

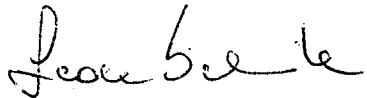
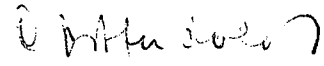
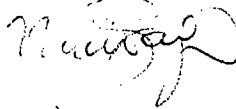


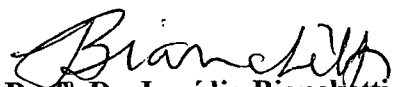
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades no Processo Ensino-
Aprendizagem? Um Estudo de Caso”***

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

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/06/2001

Dra. Leda Scheibe - UFSC (Orientadora) 
Dra. Carmem Silvia de Arruda Andaló – UFSC (Examinadora) 
Dra. Nadir Zago – UFSC (Examinadora) 
Dra. Maria das Dores Daros – UFSC (Suplente)


Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC

Iara Castegnaro Biscaro

Florianópolis, Santa Catarina, junho de 2001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM OU DIFICULDADES NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM? UM ESTUDO DE CASO**

Iára Castagnaro Biscaro

FLORIANÓPOLIS-SC

2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM OU DIFICULDADES NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM? UM ESTUDO DE CASO**

Iára Castegnaro Biscaro

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação como
Requisito parcial à obtenção do título de
Mestre.

FLORIANÓPOLIS-SC

2001

AGRADECIMENTOS

- As minhas filhas, Andessa e Fernanda, as meninas dos meus olhos, por compreender minha ausência, quando a presença era essencial. Às vezes ausente, as vezes presente, chegamos de qualquer forma, juntas, ao final do caminho.
- A colega Leila Novello, que contribuiu com leituras, críticas e sugestões e me tranquilizava nos momentos de angústia.
- Ao CERT, nas pessoas de suas professoras e corpo técnico e administrativo, que prontamente nos permitiram a realização da pesquisa.
- À UNOESC, pela oportunidade e auxílio concedido para participarmos deste programa de Pós-Graduação.
- Em especial, à prof^ª. Leda Scheibe, minha orientadora, por compreender os limites da apropriação e construção do conhecimento e de maneira sábia e competente conduzir-me pelos caminhos da cientificidade.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	v
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Dificuldades de aprendizagem ou problemas de ensino?	12
1.2 As dificuldades de aprendizagem e a exclusão escolar	29
1.3 A busca da inclusão: "pedagogia das diferenças"	34
2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA	47
2.1 Aspectos metodológicos da investigação	48
2.1.1 O encaminhamento da pesquisa	48
2.1.2 A realidade pesquisada	52
2.1.3 Os sujeitos pesquisados	54
2.1.4 Considerações sobre a pesquisa	56
2.2 O que as professoras entendem por dificuldades de aprendizagem	57
2.3 Práticas escolares para vencer as dificuldades de aprendizagem	62
2.4 A importância e o papel dos recursos de apoio na aprendizagem escolar	85
2.5 As diferenças individuais nos planejamentos e nas práticas avaliativas	93
2.5.1 Sobre as diferenças individuais nos planejamentos	93
2.5.2 As práticas avaliativas e as diferenças individuais	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	115

RESUMO

Neste estudo, discutimos questões voltadas aos problemas que os professores apresentam para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos em sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental. Para apreender os problemas frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, na perspectiva da "pedagogia das diferenças" proposta por Phelippe Perrenoud e estudada por André (1999), foram feitas entrevistas - com perguntas semi-estruturadas - com professoras de classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e com a direção da escola. Procedeu-se, também, à análise dos documentos: Regimento Interno Escolar; Diário de Classe; planos de aula e foram feitas observações em sala de aula. O objetivo geral foi investigar, no CERT, Centro Educacional Roberto Trompowsky, nas séries iniciais, as falas e o desempenho de professores frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Constatamos que o ideário preconizado nos documentos e as práticas pedagógicas se distanciam, em muitos momentos. As professoras apresentam dificuldades em relacionar a teoria e a prática, ficando, muitas vezes, a sua prática pedagógica alienada das intenções proclamadas. Há necessidade, por parte das professoras e da escola como um todo, de apropriação de conceitos das propostas ativistas, principalmente da teoria da "pedagogia das diferenças", no sentido de compreender e adotar com maior propriedade seus principais efeitos no encaminhamento de uma prática pedagógica, na perspectiva do sucesso escolar.

ABSTRACT

In the present treatise we discuss the questions concerning the difficulties presented by teachers in dealing with the apprenticeship problems of their pupils in classroom. The work has been carried out in an elementary school. In order to perceive the problems regarding the appernticement difficulties of the pupils, under the perspective of the " pedagogy of differences" proposed by André (1999), teachers from the first to the fourth classes of the elementary education as well as the headmaster have been interviewed – with semi-structured questions. Documents and records have also been examined: internal school rules and statutes, class-diaries and lesson schedules. Classes have been observed, too. It was the general purpose to analize the speech and the performance of teachers regarding the apprenticeship difficulties of their pupils in the beginners' classes, at CERT – Centro Educacional Roberto Trompowsky. It could be verified that the concepts preconized in the documents and the pedagogical skills have little in common. The teachers have difficulties to combine theory with pratice, while their pedagogical parctice is often deviated from the declared purposes. It is necessary that the teachers and the school as a whole acquire the concepts of the activist propositions, mainly the "pedagogy of differences" – theory, in order to understand and adopt more adequately his main effects on the pedagogical practice, aiming the school success.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre os problemas que os professores apresentam para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em sala de aula. O assunto tem sido estudado e debatido por pedagogos, sociólogos, filósofos e psicólogos dedicados à educação, com o intuito de melhorar o desempenho dos que atuam no cotidiano das escolas e querem participar da luta contra o fracasso escolar.

O desejo de trabalhar o tema originou-se na minha experiência profissional e de vida. Fui professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, por cinco anos, no período de 1990 a 1995. Nessa trajetória, fui professora de Didática do Magistério e coordenadora de Estágio Supervisionado. Há cinco anos, ministro aulas de Didática nos cursos de Pedagogia, História e Psicologia da UNOESC¹ – Campus de Joaçaba. Nesta mesma instituição, desenvolvo, atualmente, também um trabalho na coordenação do SAE – Serviço de Assistência ao Estudante.

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Como coordenadora de estágio, minha insatisfação se dava por discordar de alguns posicionamentos teóricos e metodológicos das professoras² já formadas, para encaminhar as aulas; como docente, as angústias e as dificuldades encontradas na organização e no desenvolvimento das atividades de ensino afligiam, trazendo dúvidas quanto ao desenvolvimento de um trabalho que garantisse a aprendizagem efetiva de todos os alunos e a sua preparação para o exercício do magistério.

Em todas essas experiências, deparei-me com a discussão sobre os procedimentos pedagógicos adotados pelas professoras frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Mesmo em diferentes níveis de ensino, as discussões, os questionamentos e problemas vivenciados são semelhantes. Os procedimentos pedagógicos utilizados pelas professoras são algo vivo, que faz parte do cotidiano da sala de aula, mas, também, revelam o grande desafio que as docentes enfrentam nas escolas para tentar minimizar as dificuldades de aprendizagem, levando em conta o desempenho diferenciado dos seus alunos.

O que se entende por dificuldades de aprendizagem?

São todas as dificuldades que as crianças apresentam quando estão no período de escolarização, ou seja, de leitura, de escrita, de relacionamento e outras. Como afirma CAMPOS (1997), dificuldades ou problemas de aprendizagem são termos freqüentemente utilizados para designar desordem na aprendizagem de maneira geral, provenientes de fatores removíveis.

A partir da experiência como professora do Ensino Médio (Magistério) e de Educação Superior, minhas preocupações se aguçaram, devido às discussões e aos desabafos sobre os efeitos da teoria no processo ensino-aprendizagem. A partir daí, passei a fazer uma releitura das dificuldades que as professoras

2 Referimo-nos às professoras porque os sujeitos da pesquisa são todas do sexo feminino.

enfrentam na situação de ensino e passei a buscar indicativos de ações que pudessem auxiliar a minimizar o problema.

Resumindo, o meu interesse pelo estudo das *"dificuldades que as professoras apresentam para trabalhar com a aprendizagem dos alunos"* é fruto de razões tais como: a precariedade na apropriação das bases teóricas pelas professoras; a insatisfação com os procedimentos de ensino instituídos na prática escolar; as dificuldades que as professoras sentem em efetivar o processo ensino-aprendizagem, por não saberem articular a teoria com a prática; e a vontade de conhecer novos conceitos teóricos que apontem para um processo ensino-aprendizagem que venha auxiliar as professoras na sua prática pedagógica.

Surgiu, então, a oportunidade de realizar este estudo, ao integrar o Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Propus-me a, investigar, numa escola, junto às séries iniciais, através de um estudo de caso, *as falas e o desempenho das professoras frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.*

Após muitas angústias, trocas de idéias e reflexões, optei por orientar o estudo na abordagem da "pedagogia das diferenças", proposta por ANDRÉ (1999) com base nos estudos de Perrenoud, por considerar que esta abordagem referenda a compreensão de uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o indivíduo não nasce pronto, acabado, nem é um mero receptor das experiências do meio. Defende a idéia de um indivíduo que aprende a se desenvolver através de processos interacionais.

Historicamente, o processo de educação escolar no Brasil está marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade. Desde o início do processo

de colonização, o saber, matéria-prima do trabalho escolar, é mantido como privilégio de grupos economicamente privilegiados. Sempre esteve presente na história da educação brasileira a vitória de uma classe social e de sua visão de mundo, ou seja, os que se adaptam aos padrões culturais europeus são funcionalmente considerados normais; em contraposição, os que culturalmente resistem são considerados anormais, deficientes ou diferentes, gerando, o fracasso escolar.

Segundo BARRETO,

O fracasso escolar é tema de trabalhos científicos e políticas públicas brasileiras há pelo menos cinco décadas. Késsel (apud Patto, 1996, p. 1), conclui em um estudo realizado que, do total de crianças que se matricularam pela primeira vez em 1945, apenas 4% concluíram o primeiro grau em 1948. Ao lado dos estudos evidenciando o fracasso, propostas pedagógicas para mudanças nesse cenário se renovaram sem conseguir vencer os altos índices de repetência e evasão escolar. (2000, p.03).

Salienta, ainda, a autora citada que a pesquisa educacional se encontra num momento de impasse, no qual, aos questionamentos das teorias e métodos tradicionais, ainda não correspondem a alternativas claras que possam superar as maneiras mais usuais de conceber e de pesquisar os problemas escolares.

Campos, citado por BARRETO (2000, p. 3), ressalta que, no decorrer da história educacional, três momentos se destacaram em torno do tema fracasso escolar:

num primeiro momento surgiu a teoria da carência cultural. Essa teoria atribua as causas do problema às crianças por considerá-las portadoras de atraso no desenvolvimento em razão da baixa renda familiar. Num segundo momento, propõe-se que a criança pobre não é deficiente, mas diferente das crianças de classes economicamente média ou alta; e num terceiro, são as práticas escolares que passam a ser investigadas, dando-se início a um discurso sobre a produção do fracasso escolar.

Conforme estudos realizados por BARRETO (2000), há na literatura mais recente, uma tendência a desculpabilizar a criança e a considerar como causa do

fracasso escolar os aspectos políticos, pedagógicos e sociais. Mas ainda a criança é taxada de aprendiz lento, carente cultural, disléxica, portadora de deficiência mental, entre tantas outras terminologias que procuram dar conta de uma realidade com que a escola pública brasileira não consegue lidar. Esses termos são largamente usados, muitas vezes sem o conhecimento correto do seu significado. A escola parece fugir de uma responsabilidade que é também sua, a de rever suas práticas pedagógicas, e busca nas causas neurológicas das crianças que fracassam, a principal razão. Quando não se faz esse caminho, traça-se outro, atribuindo às famílias a responsabilidade, dando-lhes o rótulo de desestruturadas, ou desajustadas, pois elas vão contra as normas que a escola e a sociedade estabelecem como as ideais.

Partindo do pressuposto de que o tema em estudo é de extrema importância para a educação, e de que a maior parte dos estudos realizados sobre o assunto apontam, principalmente, a criança como causa do fracasso escolar, percebemos que as práticas escolares também devem ser pesquisadas, pois através delas as professoras conduzem o seu trabalho cotidiano. Também cabe salientar que essa temática tem sido pouco estudada. ANDRÉ (1999) diz que existem poucos textos que focalizam metodologias de trabalho didático, particularmente são raros ainda os que discutem o tratamento diferenciado dos alunos na sala de aula.

Segundo essa autora, entre as raras fontes encontradas sobre o tema estão os escritos de Phelippe Perrenoud, sociólogo suíço, doutor em sociologia e antropologia, professor da Universidade de Genebra. Consideramos que ela oferece valiosas pistas para quem deseja enfrentar o grande desafio de atenuar

as desigualdades que estão presentes na escola, fazendo com que não apenas uma parcela mas todos os alunos se apropriem do saber sistematizado.

No entanto, André alerta que mesmo para Perrenoud, citado por ANDRÉ (1999, p.12), a grande questão da “pedagogia das diferenças” é a de: “como levar em conta as diferenças sem deixar que cada um se feche na sua singularidade, no seu nível, na cultura de origem “. Ele considera a “pedagogia das diferenças” como uma das formas de luta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Em suas palavras, “as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra o fracasso escolar e as suas desigualdades.” (Apud. André, 1999, p.13)

Para André (1999,p.13), “se as pedagogias diferenciadas se propõem a lutar contra as desigualdades, amenizando-as ou neutralizando-as, é preciso que elas tenham por base uma análise profunda e aguçada dos mecanismos que geram essas desigualdades”.

Para essa autora, no interior do sistema de ensino, pode-se focalizar o tratamento dado às diferenças em pelo menos dois tipos de situações: uma diz respeito a um grupo de alunos de um mesmo nível de ensino, distribuídos em diferentes escolas e salas de aula; e outra, voltada para os alunos de um mesmo grupo-classe.

A autora diz que, no primeiro caso, na situação de um sistema de ensino com um programa oficial a ser seguido por todas as escolas, não deveriam existir diferenças em suas práticas; mas, sabe-se que há grande variação de uma escola para outra, de uma classe para outra, seja em termos de currículo real, seja no envolvimento dos professores e técnicos, ou na qualidade do ensino. E essa variação estaria ligada à produção das desigualdades, na medida em que as

diferenças favorecem os favorecidos. Exemplo disso é as escolas mais bem localizadas dispõem de melhores equipamentos, melhor infra-estrutura, professores mais estáveis e qualificados, corpo técnico habilitado, o que provavelmente oferecerá melhor ensino para uma população que geralmente já traz um "capital cultural".³

Podem existir também, diferenças de tratamento que favoreçam os desfavorecidos, como os programas e projetos que se destinam a ajudar os alunos que apresentam mais dificuldades, ou que visam diminuir a evasão e a repetência, como os projetos de reforço, de recuperação nas férias ou de classes de aceleração.

A segunda situação focaliza o tratamento para as diferenças no grupo de uma mesma sala de aula, que pode favorecer os favorecidos ou desfavorecer os desfavorecidos, podendo ser, às vezes espontaneamente, ou às vezes intuitivamente; nas relações com o grupo-classe, o professor dá mais atenção àqueles alunos que fazem perguntas, que são atentos, bem comportados, interessados, e que aceitam facilmente as suas regras; da mesma forma, rejeita aqueles que contestam, que resistem, que fazem bagunça. Nas relações individualizadas, ANDRÉ (1999, p. 16) diz que "podem prevalecer certas preferências pelos alunos mais educados, limpos, bem vestidos e certos "esquecimentos" dos mais sujos, mal vestidos, feios, desmotivados".

Para essa autora, nas interações de sala de aula, há também possibilidade de tratamento diferenciado objetivando favorecer os desfavorecidos. Afirmo também que existem muitos professores que procuram diversificar as tarefas de

³ Capital Cultural: definição usada por André (1999,p.14), referida às condições socioeconômicas da família, que propiciam oportunidades culturais mais de acordo com a cultura estabelecida..

sala de aula para atender a diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos. Esses educadores organizam projetos, atividades, tarefas especialmente destinadas àqueles alunos que tem dificuldades de acompanhar o ritmo geral da classe.

Ao argumentar sobre essas questões, PERRENOUD, citado por ANDRÉ (1999, p.17), diz que “essas ações podem ser direcionadas para uma causa positiva, mas podem também reforçar as desigualdades”, e procura mostrar que, em vez de uma indiferença às diferenças, deve-se falar em diferenciação intencional e diferenciação involuntária. Sendo que:

Diferenciação intencional é aquela que está geralmente voltada para beneficiar os alunos, são as discriminações positivas que procuram atenuar as desigualdades, criando alternativas para ajudar os alunos mais fracos, com dificuldades, com atraso escolar. Diferenciação involuntária, configura-se como uma diferenciação selvagem, porque se trata de um processo muito pouco consciente e pouco conhecido, com efeitos bastante negativos, já que reforça as desigualdades e a produção do fracasso escolar. (ANDRÉ, 1999, p. 17)

Neste sentido, a proposta de Perrenoud, a “pedagogia das diferenças”, destaca a relevância do papel do professor. Este, movido pelas contingências da situação, pela urgência em resolver um problema, ou mesmo por questões de insegurança ou de afirmação pessoal, pode vir a tratar diferentemente seus alunos, dando mais ou menos atenção a alguns do que a outros; sendo mais paciente ou mais agressivo com alguns do que com outros, respondendo com maior interesse e dedicação às perguntas de alguns do que às de outros.

