentido, pesquisei sobre as políticas públicas, os serviços públicos oferecidos aos estudantes e professores, o nível central do Ensino Fundamental, posto que os professores não se movem num espaço aleatório definido pelas possibilidades que criam; pelo contrário, as possibilidades de ação só o são quando de acordo com a configuração na qual se inserem, podendo, evidentemente, propor movimentos novos neste campo e assim redefinindo o próprio campo e suas novas possibilidades.

Tanto as circunstâncias quanto a ação humana são dinâmicas, vivas, de um movimento intenso resultante do entrelaçamento e das contradições de diversas forças – políticas e vitais – que nelas atuam e, dialeticamente, as constituem como elementos isolados. Este trabalho, no entanto, não alcança a complexidade desta configuração, mas recorta a ação do professor como objeto de compreensão, relativizando as possibilidades desta ação ao reconhecer e discutir as circunstâncias materiais da educação e do ensino para os alunos que não obtêm os resultados estabelecidos como meta.

Heller (1992; p.1-2) explica:

Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todos as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais.

Assim, estudar a ação dos professores diante dos alunos que não acompanham o ensino e buscar o campo de possibilidades no qual atuam (que é, dialeticamente, um campo de possibilidades composto por estas suas ações, entre outros elementos) apresenta uma terceira dimensão de análise: de que modo se criam novas possibilidades, de que forma a ação do professor modifica o campo de possibilidades e/ou que ações criativas se dão no campo atual. É importante observar que uma ação criativa imediatamente cria uma nova situação no campo de possibilidades, uma vez que passa a ser uma alternativa ao existente.

Esta terceira dimensão, de ações criativas e da transformação do campo de possibilidades, trata, num certo sentido, da epistemologia do saber docente, ou seja, de que forma o docente aprende e cria conhecimentos em sua área de trabalho. Portanto, estou aqui apresentando a idéia de que o docente aprende e cria conhecimentos em sua área de trabalho a partir da tensão entre sua ação cotidiana e o campo de possibilidades dado pelas condições reais, materiais, que são, como disse anteriormente, sociais, históricas e políticas.

A ação cotidiana não se reduz à conduta visível, ao comportamento explícito, mas traz toda sua dimensão humana, como explica Heller (1992; p.17):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias.

O fazer docente é parte da vida cotidiana dos professores. Ainda que ocupando um espaço profissional, a ação docente tem as características da individualidade, que expressa, ao mesmo tempo, um tempo/espaço social. O conjunto das ações docentes vai moldando (junto com outros elementos do contexto, como as políticas públicas, a administração do estabelecimento, etc.) o campo de possibilidades, o repertório do agir do professor, os diferentes "o que se faz em determinada situação". Cada vez que um professor lida com determinada situação de seu cotidiano em sala de aula, está colocando seu modo próprio de fazer e, ao mesmo tempo, construindo seu modo de fazer a partir das possíveis alternativas já realizadas. Contribui, desta forma, com sua individualidade, para confirmar ações já estabelecidas por outros (e por si mesmo) e para criar ações inéditas. Como já afirmei em capítulo anterior, este processo é dialético, ou seja, toda ação tem em si algo de reprodução e algo de criação, o que pode ser compreendido como resultante da tensão da individualidade e do campo de possibilidades da realidade.

A ação educativa do professor não é apenas a configuração única e pessoal de um conjunto de fatores e significados referentes à sua vida pessoal e profissional; esta singularidade do sujeito está inevitavelmente mergulhada em seu tempo histórico, em seu entorno cultural e na estrutura político econômica. Refiro-me ao significado em comum com outros agentes

deste mesmo tempo e local histórico. Neste sentido, há uma sobreposição de contextos, diferente do entrelaçamento de contextos que se colocam no momento da interação a que se refere Sarmento (2000), já explicado no capítulo anterior.

Esta sobreposição de contextos refere-se ao tempo e ao local histórico e, dentro disto (por isso sobreposição), às características do país e da cidade; às orientações e políticas públicas específicas da educação para o sistema que estamos estudando (neste caso, a Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Florianópolis), à estrutura e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e à rede de apoio a esta estrutura (outros organismos públicos que servem de apoio ao ensino-aprendizagem).

Esta sobreposição de contextos no qual se dá o entrelaçamento dos fatores mais específicos da vida dos atores envolvidos direta e indiretamente no fato pedagógico propõe uma diferença entre a ação possível e a ação de fato, entre as ações prováveis e as ações possíveis; entre as práticas que são uma continuidade evidente das lógicas de ação (Sarmento, 2000) que se colocam recorrentemente nas diversas unidades de análise e práticas que rompem com a lógica, apontando a existência de condutas alternativas, mas nem sempre escolhidas.

Este capítulo pretende tratar do campo de possibilidades da ação pedagógica, tal como é percebido pelo professor, uma vez que o possível que não é percebido não se coloca, efetivamente, como escolha. Ao agir, o professor elege uma entre tantas possibilidades; tem ele mesmo uma limitação em determinar o campo de possibilidades, pois não há sujeito capaz de perceber todas as alternativas de ação em determinada situação. No entanto, as alternativas que estão fora de seu alcance perceptivo não são, verdadeiramente, possibilidades de ação. Por esta razão, o campo de possibilidades é efetivamente delimitado por sua percepção e pela compreensão que tem das circunstâncias da realidade. As circunstâncias, ao mesmo tempo que limitam o rol de ações, delimitam e configuram um princípio de ação.

E que tempos são estes em que se situa a ação pedagógica neste estudo? Na dualidade frequentemente colocada entre o tradicional e o novo, na condenação das formas de ensino tradicionais e na rivalidade entre as diferentes formas do que seriam propostas inovadoras (o que engloba desde a Escola Nova, métodos como o de Montessori, o construtivismo e a proposta sócio-histórica, quanto a educação dialógica e emancipatória de Paulo Freire, entre outras), nos estudos na área da educação em países ricos e nas inovações trazidas ao Brasil a partir destes estudos, em que configuração histórico-cultural vivemos a educação nas escolas públicas, hoje? Como se coloca este sentido de inovação, de modernidade?

Martins (2000) explica que a modernidade na América Latina é diferente do que é modernidade nos países ricos. Esta diferença é fundamental para se compreender a incompletude de nossa modernidade, as incoerências de nossas práticas, o desafio da avaliação da situação existente em que estamos mergulhados.

Segundo Martins (2000), há uma impressão de que a pobreza, a miséria, as formas tradicionais da cultura (como do homem do campo, do migrante, por exemplo) fazem parte de um quadro não-moderno, de algo que está superado ou que é superado pela modernidade. No entanto, mostra o autor, a modernidade inclui todas as formas que efetivamente existem, não há uma superação efetiva; a modernidade engloba também a pobreza, a escravidão; tudo aquilo que há na realidade existe, evidentemente, neste nosso mundo moderno. Assim não é possível fechar os olhos para estas formas 'menos desenvolvidas' que existem e descrever o moderno como o urbano, o consumo, a civilização; como se os restos do passado e da tradição estivessem extintos e limitados ao

passado. No presente, encontram-se todas as formas já vividas e que compõem, junto com o 'novo', a modernidade.

Martins (2000) chama a atenção para o fato de que nos países ricos a modernidade se deu num processo histórico efetivo, com bases econômicas, sociais e culturais de sustentação, enquanto nos países da periferia (incluindo o Brasil) há um esforço de imitação das formas do moderno, sem a mesma constituição histórica e sustentação.

A modernidade é complexa, e inclui a crítica de si mesma. Apresenta-se não apenas nos objetos e signos, mas na forma de pensar e agir do homem deste tempo:

A modernidade, neste sentido, não se confunde com objetos e signos do moderno, porque a eles não se restringe, nem se separa da racionalidade que criou a ética da multiplicação do capital; que introduziu na vida social e na moralidade, até mesmo do homem comum, o cálculo, a ação social calculada na relação de meios e fins, a reconstituição cotidiana do sentido da ação e sua compreensão como mediação da sociabilidade. Refiro-me à ética que fez do sujeito um objeto, inclusive um objeto de si mesmo, o sujeito posto como estranho em relação a si próprio. (Martins, 2000; p.18)

E, mais adiante, o autor completa: "Modernidade é a realidade social e cultural produzida pela consciência da transitoriedade do novo e do atual" (Martins, 2000; p.19).

A modernidade instala, portanto, uma mentalidade, um modo de vida ao qual estão relacionados um determinado senso estético e a crítica a si mesmo; uma vez que se pauta no transitório, está permanentemente sendo recriado (o que dá sentido à crítica permanente). A ideia do moderno apresenta como possibilidade tudo aquilo que a tecnologia, a ciência, a civilização realiza agora e conseguirá realizar em breve. No entanto, a utopia moderna está longe de tornar-se verdade para todos:

A modernidade, porém, não é feita pelo encontro homogeneizante da diversidade do homem, como sugere a concepção de globalização. É constituída, ainda, pelos ritmos desiguais do desenvolvimento econômico e social, pelo acelerado avanço tecnológico, pela acelerada e desproporcional acumulação de capital, pela imensa e crescente miséria globalizada, dos que têm fome e sede não só do que é essencial à reprodução humana, mas também fome e sede de justiça, de trabalho, de sonho, de alegria. Fome e sede de realização democrática das promessas da modernidade, do que ela é para alguns e, ao mesmo tempo, apenas parece ser para todos. (Martins, 2000; p.20)

Assim, o autor explica que a modernidade anuncia a transformação humana e social, possibilidades que o capitalismo declama, mas não realiza. Segundo o autor, há a exposição de muitas alternativas, mas nenhuma forma de como acessá-las. O mundo contemporâneo, o mundo da modernidade, não esconde as contradições sociais, as injustiças e desigualdades, inclusive as denúncias; mas não tem como ultrapassá-las. É justamente com os problemas da vida moderna, com a permanente inconclusão do processo de modernização que o homem e a mulher comuns precisam lidar no cotidiano (Martins, 2000; p. 21-24). Ao contrário da cultura tradicional em que se busca a estabilidade do permanente, a modernidade pauta-se no transitório como modo de vida.