Para Perrenoud, essas diferenças de tratamento são geradoras de desigualdades, na medida em que elas podem vir a favorecer os favorecidos ou desfavorecer os desfavorecidos. Desse modo, mesmo contra a sua vontade e seus valores, nas suas relações cotidianas, o professor pode estar reforçando ou

aumentando as desigualdades. Para tanto, é preciso que esteja, não só mais adiante no processo de conhecer como também preparado para organizar, integrar e apresentar o conhecimento aos seus alunos de modo a lhes facilitar a aprendizagem.

As ações cotidianas podem, portanto, ser um campo de desenvolvimento criador e transformador, como, também, podem ser campo de alienação, onde há espaço para mediocridades e valores como o individualismo, a neutralidade e a competição, reforçados pela estrutura capitalista de organização social.

Com esse entendimento e a partir dessas reflexões sobre a “pedagogia das diferenças”, procuramos investigar o posicionamento e as atitudes dos professores que, através do meu conhecimento empírico, tendiam:

- a considerar o fracasso escolar proveniente do meio cultural que as crianças vivenciam;
- no seu desempenho, a uma prática de diferenciação involuntária.

Optou-se pelo estudo na Rede Municipal de Ensino com professores de 1ª à 4ª séries, junto ao CERT – Centro Educacional Roberto Trompowsky, a escola mais antiga da cidade. É uma escola que apresenta um quadro de professores efetivos e uma proposta pedagógica diferenciada das demais escolas do Município, o que lhe tem proporcionado uma demanda significativa por vagas desde a sua implantação.

A opção pelo “estudo de caso” como modalidade de pesquisa, resultou do interesse em investigar e entender mais profundamente as dificuldades que as professoras do CERT apresentam para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Apesar das exigências apresentadas pelo

método, sentimo-nos em condições de utilizá-lo, pois acreditamos serem os desafios as justas causas para a realização de uma pesquisa.

Para atingir o objetivo que é *investigar, no CERT, Centro Educacional Roberto Trompowsky, nas séries iniciais, (um estudo de caso), as falas e o desempenho das professoras frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos*, tornou-se realmente necessário pensar a prática pedagógica como um momento integrador do processo ensino-aprendizagem. Buscando a superação de uma visão estática do processo de ensino, senti a necessidade de estar em contato direto com as professoras, e através de suas falas e de seu desempenho obter os dados desejados para a realização da pesquisa. Entendendo que só assim poderia, efetivamente, identificar as explicações e os procedimentos utilizados em sala de aula diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, levando em consideração as diferenças no âmbito da escola.

Nesse contexto se situa esta investigação, que se apresenta em três momentos, no texto: no primeiro, abordo questões teóricas pertinentes ao objeto de pesquisa, a saber: as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar, as dificuldades individuais, seus contextos e representações pedagógicas. Tentou-se elucidar a trajetória das dificuldades de aprendizagem em determinados períodos da história da educação escolar. Enfocou-se, ainda, a proposta de André baseada em Perrenoud, intitulada "pedagogia das diferenças", como suporte da investigação.

No segundo momento, iniciou-se com a apresentação do caminho metodológico realizado nesta pesquisa. Caracterizou-se a realidade e os sujeitos pesquisados. Também descreveu-se o percurso da pesquisa, com o objetivo de explicitar a importância dos sujeitos que contribuíram para a realização deste

estudo; foram analisados e discutidos os dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, questionários, análise de documentos e observações em sala de aula. Na análise, evidenciaram-se incertezas, conflitos, contradições, expectativas e vontade de acertar em relação às questões voltadas ao desempenho das professoras frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

Finalmente, nas considerações finais, apresento as implicações pedagógicas, explicitando as questões mais relevantes desenvolvidas no trabalho. Aqui, minha preocupação foi contribuir com a prática pedagógica e docente e, em especial, com o desempenho das professoras frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos do colégio pesquisado. Também apresento sugestões, as quais, segundo uma "pedagogia das diferenças", acredito que possam, de forma tímida, suscitar, instigar e aflorar novas reflexões.

Entendo que, se os professores compreenderem que o seu desempenho durante o processo ensino-aprendizagem é fator de extrema importância para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, estarão atuando e intervindo no espaço de possibilidades concretas. Este é o momento em que o processo de apropriação do conhecimento ocorre efetivamente, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e auxiliando na redução do fracasso escolar. Acredito que, em assim pensando e agindo, a prática do professor, a dinâmica na sala de aula e, em conseqüência, os procedimentos pedagógicos adotados no processo ensino-aprendizagem, terão um novo significado.

1.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM OU PROBLEMAS DE ENSINO?

As dificuldades enfrentadas nas escolas públicas avolumam-se a cada dia: falta de material didático, professores despreparados e na maioria das vezes desmotivados pelos baixos salários, infraestrutura precária e falta de apoio didático pedagógico. Essas dificuldades, inerentes à condição da escola pública, somam-se a outras dificuldades sociais e individuais, decorrentes das condições de vida do alunado.

Coagidos pela política econômica recessiva, os trabalhadores têm visto seu poder aquisitivo reduzido. Os baixos salários acarretam, como condição imediata, o rebaixamento da qualidade de vida, principalmente no que se refere às necessidades básicas como saúde, educação, habitação e saneamento.

Os discentes das escolas públicas são, sabidamente, os filhos das classes trabalhadoras do país. Suas condições de vida já são bem conhecidas pelos professores e especialistas educacionais. Suas dificuldades sociais e familiares, como a fome e as precárias condições de higiene, entram pela porta da frente da escola e não se escondem debaixo das mesas escolares; elas se encontram estampadas no rosto onde os pequenos olhos brilhantes demonstram a necessidade de contatos humanos mais solidários.

O fracasso escolar dos alunos das escolas públicas não pode ser, no entanto, entendido como proveniente de uma causa única e definitiva. As

condições sociais acarretam determinados tipos de organização e de dinâmica familiar que interferem na aprendizagem do aluno. Mas as condições oferecidas pela escola também têm a sua influência no sucesso ou fracasso desse aluno.

A problemática relaciona-se, evidentemente, ao desempenho escolar dos alunos e professores, ou seja, ao desempenho desejável ou esperado e àquele alcançado ou demonstrado pelos atores.

Nesta parte do trabalho pretendeu-se apresentar diversos enfoques que foram ou são utilizados nos estudos que tentaram e tentam explicar e solucionar o problema das dificuldades de aprendizagem que levam ao fracasso escolar.

No século XIX e no início do século XX, predominou o entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem como anomalias orgânicas e psicológicas. O comportamento humano passou a ser objeto de estudo em laboratório, com o desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, sobretudo a psiquiatria. No Brasil, nesse período, destacou-se o trabalho do médico Arthur Ramos, que atribuiu o fracasso a desajustes familiares. O aluno com dificuldades passou a ser chamado de criança-problema. Ainda na década de 60 do séc. XX, as causas do insucesso são atribuídas principalmente a fatores orgânicos e psicológicos. Quem tinha dificuldade de aprendizagem continuava a ser encaminhado ao médico e ao psicólogo.

Segundo COLLARES e MOYSÉS (1992), a partir dos anos 70, houve no Brasil amplas discussões a respeito da construção de um sistema de saúde escolar, sendo aprovado e implantado, em 1986, o Sistema Único de Saúde (SUS). A concepção médica escolar, segundo as autoras, desde sua origem vem cumprindo o papel de normatizar a vida das pessoas e de certa forma, acaba

colaborando na continuidade da interpretação de problemas de aprendizagem como doenças ou distúrbios.

Nas décadas de (80) oitenta e (90) noventa, pesquisas e trabalhos em todo o mundo voltaram-se para a afirmação de que o erro não está nas crianças, mas na escola e nos professores, que estão despreparados para lidar com a realidade de seus alunos.

Ao analisar as questões do fracasso escolar, MOLL (1996) apresenta um referencial teórico em que analisa diversas posturas frente ao fracasso, que foram sendo construídas no ideário pedagógico brasileiro e, também, fora do Brasil.

A exclusão da escola atinge a todos que a ela não têm acesso pela falta de vagas geradas, via de regra, pela inexistência de políticas públicas adequadas às demandas sociais no ensino fundamental. E a exclusão na escola está ligada à "baixa produtividade" da escola nas suas tarefas de ensino e concretiza-se nos mecanismos de seletividade intra-escolares denominados de reprovação, repetência e evasão escolar. (MOLL, 1996, p.34)

Segundo BOURDIEU e PASSERON, diz MOLL (1996), identifica-se a escola como aparelho ideológico do Estado, difusora e semeadora de ideologia que mantém o "status quo", promovendo a manutenção do sistema de classes. Também CARRAHER e SCHLIEMANN, citadas por MOLL (1996, p.34), afirmam que a seletividade, produzida pelo fracasso escolar, endossa o papel da escola como reprodutora do sistema social. O processo seletivo está ligado ao fato de o currículo escolar refletir os interesses das classes dominantes, representar as experiências e a cultura dessas classes, utilizar o seu código elaborado e incorporar pressupostos ligados às suas práticas e expectativas.

Embora a escola, ao longo de sua história, tenha colaborado no sentido da reprodução do "status quo", também é certo que o conhecimento que ela propicia

tem papel contraditório. Como nos mostram os estudos apresentados por PETITAT (1994), os alunos e professores não são receptores passivos, da ideologia dominante, apresentando diversas formas de resistência. É a contradição gerada na escola que, se de um lado limita algumas perspectivas, de outro, permite o acesso a saberes que podem promover novas formas de pensar e agir, ou seja, construir novos conhecimentos.

MOLL (1996), na evolução dos estudos realizados sobre o fracasso escolar, identifica as Abordagens Psicologicista, Biologicista e Culturalista, como significativas na construção do ideário pedagógico a respeito das dificuldades de aprendizagem. Com base nesta autora, passamos a uma breve explicitação destas abordagens:

a) Abordagem Psicologicista ou Concepção Cognitivista

Nessa abordagem, o fracasso escolar está vinculado às diferenças individuais, ou seja, à capacidade que cada indivíduo tem para aprender. Os alunos que não conseguem aprender na escola são considerados "anormais", portadores de déficits mentais, sensoriais ou neurológicos, ou de problemas de ordem perceptual, motora, lingüística, afetiva ou intelectual. Nessa abordagem, o não aprender está ligado a problemas predominantemente pessoais e, assim sendo, a criança é responsabilizada pelo seu próprio fracasso escolar; as diferenças individuais são legitimadas pela própria Psicologia que pretendia medir, através de testes e provas, as aptidões intelectuais dos alunos:

Para o ingresso na 1ª série do ensino de 1º grau, podemos citar o Teste ABC, de Lourenço Filho, no qual o começo da aprendizagem sistemática da língua escrita está vinculado a um "mínimo de maturidade" na coordenação auditiva motora e viso-motora e a um mínimo de linguagem e um bom quociente intelectual. Esse último item tem sua "medida" amplamente difundida nos "Teste de Quociente Intelectual". (MOLL, 1996, p.37)

A ênfase dada ao desenvolvimento da psicometria e aos resultados dos testes solidificou uma visão de que aqueles alunos que ocupavam os primeiros lugares os alcançaram por mérito pessoal, pois as oportunidades no recinto da liberal-democracia estariam ao alcance de todos. As diferenças individuais, portanto, que justificariam a divisão de classes, e os problemas relacionados ao fracasso escolar seriam minimizadas com o esforço pessoal de cada um.

Esta abordagem pode ser identificada com a "ideologia do dom", (SOARES, 1986), segundo a qual as causas do sucesso ou fracasso na escola devem ser buscadas nas características do próprio indivíduo. A escola oferece a todos igualdade de oportunidades, mas o aproveitamento destas depende do "dom", ou seja da aptidão, da inteligência ou do talento individual.

Portanto, a escola não seria a responsável pelo fracasso do aluno, estando a causa no próprio aprendiz, que não teria condições básicas para a aprendizagem. Segundo a ideologia do "dom", não é a escola que se volta contra o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas.

Os adeptos dessa ideologia apontaram as diferenças de aptidão e inteligência como responsáveis pelas diferenças sociais, pertencendo as crianças menos habilidosas intelectualmente às classes menos favorecidas, justamente por causa de sua condição de aprendizagem. SOARES (1986) alerta para o equívoco dessa compreensão, que distorce a principal origem das desigualdades

sociais, que têm origem econômica, e nada têm a ver com desigualdades de dom, aptidão ou inteligência.

Entendemos que as desigualdades sociais na história político econômica brasileira não podem ser ignoradas. Elas continuam presentes apesar de estarmos vivendo um momento histórico marcado pelo fenômeno da globalização de todos os setores da vida social, tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer modernidade ao país, o que nos parece utópico, pois, entregar às leis do mercado a condução da história pressupõe, no mínimo, universalização de igualdades entre as pessoas, realidade que está longe de acontecer em nosso país.

Enfim, conforme PATTO (1994, p.51): "... o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes - e conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar empobrecida e os programas educacionais a elas especificamente destinados - movimenta-se num terreno minado de preconceito e estereótipos sociais".

Esta é, no entanto, uma abordagem ainda presente no ideário pedagógico brasileiro e que acaba justificando muitas ações equivocadas de docentes e gestores educacionais.

b) Abordagem Biologicista ou Concepção Organicista

Essa abordagem, cujas origens remontam ao século passado, tem forte responsabilidade pela patologização do processo ensino-aprendizagem. Conforme COLLARES e MOYSÉS, "num mar de preconceitos no sistema

educacional, sobressaem aqueles que transformam questões sociais em biológicas” (1992, p.26-28). Assim se isenta de responsabilidade todo o sistema social e se culpabiliza a vítima.

As autoras, fazendo uma breve revisão histórica da construção do conceito de distúrbio de aprendizagem, apontam que um dos primeiros trabalhos realizados e publicados sobre esse tema foi o de James Hinshelwood, oftalmologista em Glasgow, que, em 1895, estudou a existência de uma cegueira verbal congênita que seria um distúrbio de leitura, cuja causa era atribuída a um defeito genético. Esse autor, segundo as autoras, publicou alguns de seus trabalhos que, ao invés de confirmarem seus postulados, apontaram problemas no processo de ensino-aprendizagem nos casos relatados.

Os estudos de LEFÉVRE, citados por MOLL (1996, p.39), na perspectiva do fracasso escolar como disfunção biológica, estabelecem padrões de desenvolvimento neurológico normais como escala medidora desses padrões, como o Exame Neurológico Evolutivo. Com base nesses estudos, ainda segundo MOLL (1996, p.39), alguns autores acreditam em alterações neurológicas que afetam a aprendizagem, mais freqüentes nas crianças de classe popular.

Dentro dessa concepção, os problemas de aprendizagem localizam-se no cérebro e são de origem neurológica e hereditária. Surgem desta vertente várias explicações para o fracasso escolar, dentre elas a Teoria da Disfunção Cerebral Mínima (DCM), que surgiu em substituição à Lesão Cerebral Mínima, uma vez que não foi verificada, através de métodos investigativos, nenhuma lesão no cérebro dos sujeitos estudados, que atribua as causas dos problemas do aprendiz ao nascimento prematuro, à dificuldade de parto, à imaturidade, ou a doenças na infância.

BARRETO relata que os sintomas da DCM seriam:

Hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem, incoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações e outras manifestações menos comuns. Nenhum dos sintomas deveria necessariamente estar presente, e não haveria também um número mínimo de sintomas para que se estabelecesse o diagnóstico de disfunção cerebral mínima. Deveria haver obrigatoriamente, porém, inteligência normal, exame físico normal ou com pequenas alterações e exames laboratoriais normais. Nessa fase inicial de formulação do conceito de disfunção cerebral mínima, havia também outros critérios que excluíam causas de origem emocional, social e cultural, bem como outras doenças que pudessem explicar os sintomas observados. (BARRETO, 2000, p.17)

Segundo estudos realizados por essa autora, a Academia Americana de Psiquiatria havia unificado os conceitos de DCM, Hiperatividade, Hipercinesia, Distúrbios de Aprendizagem e outras terminologias numa nova síndrome que passa a se chamar Distúrbio por Déficits de Atenção.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV – publicado em 1995 (BARRETO,2000), afirma que a característica essencial do transtorno de Déficits de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção que pode manifestar-se em situações escolares, profissionais ou sociais. Os critérios para o diagnóstico desse transtorno são:

- 1 – Deixar de prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido em atividades escolares;
- 2 - Ter dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- 3 - Não escutar quando alguém lhe dirige a palavra;
- 4 - Não seguir instruções e não terminar tarefas;
- 5 - Ter dificuldades em organizar tarefas e atividades;
- 6 - Evitar tarefas que requeiram esforço mental;

- 7 - Perder coisas necessárias para tarefas ou atividades;
- 8 - Distrair-se facilmente;
- 9 - Esquecer de atividades diárias;
- 10 - Agitar as mãos e pés, remexer-se na cadeira;
- 11 - Abandonar a cadeira quando se espera que permaneça sentado;
- 12 - Correr ou escalar em demasia;
- 13 - Ter dificuldades para brincar silenciosamente;
- 14 - Agir como se estivesse a todo vapor;
- 15 - Falar em demasia, dar respostas precipitadas;
- 16 - Ter dificuldades para aguardar sua vez;
- 17 - Interromper ou se meter em assuntos de outros.

Os comportamentos apontados para o diagnóstico de Déficit de Atenção/Hiperatividade, certamente, permitem o enquadramento de muitas crianças.