Na América Latina, continua Martins (2000), a modernidade nunca se deu como um processo vivido pela maioria da população, mas como uma cópia superficial de um modelo estrangeiro. Convivem aqui os tempos sociais diferentes em desencontro, a cultura popular e seu tradicionalismo com os signos do moderno. Através de exemplos cotidianos, o autor mostra situações em que o homem do povo brasileiro convive com símbolos do moderno, mas aplica-lhes a lógica tradicional. Assim há uma ruptura entre dois tempos históricos no Brasil, a convivência com os ícones do moderno, a tecnologia, o consumo, a urbanização, através de uma lógica híbrida do tradicional. Há uma certa resistência ao novo, e neste sentido aponta seu caráter desumanizador (próprio da lógica do mundo moderno); mas ao mesmo tempo o novo invade toda lógica da produção econômica. Por exemplo, "Politicamente, somos de vocação liberal, mas de um liberalismo fundado nas tradições do poder pessoal e do clientelismo político, seus opostos" (Martins, 2000; p.31). Esta convivência contraditória evidencia a diferença entre o que a modernidade anuncia como possível, e a realidade existente que nunca realiza a utopia. Mas como tal situação se sustenta? Através da força do imaginário, da difusão e afirmação de um imaginário que capta a todos. Um imaginário reforçado nos meios de comunicação, na força do consumo, no poder da imagem do sucesso pessoal. O imaginário, que representa os valores da cultura globalizada, capta a subjetividade e propaga-se na vida social. Como exemplifica o autor, em uma favela em São Paulo, com casas precárias, inacabadas, sem alinhamento, verifica-se um grande número de antenas parabólicas. Convivem a pobreza e o "imaginário luxuoso e manipulável da televisão". (Martins, 2000; p.43). Na mesma página, conclui o autor: "A imagem tornou-se no imaginário da modernidade um nutriente tão ou mais fundamental do que o pão, a água e o livro. Ela justifica todos os sacrifícios, privações e também transgressões."

Diferentes lógicas de apreensão do real convivem: as formas tradicionais da cultura popular e a modernização que se impõe na proposta globalizada. Esta sobreposição de formas de viver se dá como uma tendência à ambigüidade; um único sujeito se vê dividido entre estas mesmas lógicas; há um duplo em cada cidadão.

O duplo se constitui como verdadeira orientação cultural, dotado de uma legitimidade própria que torna o autêntico inautêntico, por meio de técnicas de ocultamento. Os usos irracionais e tradicionais do moderno trazem para o cotidiano essa duplicidade, esse duplo e contraditório modo de ser e de pensar. (Martins, 2000; p.51)

Ainda, segundo o autor, o recurso de interação social mais evidente neste processo é o recurso da imitação. O homem e a mulher de uma sociedade como a nossa imitam o moderno na superfície, nos ícones, até nos modos; mas a lógica por trás da ação é vazia de modernidade; ainda perdura o tradicional, não apreende a base dos processos de modernização historicamente construída nos países ricos. Como propõe Martins (2000), é um modo de vida moderno apenas na epiderme.

Por isso o privado entre nós é tão precário. Ele não funda uma consciência social moderna e impessoal. A pessoa continua no centro das relações sociais, não o indivíduo e a trama das relações contratuais de que ele é parte. Ora, o mundo da modernidade é o mundo do indivíduo. Mais do que a pessoa, o querer ser pessoa domina as situações e esse querer ser pessoa está nos adornos, nos signos. É uma pessoa incompleta, imitadora.

Mesmo o cidadão, num grande número de casos, é mera imitação, pois o comportamento eleitoral e político é freqüentemente um comportamento carneiril subjugado por deveres de lealdade próprios da dominação pessoal, do clientelismo, do populismo. É um cidadão que vota por obrigação, não por dever; e que não se considera investido de direitos em relação à conduta dos votados, às leis e às instituições (Martins, 2000; p.53).

Os diferentes elementos da tradição e do moderno convivem na ação do brasileiro, numa complexa ruptura entre forma e conteúdo. "Antes é a tradição que agrega fragmentos do moderno sem agregar um modo moderno de ser consciência do todo e consciência, por isso moderna..." (Martins, 2000; p.53).

A ação do professor é ação neste tempo e nesta cultura, neste momento histórico, de tal forma que a colagem do tradicional e do moderno está ali expressa. A modernidade, continua o autor (Martins, 2000), está relacionada ao transitório e à sua crítica, que lhe dá este caráter de permanente mudança. Apóia-se na moda, no modismo, na última descoberta, naquilo que é mais novo. Adota uma forma atualizada, mas, entre nós, transpassada por uma mentalidade, uma lógica na qual não há solidez da experiência da modernidade.

A anomalia está no fato de que se trata de uma modernidade sem crítica – sem consciência de sua transitoriedade, de que tudo é moda e passageiro. É modernidade, mas sua constituição e difusão se enredam em referenciais do tradicionalismo sem se tornar conservadorismo. Porque também desse lado estamos em face do inconcluso, do insuficiente, do postiço (Martins (2000, p.54).

A idéia desta mescla entre um tempo moderno na aparência ou, ainda mais precisamente, em alguns signos aparentes, com uma lógica tradicional que procura incorporá-los (aos signos) sem abrir mão de seu modo de vida, sem a apropriação do moderno como modo de vida e como crítica a si mesmo e sem sustentar uma atitude conservadora, de resistência, (por mais paradoxal que isso pareça). Tal idéia corresponde a uma percepção quase intangível, de um certo anacronismo na vida escolar, porém não estabelecido integralmente em um tempo distante, uma vez que deste cotidiano escolar fazem parte discursos atualizados, equipamentos, atitudes liberais, comportamentos sociais variados, o discurso da diversidade. Um anacronismo que se dá num mesmo tempo e espaço, numa estranha mistura de valores e referências.

Esta confusão de concepções, ora modernas, ora ligadas a modelos mais tradicionais, está intrinsecamente presente no sistema de ensino público. Em primeiro lugar, por ser este sistema a própria expressão da modernidade que não pertence a todos: um sistema que tem por fundamento o direito à educação, mas que oferece às classes populares educação de qualidade questionável.

Este capítulo quer desenhar a configuração de possibilidades na qual se move a ação educativa. Neste sentido, a modernidade tudo promete, dando a impressão de que a ciência, a tecnologia e a razão poderão responder às dificuldades do cotidiano de modo eficaz. O passado é esquecido, ignorado, e o futuro é sempre melhor do que o presente, mas, ao mesmo tempo, tais condições existem apenas como promessa, especialmente se nos referimos à maioria da população.

Em outra perspectiva, que procura compreender a experiência no mundo moderno (e não a experiência do moderno), e a possibilidade de construção do saber a partir da experiência, especificamente da prática docente, Bondía (2002) mostra como a mentalidade de uma época, a cultura e a lógica que norteiam o modo de vida são elementos importantes no fazer cotidiano.

Bondía (2002) aponta quatro fatores que interferem na experiência, e na conseqüente elaboração do saber de experiência no mundo moderno: o excesso e importância da informação, o excesso e importância da opinião, a falta de tempo, o excesso de trabalho.

A sociedade moderna caracteriza-se como sociedade da informação. Segundo Bondía (2002; p. 21): "A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência." O autor explica que a busca constante pela informação evita que 'aconteçam coisas' ao sujeito, a experiência é vivência, são coisas que acontecem e que se imprimem no sujeito, que levam o sujeito inteiro a uma nova situação de ser/estar. Neste sentido, a busca de informação é percebida como um processo intelectual, que lida com um conhecimento externo, não vivido pelo ator. O saber coisas não é o mesmo que o saber adquirido na experiência, e muito menos é a experiência em si.

Bondía (2002, p.22) reforça, ainda, que uma "sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível." Eu gostaria de acrescentar a este raciocínio que a experiência é não só dificultada pela obsessão com a informação, como ainda, no campo da educação, ela (a experiência) é indesejável, na medida em que a eficiência e a produção são valorizadas a partir de um enfoque racionalizado do fazer pedagógico. Assim, a informação seria suficiente para promover um ensino bem planejado e racionalizado o suficiente para compor uma situação de qualidade. Se isto não ocorre ou é porque a informação que se está usando não está atualizada o suficiente, ou a mão humana está 'estragando' a eficiência; a experiência humana é o 'erro' que se introduz num modelo racionalista de produção.

Um segundo elemento abordado por Bondía é a importância da opinião. Aliada à informação, a opinião também nos distancia da vida, oferece a possibilidade de julgar, classificar, mas não de experimentar.

E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa senão o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública (Bondía, 2002; p.22).

Existem conseqüências da dupla informação/opinião até mesmo para as concepções de aprendizagem, ainda segundo Bondía (2002). Ao valorizar excessivamente a opinião e a informação como se fossem a construção da atitude crítica, do ensino engajado e crítico do posicionamento diante do mundo, a Pedagogia evita a vida, a experiência, a existência da possibilidade de uma construção criativa, de um saber de experiência.