Ainda a partir da concepção organicista, defendeu-se que os antecedentes pré-natais e neo-natais desencadeariam as possíveis lesões cerebrais responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelo aprendiz da leitura e da escrita. Conforme FIJALFOW, citado por GOMES, (1999,p.36)

Há muitas dúvidas e críticas em relação a este entendimento, pois estudos recentes demonstram que é pequena a diferença na aprendizagem entre alunos com antecedentes natais e os alunos sem antecedentes. É importante salientar que os problemas de parto ocorrem em maior número com crianças das camadas menos favorecidas da população, desta forma, seus problemas podem ser tanto sociais como neurológicos.

Na verdade, é a falta de política pública, na área da saúde, a responsável pelo maior número de problemas de parto em nascimentos de crianças das classes subalternas. O mesmo acontece com a educação, onde a falta de políticas públicas eficientes na área acaba gerando a inversão da responsabilidade, na qual um problema político-social acaba se tornando, no nível das relações sociais e principalmente escolares, um problema individual, responsabilizando o próprio prejudicado. Tanto o primeiro quanto o segundo problema, atinge as crianças provindas da mesma classe social e, por isso, não podemos dizer que as causas são inerentes a elas ou ao seu grupo de origem.

Ao se observar o exposto, percebe-se que o processo para a averiguação das causas das dificuldades escolares exige uma cautelosa investigação, tanto no que se refere aos aspectos de ordem neurológica, quanto de ordem psicológica e pedagógica. Mas há, ainda, outros elementos que interferem e são apontados como possíveis causadores do fracasso escolar: a desnutrição, por exemplo.

A perspectiva que relaciona insucesso escolar à desnutrição é mais comum em hipóteses dos professores sobre a "não aprendizagem" de seus alunos e, segundo CARRAHER, citado por MOLL (1996, p.37), "esta relação foi inicialmente gerada pelo senso comum, sem pesquisas que pudessem apoiá-la". Relatamos, a seguir, algumas pesquisas desmistificadoras desta perspectiva, citadas por MOLL (1996).

Em primeiro lugar, MOLL (1996.p,37) , destaca o estudo realizado por DANTAS que criou "um programa de estimulação experimental e investigou se este interagia com o estado nutricional de crianças consideradas nutridas, desnutridas pregressas e desnutridas pregressas e atuais. O que foi observado

por DANTAS é um incremento significativo nas habilidades cognitivas independente do estado nutricional das crianças”.

MOLL (1996) diz, também, que nas pesquisas realizadas por VICTORA, MARTINES e COSTA, “o resultado da avaliação é que não há correlação significativa referente ao desempenho escolar com estado nutricional, mas com renda familiar” (MOLL, 1996, p.40).

MOYSÉS E LIMA, citado por MOLL (1996, p. 40):

Também criticam a forma isolada pela qual a questão nutricional é analisada em relação ao crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso. Vinculam a desnutrição a outros fatores ambientais (econômicos, sociais e culturais) e consideram-na parte integrante do complexo de doença social, sendo impossível afirmar numa postura rígida de que a desnutrição afeta a inteligência.

Embora muitos estudiosos tenham se dedicado a estudos referentes ao assunto, buscando relacionar a desnutrição ao desempenho escolar, nenhum chegou a comprovar cientificamente que desnutrição pode ser causadora do fracasso escolar:

Estamos num país de desnutridos, sim. Mas estamos também num país em que as crianças morrem às centenas de milhares, antes de completar um ano de idade (...). Exatamente por isso, colocar na desnutrição a causa do fracasso escolar não tem muito substrato, pois a criança severamente desnutrida dificilmente chega aos 7 anos de idade e dificilmente tem acesso à escola. (PATTO, 1985, p.07)

Segundo a autora acima citada, durante décadas a desnutrição foi considerada responsável pelos índices de repetência. No entanto, o bom senso leva a observar que as crianças que são matriculadas na escola e chegam, portanto, aos sete anos de idade, conseguiram se alimentar o suficiente para sobreviver e para não ter o cérebro lesado. PATTO também faz referências à

merenda escolar que, segundo ela, foi a forma encontrada para reverter o mito de que a reprovação se desse pela desnutrição. A despeito da merenda, observa a autora, os índices de reprovação escolar continuam a crescer.

Portanto, se de um lado há estudos que explicitam relação entre deficiência intelectual e desnutrição, de outro esses resultados não significam que não se possa obter ganhos na aprendizagem a partir de programas de introdução da merenda escolar.

Ainda sobre a desnutrição, MOLL diz que:

A “fome do dia” pode levar a criança a desinteressar-se pelo processo de aprendizagem da sala de aula. Contudo a fome que pode vir ou não acompanhada de um estado de desnutrição não pode ser compreendida como déficit na capacidade cognitiva, mas como resultado da distribuição desigual dos bens econômicos-sociais. (MOLL, 1996, p.41)

Dessa forma, a questão nutricional não pode ser analisada por si só; é preciso considerá-la no contexto das condições sócio-econômicas que a produzem.

c) A Abordagem Culturalista: O Engano da Deficiência Cultural

Segundo PATTO (1985), esta abordagem originou-se nos Estados Unidos da América, nas décadas de sessenta e setenta do século XX, através de pesquisas realizadas para explicar o insucesso escolar de camadas sociais pobres que, no final da década de 50, “pressionaram” sua entrada no sistema educacional norte-americano. Houve, então, uma produção intensa sobre o que seria Carência ou Deficiência Cultural. Sobre esta abordagem, a autora comenta que

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação para a realização, de interesses e de personalidade, a coleta de dados através de roteiros de anamnese clínica, de entrevistas diagnósticas, de roteiros de observação do comportamento, sobretudo no contexto escolar, a realização de pesquisas experimentais, conduzidas em laboratórios, convergiram quase unanimemente para idêntica constatação: os integrantes das "camadas desfavorecidas" são portadores de deficiências preceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento nos testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social. (PATTO, 1985, p.114)

Essa investigação ganhou espaço junto a pesquisadores brasileiros, tais como Popovic, que em concordância com a abordagem culturalista, propôs a expressão "marginalização cultural", referindo-se ao processo que resulta dos fatores ambientais (condições de vida e aspectos culturais) atuantes de modo constante nos níveis sócio-econômicos baixos e que, por suas características, são importantes na determinação do fracasso vital dos indivíduos e na manutenção do seu baixo nível de participação na sociedade.

SOARES (1987), sob o ponto de vista sócio-lingüístico, criticou os defensores de uma suposta superioridade do contexto cultural das classes dominantes em paralelo à "pobreza cultural" em que vivem as classes dominadas. Essa postura indica uma atitude etnocêntrica para a qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior. A autora considera cientificamente injustificáveis as posturas que adotam os conceitos de deficiência, privação ou carência cultural e alerta que esses termos significam basicamente falta ou ausência de cultura, o que é impossível, pois não há grupo social ao qual possa faltar cultura.⁴

Nas explicações da "Teoria da Carência Cultural" e na concepção do "Handicap Sócio-Cultural", os pobres são possuidores de deficiência cultural,

⁴ Cultura, em seu sentido antropológico, significa a maneira pela qual o grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores costumes, tradições comuns e partilhadas; portanto negar a existência de cultura em determinado grupo. Há, sim, uma diversidade de cultura, diferente entre si, mas igualmente estruturadas, coerentes e complexas. (Soares, 1987. p.14)

porém, o aluno que fracassa na escola passa a ser designado como carente cultural, carente lingüístico, criança com linguajar trôpego e outros termos afins.

Essa teoria mascara os fundamentos da ideologia dominante, utilizando-se de estudos da Antropologia Cultural para explicar o baixo rendimento das crianças pobres, para diferenciar as crianças de classes sociais distintas; apoia-se no indicativo de ordem valorativa, privilegiando a classe dominante por seus hábitos, normas e práticas de vida, considerados corretos, em detrimento dos valores das classes sociais economicamente desfavorecidas, defendendo, assim, a idéia de culturas inferiores ou diferentes, como contextos considerados geradores de crianças problemáticas.

Os psicólogos sociais, antropólogos e sociólogos, adeptos da "Teoria da Carência Cultural", entendem a privação cultural como resultante de diferenças culturais. Acreditam num pluralismo cultural, somado à desvalorização dos padrões culturais de grupos sociais segregados. Assim, haveria uma cultura diferente, e considerada pior, das culturas consideradas pela escola, pelos professores, pelas instituições policiais e judiciais.

Na década de sessenta e nos primeiros anos da década de setenta, surgiram, nos Estados Unidos da América, a partir dessas concepções, os programas de educação compensatória, a fim de prover a desigualdade cultural. PATTO (1984) afirma que,

O Projeto Head Start, famoso por pretender preparar em oito semanas crianças marginalizadas para a iniciação na escola primária, entendia que a única possibilidade de uma criança pobre deixar de pertencer às camadas pauperizadas da população seria a substituição, devidamente monitorada por psicólogos e educadores, de sua visão de mundo e de sua ação pela visão de mundo e pelas ações típicas da chamada classe média (PATTO, 1984, p.118).

No Brasil, nas décadas de sessenta e setenta, no interior de uma visão da educação compensatória, que confunde diferença com deficiência, propôs-se a educação pré-escolar como solução para a repetência e a evasão da escola. Como afirma PATTO, passou-se a viver aqui uma situação semelhante à dos Estados Unidos da década de setenta: o atendimento pré-escolar foi considerado a grande solução para o fracasso escolar, como compensação para as deficiências educacionais e culturais das crianças das camadas populares. Entretanto, mesmo passando pelo atendimento pré-escolar, sabemos que existem as crianças que fracassam na primeira série.

Na escola, o padrão cultural do aluno de classe econômico-social desfavorecida é, muitas vezes, ignorado e/ou desvalorizado, ou ainda, considerado incorreto. O modelo padrão é construído a partir dos valores da classe dominante e a escola reproduz a marginalização transformando as diferenças em deficiências.

Como forma de expressão cultural, lembramos a linguagem oral, alvo forte de discriminação das camadas populares na escola:

Quando uma criança entra na escola, já domina a língua falada, aprendida na convivência da comunidade em que nasceu. A variedade da língua que a criança pobre usa é tão complexa como qualquer outra, com regras precisas. O que ela desconhece é a forma ortográfica das palavras que cabe à escola ensinar. (GARCIA, 1992, p.43)

A postura da escola faz com que o aluno economicamente desfavorecido sofra um processo de marginalização cultural gerando o fracasso. Segundo PATTO, é importante notar que, nos anos em que predominou o entendimento de que o fracasso escolar tinha como principal causa a deficiência cultural dos seus alunos, aspectos intra-escolares receberam pouca atenção. Porém, à medida que

as pesquisas vão desvendando mais criticamente os aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à cultura dos educandos as causas do fracasso escolar, passa-se a atribuir a responsabilidade à má qualidade do ensino oferecido a essas crianças.

Ainda hoje existem, no meio educacional, resquícios desse pensamento, da teoria da Carência Cultural, em que o problema não se encontra nas relações e processos sociais e, neste sentido também não na escola, em seus currículos e em suas metodologias, em sua estrutura e em seu funcionamento, em sua natureza e em seu papel; o problema ainda está, para todos os efeitos, na criança pobre e em sua família, incapazes de adquirir por si os requisitos necessários ao sucesso escolar e social.

Além dos problemas já destacados a crença na deficiência cultural remete à desqualificação da cultura popular, que pode ser observada ao longo da história da educação. Segundo PATTO, o professor é

(...) formado para ser o porta voz da ideologia dominante e veicula, com a autoridade que lhe é outorgada, os conteúdos dos livros didáticos, os estereótipos e preconceitos sobre a criança, a família e os modos de vida na pobreza, as mensagens que existe um mundo valioso, ao alcance de todos, dependendo do mérito de cada um. (PATTO, 1984, p.140)

Entendemos, com essa citação, que o professor em formação é preparado, principalmente, para trabalhar com a cultura da classe dominante.

Nesse sentido, PATTO (1984) cita o trabalho de Maria Tereza Nidelcoff, que realizou um estudo caracterizando o trabalho do professor. A sua postura é geralmente de manter a ordem e disciplina, repressivamente; valorizar positivamente a classe e os alunos que não dão trabalho e que acatam ordens;

dar mais importância ao fator intelectual, desvinculando a ação da vivência, do significado e do que foi aprendido e enfatizando, portanto, a memorização; separar a linguagem escrita da expressão pessoal, limitando a expressão à verbalização, supervalorizando o livro e a palavra impressa como fonte única de verdade e do saber; estimular a competição e o individualismo; desvalorizar o trabalho manual produtivo, na medida em que aceita, sem crítica, textos que o desvalorizam; universalizar, enfim, a cultura dominante (em termos de avaliação constante do que é civilizado e o que é primitivo, o que é culto e o que é inculto, o que é certo e o que é errado em matéria de hábitos, valores e atitudes).

Conforme NIDELCOFF, citada por PATTO, (1984,p.141)

Ao estabelecer-se a distinção entre quem sabe (o professor) e quem não sabe (o aluno), instala-se e estimula-se um vínculo de dependência e passividade do educando em relação ao educador que impossibilita a expressão e a dúvida e produz seres dóceis e complacentes, que digam sim ao mestre, sim ao livro e, mais tarde, sim a ordem estabelecida.

PATTO constatou nas suas pesquisas que “no âmbito da sala de aula, duas das causas fundamentais do índice de reprovação são a inadequação curricular e metodológica, de um lado, e a relação professor-aluno, de outro, sendo estas fontes geradoras do fracasso escolar”. (1984, p.142).

Outro ponto de vista que, segundo PATTO (1984,p.142), leva à produção do fracasso escolar é a crença na homogeneidade. A autora salienta que

(...) a divisão das classes em fracas, médias e fortes, o encaminhamento dos que não rendem para “classes especiais”, a divisão geográfica, na sala de aula, dos que acompanham o programa escolar, são práticas tradicionais no sistema escolar público que, ao mesmo tempo, resultam da percepção e das atitudes da instituição em relação à criança pobre e as mantém.(...) tem profundas raízes à crença na incapacidade das crianças que mais se afastam, em termos físicos e psicológicos, da criança ideal, limpa, bem vestida, de posse do material escolar, atenciosa, obediente, assídua, proveniente de famílias legalmente constituídas, cujas mães comparecem a escola sempre que convocadas, presença essa tomada como único indicador de seu interesse pelos filhos.

A disposição das crianças em grupos fortes, fracos ou médios, turmas de repetentes, classes especiais, está, como aponta GARCIA (1992), impedindo a troca e o crescimento individual e coletivo. Mesmo que fosse possível reunir os alunos por grupos iguais ou semelhantes, deve-se levar em conta que o ser humano aprende através da troca de experiências com os outros seres humanos, de classes e grupos sociais diferentes.

A abordagem da Deficiência Cultural é também ainda muito presente, senão predominante no ideário pedagógico escolar.

Partindo da idéia de que o ser humano aprende através da troca e da interação com os outros seres humanos e com o grupo social, é importante observar o quanto a prática pedagógica adotada em sala de aula interfere no seu desempenho escolar. Um breve comentário sobre evasão/exclusão e repetência pode elucidar outros aspectos que levam o aluno a fracassar na escola.

1.2 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A EXCLUSÃO ESCOLAR

As explicações apresentadas para o fracasso escolar – psicologicista, biologicista e culturalista – representam um discurso de “patologização de pobreza” que precisa ser superado. É necessário compreender as condições de vida nas quais vivem, em geral, os candidatos ao analfabetismo na organização global da sociedade e vislumbrar a questão do fracasso escolar para além do prisma de irreversibilidade da análise reprodutivista. (MOLL, 1996, p.45).

Entendemos que a autora citada pretende esclarecer que devemos superar velhos discursos que responsabilizam o indivíduo e seu grupo social pelo fracasso escolar, porque se apresentam cada vez com mais consistência as reflexões que,

estudando a dinâmica de funcionamento da instituição escolar, explicitam caminhos pelos quais a escola pode realmente socializar o saber historicamente construído.

Discutiu-se, na década de 80, que a questão do fracasso escolar no Brasil era devido à divisão de classes por causas sócio-econômicas e apresentou-se, portanto, este fracasso como uma questão eminentemente social, não pessoal. Ainda nos dias de hoje esta discussão é pertinente, pois se fala em igualdade de oportunidades de inclusão social, mas percebe-se que a exclusão predomina, que existe, nos meios educacionais, um certo preconceito ou falta de expectativas em relação às crianças provindas das classes menos favorecidas.

A concepção de escola que se perpetuou ao longo dos tempos, como parte da cultura de viver e fazer a educação formal, garante de várias maneiras, o sucesso de uns e a exclusão de outros, e perpassa e atua além dos seus muros, sendo legitimada pela sociedade, que acompanha anualmente com "naturalidade" a reprovação e a exclusão de milhares de crianças brasileiras. Como afirma ARROYO (1992, p.46), "Existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e reproduz cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar".

Existe uma rotina presente na organização escolar, que corrobora processos de exclusão, naturaliza o fato de que algumas crianças não podem jamais chegar ao final do primeiro grau. É uma rotina que reafirma que, para garantir a qualidade da escola, algumas devem reprovar, os que apresentam dificuldades de aprendizagem devem ser retidos, separados e os considerados normais, que acompanham as tarefas escolares, devem ser valorizados. Essa é a

rotina e a política da sociedade desigual e excludente que se vive hoje, que esteve e está presente, ao longo de toda história da educação no Brasil.

A escola atual tende a manter o mesmo padrão rígido e cristalizado do passado linear, numa escola progressiva e seriada que se mantém apostando no sucesso de alguns e aceitando o fracasso de outros.

A esse respeito, BRANDÃO e outros, citados por MOYSÉS (1995, p.35), na resenha que fizeram sobre as pesquisas relacionadas à evasão e à repetência nas escolas de 1º grau, reuniram diferentes estudos, atestando que uma das variáveis que mais contribui para esses fenômenos diz respeito às expectativas negativas que o professor tem do seu aluno pobre.

Ainda segundo MOYSÉS (1995), uma pesquisa posterior, realizada por PENIN, mostra estar havendo uma mudança em relação aos pais, que estão passando a ver na professora a causa para o fracasso de seus filhos na escola. É óbvio que boa parte das famílias não está indiferente ao processo de dano da escola pública e, assim sendo, atribui o fracasso escolar à falta de interesse da professora e, de uma forma mais vaga, à própria escola. A pesquisa realizada por PENIN apontou ainda, que as diretoras compartilham da mesma opinião dos pais, embora por outros motivos: reconhecem o despreparo das professoras para ensinar, e afirmam que isso se deve às más condições de trabalho e aos baixos salários a que estão submetidas.

A autora continua dizendo que os movimentos organizados que hoje se fazem em todo o Brasil, em torno da questão da formação do educador, dão testemunho não só das falhas a que se fez referência, como também das soluções que estão sendo procuradas, quer no plano pedagógico, quer no político institucional. A união destes planos evidencia a preocupação em conscientizar os

profissionais da educação sobre as características e necessidades da clientela que é majoritária na escola pública: alunos oriundos das camadas populares (apesar da progressiva demanda da classe média).

Além do exposto, a expressão “exclusão escolar” também sugere a idéia de exclusão por falta de vagas. Nos últimos anos, a imprensa têm mostrado as intermináveis filas para a conquista por uma vaga e, até mesmo, o sorteio delas. A exclusão pelo fracasso é, no entanto, tão ou mais grave que a exclusão pelo não acesso. Em termos de Santa Catarina, excetuando-se poucas escolas de algumas cidades, pode-se afirmar que, na maioria das escolas públicas catarinenses, existem vagas para todas as crianças de 07 a 14 anos. Contudo, dados da Secretaria Estadual de Educação apontam 11,2% de evasão escolar em 1995⁵ e, por outro lado, 83.1% das crianças matriculadas nas escolas públicas do estado estão atrasadas em dois ou mais anos, na relação idade/série, o que significa que, a maioria das crianças está na escola ou passou por ela, mas, muitas delas, acumulam vários anos de insucesso escolar.

Os dados da Secretaria Estadual revelam, também, que 90% das crianças que desistem de estudar apresentam defasagem na relação idade/série. Apesar do aumento de vagas pela democratização do acesso à escola, que supõe igualdade de oportunidades, sabe-se que as crianças que advêm de um ambiente familiar e comunitário pobre têm seu acesso reduzido e, quando ingressam na escola, apresentam dificuldades de nela permanecer.

Nos dados apresentados pela UNESCO, em 1995, apenas dois terços das crianças brasileiras de sete a catorze anos estavam nas escolas e apenas 56%

⁵ – Dados do MEC/INEP/SEEC – IBGE – Contagem da População –1996.

dos alunos matriculados chegavam à 5ª série, 39% ao segundo grau, 12% à universidade e, só 3% concluíram o 1º grau sem reprovar. Nessa mesma fonte, encontramos um outro dado significativo, qual seja, 50% das crianças reprovaram na 1ª série⁵. Se considerarmos que a criança que reprova na 1ª série tem 50% a mais de chances de ser reprovada novamente, temos um quadro preocupante. Após a realização do censo educacional no País, os dados revelam um menor índice de crianças fora da escola, mas, mesmo assim, ainda existe um número significativo de crianças excluídas devido a fatores já citados anteriormente.

As causas das dificuldades de aprendizagem que provocam o baixo desempenho e o fracasso na escola vêm, de certa forma, se perpetuando ao longo das décadas. Nos anos 90, alguns aspectos novos ganharam força em muitos debates, com novos autores e outros posicionamentos que apontam a estrutura e a organização, o currículo, a linguagem escolar, a organização seriada e as formas de a escola lidar com essas questões como determinantes do fracasso escolar.

O fracasso é sustentado pela cultura da exclusão que permeia todas as instituições de ensino público e é explicado através dela, numa lógica perversa. Como diz ARROYO, a cultura da exclusão

... não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... (ARROYO, 1992, p.46)

⁵ - Dados da UNESCO/1995, citado por Souza, H. Apud Patto, 1998

Percebemos que a cultura da exclusão escolar foi produzida ao longo dos tempos pela mesma sociedade que criou a escola e atua junto aos indivíduos que ali estudam ou trabalham, interferindo nas suas expectativas, comportamentos, crenças e desejos. Tal interferência se sobrepõe aos indivíduos e acaba por condicionar práticas e processos que determinam o dia a dia da escola.

No entanto, é preciso compreender que o fracasso escolar é fruto, principalmente, de causas econômicas e sociais que levam à exclusão e não à inclusão de todos no processo de socialização do conhecimento. Esta compreensão exige a busca de soluções de várias naturezas, entre elas uma ação pedagógica "inclusiva". Buscamos, para isto, em ANDRÉ (1999), algumas indicações, explicitadas no próximo item.

1.3 A BUSCA DA INCLUSÃO: "PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS"

O que estamos aqui denominando de "pedagogia das diferenças" encontra, entre seus principais defensores, a educadora MARLI ANDRÉ, que se apóia nos estudos de PERRENOUD. Os trabalhos desse autor, sobre as formas que levam a escola a transformar as desigualdades sociais e culturais em desigualdades escolares, afirma ANDRÉ (1999), levaram-no a realizar propostas pedagógicas de uso da avaliação formativa, de construção de uma pedagogia diferenciada, de trabalho em torno de competências, oferecendo pistas para o enfrentamento das desigualdades presentes na escola.

Para ANDRÉ, os professores precisam se assumir como produtores de sua profissão. Para isto, não basta mudar o profissional; é preciso mudar o contexto

onde eles intervêm; as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação. A autora acrescenta:

Perrenoud (1997) explica que as pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. Ao contrário, diz ele, considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótima para cada aluno, buscando uma educação sob medida, como sonhava Claparède, no início do século. (ANDRÉ, 1999, p.12)

Pelo exposto, há que se entender que, se esses princípios fundamentais da pedagogia se mantêm até hoje, as maneiras de atingi-los é que se renovam. A dinâmica de trabalho em sala de aula é essencial, devendo-se passar de uma didática sistemática, fechada e individualista para situações didáticas abertas e variadas, fazendo com que o aluno se confronte com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

A bibliografia pedagógica brasileira registra que são vários os fatores que podem causar dificuldades de aprendizagem e que, durante muito tempo, tentou-se explicar o fracasso escolar como um problema do aluno ou da família, conforme o já exposto nos itens anteriores deste estudo. Tanto para a criança que apresentasse bom desempenho, quanto para a que apresentasse mau desempenho escolar, a causa estaria ligada a questões genéticas. São explicações que se encontram na "ideologia do dom", concepção ainda muito presente em nossos meios escolares e lembrada com frequência nas justificativas aos julgamentos e avaliações, embora muitos estudos tenham mostrado que o ambiente, o meio cultural, exerça um importante papel no desempenho do aluno.

Segundo VYGOTSKY, as características do funcionamento psicológico do ser humano não são transmitidas por hereditariedade (portanto, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo). Elas são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social.

A esse respeito, LEONTIEV afirmou que "cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana". (1978, p.267)

Percebe-se que, para os autores citados, as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Acredita-se que, para compreender as formas especificamente humanas, é necessário descobrir a relação entre a dimensão biológica e a cultural. Portanto, convém lembrar as palavras de VYGOTSKY, citado por REGO, ao afirmar que:

... as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (REGO, 1999, p.41)

Para VYGOTSKY, portanto, as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimento, visão de mundo e outros) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social.

Podemos notar que vários estudos citados já demonstraram que embora haja relação entre o nível socioeconômico da família e o desempenho do aluno,

cada família tem uma cultura em particular, uma maneira de se constituir. O modo de vida de uma família, seus valores, crenças e opções, suas maneiras de interagir, de comportar-se, de falar, têm peso sobre o desempenho escolar.

Na década de setenta, os sociólogos da linha crítico-reprodutivista acusaram a escola de reprodutora das desigualdades sociais, por colaborar, juntamente com outras instituições da sociedade, para a manutenção da ordem social vigente. Assim, o fracasso escolar estaria sendo gerado no interior da própria instituição, a partir do seu modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas.

PERRENOUD amplia essa discussão e afirma que, para discutir a questão das desigualdades, se deve partir de um contexto comum, citando como exemplo um sistema educacional nacional, estadual, ou local, em que todos os alunos seguem o mesmo currículo formal. Tratando-se do sistema de ensino em que se deve seguir um programa oficial por todas as escolas, teoricamente não deveria haver distinção entre as práticas adotadas; porém, o que ocorre é uma constante mudança de uma escola para outra, ou de uma turma para outra, seja no que diz respeito ao currículo real, seja em relação ao comprometimento dos professores e técnicos ou seja na qualidade de ensino.

Exemplificando: as escolas mais bem localizadas dispõem de melhores recursos como: equipamentos, infra-estrutura, professores estáveis e qualificados, corpo técnico habilitado, o que, indiscutivelmente proporcionará melhor ensino para uma população que geralmente já traz um capital cultural⁷ melhor.

⁷ Capital Cultural: conceito utilizado por Bourdieu (1975) para denominar, todos os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos através da família ou em seu grupo social.

Em condições de grupo, por exemplo, André diz que as interações em sala de aula também fazem diferença.

Às vezes movido pelas contingências da situação, pela urgência em resolver um problema ou mesmo por questões de insegurança ou de afirmação pessoal, o professor pode vir a tratar diferentemente seus alunos dando mais ou menos atenção a alguns do que a outros, sendo mais paciente ou mais agressivo com alguns do que com outros, respondendo com maior interesse e dedicação às perguntas de alguns do que as de outros. (ANDRÉ, 1999, p.17)

Essas diferenças de tratamento podem ser consideradas geradoras das desigualdades de desempenho escolar. Ainda segundo a autora

As pedagogias diferenciadas assumem as condições de idéias mestras da escola nova: o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor 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. Enfatiza o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problemas. (ANDRÉ, 1999, p.19)

Entendemos, com esta citação, que a criança não pode ser vista como um ser passivo, e nem o professor como um simples difusor de conhecimento pré-produzido e supostamente definitivo. A criança deve ser vista como um ser ativo e capaz de construir o seu conhecimento, criando e elaborando hipóteses sobre o meio em que vive.

PIAGET, na teoria construtivista, trata das diferenças individuais destacando dois aspectos: por um lado, que cada criança tem sua própria percepção, sua própria motivação, seu estilo próprio de interagir no mundo, seu ambiente social, seus desejos; por isso, a instrução deve ser individualizada. Por outro lado, os estágios de desenvolvimento são considerados invariantes. Todas as crianças passam pelo processo de desenvolvimento, tendo que percorrer as etapas básicas de cada um. As estratégias cognitivas são, portanto, formas com

que o aluno conta para controlar os processos de aprendizagem (assim como a retenção do pensamento) e o desenvolvimento da inteligência é um processo eminentemente pessoal e, em consequência, a individualização é um elemento fundamental.

Para Salvador... [it al], a concepção construtivista propõe e possui uma resposta para a caracterização da aprendizagem e do ensino individualizado:

Se a aprendizagem passa pelo processo pessoal de cada aluno e se esse processo se dá a partir de um certo estado inicial que lhe serve de base, se a missão do ensino é ajudar e orientar esse processo e se a chave para que essa ajuda seja eficaz é o ajustamento entre essa ajuda e a atividade mental construtiva do aluno, então o problema de adaptar o ensino à diversidade dos alunos transforma-se em uma questão absolutamente central, tanto de modo conceitual como na prática do ensino. Ensinar de maneira eficaz é, na realidade, nessa perspectiva, ensinar de maneira ajustada às características dos alunos, e o problema das respostas à diversidade é, sem dúvida, o próprio problema do ensino. (Salvador, [it al] 2000, p. 124)

Ao estudar as diferenças individuais, os autores já citados mencionam a adequação do ensino às características individuais dos alunos, na tentativa de analisar e compreender as relações entre características individuais e aprendizagem escolar.

PERRENOUD afirma a importância de um ensino diferenciado para as crianças, devido ao fato de que, uma mesma situação didática destinada a um grupo de alunos relativamente homogêneo poderá ser considerada para uns adequada, estimulante, interessante mas inadequada, desinteressante e monótona para outros.

Diferenciar o ensino, diz o autor (in ANDRÉ, 1999), é organizar as interações e atividades de modo a que cada aluno se defronte, constantemente, com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas. O autor não quer dizer, com isso, que se deva preparar um programa especial para cada aluno ou grupo de alunos. "Diferenciação", diz ele, "não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do

processo ensino-aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados". (ANDRÉ, 1999, p.20).

OLIVEIRA (1994, p.12), em investigação sobre a constituição social e histórica da identidade⁸ do aluno, entendendo a identidade como construção social e histórica mediada pela linguagem, destaca que o espaço da sala de aula é também o espaço da elaboração da identidade do aluno. Assim, a criança não aprende apenas na sua interação com o adulto, mas também na interação com seus pares.

A diferenciação solicitada tomada de consciência a respeito das diferenças, o direito de expressar-se livremente e ser escutado, a oportunidade de ser reconhecido pelo grupo, seja qual forem suas competências escolares ou seu nível cultural, levando em conta as diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula.

Refletindo com SMOLKA (1988) sobre a constatação de que o contexto cultural, sobretudo o urbano, é permeado pela escrita e que a aquisição tanto da escrita quanto da leitura se tornaram uma atividade social cuja finalidade cada vez mais se acentua e se propaga, pensar que algumas crianças, deliberadamente se opõem ou não se interessam por adquiri-la, é, no mínimo, um contra-senso.

Segundo REGO (1999), o indivíduo aprende a ler e a escrever, a obter domínio de formas complexas de cálculos a partir de informações descontextualizadas, passando a construir significados, ampliando assim os seus conhecimentos e aprendendo a lidar com conceitos científicos hierarquicamente

⁸ Segundo MELLO (1994), a identidade é como um conceito dinâmico. Traz consigo duas noções implícitas: uma, a idéia de que o homem é singular e único, e a segunda de que todo indivíduo tem sua biografia pessoal, que é construída na sua interação social.

importantes e complexos, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação no seu meio.

É necessário que as atividades partam do mais simples ao mais complexo, de coisas reais para as abstratas, para que o aluno possa estabelecer uma relação lógica e construir o seu conhecimento, incorporando-o de modo a utiliza-lo dentro e fora da sala de aula.

Desta forma, as atividades propostas aos alunos precisam ser estimuladoras, dosadas, interessantes e atender às suas necessidades. Desenvolvem o processo ensino-aprendizagem em situações exploratórias e de resolução de problemas, encoraja-os a uma maior busca do conhecimento, assumindo o processo como um todo. Dessa forma tornam-se agentes da construção do seu saber.

PATTO (1994) alerta para o fato de que atitudes adotadas pela escola podem aprofundar e, mais ainda, cronificar as dificuldades experimentadas pela criança. A autora exemplifica que um professor que desqualifica as produções de uma criança só está contribuindo para o recrudescimento das suas dificuldades.

As formas de organizar o ensino para a diferenciação, no entanto, dependem de uma série de fatores: os recursos materiais e humanos de que se dispõe, a liberdade que se tem para desenvolver, o modelo de instituição em que se trabalha, as condições de exercício docente, o apoio técnico disponível.

Embora os estudos tragam tais elucidações, segundo ANDRÉ (1999), PERRENOUD faz uma importante observação: é a de que haja muita reflexão antes de investir em experiências de diferenciação, pois, para ele, a história das tentativas de diferenciação é marcada pela precipitação, por concepções muito estreitas de ensino e aprendizagem e também pela fragilidade de modelos explicativos.

ANDRÉ (1999) afirma que, para pôr em prática o ensino diferenciado, é preciso vencer alguns preconceitos e resistências:

É preciso, por um lado, vencer o preconceito de que alguns alunos são mais inteligentes ou mais bem dotados do que outros, ou seja, rejeitar a idéia, às vezes cômoda, às vezes desanimadora, de que o fracasso escolar é uma fatalidade. É preciso aceitar, ao contrário, a idéia de que nem tudo está definido no momento em que o indivíduo nasce ou até os primeiros seis anos. (ANDRÉ, 1999:p.21)

A autora ainda acrescenta que

(...) é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional. Dizer "enquanto a sociedade, a escola, os alunos, os pais, os programas não se modificarem, eu não posso fazer nada" é uma posição muito cômoda e paralisante. Seria absurdo negar o peso dos fatores estruturais, diz Perrenoud, mas é preciso vencer a imobilidade diante deles e relativizar o seu papel. (...) é preciso vencer os preconceitos e as resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, sujos, agressivos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos, negligentes. (ANDRÉ, 1999, p.21)

Diferenciar é, portanto, dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço da sala de aula não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-los, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir.

"(...) Diferenciar é sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa". (ANDRÉ, 1999, p. 22).

Continuando, ANDRÉ lembra que PERRENOUD afirma que uma pedagogia que leva em conta as diferenças requer uma avaliação formativa,

porque é uma avaliação que visa melhorar a formação: seu objetivo não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar o aluno a aprender. Uma avaliação que permita aos alunos identificar seus erros, acertos e lacunas, e, aos mestres, destacar os ganhos e as dificuldades de cada aluno para poder ajudá-lo a progredir mais. Para tal avaliação, não há necessidade de testes ou provas, importa observar os alunos para ter uma idéia de seus interesses, suas dificuldades, suas motivações e daí pensar nas melhores formas de agir.