A falta de tempo também é apontada por Bondía (2002) como um problema para o saber de experiência:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz do silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (Bondía, 2002; p.23)

Aliando esta descrição da falta de tempo à seguinte, que trata do excesso de trabalho, encontra-se uma boa representação da vivência cotidiana na escola: parece não haver espaço para sentir a experiência, para se dar conta do presente. A agitação do dia-a-dia na escola, do conjunto de situações de que se deve dar conta (questões burocráticas, administrativas, disciplinares, de ensino), entre tudo isso não há tempo para a percepção do presente, do silêncio necessário para a elaboração do saber de experiência. Quanto ao excesso de trabalho, Bondía (2002) distingue entre experiência e trabalho. Segundo o autor, o sujeito moderno se define pela informação, opinião, agitação e pelo trabalho. A ação caracteriza o trabalho, a necessidade de transformar o mundo, seja da natureza ou dos homens; a ação interfere. A experiência, ao contrário, seria fruto de uma atitude de deixar ocorrer, porque algo acontece ao sujeito, no sujeito. É a abertura para o sentir, para o ser transformado, que caracteriza o ser da experiência. A exposição é a qualidade da experiência; não é o propor, impor, opor, mas justamente a qualidade de se deixar viver.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002; p.24)

Assim, o moderno não é apenas o encontro entre tempos culturais diferentes (referência a Martins, 2000), mas na vida urbana é também um modo único de lidar com o tempo, um tempo de ação, agitado, descartável, de consumo de informação e opinião; um tempo de saber de informação, mas não de experiência. O movimento e a ação constantes que tentam alcançar a utopia proposta pela modernidade, da eficiência, do conforto, do avanço, do

progresso. A ação pedagógica revela o lapso entre os diferentes tempos presentes em nossa modernidade mal acabada, bem como aponta para a sobreposição da informação ao saber de experiência. Portanto, não é apenas o trabalho que possibilita o saber, não basta agir para aprender, mas é também necessário se deixar imprimir pelos acontecimentos, com uma atitude de abertura frente à vida e, daí, à reflexão. O ativismo, neste sentido, é inimigo do saber de experiência.

A complexidade da vida social cotidiana não se esgota nesta constatação, do conflito entre o possível proposto pela modernidade e o improvável colocado na materialidade e no próprio processo de modernização em nosso país. A complexidade está ainda no que há de imprevisível na ação humana, nas escolhas do cotidiano, na repetição de um conservadorismo que não é jamais repetição plena, e propõe o novo, na medida em que o ator social faz a história de seu tempo.

A reprodução social, lembrou Lefebvre mais de uma vez, é reprodução ampliada de capital, mas é também reprodução ampliada de contradições sociais, não há reprodução de relações sociais sem uma certa produção de relações – não há repetição do velho sem uma certa criação do novo, mas não há produto sem obra, não há vida sem História. Esses momentos são momentos de anúncio do homem como criador e criatura de si mesmo (Martins, 2000; p.63)

O autor continua sua explicação mostrando que a dialética da reprodução/criação se dá no mesmo momento do cotidiano, durante a rotina. É neste tempo que se coloca a possibilidade daquilo que não estava previsto, o campo de possibilidades está no presente no dia-a-dia, na vida e não mais apenas no campo das idéias, das utopias. No agir cotidiano há reprodução e há um jeito único, próprio, criador de possibilidades. Percebe o professor este estado do possível em sua ação? Explora ele a dualidade potencial do ato pedagógico? Reproduzir em que? Criar em que? Reproduzir e criar, por quê? Que significado há no novo, na ação inovadora? Seria apenas uma imitação do moderno, como mostra Martins (2000) sobre a ação do 'homem simples'¹⁴ brasileiro?

A avaliação dos dados estatísticos sobre a escolarização no Brasil realizada por Ferraro (1999) apresenta, entre outros importantes aspectos, a modernização inconclusa da qual Martins (2000) nos fala. Através dos conceitos de exclusão da escola, exclusão na escola e inclusão na escola, Ferraro(1999) registra uma realidade que evidencia o projeto de escolarização plena como utopia, como objetivo explicitado em leis e ações, de acordo com o projeto de uma sociedade moderna, ao mesmo tempo que denuncia sua incompletude, em plenos anos 90. O autor, como já foi tratado em capítulo anterior, mostra que os índices de vagas têm aumentado nos últimos anos, e que há estudos (Ribeiro, citado por Ferraro, 1999; p.27) que indicam que 95% das novas gerações têm acesso ao sistema escolar. Mas, como critica Ferraro (1999), tal acesso é desigual nas diferentes regiões do País e, além disso, os

¹⁴ 'Homem simples' é uma referência ao título do livro aqui repetidamente citado: A sociabilidade do homem simples (Martins, 2000).

indicadores revelam significativa defasagem idade/série (considerando-se pelo menos dois anos nesta defasagem), além dos índices de evasão e repetência.

Uma análise precipitada e imprecisa dos indicadores da educação revelaria uma melhora no sistema de ensino e um progresso no sentido das oportunidades oferecidas aos alunos das classes populares. No entanto, as formas de exclusão e inclusão na escola devem ser observadas, bem como as diferenças regionais e a própria qualidade de ensino. Sem a investigação adequada, perde-se a visão do contexto, do processo capitalista de democratização do ensino, da dualidade dos tempos inerente a nosso lugar historicamente periférico na civilização ocidental. Ao mesmo tempo, a possibilidade de inclusão na escola está relacionada à ação dos agentes – aluno, família, professores – no espaço destas sobreposições de contexto: do tempo histórico/cultural (evidentemente, com suas características políticas e econômicas); da realidade do processo de escolarização no País; das políticas para a educação, dos estabelecimentos de ensino, da interação social das diferentes subjetividades. Aqui também se apresentam as contradições da modernidade.

O campo de possibilidades da ação docente inscreve-se, inicialmente, na tensão entre a necessidade (culturalmente colocada) de uma prática atualizada, inovadora, coerente com “a última moda”, e uma vivência (também cultural) de uma lógica tradicional, que, no entanto, não se pretende conservadora (pois quer incorporar os signos do moderno e do progresso). Além disso, as possibilidades da prática do professor relacionam-se à sua compreensão e a seu saber, à epistemologia própria de seu campo de atuação (Tardif, 2000). Um saber que se constrói na história de vida, na formação profissional e no exercício da profissão. A construção de um saber que se vê dificultado pelos obstáculos à experiência, próprios do mundo moderno: o excesso de informação e opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho (Bondía, 2002).

A possibilidade da ação docente no cotidiano escolar inscreve-se neste tempo histórico-cultural complexo, em que uma ação pode representar, simultaneamente, diferentes lógicas cognitivas correspondentes a diferentes organizações histórico-culturais, na perspectiva de uma vivência ativista, fugaz, corrida. Este movimento se dá delimitado, ainda, pelo espaço/tempo presente, ou seja, no espaço/tempo da própria escola no momento presente da ação. O espaço/tempo próprios da situação atualmente vivida delimita, conforma, restringe, possibilita a ação e lhe dá significado no presente e no fluxo histórico dos acontecimentos. Assim, o campo de possibilidades da ação pedagógica inscreve-se também a partir do espaço/tempo da escola, que, por sua vez, pertence ao espaço/tempo da cultura mais ampla na qual se insere. Isto não significa dizer que a escola apenas reproduz o espaço/tempo social, a partir das características próprias de seu ofício. Em cada escola, a partir da forma única como esta se organiza para lidar com suas funções, da rede a que pertence e da identidade própria de cada estabelecimento de ensino, cria-se um tempo/espaço no qual o professor pode se mover. Quem cria tal tempo/espaço? Os habitantes¹⁵ da escola em suas

¹⁵ Refiro-me a todos os que vivem, passam, influenciam a vida escolar.

relações, através dos papéis que exercem e de sua subjetividade. Assim, o campo de possibilidades pode ser ampliado ou restringido pela própria ação do professor, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, a ação pedagógica é delimitada pelo tempo/espço escolar. É importante lembrar que, se, por um lado, existem diferentes possibilidades da prática docente, e, portanto, uma certa autonomia, por outro lado tal campo é delimitado, sem dúvida, pelas condições materiais existentes na realidade, pela configuração própria do contexto onde ocorre a situação ensino-aprendizagem.

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro de um quadro de determinantes da prática (Gimeno: 2000; p.168).

Toda situação ensino-aprendizagem está, portanto, circunscrita a um quadro que, se não determina a ação de modo exclusivo, a delimita e a caracteriza de forma bastante definida.

Existem condições inerentes ao ensino que também constroem ou delimitam as possibilidades de autonomia do professor, ou pelo menos de inovações em sua ação. Woods (In: Nóvoa, 1995) apresenta alguns fatores que levam os docentes a agir de formas mais conservadoras. O fato de o professor trabalhar com grupos e não com ensino individual seria, para o autor, um aspecto restritivo da inovação. Pessoalmente, acredito que tal aspecto só é restritivo na medida em que o grupo de alunos é excessivo; caso contrário, o fato de trabalhar com um grupo, tendo-se como referência pedagógica uma concepção construtivista e sócio-histórica, permite, ao invés de restringir, ampliar modelos e soluções. No entanto, admito que numa perspectiva educacional de relação radial¹⁶, ou seja, que cada aluno vai aprender exclusivamente na troca com o professor (em oposição a uma relação

¹⁶ O termo radial, por mim usado, designa um círculo, com seus raios que estabelecem relações entre o núcleo e os diferentes pontos do círculo; como uma roda de bicicleta. A analogia com as relações em sala de aula é de que o professor seria o centro do círculo, e ele seria o único a estabelecer trocas com todos os alunos, que são, nesta figura, pontos no aro. A aprendizagem, nesta visão, circularia através destes raios, entre cada aluno e o professor. Se imaginarmos uma sala de aula com 25, 30 alunos, podemos imediatamente perguntar: é possível uma atenção deste tipo radial como única fonte de trocas para o aprender? Neste sentido, a proposta sociointeracionista entende que outras possibilidades de troca em sala de aula, entre os alunos, também pode contribuir para a aprendizagem. A perspectiva tradicional propõe alunos quietos, que não conversem, e que escutem prioritariamente ao professor.

circular, na qual a troca entre os alunos é recurso favorável para o ensino), o ensino individual ou de poucos alunos permita uma margem maior de inovação.

O autor continua mostrando que a questão de recursos e estrutura do ambiente físico, entre outros aspectos circunstâncias das condições materiais imediatas do ensino, também pode restringir propostas diferenciadas. A avaliação por exames unificados, públicos, seria mais um fator limitador.

O fato de os professores terem formação em disciplinas especializadas (o que não ocorre na 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, a que este projeto se refere) e o modo como o próprio ensino é fragmentado em disciplinas, retirando o caráter holístico dos processos, é também, segundo Woods (1995), uma dificuldade adicional para ações inovadoras. Acrescenta ainda fatores relacionados à carreira profissional (interesses que podem estar em jogo no risco assumido de uma ação inovadora) e o isolamento do professor. Além disso, diz o autor, “as pressões reformistas exercidas sobre o corpo docente, as exigências de um maior controle dos professores sobre o currículo, os exames e, de um modo geral, o conjunto dos processos escolares” (WOODS, 1995,p.147) são restrições a um agir autônomo e criativo.

Woods (1995) propõe ainda que a questão do tempo necessário para refletir e preparar uma intervenção inovadora e a necessidade de contar com o apoio da equipe pedagógica nos riscos dos resultados que a inovação ocasionar (que não são necessariamente positivos) são elementos que dificultam propostas docentes diferenciadas.

De qualquer forma, explica, nem toda inovação é adequada. O ato criativo não é por si só melhor do que a ação convencional. Um agir inovador conseqüente deve levar em conta o professor, mas também os alunos, de forma que o docente consiga se colocar no lugar dos alunos para identificar as necessidades da aprendizagem. Além disso, precisa adequar-se a uma comunicação efetiva, que seja precisa do ponto de vista da mensagem para poder ser decodificada apropriadamente na situação em que ocorre. Situação que, como foi apresentado neste mesmo texto, é, na verdade, um conjunto de interações significativas de múltiplos contextos. O professor deve ter flexibilidade e capacidade de adaptação e improvisação, uma vez que a inovação não tem ainda seus resultados testados, e pode

estimular, na prática, respostas inesperadas. Resume Woods (1995) que a inovação só tem sentido se gerar a aprendizagem dos alunos.

Tanto professores quanto as escolas estão inseridos em um contexto de ensino seriado, organizado e ordenado de acordo com elementos próprios de uma cultura de exclusão, ou, como propõe Arroyo (1997), uma cultura do fracasso escolar. Este contexto, dado pela estrutura de ensino, norteia em grande parte as possibilidades da prática. Apresenta-se como "paredes rígidas", que não podem deixar de existir ou serem transpostas sem uma imensa reforma ou "derrubada" dos tijolos. No entanto, esta constatação é menos sólida do que parece: a própria Lei de Diretrizes e Bases (1996) oferece brechas, inclusive no conceito de seriação, pouco exploradas.

A autonomia da ação do professor se coloca diante da aceitação e resistência da cultura da escola, aqui representada (em apenas uma de suas facetas) pelo conceito de espaço/tempo, bem como a mudança e a inovação de caráter mais amplo na escola, a transformação da cultura da escola, se vêem também diante da aceitação e resistência do professor. Há como um jogo entre a criação de novos espaços e a ocupação dos espaços da forma mais usual; nem bem é possível agir sem o espaço inicialmente existente e já legitimado como cultura da escola, nem bem é possível que tal configuração de espaço resista permanentemente a certas mudanças, uma vez que o cotidiano é caracterizado também pelo imprevisível; a ação humana é reprodução e também produção.

As possibilidades de escolha na ação docente diante do aluno que não acompanha o ensino movimentam-se neste jogo entre fazer o que é conhecido e arriscar uma ação inédita; ainda assim, o conhecido terá algo de único, pois cada relação se dá num contexto único, e a ação nova será sempre pautada em algo já existente, em algum aspecto já vivido, senão pelo professor em questão, pela experiência socialmente acumulada na ação e pensamento docentes.

O tempo/espaço da escola é uma das características da escola compreendida como um espaço sociocultural. Tanto o tempo quanto o espaço têm duas dimensões: a dimensão social, que diz respeito aos locais, às funções, aos papéis e rotinas tal como são vividos coletivamente; e a dimensão subjetiva, que confere significado aos momentos e aos lugares ocupados pelos atores. O entrelaçamento destas duas dimensões nas relações configura "a forma" da escola e de seus atores ao exercerem suas funções, a identidade de cada escola e cada profissional. Cardoso (2001) explica as categorias tempo/espaço na vida escolar:

A categoria espaço indica tanto o lugar físico, na arquitetura da escola, como a sala de aula, a cozinha, o pátio, a sala de professores, etc. como também um conjunto de relações entre os atores que ocupam, no cotidiano escolar, postos ou funções hierarquicamente diferenciadas. Nesse sentido o espaço é aqui, também entendido, como "o lugar de onde se fala", ou se cala, lugar carregado de subjetividade, de relações vitais e sociais concretas (Cardoso, 2001; p.34)

A estrutura e o funcionamento do ensino estão organizados num planeamento genérico, para todas as escolas, em termos de espaço físico, cargos, funções, organograma. A forma como as pessoas ocupam tais espaços é que dá um significado único a cada lugar e vai desenhando um perfil de 'como é ocupar determinado lugar'. Por exemplo, existem descrições das funções do orientador educacional (OE), mas cada um desempenha seu papel de modo único, e a partir de sua prática propõe uma forma de ser OE. Assim, as formas possíveis de trabalhar na função de OE vão sendo sedimentadas e fixadas por um lado, e reinventadas e ampliadas de outro. Pode um OE, por exemplo, ir até a casa de um aluno para conversar com seus pais? Pode haver uma escola na qual se instituiu ao longo do tempo tal prática, e cada novo OE já assume como norma tal atitude. Até que um dia, alguém (ainda como exemplo) deixe de fazê-lo, e ao voltar ao comportamento da visita anos depois, com uma nova composição profissional na escola, será então percebido como novidade. Ou ainda, tendo sido abandonada tal prática, ela escape ao campo de visão dos profissionais como uma das possibilidades de ação. Assim, uma função profissional na prática não é apenas um desempenhar funções, mas um ser social que ocupa um lugar com seu pensamento, sua ação, os significados que atribui às situações e à sua própria ação na rede de relações intersubjetivas do contexto em que se insere. A categoria tempo, tal como é utilizada pela autora:

"...incorpora tanto a dimensão chronos, ou seja, "parte mensurável do movimento", de tempo relógio, com seus horários fixados em horas e minutos; como a dimensão Kairos, "movimento inesperado, não apreensível pelo planeamento racional (porque, apesar de previsível, nunca o é de modo absoluto) que desencadeia alterações em todo o contexto ao qual está ligado. (Ponce, 1997, p.84). Assim, o tempo cotidiano da escola, neste trabalho, é chronos e Kairos. Obedece a um só tempo, uma cronologia (ano, semestre, bimestre, dia, hora/aula, etc.) que estrutura e organiza o fazer pedagógico em um programa de ensino (com suas unidades, aulas, etc.). E divide o dia em tempos de trabalho e tempos de descanso – hora do recreio, "janelas", horário de almoço. É também um tempo de vivências, que transcendem o tempo cronológico e dão significado aos acontecimentos cotidianos, ou seja, atravessam a temporalidade cotidiana" (Cardoso, 2001; p.34-35).

O tempo da escola tem uma dimensão estrutural, do calendário e ritmos burocráticos do ensino e um outro tempo, do cotidiano que se expressa no viver, nas interações, nas pausas e no trabalho.

O fazer pedagógico (e não a vida na escola) comporta ainda, a meu ver, três diferentes tempos de ação: o tempo do planeamento, o da execução e o da avaliação. A execução não corresponde apenas ao planeado, e nem sempre a ele; assim como a avaliação é muitas vezes mais relacionada ao desempenho do aluno do que ao planeamento e à execução. As relações entre estes três tempos não são, portanto, lineares.

O planeamento trata de um tempo futuro, de uma ação na qual o professor pode pesquisar, pensar, se organizar antes de agir, de escrever seu planeamento; pode ainda rever enquanto planeja, controlar até o momento anterior à execução. O planeamento é delimitado por recursos materiais concretos, pela compreensão que o professor tem das necessidades de seus alunos, pelos requisitos da metodologia do ensino que propõe, enfim, uma série de

condições externas que conformam sua ação. Ainda assim, o planejamento está bastante relacionado à autonomia e ao tempo do pensamento do professor.

A execução é um tempo da agilidade, um tempo instantâneo, no qual a compreensão e a subjetividade do docente reagem no próprio fazer pedagógico; ainda que seu planejamento seja excelente, a execução ultrapassa em muito os limites do planejado, pois não se trata apenas de executar o que está planejado, mas interagir com outros atores sociais. A cada pergunta de um aluno há um processamento rápido e novo do professor, que, entre tantas possibilidades de resposta e de formas de responder, escolhe instantaneamente uma; desta escolha decorre o próximo acontecimento ou não – pois algo inesperado pode ocorrer (um aluno caiu da cadeira, por exemplo) e, mais uma vez, o imediato se faz novo. É neste tempo da ação que mais se fazem presentes as experiências de vida e profissionais do docente, sua visão de mundo, sua relação com o saber, a subjetividade integrada na ação. Enquanto no planejamento as concepções intelectuais sobre ensino-aprendizagem podem predominar sobre o modo de ser, por tratar-se de um tempo de ação sobre o futuro e, portanto, muito mais atrelado à possibilidade lógica da antecipação e da razão dedutiva do que ao envolvimento integral do ser social, o momento da execução, da aula, da interação exige a compreensão do outro, a escuta, que é sempre carregada de significados pessoais. A corporeidade integral do professor deve agir em relação não apenas a seu pensamento, mas a um mundo social concreto e vivo.