Além das idéias já abordadas, não é possível deixar de destacar o que alguns autores como MOLL, SOARES, BOURDIEU, CARVALHO e outros abordam em suas teorias: a importância que o contato com materiais impressos antes de entrar para escola, e aquelas de fora do ambiente escolar, exercem sobre a aprendizagem das crianças. Por materiais impressos entende-se tudo aquilo que serve como um meio de comunicação tanto oral quanto escrito, denominados por VYGOTSKY de signos. MOLL (1996, p. 105), fundamentada na teoria psicogenética do conhecimento de Jean Piaget e na Psicolinguística Contemporânea de Chomsky, Emilia Ferreiro e AnaTeberosky, investigando como a criança aprende a ler e a escrever diz que: "... verificou-se que a aquisição da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual, construída durante vários anos, não restrita às "paredes escolares".

Exemplificando, MOLL (1996) afirma que, assim como a humanidade, ao longo do seu processo de desenvolvimento, construiu as formas de representação escrita das quais dispomos hoje, o sujeito, ao longo de sua história pessoal, percorre um processo evolutivo similar e chega à escrita alfabética.

Porém, MOLL insiste no fato de que a aprendizagem da língua escrita não se dá de forma "natural", independente do contexto. Se o sujeito, desde o

nascimento, convive com atos de leitura e escrita, se as funções sociais lhe são explicitadas, o processo "ontogênico" pode ser desencadeado. Portanto, o aprendizado da língua, enquanto sistema de representação, está fortemente vinculado a ocasiões sociais de interação entre ela mesma e os sujeitos.

Segundo a autora, muito antes de chegar à escola, à medida que seu contexto ofereça situações de interação com o código escrito, a criança já efetua tentativas para ler e escrever. Para Bourdieu, citado por Soares (1987, p.35): "No universo social, além de bens materiais - força de trabalho, mercadorias, serviços - circulam também bens simbólicos - informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro."

Entendemos, porém, que toda a criança que tem em seu ambiente social contato com bens simbólicos, assim denominados por BOURDIEU, porém, diferente das que não tem, desenvolve-se com mais facilidade na escola, diminuindo os riscos de apresentar dificuldades de aprendizagem.

Para CARVALHO (1987), uma conversa, um livro, um filme, uma peça teatral, uma notícia impressa, uma carta, um telefonema, um programa de televisão, uma brincadeira podem fazer com que haja mudança de comportamento. Portanto, podemos dizer que a criança que tem contato com materiais impressos fora da escola pode desenvolver-se com mais facilidade, pois adquire um conhecimento prévio, o qual cabe à escola, através dos seus professores e conteúdos de ensino, desenvolver ainda mais, fazendo a ligação com as situações de vida real.

Sabemos que, desde o nascimento, os materiais impressos estão em nossa volta, iniciando com o nosso nome na porta da maternidade, com a escrita nas prateleiras dos supermercados, nas placas das ruas, nas músicas que tocam

no rádio; portanto, a capacidade intelectual das crianças provindas de classes sociais mais favorecidas que tem acesso a esses materiais é maior do que a daquela que é desprovida, ou seja, que não tem acesso a eles.

Muitas famílias das camadas populares não têm acesso a materiais impressos por falta de condições financeiras; pai e mãe têm que trabalhar e o ganho muitas vezes dá somente para a alimentação; o diálogo no meio desfavorecido é quase inexistente; muitos pais não sabem ler nem escrever, ficando portanto, impossibilitados de passar para os seus filhos determinados conhecimentos e estímulos pois, nem sequer conseguem ler uma história para eles. A falta desse suporte familiar, desse contato prévio com os materiais impressos acaba gerando dificuldades nas crianças, levando-as a fracassar na escola.

O contrário acontece com as crianças das classes sociais mais favorecidas, que vivem num ambiente rico em estimulações verbais e escritas, que são incentivadas a ler, a escrever e a falar; onde são ouvidas com atenção e, quando ainda não sabem ler, os adultos lêem para elas. Desse modo adquirem maior bagagem de conhecimento e, através dessas interações, desenvolvendo-se lingüística e cognitivamente mais, o que diminuem as dificuldades de aprendizagem no momento em que vão para a escola, ambiente que valoriza a cultura letrada.

Em síntese, o contato com materiais escritos fora do ambiente escolar deve ser considerado de extrema importância para o sucesso da criança na escola, e, a falta deles é um dos fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem das crianças, o que precisa ser encarado pelo professor e pela escola

Buscamos apresentar alguns enfoques de estudos que foram e são utilizados para explicar e solucionar o problema das dificuldades de aprendizagem que levam ao fracasso escolar.

No entanto, apesar das inúmeras produções científicas a respeito do referido assunto, constata-se que o insucesso na escola ainda permanece.

No próximo item pretende-se apresentar o estudo de caso realizado para responder às questões de pesquisas: Qual é o entendimento das professoras sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos? Quais são as atitudes das professoras em sala de aula para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos? Como as professoras vêem e utilizam os recursos de apoio em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Qual o posicionamento das professoras frente as diferenças individuais na prática pedagógica? Pretende-se assim somar uma contribuição aos estudos que focalizam metodologias de trabalho didático e, discutem o tratamento dado aos alunos em sala de aula.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA

A busca de dados junto às professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública constituiu-se em questão central deste estudo. Procura compreender os problemas que as professoras apresentam para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em sala de aula. Inicialmente, apresentaremos algumas considerações sobre a metodologia adotada e sobre o local onde ocorreu a pesquisa, especificando dados a respeito da escola e dos sujeitos pesquisados: aqueles que fizeram parte da observação direta, como professores e alunos e os que foram entrevistados, como professores e direção da escola.

Num segundo momento, focalizaremos as falas e as práticas das professoras pesquisadas com a intenção de aprofundar o entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem e a prática pedagógica no cotidiano da escola.

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1.1 O encaminhamento da pesquisa

Para iniciar a investigação, conhecemos a escola, o corpo docente nela atuante e sua dinâmica interna. Para isso, foi necessário entrar no espaço das salas de aula, local onde se efetiva, de forma intencional e sistematizada, a proposta dos professores num processo de construção e reconstrução do seu trabalho.

Em específico, a pesquisa buscou identificar quais os problemas que os professores apresentam para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus alunos. Esse objetivo nos levou a olhar com maior atenção para a dinâmica interna do processo ensino-aprendizagem. Também, utilizamos a documentação existente e observamos alguns aspectos do relacionamento entre os membros da comunidade escolar.

A coleta de dados, a sua análise e a interpretação do material empírico deu-se em forma de estudo de caso. A pesquisa qualitativa na modalidade denominada estudo de caso, de acordo com ANDRÉ, "supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo." (1986, p.14).

A investigação limitou-se à dimensão pedagógica escolar, que, para ANDRÉ,

(...) abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. (ANDRÉ, 1986, p.16).

Os estudos de caso, segundo a autora, têm algumas características específicas, dentre as quais podemos destacar:

- *Visam à descoberta. Mesmo que parta de alguns pressupostos básicos, o investigador estará atento a novos elementos que possam surgir como fundamentais durante o estudo.*
- *Enfatizam a interpretação do contexto. Um dos princípios básicos é levar em conta a situação atual do objeto de pesquisa no momento em que está ocorrendo, considerando a trajetória e as condições de infra-estrutura nos aspectos físicos, administrativos e de recursos humanos.*
- *Buscam retratar a realidade de forma mais completa possível. Procuram desvendar as múltiplas dimensões do problema, sempre focalizando-o num todo.*
- *Usam variedade de fontes de informações. Exigem variedade de informantes e de situações vividas, que mostram diferentes aspectos da mesma situação problema.*
- *Revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas. Permitem o relato da experiência do pesquisador durante o estudo possibilitando ao leitor perguntar-se: O que poderei aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística ocorre porque permite associar dados encontrados no estudo com os dados que são frutos da experiência pessoal do pesquisador.*
- *Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Permitem a divergência de pontos de vista sobre a mesma situação problema e o posicionamento do pesquisador quanto à questão.*
- *Utilizam formas e linguagem mais acessíveis do que os outros relatórios de pesquisa. Permitem a apresentação de dados com uma variedade de formas, como: colagens, dramatizações, slides, desenhos, discussões, mesas redondas, e etc. Os relatos têm, geralmente, estilo informal, narrativo por figuras de linguagem, descrições, citações e exemplos. (ANDRÉ, 1986, P. 16-17)*

Visando à auto-avaliação quanto à capacidade de utilizarmos este método, procuramos conhecer as habilidades exigidas de um pesquisador que se propõe a utilizá-lo rigorosamente.

Segundo ANDRÉ (1986,p.17), estas são as habilidades essenciais: "(...) ser capaz se tolerar ambigüidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; inspirar confiança; ser pessoalmente comprometido, disciplinado, sensível a si mesmo e aos outros, maduro e consistente; e ser capaz de guardar informações confidenciais".

Além destas qualidades pessoais, diz a autora, deverá o pesquisador ter a capacidade de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente.

Embora as habilidades exigidas sejam rigorosas, tomei-as como um desafio, pois acredito que os desafios dão sentido à vida.

Para dar conta desse estudo, foram privilegiados os seguintes procedimentos na investigação: a) observações em salas de aula; b) entrevistas semi-estruturadas com professores e com a direção da escola; c) análise documental.

As observações realizadas nas salas de aula ocorreram de forma discreta, procurando não interferir no trabalho da professora e dos alunos. Foram realizadas num período de aproximadamente seis meses, em dias, horários e séries alternadas, de forma que o número de horas e visitas a cada turma fosse equivalente. Elas ocorreram nas terças e quintas-feiras, no período matutino das 7:30 as 9:30 horas, e no período vespertino nos mesmos dias, das 13:30 as 15:40 horas, totalizando 80 horas no decorrer do semestre. Segundo ANDRÉ, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Para obter o registro das observações, utilizamos um diário, onde anotávamos o que era considerado mais significativo no desenvolvimento das aulas. Para realizar as entrevistas, utilizamos questionário com perguntas semi-estruturadas, desenvolvidas a partir de um esquema básico,

não aplicado rigidamente, permitindo ao entrevistado certa liberdade nas respostas, o mesmo encontra-se em anéxo

As entrevistas com as professoras deram-se em espaços e formas diferenciados, ou seja, aconteceram na sala dos professores, na sala de aula, no horário dos intervalos ou em horário de aulas de educação física, conforme a disponibilidade das docentes. A entrevista com o diretor ocorreu em horário normal de expediente. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, para preservar sua fidedignidade.

Os documentos analisados foram: o Regimento Interno Escolar, (O P.P.P - Projeto Político Pedagógico - segundo informações dadas pela diretora estava ainda em fase de elaboração); os diários de classe e os planejamentos de aulas de todas as professoras que participaram da pesquisa. Esses documentos permitiram complementar declarações dadas pelos sujeitos da pesquisa, nas entrevistas ou conversas informais. Notamos que as professoras atribuem importância ao plano de aula, pois, no desenvolvimento das aulas, os planos são sempre consultados, tornando-se, a nosso ver, guias a que as professoras recorrem para orientar seu trabalho e verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos. Quanto à utilização da análise documental, ANDRÉ informa com muita propriedade que "os documentos representam uma fonte 'natural' de informações. Não são fontes de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto". (1986, p.39)

2.1.2 A realidade pesquisada

O estudo foi realizado no Centro Educacional Roberto Trompowsky (CERT), da Rede Municipal de Ensino, sito à Av. Santa Terezinha, n.º 49, centro da cidade de Joaçaba, Santa Catarina, criado pelo Decreto Lei n.º 688 de 10 de outubro de 1934, sendo a unidade escolar mais antiga do município, que oferece à comunidade Joaçabense o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, tendo implantado a partir de 2000, o ensino de 5ª a 8ª série, gradativamente.

A unidade escolar passou a integrar a Rede Municipal de Ensino pelo projeto de Municipalização do Ensino, através da Portaria n.º 5654/SED de 12/05/98.

A referida escola, situada na área central do município, apresenta os requisitos necessários para o funcionamento do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série. Após as mudanças na LDB, Lei de Diretrizes e Bases, a mesma implantou a Educação Infantil e o ensino de 5º a 8º série.

Em relação ao contexto mais amplo da sociedade joaçabense em que está situada, o local apresenta ótima infra-estrutura, onde se encontram instalados todos os recursos necessários como: comércio, assistência médico-hospitalar e outros. Esse é o perfil mesmo que breve do local onde a escola pesquisada está situada.

A opção por desenvolver a pesquisa nesta escola deve-se aos motivos, a saber: a) por ser a escola mais antiga do município; b) por encontrar-se nela o maior número de professores formados em Pedagogia: Séries Iniciais; c) pelo fato da escola se intitular diferenciada das demais em sua metodologia, em seus

processos relacionais e em sua proposta pedagógica; d) pelo fato de na área central da cidade ser a única unidade escolar pública que oferece educação infantil e ensino fundamental de 1ª à 4ª série.

Por não ter o Projeto Político Pedagógico concluído, a direção nos forneceu o Regimento Escolar no qual está explícito o objetivo da escola, sendo este o de ser uma escola de qualidade democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.

O CERT – Centro Educacional Roberto Trompowisky, oferece aulas de natação, informática, xadrez, dança e outros, apresentando assim diferentes condições das demais escolas do município. Também, apresenta uma proposta metodológica diferente, através do projeto “Corpo Inteiro”, proposto pela Secretaria Municipal da Educação, como a primeira escola a desenvolvê-lo.

O quadro docente, é composto por 25 professores, sendo todos graduados e alguns com especialização, a sua maioria com formação em Pedagogia: Séries Iniciais, sendo este um dos critérios definidos para a realização da pesquisa. Esses profissionais possuem em média 28 anos de idade e um tempo médio de serviço prestado ao magistério de aproximadamente 10 anos.

O trabalho administrativo e técnico-pedagógico é realizado por apenas uma diretora. Não há supervisor escolar, orientadora educacional e nem orientador pedagógico, o que acaba dificultando muito o trabalho dos professores. Os professores informaram que procuram constante aperfeiçoamento da sua prática, por meio de leitura, troca de idéias, planejamento de trabalho em conjunto e outras formas

O CERT possui hoje 867 alunos, oriundos de famílias de classe média baixa, predominantemente.

2.1.3 Os sujeitos pesquisados

O trabalho foi realizado com o diretor da escola, com as professoras que estão atuando em sala de aula, e com os seus alunos. Foram 08 (oito) as professoras pesquisadas, sendo 02 (duas) de cada série. Este era o número de classes de séries iniciais do ensino fundamental, existentes no colégio. As turmas funcionavam no período matutino, das 7h30m às 11h45m e no vespertino, das 13h30m às 17h30m, possuindo em média 28 alunos por turma.

A primeira série "A" é composta por 27 alunos, três repetentes que apresentam sérias dificuldades na aprendizagem, dois alunos que nunca haviam ido para a escola e também apresentam sérias dificuldades para aprender, três alunos que apresentam séria dificuldade de concentração, indisciplina e outros e um com necessidades especiais.

Na primeira série "B", o número de alunos que apresentam dificuldades também gira em torno de seis que é o número por nós identificado na primeira série "A". Nas segundas séries esse número reduz um pouco, uma apresenta cinco alunos com dificuldades e na outra constamos três, isso se repete nas terceiras séries onde o número de crianças que tem dificuldades para aprender é em torno de quatro, e também nas quartas séries permanece três ou quatro.

Todas as oito professoras têm curso de graduação em Pedagogia Séries Iniciais, 6 (seis) tem pós-graduação em nível de Especialização e 2 (duas) a estão cursando.

Apesar de a escola, através da sua direção, estar de comum acordo e aberta a participar da pesquisa, percebemos um certo constrangimento e rejeição por parte de algumas professoras, quando estavam à mercê das observações e, também, no momento da entrevista.

Numa das séries observadas, a docente justificou-se por não conseguir desenvolver a aula como de costume, alegando que o mesmo conteúdo já havia sido trabalhado anteriormente e que as mesmas perguntas tinham sido feitas em aula anterior, na qual as crianças corresponderam às suas expectativas. Argumentou que parecia que elas tinham esquecido tudo, não lembravam mais de nada e terminou a aula dizendo que retomaria o conteúdo na próxima aula. Num primeiro momento, pensamos que a nossa presença estaria causando constrangimento às crianças, mas aos poucos e através da sua colocação, fomos percebendo que, por estar sendo observada, a professora ficava angustiada e insegura, passando a refletir na turma essa angústia. Afinal, estávamos analisando a dinâmica interna da sala de aula e conhecendo os procedimentos teórico/metodológicos dessa professora.

Em virtude do ocorrido, fizemos uma reunião para maiores esclarecimentos dos objetivos da pesquisa, dizendo do nosso intuito de somar, contribuir para a relação teoria e prática pedagógica na escola. Nosso trabalho buscava verificar, entre os professores, como eles se posicionam diante das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas (em anexo) com a diretora e as professoras da escola e foram feitas observações informais de todo o Corpo Técnico Administrativo do Centro Educacional. O contato com esses profissionais, duas secretárias e quatro merendeiras, foi importante para obtermos conhecimento da estrutura e do funcionamento interno da escola e para podermos confrontar os dados coletados com as informações recebidas das professoras pesquisadas.

O espaço privilegiado para a investigação foi a sala de aula, seus alunos e professores, com quem mantivemos em torno de 6 (seis) meses de contato. Estivemos atentos às atividades e ações aí ocorridas.

2.1.4 Considerações sobre a pesquisa

Os primeiros contatos foram com a diretora da escola selecionada, no final do ano de 1998. Ela foi inteiramente pronta e receptiva; conversamos sobre as pretensões referentes ao trabalho a ser realizado, como ele seria desenvolvido, deixando, assim, tudo esquematizado para a sua realização.

No primeiro semestre de 1999, ao retornarmos à escola, em função das mudanças administrativas, tivemos uma surpresa. Deparamo-nos com outra diretora, a qual não sabia das nossas pretensões. Nova etapa, explicação sobre a pesquisa, sobre os sujeitos que fariam parte do universo a ser pesquisado. Pareceu-nos não sermos muito bem-vindas; algumas professoras apresentaram um pouco de resistência quanto à participação no referido trabalho. Obtivemos o retorno positivo somente quinze dias após esse contato.

Assim, no início do mês de abril de 1999, iniciamos o trabalho de pesquisa. Começamos o processo de observação e de registro de todos os fatos ocorridos considerados relevantes para o nosso objeto de pesquisa. A atenção estava voltada para os procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores das séries iniciais para minimizar as dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos que apresentavam baixo rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem.

As falas, juntamente com as observações e a análise documental, imbricadas de concepções e práticas pedagógicas, foram objetos de análise desta investigação. Os dados permitiram considerações e sugestões pertinentes à prática pedagógica das professoras frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

2.2 O QUE AS PROFESSORAS ENTENDEM POR DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Logo no início da realização da pesquisa, que se deu no dia 07 de abril de 1999, no período vespertino, a diretora do colégio, ao recepcionar-nos, alertou de que vinham sendo feitas algumas reformas físicas no colégio, as quais não foram concluídas nas férias por falta de tempo. Essas iriam beneficiar significativamente a sua clientela, que sofreu um aumento considerável em relação ao ano anterior. Foi ampliado o número de salas de aula, estando algumas em fase de acabamento, o que torna difícil o trabalho das professoras, naquele período.

Colocou-nos que a demanda por vaga foi muito grande em relação aos outros anos, passando a ter o dobro de alunos.

Após a conversa, a diretora encaminhou-nos para a primeira sala em que seriam realizadas a observação e a entrevista. Segundo ela, se tratava de uma turma de 1ª série que apresentava muitas dificuldades para aprender.

Iniciamos com a entrevista, afim de obter dados relevantes sobre o que as professoras entendem por dificuldades de aprendizagem, fato importante para poder entender suas atitudes no fazer pedagógico e podermos dar continuidade aos trabalhos pretendidos. A primeira foi realizada com a professora da primeira série. Interrogada sobre o seu entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem, expôs o seguinte:

Dificuldades de aprendizagem são situações que surgem durante processo de aprendizagem que podem prejudicar ou impedir que se concretize o conhecimento. Geralmente a criança com dificuldade não consegue captar aquilo que o professor quer passar, na maneira dele, e o aluno não consegue aprender, não consegue fazer aquilo que é capaz.

A fala da professora levanta uma questão importante sobre as dificuldades de aprendizagem: que as mesmas são situações que surgem durante o processo ensino-aprendizagem que podem prejudicar ou impedir que ocorra o conhecimento. Esta questão pode nos remeter aos ensinamentos de ANDRÉ, que diz: " O fracasso escolar estaria sendo gerado no interior da própria instituição, a partir de seu modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas" (ANDRÉ. 1995,p:15)

Entendemos com essa afirmação que o professor deve estar preparado para trabalhar de forma simultânea com os seus alunos, levando em

consideração as diferenças individuais. A fala da professora também indica o seu conhecimento da necessidade de realizar um trabalho educativo diferenciado quando diz que:

o professor quer passar, na maneira dele, e que o aluno não consegue aprender, não consegue fazer aquilo que é capaz.

Sobre isto, PERRENOUD, citado por ANDRÉ (1999, p.32), diz:

Considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida, como sonhava Claparède, no início do século. Se esse princípio fundamental se mantém até hoje, os meios de alcançá-los é que vêm se renovando: procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

No entanto, durante o período das observações realizadas nesta turma, percebi que as situações de atividades propostas não estavam voltadas para uma pedagogia renovada, ou seja, todos os dias são realizadas as mesmas atividades. Os professores não procuram diversificar sua metodologia de trabalho, deixando de aproveitar e explorar momentos importantes da aula para fazer a diferença e criar situações didáticas variadas e abertas em que seus alunos se desenvolvam e construam o saber.

A professora da 2ª série, quando interrogada sobre o seu entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos, ponderou:

São as dificuldades que o aluno encontra quando está sendo desenvolvido um conteúdo, uma dinâmica em sala de aula, que o aluno tem que produzir o saber, talvez por ineficácia do método utilizado, talvez pela situação gerada em sala de aula, talvez pelas relações, experiências vivenciadas fora do âmbito escolar, com as experiências em sala de aula, que a criança tenha dificuldade em compreender esse universo e isso gera uma dificuldade em aprender aquele determinado conteúdo, aquela determinada situação em que ela está envolvida.

No entendimento desta educadora, o enfoque central das dificuldades de aprendizagem ocorre quando a criança tem que produzir o "saber". Essa professora considera como produção do "saber" todas as atividades que são solicitadas após suas explicações e que as crianças não conseguem expor sua compreensão a respeito do conteúdo explicado, não conseguem resolver exercícios, têm dificuldades para analisar, sintetizar e outros. Sua fala destaca a ineficácia do método utilizado para conduzir o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos destacar a idéia de LEONTIEV, citado por FONTANA (1996, p. 63), ao discutir a questão metodológica no que concerne aos estudos do desenvolvimento infantil:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos (...) começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo (...) é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

As condições concretas das atividades das crianças dizem respeito às relações de conhecimento produzidas em sala de aula que, consideradas em sua especificidade, caracterizam-se como relações de ensino. Os próprios efeitos educativos dependem da interação de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino, tipo de atividade, aspectos materiais, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais e outros.

A professora entrevistada também atribui as causas das dificuldades de aprendizagem à questão da experiência vivida. Ela tem consciência de que o que a criança vivencia na sala de aula nem sempre tem a ver, ou pouco tem a ver, com a vida fora da escola. A bagagem cultural que ela traz consigo não é

considerada, o que acaba gerando o fracasso, pois o grau de dificuldade se torna maior para os aprendizes se os mesmos não conseguirem fazer a relação do já conhecido, ou seja, do senso comum para o conhecimento científico. É o que ocorre, por exemplo, com a alfabetização, em que o processo de aquisição da escrita está relacionado aos usos e às funções sociais da língua. (SOARES, 1987).

Após o contato com a professora da segunda série entrevistamos também as professoras das terceira e quarta séries.

A docente da terceira série respondeu que dificuldades de aprendizagem são:

as dificuldades que o aluno tem, em se expressar, em se comunicar, tanto oral como na escrita, no gestual também.

Percebemos que a fala dessa professora está sensivelmente ligada à abordagem psicologicista, de que trata MOLL (1996). Na perspectiva desta abordagem, a explicação para o fracasso escolar está vinculada às diferenças individuais, ou seja, à capacidade que cada indivíduo tem para aprender.

A fala da professora da quarta série diz que:

Dificuldades de aprendizagem são todas aquelas dificuldades que a criança tem, que ela apresenta no dia-a-dia, para aprender algum conteúdo, ou mesmo na fala, na escrita, e que isso demora, que sai daquele prazo que a criança teria para aprender, como as outras. São dificuldades que a criança sente, que tem vários fatores como social, econômico, pessoal que podem influenciar. Enfim, é tudo aquilo que a criança sente dificuldade e foge do normal dos outros alunos.

Entendemos que as falas das professoras têm influência da concepção da Carência Cultural ou Deficiência Cultural, originada nos Estados Unidos da América, na década de 60, para explicar o fracasso escolar de camadas sociais pobres. Esta teoria baseia-se na crença de que as crianças que não progridem na escola são frutos de um ambiente sócio-cultural desfavorecido, pobre em situações de estimulação, o que interfere negativamente no seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo e psicomotor.

Essa tendência preconceituosa, no âmbito social e escolar, permanece em evidência através dos pressupostos da análise da carência cultural que legitima as relações de poder de uma classe social, com sua visão de mundo, linguagem, costumes, sobre outra. Ou seja, a cultura das classes sociais economicamente favorecidas é tomada como modelo, correto e superior, a ser seguido pelas outras classes sociais.

A “pedagogia das diferenças” na sala de aula, não pretende voltar as costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. Mas sim levar em conta as diferenças, sem deixar que cada um se feche na sua individualidade, no seu nível, na sua cultura de origem.

2.3 PRÁTICAS ESCOLARES PARA VENCER AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Como as professoras organizam as aulas para dar conta das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos? Para analisar esta questão, utilizamos a

observação em sala de aula, paralelamente à entrevista, pretendendo assim obter um panorama do trabalho realizado pelas professoras para dar conta das dificuldades dos seus alunos e das idéias a respeito dessa questão.

Ao serem questionadas sobre a forma de organizar suas aulas, as docentes de 1ª série responderam que procuram diversificar bastante as atividades com representações e verbalizações, através de jogos e brincadeiras, para depois passar à escrita.

Entretanto, nas observações feitas, percebemos que elas têm muita dificuldade para fazer o que dizem; numa tarde ao chegar na escola percebi que a professora havia preparado a aula de forma diferente, ela inciou a aula com uma brincadeira cujo nome era passa-repassa, sobre o assunto que já havia ensinado em aulas anteriores, porém, a atividade programada para aquele dia não deu certo, ela tentou modificar a aula propondo um jogo para as crianças, mas não conseguiu realizar o seu planejamento. Notamos que a dificuldade encontrada pela professora decorre, muitas vezes, devido a heterogeneidade da turma, pois as crianças estão em diversas fases de compreensão da escrita.

Porém, faz-se necessário também registrar a existência de alunos com deficiência física, com dificuldades graves, crianças indisciplinadas, mal integradas na turma, repetentes e muito lentas para aprender. Segundo PERRENOUD (1993, p.108), é preciso reconhecer que trabalhar com a heterogeneidade existente numa sala de aula é uma tarefa muito difícil e reflexiva:

São tantas as questões que o professor tem que resolver rapidamente, sem dispor de tempo nem dos meios para pesar os prós e os contras, com o sentimento freqüente de que poderia ter escolhido outra opção. Hesitar, temporizar, deixar correr as coisas, significa também decidir. A sala de aula é um local onde a resolução dos problemas não tem prazo.

As condições de ensino envolvem inúmeras atividades, solicitações, decisões a serem tomadas em tempo real, em um conjunto interativo que envolve pessoas de universos culturais diferentes e que apresentam fortes componentes afetivos. Se analisarmos também as condições de trabalho dos professores e o fato de que a escola pública hoje não tem espaço para a reflexão e para o debate a respeito do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido, perceberemos e entenderemos a dimensão das dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Constatamos, em nossas observações, as dificuldades que as professoras têm para trabalhar com a diversidade de situações em classes tão heterogêneas, fazendo-as optar por um trabalho padrão, ou seja, uma generalização que lhes possibilite economizar tempo e esforço, ignorando as necessidades, os interesses e as diferenças de cada criança.

Analisamos também o posicionamento das educadoras das segundas séries sobre as atitudes que tomam frente às dificuldades de aprendizagem. Ao ser questionada, uma delas considerou que

procura vincular não apenas aquilo que é tradicional de um professor repassador de conteúdos, mas trazer outras metodologias alternativas como jogos e brincadeiras, aquilo que seja atraente para a criança, que a estimule para a aprendizagem, que seja um desafio e que ela consiga buscar elementos não só em sala de aula, mas naquilo que ela vivencia no seu dia-a-dia. Para resolver situações problemas, procura dar atendimento individual, encaminhando para aula de reforço, e quando isso não acontece, e as dificuldades não são sanadas, aí fica um grande ponto de interrogação e uma certa sensação de impotência perante o problema.

As professoras dizem que procuram ligar o repasse de conteúdos de forma tradicional a metodologias alternativas, o que lhes parece produtivo. Segundo VYGOTSKY, citado por REGO (1999, p.104), o ensino verbalista, baseado na transposição oral de conhecimento por parte do professor, bem como práticas

espontaneístas, que abdicam de seu papel desafiador, são infrutíferas e extremamente inadequadas. Segundo este autor, é no curso de suas relações sociais (atividades interpessoais) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem.

Através da observação, pudemos perceber que as aulas são planejadas e desenvolvidas de forma eclética, ora com aspectos tradicionais, ora com recursos da abordagem sócio-interacionista, ou seja, não existe uma definição clara por parte das docentes sobre a abordagem adotada.

A turma de uma de 2º série é composta por 28 alunos, provenientes de meios sócio-econômicos médio e baixo. Alguns apresentam dificuldades para acompanhar por serem repetentes, ou são tímidos, ou apresentam problemas de relacionamento, entre outros. A idade também é bem diversa, variando de 7 a 14 anos. Diante dos problemas constatados chama a atenção a fala da professora: "os alunos apresentam muitas dificuldades, mas com jeitinho, paciência e um bom trabalho e muito esforço por parte do professor e das crianças elas conseguem aprender".

Essa "ideologia do esforço" como condição para o sucesso permeia, segundo pudemos observar, o discurso das entrevistadas. Várias delas contam que já tiveram em outros anos alunos com muitas dificuldades para aprender, e que com esforço dobrado para ensinar e o esforço das crianças, elas conseguiram aprender.

No acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras percebemos que ao iniciar a aula, costumavam fazer uma retomada dos conteúdos trabalhados em aulas anteriores. Essas revisões foram desenvolvidas,

por exemplo, através de brincadeiras em grupo sobre as palavras monossílabas, dissílabas e trissílabas. Após as brincadeiras, freqüentemente, as docentes passavam tarefas individuais, acompanhando a sua realização de carteira em carteira, ajudando as crianças a resolver as atividades. Após o término dessas atividades, costumavam propor outras tantas a serem resolvidas em grupos. Percebemos que os alunos mais espertos desenvolvem-nas com mais rapidez, muitas vezes não deixando que os mais lentos sequer tentem resolver os desafios lançados; percebemos, também, que as professoras se sentem angustiadas, por ter que esperar os alunos terminarem as atividades, devido o tempo.

Um dos fatos que chamou a atenção, ao iniciar o trabalho de observação, foi justamente a apatia e o desinteresse dos alunos em face das tarefas, aparentemente desestimulantes, pois, quando se fala em jogos e brincadeiras geralmente ficam eufóricas. Entendemos que essa atividade não teve muito sucesso por ser desenvolvida valendo pontos; supõe-se que, ao invés de estimulá-las acabou desestimulando-as, pelo incentivo à competição e ao individualismo. Para as crianças que não sabem ou não acertam as questões solicitadas, fica o sentimento de vergonha que as arrasa e as fazem muitas vezes serem excluídas e rejeitadas.

Analisando essa situação destacamos o que diz PERRENOUD, citado por ANDRÉ (1999, p.19): "diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhes sejam mais fecundas".

Para o autor isso não quer dizer que se deva preparar um programa especial pois, diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. Percebemos que há um clima agradável, uma certa harmonia que perpassa as

relações entre professoras e alunos. As crianças gostam de estar nas classes, o que é confirmado pelo relato que ouvi de uma delas: “eu gosto de estudar... a professora é legal, é boazinha, ajuda a gente...”

O relacionamento com os alunos era bem pessoal, as professoras se aproximavam fisicamente deles, mostrando-se pacientes, compreensivas e receptivas aos seus problemas. Aproveitavam as conversas informais para explorar mais conteúdos e tecer alguns elogios aos trabalhos realizados.

Em geral, o tom de voz das professoras era o mesmo com todos os alunos. Respondiam a todos com muita paciência e, aos que apresentavam dificuldades, procuravam dar mais atenção. Em alguns momentos, quando a turma se alterava com conversas e brincadeiras, adotavam postura enérgica e chamavam a atenção para o silêncio e a colaboração.

Chamou a atenção, durante as observações, a preocupação de algumas professoras, de dar atenção individualizada aos alunos. No momento em que eles resolviam as atividades solicitadas, passavam de carteira em carteira, de aluno a aluno, para ver se estavam conseguindo realizá-las; os que não conseguiam, as docentes faziam falar, pensar, refletir, analisar, até que chegassem a uma conclusão.

A prática adotada, pode ser considerada como uma prática bem sucedida, porque todas as crianças acabavam sendo beneficiadas. Os próprios alunos com nível de compreensão diferente da maioria, ou seja, as crianças que encontravam mais dificuldades nas explicações e nos exercícios adotados também se beneficiam com essa prática.

Para melhor compreender as implicações provocadas por essa postura das professoras, relataremos, um trecho do registro das observações, ilustrando um fato ocorrido:

Ao registrar no quadro negro alguns exercícios de matemática, a professora explicou para as crianças como deveria ser realizada a atividade. Em seguida os alunos foram incentivados a copiá-los e a resolvê-los no caderno.

A professora diz:

Agora crianças... vocês podem resolver... quando alguém não souber é só me chamar... por favor não conversem com o coleguinha para não fazer bagunça... é para levantar a mão e aí eu fico sabendo quem necessita de nova explicação ou está com dúvidas".

Observamos que, as atitudes das professoras, para conduzir o processo ensino-aprendizagem, muitas vezes assumem os princípios das correntes construtivista e interacionista de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, decorrentes de suas interações com o ambiente e com o outro.

Refletindo com ANDRÉ, a respeito da diferenciação em sala de aula, destaca-se que o acompanhamento e os percursos devem ser individualizados; que a diferenciação requer a tomada de consciência a respeito das diferenças, do direito de expressar-se livremente e ser escutado. As diferenças pessoais e culturais existentes devem ser levadas em consideração.

Segundo o depoimento das professoras, de acordo com o que já referimos anteriormente, quando se esgotam os procedimentos adotados em sala de aula para lidar com os problemas, os alunos são encaminhados para a aula de reforço.