Há ainda o tempo da avaliação, um tempo que se debruça sobre o passado, portanto um tempo que ‘não tem pressa’, a não ser a pressa burocrática. Pode estar vinculado ao planejamento, e aí será um tempo de longa elaboração, sendo metabolizado aos poucos, mesmo depois de as notas já terem sido promulgadas. Mas pode ser mesmo apenas um tempo burocrático, de cumprimento de funções. Em todos os casos, é um tempo de finalização de alguma coisa, propõe a possibilidade de um novo começo, determina, burocraticamente, o fim de um ciclo.

Estes três tempos do fazer pedagógico (planejamento, execução e avaliação) ditam o ritmo do trabalho docente. A forma como o professor combina estes tempos, se de forma mais segmentada (como etapas distintas e estanques) ou de modo mais fluido (como um processo no qual se engendram permanentemente estes diferentes tempos pedagógicos) caracteriza em boa parte o campo de possibilidades de combinações de diferentes elementos para ações inovadoras.

Para Cardoso (2001), com base na teoria de Bourdieu, a noção de campo traz em si a idéia das possibilidades da ação. O campo é o espaço sociocultural em que ocorrem as interações e no jogo de significados que se reforçam e se contrapõem. No entrelaçamento, às vezes mais harmônico, outras vezes mais conflituoso, dos tempos e espaços há uma certa autonomia em relação à cultura mais ampla. Na perspectiva deste trabalho, o campo é este tempo/espaço onde se dá a interação pedagógica. Inclui todas as combinações possíveis de se realizarem na conjugação tempo/espaço existente. Deste conjunto de combinações destacam-se aquelas que efetivamente ocorrem. A autonomia relativa define uma cultura própria de cada estabelecimento de ensino.

A ação docente inclui a prática e sua epistemologia, e ainda os significados e simbolizações próprios do agir humano. Caracteriza-se por ocorrer no âmbito de um certo campo de possibilidades, que restringe e ao mesmo tempo dá forma à ação. Tal campo de possibilidades está inscrito nas características do mundo moderno, com seus elementos sociais, políticos, econômicos, culturais, essencialmente históricos do desenvolvimento deste país.

O campo de possibilidades apresenta um conjunto de alternativas, de combinações prováveis, imaginadas, exploradas ou ainda não exploradas. Desta área de mobilidade emerge uma prática determinada, efetiva, posta no concreto. Tal prática se forma a partir do entrelaçamento das condições objetivas e subjetivas de reprodução e inovação, a partir de uma intencionalidade do sujeito.

As condições subjetivas resultam da história de vida, formação e experiências profissionais dos professores e da complexa interação das diferentes subjetividades (ou seja, não apenas da individualidade do professor, mas também da do aluno, dos pais, enfim, dos atores envolvidos na relação específica). As condições objetivas estão expressas na sobreposição de contextos nos quais a prática pedagógica se inclui: as características da escola, do sistema educacional, das políticas e orientações oficiais específicas para área e do sistema político da nação. Concretamente, os resultados deste trabalho apontam para algumas reflexões sobre o campo de possibilidades na situação estudada.

Cabe esclarecer que estudar as condições de ensino para situações em que os alunos não acompanham a turma é diferente de investigar a respeito de Metodologia e Didática para a série regular. Isto porque tais situações são compreendidas como um certo desvio da norma, um certo erro de percurso, como algo que não deveria estar acontecendo. Neste sentido, não é para estes casos que o trabalho pedagógico está voltado. Como disse boa parte das professoras entrevistadas, existe uma maioria de alunos que demanda atenção e ensino, e nem sempre é possível dedicar o tempo que seria necessário para estes casos especiais.

Decorre disto que, sendo a escola voltada para o aluno "comum", da "média", em última instância, uma escola voltada para as massas, é admitido como natural o fato de que nem todos conseguirão acompanhar o ensino. A idéia de que a população se distribui, em qualquer característica, de acordo com uma curva normal, ou seja, haverá uma maioria com características comuns, alguns menos avançados e outros mais avançados, faz parte da lógica com que a escola, o sistema de ensino, estão organizados. Este fato, em si, confirma o funcionamento do sistema, que é preparado para dar conta "do geral", "da maioria", das massas. Portanto, como sistema de ensino há uma aceitação natural de que nem todos os alunos conseguirão integrar-se à escolaridade e, como sugere Perrenoud (1997), cabe à escola tentar manter um certo controle dos danos, mais do que incluir efetivamente a todos. Ainda assim, se os professores acabam por ter que aceitar o fato de que existem alguns alunos pelos quais eles pouco podem fazer em termos de ensino, também existe uma crença de que a integração de todos está no campo do possível, embora seja, ao mesmo tempo, improvável.

As políticas públicas e orientações oficiais, bem como os programas e projetos municipais e federais mostraram-se eventuais, desarticulados entre si e com as unidades escolares, ineficientes por sua forte dimensão burocrática. Além disso, constatou-se a presença de informações fragmentadas, desatualizadas, incertas, entre estes diferentes níveis nas escolas, entre os professores e também entre orientadores educacionais. Olho no Olho, Quem Ouve Bem Aprende Melhor, Saúde do Escolar são exemplos de iniciativas que, segundo as entrevistas, ocorreram de forma inconstante, sem frequência determinada, de forma interrompida.

Os serviços gratuitos encontrados, que trabalham com estudantes com problemas no processo de aprendizagem escolar, são fruto, em todos os casos estudados, do esforço de uma equipe pequena para a demanda. Cada um dos serviços, com sua origem própria, focaliza seu trabalho de forma a conseguir objetivar os resultados. Assim, a equipe do Hospital Infantil Joana de Gusmão trabalha com atendimento à escolaridade das crianças

internadas ou com histórico de problemas de saúde; a equipe do Núcleo Desenvolver realiza diagnóstico e orientação para as famílias e escolas (quando possível); a equipe da Policlínica Regional atende a adolescentes; a equipe do Centro de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina atende a casos próprios de sua área de atuação (e não é focado para a aprendizagem); a equipe do Porta Aberta trabalha com crianças e adolescentes, também sem o foco específico das questões de ensino-aprendizagem formal. Estes serviços se vêem sobrecarregados já no momento da triagem, pois todo tipo de caso bate às suas portas. De tal modo que, mesmo dentro de sua clientela específica, a demanda é muito maior do que sua possibilidade de atendimento, e o encaminhamento sem critérios não dá conta do problema. Além disso, estes serviços são bastante criticados nas escolas por aquilo que não oferecem, ou seja, espera-se de um serviço que se propõe ao diagnóstico que faça atendimento, e assim por diante.

Quanto ao Núcleo Desenvolver, por exemplo, as dificuldades de comunicação entre o serviço e a escola aparecem nas entrevistas nos dois ambientes. Além de dificuldades de ordem pessoal dos alunos, como de transporte, ou de ter um acompanhante para chegar ao serviço. Criados de forma isolada, de certo modo estes serviços assim permanecem com relação às escolas.

Neste quadro de alternativas extra-escolares, o campo de possibilidades no interior das escolas também se mostrou bastante restringido pelo fator que permeia toda a educação pública: a falta de investimento efetivo da administração pública na modernização do sistema de ensino para as classes populares.

Entre as cinco escolas estudadas, chamou a atenção o fato de que, embora sejam diferentes quanto a diversos fatores (tipo de administração, de orientação educacional, o trabalho conjunto, a elaboração de projetos, o equipamento, as comunidades a que atendem), ao contrário do que eu inicialmente pressupunha, a margem de manobra dentro do campo de possibilidades para o ensino de alunos que não acompanham sua turma é bem pequena. Evidentemente, tais elementos fazem diferença. Na interação entre a possibilidade dada pela Secretaria de Educação e os componentes escolares próprios de cada estabelecimento de ensino, as escolas mobilizaram-se em torno de diferentes alternativas como propostas relacionadas aos alunos que não acompanham o ensino. Assim, a Escola das Águas atendeu a alunos com dificuldades na leitura; a Escola Modelo e a Escola da Colina fizeram atendimento de apoio individual ou em pequenos grupos em horário de aula; a Escola da Praia tinha a característica de trabalho conjunto entre os professores da mesma série, e a Escola Urbana não oferecia nada organizado institucionalmente.

Numa visão mais abrangente, todos estes fatos se deram de modo bastante circunstancial, sem incorporar uma nova prática à escola, sem institucionalizar uma modalidade de inclusão efetiva destes alunos que não acompanham o ensino. Isto ocorre por uma ausência de elementos de planejamento de sistema, de planejamento de médio e longo prazo. Os projetos citados tinham um caráter circunstancial e/ou emergencial. Na Escola das Águas, por exemplo, ocorreu de uma professora ter disponibilidade de horas e poder oferecer este trabalho paralelo de Língua Portuguesa naquele ano. Tal projeto não teve continuidade, pois a professora voltou para a sala de aula no ano seguinte. Acabou por receber alunos com as mais diferentes dificuldades, pois a demanda da escola é múltipla, e, como já disse, "quem sabe ali o aluno tem alguma chance". Nas Escola Modelo e na Escola da Praia, o atendimento paralelo se fez de forma ocasional, "quando dava", a partir do mês que foi possível, tentando diminuir as dificuldades dos alunos como uma recuperação até o

final do ano. Na Escola da Praia, das professoras que faziam o trabalho conjunto, uma era substituída e já não estava na escola no ano seguinte.

Esta realidade mostra que, embora existam projetos na escola, não há planeamento no sentido orgânico do termo. Para um planeamento efetivo é indispensável, antes de qualquer coisa, uma avaliação das necessidades, um diagnóstico da situação. E como se dá avaliação das necessidades nas escolas estudadas? Segundo a observação informal dos profissionais, em uma perspectiva emergencial. Qual o maior problema dos alunos que não acompanham o ensino? Existe um consenso de que seja em Interpretação de Texto e em Matemática. Mas isto é muito amplo, e muito vago, porque, afinal, estes são os requisitos das séries iniciais. Faltam estatísticas, faltam dados mais precisos, para que os projetos tenham efeito de planos de médio e longo prazo, ultrapassando o imediatismo.