Se nessa tentativa as dificuldades não forem sanadas, fica um grande ponto de interrogação e a sensação de impotência.

Embora não pretendamos analisar profundamente as considerações das professoras acerca das aulas de reforço, entendemos ser pertinente tecer alguns comentários a respeito, dada a importância que elas tomaram durante o processo da pesquisa.

Para ANDRÉ, os estudos de sociologia da educação, no final dos anos 70, trouxeram novas explicações para o insucesso escolar; estes estudos afirmam que as desigualdades biológicas, psicológicas, sócio-econômicas e culturais transformam-se em desigualdades de aprendizagem e de desempenho, principalmente pelo modo particular de funcionamento da instituição escolar ou pela sua maneira de lidar com as diferenças. Segundo a autora, pode haver diferenças de tratamento que favoreçam os desfavorecidos, como os programas e projetos que se destinam a ajudar os alunos com maiores dificuldades, ou que visam diminuir a evasão e a repetência escolar, como por exemplo os projetos de reforço, de recuperação nas férias, ou as classes de aceleração.

Esse é o ponto que gostaríamos de abordar quando destacamos as falas das professoras ao dizer que, após muitas tentativas mal sucedidas, encaminham os alunos com dificuldades para as aulas de reforço. Esse encaminhamento a nosso ver e contrapondo-se ao que diz ANDRÉ(1999), conforme o descrito acima, pode constituir-se numa forma de discriminação: a criança percebe que está sendo tratada de forma diferenciada. Apesar da escola estar cheia de boas intenções, o fato de retirar a criança da sala de aula para ter reforço ou recuperação, poderá proporcionar discriminação, o que poderá gerar evasão ou repetência, amenizando o problema ou reforçando-o mais. Os alunos, quando são

encaminhados para aulas de reforço, já o fazem sabendo que apresentam alguma necessidade especial, ou seja, que não conseguem acompanhar o restante da turma, que necessitam superar algum tipo de dificuldade não sanada em aulas normais, ou seja, podem essas aulas de reforço ser vistas como punição ou castigo.

Os estigmas conferidos às crianças diferentes, sejam elas portadoras de deficiências físicas, lingüísticas, cognitivas ou culturais, dentre outras, vêm acompanhados de uma concepção de aprendizagem centrada na carência de aptidão para aprender. Na verdade, quando se começa a colocar as causas das dificuldades de aprendizagem nessas deficiências, o que se pretende é escamotear uma estrutura social injusta que vem legitimando a visão de uma criança normal, limpa, saudável, assídua, obediente, proveniente de família legalmente constituída.

Isto se contrapõe à visão histórico-cultural, que preconiza que o indivíduo se humanize num ambiente social, em interação com outras pessoas, tornando impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, linear e gradual.

Continuando, ANDRE diz que há, nas interações de sala de aula, possibilidades 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 dificuldade de acompanhar o ritmo geral da classe.

Embora corramos o risco de dar voltas e transitar por outra via, paralela à análise que vínhamos desenvolvendo, pensamos que não é possível deixar de tecer reflexões sobre as falas das professoras, quando na entrevista as questionamos: os encaminhamentos metodológicos são os mesmos adotados para as crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem, ou existe uma metodologia específica para trabalhar com aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Uma das professoras das 2ª série relata que:

normalmente, utiliza os mesmos procedimentos metodológicos para as crianças que apresentam dificuldades e para as crianças normais, embora, dependendo do tipo e do grau da dificuldade de aprendizagem, por exemplo, uma criança que não está alfabetizada não tem como você fazer uma avaliação como se faz com uma criança normal, temos então que avaliar a questão da linguagem oral e se houver um bom desenvolvimento nesse aspecto é claro que a criança atingiu aquilo que se tinha proposto embora não de forma escrita.

Podemos partir do pressuposto de que se trata de uma criança, que está a caminho do saber; porém, a atitude das professoras, parecia estar voltada para uma prática educativa mais conservadora, no momento em que destaca que avalia uma criança com dificuldades através da oralidade. Nesse aspecto, ela somente destaca a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, considerando a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados, especialmente nos momentos de terminalidade, como ao final de uma unidade. Nesse caso, ela diz que a avaliação é feita através do resultado obtido após o desenvolvimento de um conteúdo. Isso contrapõe-se ao que vimos até este momento através das observações e dos outros questionamentos a respeito da sua prática pedagógica. Estávamos entendendo que suas atitudes e sua prática estavam voltadas para uma

pedagogia transformadora; porém, percebemos que, em certos momentos, suas falas contradizem suas atitudes; ora são conservadoras, ora tentam ser transformadoras. Na prática avaliativa, sua atitude aparenta ser conservadora, pois deixa claro que se utiliza predominantemente da avaliação somativa para avaliar seus alunos, sendo esta realizada no final do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de externar informações sobre o que as crianças aprenderam com relação aos conteúdos que foram trabalhados.

Perrenoud, citado por ANDRÉ (1999, p. 22), afirma que a "pedagogia das diferenças" requer uma avaliação formativa. A avaliação formativa é aquela que busca identificar insuficiências principais em aprendizagens iniciais, necessárias à realização de outras aprendizagens. Ainda podemos dizer que a avaliação formativa visa providenciar elementos para, de maneira direta, orientar a organização do ensino-aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva ou terapêutica, devendo ocorrer freqüentemente durante o ensino. Para esse autor, é uma avaliação que objetiva melhorar a formação, não tendo como preocupação classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas sim ajudar o aluno a aprender. Segundo ele, essa avaliação deve permitir aos alunos identificar seus erros, acertos e lacunas e aos professores, os ganhos e as dificuldades de cada aluno para poder, durante o processo ensino-aprendizagem, ajudá-los a progredir mais.

Perrenoud, citado por ANDRÉ (1999, p. 23), enfatiza também que basta observar o aluno para ter uma idéia de seus interesses, suas dificuldades, suas motivações e daí pensar nas melhores formas de agir. A observação não é entendida como passiva, mas sim ativa: quando se está perguntando, ajudando-os, propondo coisas diferentes aos alunos e detectando, dessa maneira, sua

capacidade de receber ajuda, de aceitá-la e de aproveitá-la, não se avalia somente o que a criança sabe fazer sozinha, mas, também, o que sabe fazer com a ajuda ou a interação de outras pessoas. Valoriza-se, como disse VYGOTSKY, a “zona de desenvolvimento proximal” e o potencial de aprendizagem dos alunos quando interagem com os outros e recebem um pouco mais de ajuda.

Essa avaliação proporciona um contato que demanda confiança e cooperação entre professor e alunos. O docente precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a se exporem, a revelar suas dúvidas e dificuldades; os educandos precisam se convencer de que podem cooperar e lutar, junto com o professor, contra o fracasso. Essa avaliação deve ser usada continuamente, ao longo do ano escolar, cobrindo todas as atividades escolares.

Questionamos as professoras da 3ª série: Como vocês organizam as suas aulas para dar conta das dificuldades de aprendizagem de seus alunos?

Uma delas respondeu:

Nós procuramos diversificar as aulas, não utilizamos apenas uma metodologia, procuramos trabalhar de forma dialética, estando sempre atrás de novas informações, tentando descobrir algo novo, não temos uma receita pronta.

Entendemos que as professoras devem diversificar suas aulas, utilizando-se de metodologias variadas para que as suas aulas não se tornem cansativas e maçantes, ou seja, para incentivar seus alunos a participar ativamente delas. Suas atitudes, para conduzir o processo ensino-aprendizagem, podem no entanto discriminar ou valorizar a aprendizagem dos alunos.

No entanto desde as primeiras observações realizadas nesta sala de aula, percebi que os alunos não tinham motivação e tampouco paixão para aprender. O

interesse maior era defender-se e agredir verbalmente os colegas e as docentes. Segundo eles as professoras eram muito rígidas, não valorizavam os seus trabalhos, nunca lhes dirigiam a palavra a não ser para mandar calar a boca.

PATTO (1994) alerta para o fato de que as atitudes adotadas pela escola podem aprofundar e, mais ainda, cronificar as dificuldades experimentadas pelas crianças. A autora exemplifica, afirmando que um professor que desqualifica as produções de um aluno só está contribuindo para o recrudescimento de suas dificuldades.

No entanto, não é possível pensar em ensinar sem se dispor a encontrar estratégias para trabalhar com as diferenças pessoais dos alunos. Se os procedimentos habituais adotados no espaço de sala de aula não funcionam com aqueles que apresentam dificuldades, se os livros e os materiais didáticos não são adequados para eles, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir.

Segundo ANDRÉ, diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade e a abertura das pedagogias ativas que, em grande parte, são constituídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores.

Quanto às estratégias de ensino, PERRENOUD, citado por ANDRÉ (1999, p. 22), afirma que não há uma que ele possa recomendar como a melhor ou mais desejável: "Eu tenderia a privilegiar as dinâmicas de equipes nos estabelecimentos escolares e nesse quadro, o trabalho com as representações,

buscar uma “pedagogia das diferenças” é “desaprender”, “desconstruir”, ultrapassar práticas conhecidas para tentar outras formas”.

Entretanto, o espaço de sala de aula é quase sempre organizado para que professores e alunos trabalhem interagindo o mínimo possível, o que favorece o individualismo. Carteiras individuais ao invés de mesas coletivas de trabalho são exemplos dessa forma de ser escola.

A escola formal, um lugar destinado ao acesso ao conhecimento sistematizado, se mostra às crianças com dificuldades como um lugar rígido, onde tudo já vem pré-determinado. Um lugar pronto e acabado, com nada a ser modificado ou melhorado.

Percebemos, no entanto, que as professoras são contraditórias no próprio discurso, pois, ao serem questionadas sobre os encaminhamentos metodológicos algumas delas contradizem suas falas anteriores. Assim, uma delas afirmou, ao ser interrogada sobre metodologias diferenciadas para crianças com dificuldades de aprendizagem:

Normalmente dá para utilizar os mesmos, nós procuramos valorizar os trabalhos das crianças normais e também das crianças que têm dificuldades, pois todo ser que é valorizado se sente bem, só que nós procuramos dar mais ênfase para aquele que tem mais dificuldade, cada progresso nós procuramos valorizar.

A professora disse anteriormente que procura diversificar o seu trabalho, utilizando-se de várias metodologias; afirmar que não tem uma receita pronta; porém, nesse momento, diz que os encaminhamentos metodológicos utilizados para trabalhar com as crianças que acompanham normalmente são os mesmos que ela utiliza para trabalhar com as crianças que apresentam dificuldades.

Assim como no seu planejamento não existem parâmetros definidos para nortear a sua prática pedagógica, entendemos que as suas atitudes também não são totalmente coerentes com as suas falas. Entendemos que só a partir de um bom planejamento é que as professoras poderão ter atitudes coerentes e também trabalhar com as diversidades em sala de aula. Cabe ao professor definir o seu plano de aula, considerando todos os aspectos, sem criar um descompasso entre o que se pensa e diz e o que se tem feito, ou seja, o seu plano deve ser coerente, claro, bem definido, o que não parece acontecer nesse caso.

Tivemos a oportunidade, nas observações realizadas, de ver que o trabalho em sala de aula é desenvolvido predominantemente através de atitudes individuais. Apenas as correções dos exercícios feitos se davam de forma coletiva, seguindo a seguinte sistemática: a professora chegava na sala de aula, enchia o quadro negro de atividades, explicava os procedimentos esperados das crianças, dava-lhes um tempo para que refletissem e respondessem aos exercícios solicitados; após isso, era feita a correção dos exercícios de forma coletiva. As docentes iam lendo as questões e os alunos iam respondendo o que haviam feito; se não estivesse de acordo com o que as professoras haviam explicado, tinham que corrigir. Assim, feita a correção, passava-se ao conteúdo seguinte.

Observamos que as crianças, apesar de aparentemente serem tranquilas e quietas em sua maioria, eram bem dispersas e desatentas. Havia, no momento da aula, fazendo aviõezinhos, leques, brincadeiras; lendo gibi; brincando com a garrafinha de água, o que parecia falta de interesse.

Em conversas informais com as professoras, elas diziam que “os alunos são terríveis”, “não querem saber de estudar”, “são desinteressados, indisciplinados”. Uma entrevistada, inclusive, fez o seguinte comentário:

as professoras deveriam ter alguns cursos que dessem mais ênfase às dificuldades normais do dia-a-dia encontradas em sala de aula, como por exemplo, disciplina, metodologias que o professor deve utilizar para trabalhar com as dificuldades mais comuns, problemas emocionais e vários outros que podem afetar a aprendizagem.

Ao analisar as falas das professoras, pareceu-nos pertinente destacar o posicionamento de CARRAHER e seus colaboradores in MOLL (1996, p.42), ao dizerem que, o fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado: a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que se deseja transmitir e o conhecimento prático o qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe.

Entendemos, através das observações e da fala das professoras, que suas atitudes contemplam algumas características do enfoque tradicional de ensino, que abarcam concepções e práticas educacionais que persistem historicamente no quadro da escola brasileira. Isto aparece, por exemplo, quando dizem que as crianças indisciplinadas já estão na lista negra ou, também, quando falamos sobre a avaliação e elas nos relatam que os alunos são avaliados através de provas e trabalhos individuais, pois só assim eles as respeitam. Dada a frequência com que já ouvimos, na nossa caminhada profissional, queixas de indisciplina em sala de aula, surpreendemo-nos, porque nos momentos das observações, não percebemos o problema com tamanha gravidade.

Medeiros, citado por BARRETO (2000, p.101), salienta que

mais recentemente, é na indisciplina dos alunos que se concentram as maiores preocupações dos professores. Assim a indisciplina, tomada por desarmonia, descontrole, desobediência às regras necessárias à aprendizagem passou a ser mais um dos motivos adotados para se explicar o porque dos alunos não aprenderem. O comportamento indisciplinado dos alunos tem também uma explicação – a mesma velha conhecida – a imaturidade. As crianças, portanto, não aprenderiam porque seriam indisciplinadas e seriam indisciplinadas porque não estariam suficientemente maduras.

Entendemos que o fato de a avaliação ocorrer através de provas e trabalhos individuais se deve, em grande parte, ao temor da indisciplina. Muitos autores afirmam, e as nossas observações confirmam, que a avaliação assumiu cada vez mais a função seletiva, excludente e disciplinadora, definindo, de acordo com as normas escolares, os alunos que podem ou não prosseguir na sua trajetória escolar.

Após analisar as falas e as observações realizadas com as professoras da 3ª série, concluímos que elas não têm um conhecimento maior das teorias pedagógicas e das práticas educativas que podem auxiliar a diminuir os problemas de aprendizagem. PATTO (1994, p. 88) faz a seguinte referência sobre a importância capital do próprio processo de ensino no sucesso escolar que, a seu ver, “não pode ser isolado da vida” e “precisa despertar o interesse da criança”. Em consonância com essa colocação, afirma que “os processos inadequados respondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade verificadas.”

Para pôr em prática um ensino diferenciado, é preciso vencer uma série de preconceitos e resistências. Segundo PERRENOUD, citado por ANDRÉ (1999, p.22), “é preciso vencer os preconceitos e as resistências em relação aos alunos

desmotivados, desinteressados, sujos, agressivos, malcheirosos, indisciplinados, esquivos e negligentes”.

COLLARES e MOYSÉS (1996, p. 205) alertam que hoje se ensina aos professores o método, não a teoria. “O método! Chave para o sucesso ou fracasso das crianças. A intensidade com que a discussão pedagógica se limita ao método, entendido não em sua acepção epistemológica, mas no sentido de “qual cartilha”, “método de quem?” é indicadora de como se superficializam os problemas, de como se criam problemas artificiais. Estéreis.”

As professoras pesquisadas deixam claro que não sabem que atitudes devem tomar diante das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem causadas por problemas emocionais. Sobre esse assunto, COLLARES e MOYSÉS, citadas por BARRETO (2000, p.105), argumentam que, muitas vezes, problemas de ordem emocional são apontados como causadores do fracasso escolar. Com propriedade, as autoras discutem que, certamente, problemas psicológicos comprometem a aprendizagem na escola, mas destacam que, nessas situações, não há apenas uma interferência direta e exclusiva sobre os processos de aprendizagem, e sim uma interferência em todas as atividades da criança. As autoras destacam, ainda, que algumas crianças das classes trabalhadoras apresentam problemas emocionais, mas não em maior frequência que de outras camadas sociais.

Ainda a esse respeito, pretendemos analisar a fala e as observações realizadas com as professoras da 4ª série, ao questioná-las sobre como organizam as suas aulas para dar conta das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Uma delas respondeu, dizendo.

Eu organizo as aulas para a turma toda da mesma forma, mas como sei que existe crianças que tem dificuldades e aquela forma que estou trabalhando não está servindo, procuro buscar algo que sirva para aquela criança. Eu dentro da quarta série, tenho dois alunos que tem problemas auditivos, então eu encontro uma dificuldade enorme em repassar para essa criança, fazer com que ela entenda, porque, escutar ela não vai escutar então a gente tem que se desdobrar para fazer entender aquele conteúdo e mesmo na hora da avaliação é difícil para nós, por exemplo, se você detalhar tudo através dos gestos no momento da avaliação, você estaria dizendo para os outros o que você gostaria que eles respondessem, isso para nós é muito difícil.

Entendemos que, realmente, nessa turma e na primeira série, as professoras têm crianças que apresentam maiores problemas na aprendizagem, o que torna difícil seu trabalho com o grupo.