As professoras entrevistadas, na totalidade, argumentaram que os alunos já chegam à terceira e à quarta série com defasagens curriculares e que, neste ponto, pouco podem fazer. Diante de uma perspectiva de controle dos prejuízos, as escolas acabam adotando projetos de cunho "emergencial", com uma inferência de que, "recuperando" os que estão com problemas, segue-se sem novos problemas. Assim, a margem de inovação entre as escolas estudadas se dá de forma extremamente dependente das ações pessoais dos profissionais envolvidos, pois não se integra à sua estrutura e funcionamento como construção histórica. Ou seja, na medida em que a equipe de profissionais se renova, a memória destas propostas parece se perder no tempo.

Este movimento, de controlar e procurar diminuir as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem com medidas circunstanciais tem um caráter conservador, em seu melhor significado. A pesquisa por mim realizada no mestrado (Laterman, 2000) expôs uma dimensão do sentimento de caos vivenciado por professores e alunos, naquele caso da 5ª à 8ª série, relacionada a questões de comportamento, principalmente dos estudantes.

Greenfield (1999), em um texto sobre administração escolar, coloca, entre as características da escola, o fato de ser um ambiente de uma certa imprevisibilidade, que tem permanentemente sua organização ameaçada:

Há normalmente múltiplas e contínuas ameaças à estabilidade da escola e, embora outros administradores e/ou organizações possam ser também vulneráveis, poucos ou nenhum se comparam com as escolas ao nível da regularidade e imprevisão das ameaças à sua estabilidade como sistema organizacional, ou à vulnerabilidade do administrador escolar.

Muitas ameaças são externas e manifestam-se nos resultados das eleições para a direção e a gestão da escola, na fome e violência criadoras de perturbação diária nas vidas dos alunos para além da escola, grupos de interesse divergentes dentro da comunidade, pais barulhentos e zangados, e decisões legislativas e financeiras que falham muitas vezes na sua resposta às contínuas mudanças sociais, emocionais e pedagógicas que os professores e alunos enfrentam nas escolas de hoje (Greenfield: 1999, p. 261).

O autor associa a instabilidade do ambiente escolar aos problemas sociais e culturais, especialmente urbanos, das questões de autoridade nas relações entre professores e alunos,

da constância e variedade dos casos que acabam sendo tratados com importância equivalente, embora sejam de ordem e conseqüências bastante diversas. Não estou propondo que os alunos que não acompanham o ensino sejam, em si, situações de ameaça à ordem institucional, mas que estes casos ocorrem neste ambiente em que o imprevisível permeia a rotina, alimentando a impressão de que as coisas estão fora do lugar, de que o cotidiano escolar caracteriza-se pelo fato de que "qualquer coisa" pode ocorrer, de que há uma vivência do caos.

Este estudo indica que a idéia de caos na vida escolar pode também ocorrer no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem. Isto se dá quando os educadores deparam-se com uma variedade de casos de defasagens na aprendizagem curricular que fogem ao seu controle, para os quais não têm apoio adequado, que vão tornando-se mais graves ao longo do tempo sem que consigam interferir para alcançar seus objetivos plenamente.

As medidas adotadas, ao que parece, mesmo sendo circunstanciais, "aproveitam" a oportunidade oferecida de apresentar projetos nas escolas ano a ano, aliam a estas o repertório de intervenções habituais (aproximação dos alunos, conversa com os pais, comunicação à Orientação Educacional e ao Conselho de Classe, encaminhamento para outros profissionais e projetos de cunho social, quando possível) e conseguem, desta forma, garantir a continuidade das atividades em benefício de todos, inclusive dos alunos que não acompanham o ensino que acabam por ter algum tipo de recurso (ainda que nem todos recuperem o conteúdo, certamente muitos são beneficiados com estas medidas). Neste sentido, as medidas convencionais contribuem para a reprodução da própria instituição. A avaliação das necessidades e da situação escolar dos alunos é não apenas informal, mas também permeada pelas características de falta de tempo, excesso de trabalho, excesso de informação e de opinião próprias da modernidade, a que se refere Bondía (2002). O campo de possibilidades da ação não se restringe ao pensamento, mas pode ser alargado a partir da reflexão. Na medida em que os professores fazem perguntas derivadas de sua observação, as respostas poderiam ser elaboradas a partir de um debate coletivo, que precisa de condições materiais concretas de mais tempo e menos ativismo para ocorrer. As explicações generalizantes que são da ordem da opinião, formuladas a partir de fragmentos de conceitos advindos das ciências, como a Psicologia (problemas emocionais do aluno), a Saúde (referências a questões neurológicas) e a Sociologia (referências sociais, econômicas e culturais) ocupam o espaço da reflexão coletiva.

A questão da informação, da busca de conhecimentos se dá em dois parâmetros: didático e de educação, em sentido amplo. Os professores fazem cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, estes dirigidos ao ensino das disciplinas específicas e, certamente, pertinentes como atualização permanente de sua prática. Buscam material para atividades, idéias, informação sobre os assuntos que ensinam. Este é o parâmetro didático. A prática cotidiana dá sentido a estas informações. As necessidades surgidas do cotidiano pedagógico do processo ensino-aprendizagem na sala de aula motivam a busca destas informações, que dialogam com a prática. A integração destes conhecimentos que se referem à didática, à metodologia e a recursos para o ensino, se dá no próprio fazer docente, em suas dimensões de pensamento e ação.

Quanto ao parâmetro de educação em geral, onde estaria o conhecimento sobre as possibilidades do ensino para os alunos com diferenças de desempenho, parece não haver uma integração envolvida pela prática. Neste sentido, coloca-se a questão do excesso de informação, pois os professores são expostos a muita informação. Ao final, não parece existir um espaço onde tais informações possam ser incorporadas à compreensão do

cotidiano escolar. Esta reflexão leva a uma inferência de que, para estes casos específicos, existe a necessidade de criar espaços de articulação entre conhecimento e vivência docentes muito mais focados, como a discussão interdisciplinar dos casos concretos de alunos que não acompanham o ensino existentes nas salas de aula. Este estudo aponta para a necessidade de se criar um trabalho conjunto entre profissionais com diferentes conhecimentos, no que se refere a tais alunos.

No entanto, a falta de tempo e o excesso de trabalho podem ser obstáculos efetivos para que os professores possam se reunir com outros profissionais e pensar sobre os alunos que suscitam tantas questões dos processos de ensino e aprendizagem. Disto decorre uma segunda necessidade: avaliar a importância em termos de significado (estatístico e sobre a qualidade de ensino) destes casos no conjunto da escola. Identificar e interferir nos processos ensino-aprendizagem dos alunos que não acompanham o ensino nas séries iniciais, de forma planejada e mais precisa (com conhecimento de áreas específicas envolvidas nos problemas), é uma necessidade da escola? Ou a escola é efetivamente direcionada para as massas, no sentido de não poder se ocupar de casos particulares que, afinal, não interferem tanto assim nos seus fundamentos e objetivos? A escola tem tantos problemas? Este é prioridade? Creio que, ao identificar que em todas as salas de aula estudadas, cerca de 20% a 25% dos alunos apresentam durante o ano letivo dificuldades em se integrar aos resultados esperados, pensando ainda nos indicadores nacionais e locais de exclusão da e na escola, é pertinente levar em conta as questões levantadas.

E, na medida em que se conclua que a escola democrática deve atender aos casos particulares, pergunta-se: nas condições reais e concretas atuais, colocam-se possibilidades de lidar com esta situação? Como explica o autor:

O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. Depois, o professor vai se virar, no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo (Charlot: 2002, p. 91).

As ações docentes beneficiam a muitos alunos, e, principalmente, o fazem na medida em que conservam a continuidade do funcionamento escolar, ou seja, que não entram em conflito com as necessidades e a atenção premente do conjunto, da maioria dos estudantes. Ainda assim, é possível identificar alguns elementos presentes na instituição escolar e que foram trabalhados ao longo deste trabalho, levando-se sempre em consideração a realidade atual, de um sistema excludente e desigual:

1. a naturalização da presença destes alunos que não acompanham o ensino;
2. políticas e projetos direcionados a estes casos, sempre como medidas provisórias;
3. falta de tempo e de espaço próprios para lidar com estas situações;
4. comunicação dispersa, descentralizada;
5. falta de registro e historicidade dos casos ao longo do tempo;
6. conhecimentos e informações não focados com as questões provenientes da reflexão sobre a realidade;
7. encaminhamentos sem critérios adequados, desarticulados dos serviços de atendimento;

8. necessidade de parceria com famílias que nem sempre podem responder às exigências;
9. utopia do progresso.

Embora existam diversos elementos direcionados aos alunos que não acompanham o ensino, como projetos próprios das escolas, serviços gratuitos, medidas dos professores em sala de aula, envolvimento de todos os responsáveis, projetos oficiais, e talvez até outros, a lógica que constitui e permeia todos estes elementos é a lógica da emergência e da urgência. Neste sentido, a naturalização da presença destes casos, como situações que são, por um lado, fora das normas e, por outro lado, como algo que sempre esteve e estará presente, acaba por resultar em formas de lidar que buscam ora o controle dos danos, ora uma medida que possa resolver os problemas já existentes para dar continuidade à educação de forma "zerada", nova, sem tais casos. Neste panorama enquadram-se medidas de urgência e de emergência, sempre como medidas provisórias.

Pelo contrário, entender que o cotidiano da escola é lidar permanentemente com a variedade de situações, e de que não há um caos circunstancial, mas uma realidade complexa que não vai se transformar em harmonia, não importa o que se faça, cria a necessidade de pensar medidas que se incorporem e se transformem, de acordo com sua avaliação, ao longo do tempo, procurando oferecer condições de trabalho pedagógico com mais alternativas - não para "resolver" os conflitos da realidade, mas para lidar com a variedade de situações existentes.

A pesquisa mostrou que, embora os orientadores educacionais sejam as pessoas que teriam, entre suas funções, o papel de encontrar formas de lidar com as situações dos alunos que não acompanham o ensino, servindo de ponte entre a escola e seu entorno, não há um tempo, um espaço, um protocolo próprio para isto. Os orientadores educacionais ocupam tantos lugares na escola (substituição de professores, serviços burocráticos, atendimento a alunos no cotidiano de um grande número de séries), que, nas escolas estudadas, perdem-se as situações específicas pesquisadas. A falta de tempo e de espaço próprios para lidar com estas situações pode ser entendida como consequência da lógica da urgência e da emergência, e também é um fator restritivo para a introdução de novos conhecimentos, pessoas, recursos, no atendimento aos alunos e professores.

Esta falta de tempo e espaços próprios enreda-se com uma comunicação dispersa, descentralizada, que leva os professores a desconhecerem a decorrência dos fatos (extra-sala de aula) relacionados aos alunos que não acompanham o ensino. Estes problemas de comunicação e articulação se dão dentro da escola e entre a escola e os serviços externos a ela, de acordo com as entrevistas realizadas. Da forma como a situação está, os encaminhamentos para outros profissionais não fazem muito sentido, não são eficazes, não trazem contribuições para o trabalho pedagógico frente a estes alunos com defasagens no desempenho.

Embora seja do conhecimento de todos os entrevistados que existem freqüentemente casos de alunos que não acompanham o ensino, durante o ano letivo, numa situação em que se pode ainda intervir e buscar o sucesso escolar, a falta de registro e historicidade dos casos ao longo do tempo não permite um controle planejado da situação. Faltam estatísticas; tudo o que se tem é uma impressão dos diferentes profissionais a respeito da situação.

Uma vez que o mapeamento das situações dos alunos que não acompanham o ensino não é realizado, os conhecimentos e informações não parecem estar focados com as questões provenientes da reflexão sobre a realidade. Para tanto, uma possibilidade seria discutir

especificamente os casos com outros profissionais, ou mesmo com uma equipe dentro da escola, ao invés de partir de conhecimentos generalistas que podem ou não servir pra compreender o que se passa em dada situação. As perguntas que os professores elaboram, a partir das reflexões pautadas em sua experiência, são imprescindíveis como pontos de avanços teóricos relacionados à sua prática docente.

Encaminhamentos sem critérios adequados, desarticulados dos serviços de atendimento, resultam em esforços redobrados com resultados incompatíveis. Assumindo-se a presença dos alunos que não acompanham o ensino, deve-se aprender também sobre como encaminhar, estabelecer critérios de acompanhamento, o que esperar dos diferentes profissionais, em que efetivamente podem contribuir estes trabalhos para a prática pedagógica nestes casos diferenciados.

Necessidade de parceria com famílias que nem sempre podem responder às exigências é como um paradoxo, cuja principal fonte de ajuda é, segundo os professores, ao mesmo tempo a principal causa dos problemas., Nestas condições não se constituem alternativas para o avanço do ensino. Ainda assim, o envolvimento de todos os responsáveis é uma medida não só necessária, como um fato legal.

Como uma analogia da utopia capitalista, que, através da meritocracia oferece direitos iguais a todos, a noção da utopia do progresso, em que o futuro é melhor do que o presente, onde estão todas as soluções e onde se dá a superação dos conflitos, se expressa o entendimento de que vivemos uma escola pública do passado. Na diferença dos tempos, da modernidade inconclusa, é como se, quando a escola pública alcançar a modernidade, alcançaremos o futuro prometido. A realidade de nosso país é que a escola pública, tal como é, faz parte da nossa modernidade.

A dificuldade em ensinar a todos os alunos de forma igualitária se coloca no mundo inteiro. Em nosso país, de forma dramática. Propor maior número de recursos, multiplicar condições e alternativas não irá "resolver", pois a realidade não se "resolve". O que se busca é melhorar as formas, no campo do possível, de lidar com as situações que se apresentam. Melhorar no sentido de bem-estar e aprendizagem de estudantes, alunos e profissionais.

As medidas hoje adotadas efetivamente ajudam alguns alunos. Ampliando as condições para a ação pedagógica, através da articulação dos diferentes setores, do conhecimento multidisciplinar, de espaço e tempo educativos (e não emergenciais), de protocolos norteadores, irão se construir outras possibilidades reais e ampliar, dinamizar, o próprio campo de possibilidades. O professor não atua apenas segundo sua lógica e sentimentos, mas também dentro de um conjunto de condições reais, concretas e singulares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma pesquisa que se refere ao depoimento de professoras sobre sua prática em situações determinadas (quando o aluno não acompanha a turma) e sobre as possibilidades de ação por elas percebidas. Centrar o olhar apenas no professor, imaginando que basta maior esforço de sua parte para que o sistema de ensino atenda com sucesso a todos os alunos, seja em termos de aperfeiçoamento teórico, seja em termos de práticas inovadoras e de comprometimento, reduz o campo efetivo de possibilidades para uma educação de maior qualidade.

O estudo mostrou que as professoras exploram, na medida do que conseguem individualmente, as condições presentes à sua volta. Na circunstância de um sistema educacional em um país de modernidade e democracia incompletas, as docentes trabalham sob o domínio de uma cultura tradicional, que se esforça por incorporar signos do moderno. Um sistema de ensino que, apenas no final do século 20 passou a atender à quase totalidade da população e, no século 21 ainda se vê com problemas graves para dar conta do letramento de uma população com tão pouco poder de negociação em questões públicas. Não é justo dizer que tais problemas são consequência exclusiva, da falta de preparo e compromisso de professores. A exigência de graduação completa para o magistério das séries iniciais é recente. É de se supor, portanto, que boa parte dos professores teve, ela mesma, poucas oportunidades de formação e informação no âmbito da cultura dominante, dos meios de acesso à produção cultural cosmopolita, moderna, contemporânea, para ocupar um lugar de transmissão e elaboração desta cultura. Como propõe Gimeno (2002; p.87):

Isso quer dizer que o professor, antes de mais nada, é uma pessoa de uma cultura que, quando é culta, ensina muito melhor. E dizer que um professor se nutre das raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais eles surgem, as condições de trabalho em que vai trabalhar.

Esta situação não decorre, no entanto, de opções pessoais, mas de uma política para a educação nacional. Decorre da dimensão reprodutiva no papel que a instituição escolar tem na sociedade.

A legislação do ensino tem um dos mais avançados discursos, em termos de ensino público nacional. As propostas curriculares no âmbito do estado de Santa Catarina estão de acordo com as discussões mais recentes presentes nas universidades. Pouco muda-se, no entanto, das condições contratuais e materiais de trabalho do docente.

Neste contexto, as professoras combinam medidas de cunho metodológico, de vínculos com o aluno, com medidas externas à sala de aula, procurando por projetos que possam “encaixar” os alunos, e recorrendo a todos que estejam ao seu alcance: pais, orientadores, outros professores.

Proponho que a existência de situações em que algum aluno não acompanha o ensino de forma equivalente à maioria da turma que frequenta, é parte intrínseca de qualquer sistema de ensino, e precisa ter protocolos e espaços de atendimento previstos por políticas públicas. Na ausência destes, o corpo docente criou uma série de ações, já estabelecidas como um repertório de como agir no conjunto dos professores, que podem não solucionar o problema, mas sem dúvida organizam bastante a ação destes, e delimitam o campo de influência de processos “divergentes” no âmbito da rotina da escola.

Apesar do forte componente intangível na ação humana, decorrente das experiências de vida, valores, cultura, entre outros, a pesquisa mostrou que é possível identificar as dimensões de intencionalidade e conhecimento presentes na prática como importantes elementos motivadores da ação. Neste sentido, veio à tona a defasagem entre a elaboração instigante de um pensamento alimentado pela experiência, que observa e pergunta, e as condições insuficientes para trazer elementos correspondentes (em termos de complexidade e precisão) de fontes teóricas, configurando uma restrição nas possibilidades de superação, nas dimensões das explicações e proposições, dos problemas que o real estimula para os professores atentos.

O estudo levantou indicadores de que, as situações de alunos que não acompanham a turma, são incorporadas ao ensino, em todos os níveis, desde o político até a docência em sala de aula, com um caráter de desvio, de transitoriedade, de urgência, de emergência. Neste sentido, ao mesmo tempo em que a existência destas situações é vista com naturalidade (sempre existiram e sempre vão existir), é como se fosse sempre inesperada.

Como hipótese, acredito que a percepção de fatos que “fogem ao controle”, “fogem à norma desejada”, desde os mais simples até os mais graves, presentes no cotidiano de nossas escolas, faz parte de uma idéia de caos que permeia a vida nos estabelecimentos de ensino, evidentemente com exceções. Nesta perspectiva, estas situações compõem uma certa “confusão”. Assim, o caráter de emergência e urgência pode levar a uma certa dificuldade em estabelecer prioridades e hierarquias, de tal modo que mesmo situações que poderiam ser resolvidas numa apreciação mais distanciada, acabam por serem misturadas à complexidade de outras situações. Por exemplo, questões como problemas de visão podem passar, na escola, a serem confundidos com dificuldades didáticas ou metodológicas do

professor, na medida em que o aluno que não acompanha o ensino por não ver bem soma-se às estatísticas do fracasso escolar.

Uma vez que os processos de aprendizagem dos alunos que não acompanham o ensino não são reconhecidos como parte inerente ao processo escolar, com espaço, tempo, protocolos, enfim, com lugar próprio, nas escolas estudadas, não são, também, registrados, acompanhados, e torna-se difícil propor medidas que modifiquem as condições do ensino numa perspectiva preventiva, bem como planejamento e regulação frente a eles. Num sentido mais abrangente, os processos de escolarização tendem à produção de uma categoria de excluídos na escola. Cada ano parece ser um novo começo, onde a crença nas possibilidades de um amadurecimento dos alunos, juntamente com a atenção especial das professoras e, eventualmente, da parceria com as famílias, faz com que a escola possa prosseguir no ensino.

Da mesma forma que tais situações participam da escola em caráter de medidas emergenciais, as professoras também se vêem na posição de estarem, permanentemente, tendo que corrigir problemas (de ordem familiar, social mas também dos processos de escolarização) decorrentes de anos anteriores, num trabalho que se caracteriza como “resgate”. A lógica do resgate permeia o ensino para estes alunos com defasagens em seu desempenho no decorrer do ano letivo.

A variedade das situações desses alunos permite pensar que não haverá uma medida salvadora, uma ação única, um profissional, uma orientação que os possa ajudar a aprender na escola atual. Poder-se-ia imaginar que uma imensa transformação política no caráter seletivo e excludente da escola levasse a ultrapassar esta questão; infelizmente não percebo esta opção como probabilidade imediata. Inicialmente, se faz necessário o reconhecimento destas situações com vistas ao entendimento de suas características.

A pesquisa aponta, portanto, para a necessidade de oferecer à rede pública de ensino mais e melhores condições para elaborar um ensino que, desde a primeira série contemple a heterogeneidade dos processos de escolarização. Seja com outros profissionais de áreas afins, seja com instâncias permanentes na escola, com a necessária atualização ética nos currículos, metodologias de ensino e formas de avaliação, seja com projetos de duração de médio e longo prazo, que possam ser avaliados e aprimorados ao longo do tempo, com

oportunidades culturais paralelas ao ensino regular. É importante perceber que tais condições existem na rede, de forma incipiente, desarticulada, fragmentada, dispersa, porém, existe uma série de esforços dentro e fora da escola, em seu entorno, por parte das unidades de ensino e da administração central, e mesmo de origens diferentes, como os serviços apresentados neste estudo.

Evidentemente, como a pesquisa mostrou, não há estímulo por parte dos professores e orientadores educacionais em realizar encaminhamentos para os serviços institucionalizados, pois estes parecem se perder durante o processo, não apresentando eficiência. O excesso de demanda, as dificuldades da população em se deslocar até os serviços, o desconhecimento nas escolas dos procedimentos de triagem, e do funcionamento dos serviços, enfim, uma lista de fatores pode levar a pensar que tais apoios paralelos “de nada adiantam”. Diante da necessidade de diagnóstico em tantos casos contados pelas professoras, o mais correto é entender que tais serviços, bem como os projetos e qualquer medida adotada, não solucionam todas as dificuldades, não resolvem todas as situações que necessitam de intervenção.

Quanto aos conhecimentos que influenciam a escolha e criação de ações dentro do campo de possibilidades, destaco as necessidades dos professores de lidar com as situações imediatas, em sala de aula, como um importante foco articulador. Neste sentido, tanto o conjunto de saberes de diferentes especialistas, quanto o de educadores que trabalham nas escolas ou na Secretaria da Educação, ou ainda nos projetos voltados para atender aos estudantes, podem ganhar instâncias de discussão em torno de situações cotidianas, a partir das questões que os professores do ensino regular propõem. Evidentemente, tempo e espaços próprios para tanto precisam ser disponibilizados. Desta forma, a dicotomia teoria e prática pode ser articulada não apenas na prática, no momento da ação em que efetivamente se expressam as duas dimensões, mas também na reflexão que incorpora novos conhecimentos e os elabora coletivamente.

O campo de possibilidades da ação está em permanente movimento e construção, em permanente inovação e reprodução. Este estudo mostrou um repertório de medidas elaboradas pelo conjunto de professoras e que constitui uma parte do campo de possibilidades de intervenção, de certo modo, são práticas prováveis quando professores se

deparam com alunos que não acompanham o ensino. A existência deste repertório é como um suporte para a docência, de tal modo que orienta professores diante de situações, aparentemente, fora das regras. Cada professora, no entanto, aproxima-se dos alunos, chama os pais, encaminha, propõe atividades, debate com o orientador educacional e outros profissionais a partir de intencionalidade, conhecimentos e experiência únicas.

Tal repertório não está registrado, não segue um manual, mas integra as alternativas da prática na escola, de sua cultura. Como todas as professoras explicaram, sua principal fonte de busca de conhecimento é a conversa com seus pares. Esta troca tem, portanto, uma dimensão de transmissão e permanente atualização da identidade profissional, bem como de seus recursos, modos de fazer, práticas e informações. A transmissão e a troca de conhecimentos e informações de forma oral são importantes instrumentos da vida profissional dos docentes, e, ao que parece, criam e reforçam relevantes características deste ofício. A troca de experiências pode, no decorrer do tempo, incorporar novas práticas ao repertório dos professores.

Pensar em educação é pensar em processo, em vida que sempre traz o inesperado, o inusitado, o novo. As velhas gerações, para não se perderem na rapidez das transformações, reconhecem os fundamentos e princípios de sua prática educativa, norteando a ação em direção à conservação e, ao mesmo tempo, à mudança da sociedade.

Diante da vida, não há medidas universais que resolvam todas as dificuldades. O conjunto das possibilidades articuladas por princípios claros, um vasto repertório de recursos à disposição dos educadores, mostra-se como uma indicação para lidar com tantas e tão variadas situações presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Em conclusão, este trabalho partiu do estudo de práticas já existentes para pensar condições de ampliação de alternativas para facilitar os processos de ensino de alunos em defasagem no desempenho durante o ano letivo. A condição inicial é valorizar os professores, mas também todos os profissionais envolvidos, estejam na rede de ensino, na administração central, nas escolas, nos serviços aos estudantes e professores fora da escola, nas universidades pesquisando, enfim, todos os educadores que apresentem seriedade e compromisso com uma sociedade democrática, solidária e, na medida do possível, igualitária.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Apresentação. In: ANDRÉ, Marli. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999. pp 7-10.

ANDRÉ, Marli. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, Marli. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999. pp 11-26.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papyrus, 1997.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000. pp. 35-60.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente, 2001.

BLEGER, Temas de psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Anped. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Editora Autores Associados, 2002. Jan/Fev/Mar/Abr n° 19, pp. 20-28.

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEESP, 1994. 32p. (Série Diretrizes; 1).

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Linhas Programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEESP, 1994. 56p. (Série Diretrizes; 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia escolar. In.: Organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1996.

CARDOSO, Terezinha Maria. Cultura da escola e profissão docente: interrelações. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2001. (Tese de Doutorado)

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

CHARLOT, Bernard. Tendências investigativas na formação de professores. In: Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Vitor. Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos. Porto: Porto Editora, 1999.

DEBARBIEUX, Eric. La Vilençe en milieu scolaire: perspectives comparatives portant sur 86 établissements. Bordeaux: Université de Bordeaux II, 1996.

ESTEBAN, Maria Tereza. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAGALI, Eloísa Quadros & Del Rio do Vale, Zélia. Psicopedagogia institucional aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNANDEZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando as autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPEd, 1999. Set/Out/Nov/Dez. Nº 12.

FORQUIN, Jean Claude. Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

GARCIA, J. N. Manual de Dificuldades de Aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemática. Madrid: Narcea, 1995.

GIMENO, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. & GHEDIN, E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. pp.81-87.

GREENFIELD, William D. Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In: Autonomia da escola: políticas e práticas. Porto: ASA Editores, 1999.

GUARNIERE, Maria Regina. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimentos. In: Organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Geografia da Educação Brasileira. Brasília: O Instituto, 2002.

INEP/MEC. Estatísticas da Educação Brasileira. www.inep.gov.br.

LATERMAN, Ilana. Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, CARVALHO & VILELA. Itinerários de Pesquisas: abordagens qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOVANINI, Maria Cristina Labate. O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas empregados para a escolha dos bons e maus alunos. Tese de doutorado, São Paulo: FEUSP, 1999.

MARTINS, José de Souza. A sociabilidade do homem simples. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola. Tese de Livre-Docência, UNICAMP, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. In: Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓVOA, Antonio. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIN, Sara. A função da ignorância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PATTO, Maria Helena de Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Queroz, 1993.

PATTO, Maria a de Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In. SACRISTÁN, J. G. & GOMÉZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. Pág. 99-117.

PÉREZ GOMES, A. I. Ensino para a compreensão. In. SACRISTÁN, J. G. & GOMÉZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. Pág. 67-97.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In. SACRISTÁN, J. G. & GOMÉZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. Pág. 27-51.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETTAT, André. Produção da Escola, Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo – Intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Classes de Aceleração: A cidadania numa nova práxis educativa. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis do Ensino Fundamental. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

RANGEL, Mary. "Bom Aluno": real ou ideal? Petrópolis: Vozes, 1997.

SAMPAIO, M^a das Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998

SARMENTO, Manuel Jacinto. Lógicas de acção nas escolas. Instituto de Inovação Educacional; Lisboa, 2000.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, M^a Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: ANPED. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Editores Autores Associados, 2000. Jan/Fev/Mar/Abr N^o 13. p.5-24.

VÁRIOS AUTORES. Colóquio sobre programas de classes de aceleração. São Paulo: Cortez: PUC: Ação Educativa, 1998. Série Debates; n^o7.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VISCA, Jorge. Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: Nóvoa, António. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In.: ZAGO, NOGUEIRA & ROMANELLI. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. In: ZAGO, CARVALHO & VILELA. Itinerários de Pesquisas: abordagens qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.