Sob esse aspecto COLLARES e MOYSÉS, citado por BARRETO (2000, p.21), argumentam que "certamente existem crianças com problemas reais que, em razão desses problemas, podem sofrer prejuízos na sua aprendizagem". Dentre estes problemas, destacamos aqui aqueles de ordem biológica: déficits ou prejuízo intelectual, lesões ou disfunções cerebrais, uso de medicação psicoativa, defeitos sensoriais, especialmente aqueles que envolvem a visão ou a audição.

Ao analisar as falas das professoras e as colocações dos autores acima, após leituras feitas sobre necessidades especiais, entendemos que, apesar de não ser fácil o trabalho a ser realizado, o professor, para poder desenvolver um trabalho com sucesso, tem que querer mudar as suas atitudes, devendo, em primeiro lugar, deixar de lado o preconceito e acreditar no seu potencial; em segundo lugar, querer aprender sobre as teorias e as práticas que deverá adotar, ou seja, desenvolver sua competência para ensinar.

O sistema educacional de ensino brasileiro não está preparado para atender crianças portadoras de dificuldades especiais: primeiro, as instalações físicas não são adequadas para elas; segundo, os profissionais não são

capacitados para lidar com tais deficiências. Creio que aqui está um ponto crucial. Há necessidade de capacitação adequada dos professores. Sabemos muito bem que os deficientes físicos exigem maior atenção e um preparo especial para serem atendidos em suas necessidades básicas.

Observamos as aulas da quarta série e, também, da 1ª série, ou seja, as séries em que havia alunos portadores de dificuldades especiais. Na 1ª série, creio que o problema era mais grave do que o da 4ª, pois atender uma criança que não anda, não fala e não ouve é mais difícil do que atender a um aluno que somente não ouve. A impressão que nos causou é a de que essas crianças, mesmo fazendo parte de um ambiente normal, estão sendo excluídas, pelo fato de as professoras não estarem preparadas e terem mais 25 alunos para atender. Acabam deixando de lado essas crianças que, precisam de atenção especial.

Creemos que para haver a inclusão de crianças portadoras de deficiências físicas nas escolas e para se ter sucesso, há, também, a necessidade de mudança nos projetos pedagógicos das unidades escolares, que, no momento, ainda não contemplam o modelo integrativo; portanto, as dificuldades para os portadores de deficiência e a discriminação ainda continuam, pois quem tem que se adaptar à estrutura existente é o aluno portador de dificuldade especial. Entendemos que, para que seja possível a integração, deve haver mudança na estrutura existente, desde a física até a de capacitação de pessoal.

Continuamos a pesquisa pretendida sobre os procedimentos pedagógicos utilizados pelas professoras diante das dificuldades de aprendizagem, com a seguinte questão: qual a metodologia utilizada para trabalhar com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Uma das professoras da quarta série respondeu:

Nós não usamos uma metodologia diferenciada para trabalhar com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas quando percebemos que uma criança não está acompanhando normalmente como os outros, então buscamos outros tipos de atividades, outras formas de avaliação, até conseguir alguma coisa que sirva para aquela criança, que ajude a superar aquela dificuldade.

Como já foi constatado anteriormente, nas entrevistas e também nas observações realizadas em sala de aula, as professoras da quarta série seguem um programa igual para todos os alunos, uma rotina diária para desenvolver as suas aulas.

Mas um fato nos chamou a atenção durante as observações quanto a metodologia utilizada pelas professoras para trabalhar com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo este, no momento em que os alunos realizavam as atividades de matemática solicitadas pela professora a mesma identificou a falta de compreensão e dificuldade, caminhou até a lousa dizendo:

Todo mundo tem que prestar atenção aqui no quadro... larguem o lápis... põem em cima da carteira e olhem aqui para mim... tem gente que não está conseguindo fazer o exercício quatro... dê os vizinhos...

Apontando para o numeral quatro, fez a leitura do exercício, acompanhando-o com o dedo.

Solicitou novamente: quem vem antes do número quatro?

A professora fez a pergunta mostrando o lugar do resultado.

A turma toda respondeu: "é o três"

A professora perguntou: quem vem depois do número quatro?

A turma toda respondeu: "é o cinco"

A professora questiona novamente e agora... vocês entenderam o que é para fazer e como deve ser feito.

Percebe-se através desse procedimento adotado pela professora que todos os alunos foram beneficiados, passando a atender o que lhes havia sido solicitado, reforçando o entendimento dos que já haviam entendido, e melhorando o rendimento dos que não estavam conseguindo entender.

Foram poucos os momentos durante o período de observação em que as professoras desenvolveram, juntamente com os seus alunos, atividades interativas, seu trabalho ficava mais restrito ao plano individual. Sabemos que a criança não consegue avançar em sua aprendizagem sozinha, que a cooperação está entre os pontos fundamentais da pedagogia. A interação entre professor-aluno e aluno-aluno é essencial para a aprendizagem. Sabe-se também que a escola deve considerar as pessoas por inteiras e valorizar outras formas de demonstração de competências, além dos tradicionais eixos lingüístico e lógico-matemático.

ANDRÉ, referindo-se à importância que é dada à interação na "pedagogia das diferenças" proposta por PERRENOUD, também reconhece a força do grupo como oportunidade de educação mútua e de aprendizagem. Relembrando o exposto na revisão bibliográfica, PERRENOUD comenta que "diferenciar" o ensino é: organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas. Assim, compreendemos que trabalhar com as diferenças, dando atenção especial aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, depende da escolha da teoria a ser adotada pelo professor e, dentro dessa teoria, as atitudes que ele deve tomar frente às dificuldades apresentadas por seus alunos, fato preocupante que merece maior atenção em nossas escolas.

2.4 A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DOS RECURSOS DE APOIO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Perguntamos se as professoras consideram que a falta de contato que os alunos têm com materiais escritos, fora da escola, interfere na aprendizagem escolar. Nossas entrevistadas responderam o seguinte:

Como já salientamos, a criança que não tem contato com materiais escritos, fora da escola, ao entrar no mundo da leitura e da escrita que é a sala de aula, ela vai encontrar muita dificuldade e se sentir marginalizada ou não se sentir aceita pelo grupo do qual irá fazer parte, por ela não ser portadora desse conhecimento ou dessa forma de linguagem. (professora da 1ª série)

Nós achamos que, hoje em dia, é difícil o aluno que não tem contato com materiais escritos fora do ambiente escolar. Mas acreditamos que interfere e muito na aprendizagem da criança o contato com materiais escritos, fora do ambiente escolar. (professora da 2ª série)

Com certeza, a falta de contato com materiais escritos interfere na aprendizagem escolar, a criança que tem contato com materiais escritos fora do ambiente escolar, chega na escola com outra cabeça e o professor pode ir além do planejado com os alunos e os que chegam sem nenhuma base dão mais trabalho para o professor, o professor tem que começar do zero e a criança encontra uma dificuldade enorme. (professora da 3ª série)

Como o mundo está hoje nós acreditamos que sim, tem criança que não consegue aprender a ler e outras que não conseguem aprender a escrever e conviver num mundo letrado não tendo conhecimento prévio é muito difícil, e acaba gerando dificuldade escolar pois a criança vai demorar mais tempo que o normal para dominar a língua escrita e falada. (professora da 4ª série)

O que mais aparece, na fala das entrevistadas, é que a falta de contato com materiais escritos, fora do ambiente escolar, interfere e muito na aprendizagem das crianças. Essas professoras foram traçando comentários e fazendo referências às dificuldades que as crianças que não têm contato com o mundo da escrita fora do ambiente escolar podem apresentar. O nosso entendimento a respeito de tal fato é que o mesmo recai sobre as crianças provindas das classes menos favorecidas. Talvez o único caminho possível para

a sua e superação, encontre-se na escola. A diferença fundamental para as professoras é a de que, na escola, mesmo que precariamente, as crianças podem ter esse contato e contar com a ajuda das professoras.

MOLL (1996) ajuda a compreender por que os educandos que não têm contato com materiais escritos fora do ambiente escolar apresentam dificuldades na aprendizagem, explicando que:

Investigando como uma criança aprende a ler e a escrever, verificou-se que a aquisição da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual, constituída durante vários anos, não restrita às "paredes escolares"... Assim como a humanidade, ao longo do seu processo de desenvolvimento, construiu as formas de representação escrita das quais dispomos hoje, o sujeito ao longo de sua história pessoal, percorre um processo evolutivo e similar e chega à escrita alfabética. (MOLL, 1996, p.105)

Concordamos com a autora, insistindo no fato de que a aprendizagem da língua escrita não se dá de forma "natural", independente do contexto. Se o sujeito, desde o seu nascimento, convive com a de leitura e a escrita, se as funções sociais lhe são explicitadas, o processo "ontogênico" pode ser desencadeado.

Portanto, quando as entrevistadas dizem que os seus alunos apresentam dificuldades na leitura e na escrita, podemos concluir que o problema não é momentâneo, que está fortemente vinculado a ocasiões sociais de interação entre ela mesma e demais meios disponíveis.

Forte e presente até hoje dentro das escolas é a associação entre fracasso escolar e diferenças culturais. A diversidade cultural na escola é trabalhada sempre levando em conta a "cultura escolar" padronizada, mais valorizada e, em alguns momentos, a única aceita como válida.

Embora a escola afirme um princípio de igualdade para todos, as práticas desenvolvidas em seu interior introjetam a idéia de fracasso e da incapacidade da apropriação do saber para uma parcela significativa da população. A estratégia de culpar a própria criança pelo seu fracasso na escola, impregna discursos e práticas escolares. (COLLARES, 1992, p.84).

É a mesma forma de pensar que acusa os pais de não se interessarem pelos estudos dos filhos, que afirma que os alunos pobres têm menos condições de aprender, por não terem um lugar para estudar em casa ou por não terem acesso a materiais escritos, como livros e materiais pedagógicos para brincar. Este pensamento sugere que as crianças pobres têm vocabulário e cultura pobres. Enfim, julga-as desinteressadas pelo estudo quando não se envolvem com as tarefas propostas.

Ao chegarem à escola, as crianças trazem consigo as marcas do seu grupo social e se identificam com elas, como o seu discurso. Assim, chegam à escola com um conhecimento prévio adquirido através dos contatos estabelecidos com os recursos disponíveis fora do ambiente escolar, falando uma variedade lingüística que será considerada mais errada ou menos errada pela comparação com o padrão de linguagem escolar. A partir daí, as crianças passam a ter sua linguagem corrigida, melhorada e a cada dia mais aproximada do modelo escolar.

Os alunos que não conseguem acompanhar, não conseguem se alfabetizar e eliminar, ao menos parcialmente, as diferenças da sua linguagem em relação à linguagem escolar, são taxados de portadores de dificuldades de aprendizagem.

Nos dias de hoje, a constatação de que o contexto cultural, sobretudo o urbano, é permeado pela escrita e de que a aquisição, tanto da escrita quanto da leitura, se torna uma atividade social cuja finalidade cada vez mais se acentua e se propaga, pensar que algumas crianças, por determinação própria, resolvem

não se interessar por adquiri-la, é no mínimo um contra-senso. Portanto, achar que elas apresentam dificuldades para aprender ou para acompanhar o processo de ensino, não nos parece uma conclusão errada.

Outro ponto importante a ser discutido refere-se às atitudes dos professores diante do referido problema, ou seja, como agem quando em sua sala de aula há alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem por falta de contato com materiais escritos.

Na fala das docentes se evidencia a preocupação sobre a questão. Elas relatam que:

É muito difícil desenvolver um bom trabalho com as crianças, que não tem contato com recursos de apoio, fora da escola, pois elas chegam na escola com certa deficiência, tendo a escola, também, suas deficiências. Geralmente a escola não oferece as condições necessárias, faltando materiais e sendo os recursos disponíveis muito pobres.

Continuando, as professoras dizem que tentam superar o problema, oferecendo oportunidades para essas crianças, através do contato com todo o material disponível na escola, mesmo que sejam poucos, e procuram suprir as lacunas faltantes com atividades extra-classe.

Podemos constatar, através das observações e da fala das professoras, que a escola não oferece condições materiais para que elas possam desenvolver um trabalho como gostariam e acham que seria o ideal. A escola não tem livrinhos de histórias infantis para trabalhar com as crianças, não existem joguinhos para desenvolver qualquer tipo de atividade, nem mesmo o alfabeto móvel existe; os únicos materiais disponíveis são quadro negro e giz.

A escola analisada é uma escola Estadual, passando a ser Municipal. No decorrer dessa mudança, muitos materiais se perderam. Segundo a Diretora, já

estava sendo providenciado o que faltava e, durante o período que passamos na escola para a coleta dos materiais para a pesquisa, percebemos que foram feitas algumas aquisições de livrinhos de literatura infantil.

Vivemos na era da informática, da cibernética, da robótica industrial, da biologia molecular, da medicina nuclear, da tecnologia de alimentos, das terapias psicológicas, das técnicas de embelezamento, do trânsito computadorizado, junto com o walk-man, o video-game, o videocassete e outros. A escola, no entanto, continua impossibilitada de fazer o seu trabalho por falta de recursos didático-pedagógicos muito mais simples. E uma "pedagogia das diferenças" poderia fazer bom uso destas tecnologias.

Podemos afirmar que os professores pesquisados, apesar de serem especialistas, não tiveram até agora oportunidade de acessar esses códigos da modernidade, faltando-lhes mais cursos de capacitação docente na sua formação continuada, para poder educar os seus alunos dentro dos padrões exigidos pela sociedade. O que certamente requer da escola as condições mínimas necessárias para desenvolver o trabalho docente

Destacaremos algumas falas de FERREIRO (1986, p.97-98) em relação às aprendizagens das crianças:

Desde muito cedo as crianças procuram compreender as informações recebidas e as suas procedências. Elas iniciam a aprendizagem de matemática, muito antes da escola, quando se dedicam a ordenar os mais variados objetos, classificando-os ou seriando-os. Iniciam a aprendizagem de uso social dos números, através da sua participação em diversas situações de cálculo e nas atividades sociais vinculadas à compra e venda.

O mesmo processo se dá com a aprendizagem do sistema de escrita, na área urbana e mesmo na rural. As crianças estão em contato permanente com embalagens, cartazes de rua, tevê, peças de vestuário, livros, revistas e outras informações destinadas a crianças como, por exemplo, alguém ler uma história

para elas, escrever o seu nome, informá-las de que os símbolos são formas de letras e outros. Essas e outras são as informações que as crianças geralmente recebem antes de entrar para a escola.

Ainda sobre as informações recebidas através do contato com materiais escritos fora do ambiente escolar, temos a dizer que, segundo FERREIRO (1986), mesmo que o adulto não tenha a intenção de informar a criança, esta recebe informações sobre a função social da escrita através da participação nesses atos.

Algumas professoras, através de suas falas, dizem que tentam superar as deficiências das crianças, oferecendo oportunidades de contato com todo o material disponível. Podemos considerar que, essa atitude, embora não solucione o problema, poderá ajudar na aprendizagem, pois, segundo FERREIRO (1986), esse é o tipo de informação que não é transmitida no início do processo de escolarização. Essas são as informações que as crianças obtêm no seu convívio com adultos e com materiais escritos, e ao ingressar na escola já as possuem.

As atitudes das professoras diante desse tipo de problema, podem também discriminar ou valorizar as diferentes formas de aprender, em sala de aula. A valorização dos conhecimentos adquiridos previamente pelos alunos garantiria uma maior relação entre esses conhecimentos e os conhecimentos transmitidos pela escola; caso contrário, determina-se, a partir daí, a inferioridade dos alunos em relação ao conhecimento.

Se não se pode pensar em ensinar supondo um padrão único de aluno, pois sabe-se que a diversidade faz parte do sistema escolar, também não se pode deixar de ensinar as normas cultas da escola, pois sabe-se que elas são a expressão de "poder" e desconhecê-las é ter, já de início, algumas portas fechadas.

Veja-se o comentário desta professora:

O professor deve tentar suprir as carências/defazagem que o aluno sofrera em casa. Como? Oferecendo-lhe materiais advindos das mais variadas fontes: revistas, joguinhos, livros, gibis... historinhas com escrita e gravuras alternando-se. Pode ainda dar algum desses materiais para o aluno levar para casa.

O trabalho desenvolvido por essa educadora é de grande valia, em casos com essas dificuldades de aprendizagem oriundas da defazagem de material impresso, assim como em todos os aprendizados. Através dos vários recursos utilizados, ocorre o processo de socialização de conteúdos, idéias, havendo, assim maior probabilidade de aprendizagem do que um indivíduo "pensando por si só!"

Relataremos um exemplo de prática adotada pela professora e por nós presenciada durante as observações. Trata-se da situação em que a professora solicita às crianças a execução de um exercício, escrever palavras ou frases a partir de carimbo de figura no caderno. Essa prática de fazer frases, frente a figura do carimbo, proporcionou aos alunos uma oportunidade de criarem orações e palavras diferentes daquelas existentes na cartilha.

Percebe-se que há sintonia entre a fala das professoras e a fala de ANDRÉ, com referência a ajudar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, através de meios que possam vir a superar ou minimizar a tal problema. Isso pode ser feito através de programas de compensação ou ajuda às professoras, fornecendo materiais e orientando-a sobre as diversas formas que a poderão auxiliar a superar as diferenças existentes no grupo. As educadoras têm a convicção de que podem ajudar o indivíduo a superar as dificuldades encontradas pela falta de contato com materiais impressos fora de casa, conforme o exposto acima. Analisando essas colocações, podemos compará-las com as idéias de ANDRÉ (1999, p.30), quando trata da pedagogia das diferenças:

Considerando que é um processo e não um acúmulo de informações fatuais, o professor enfrenta o grande desafio de organizar atividades de ensino capazes de desencadear, reforçar e acompanhar esse processo, colaborando nele. É um desafio que o leva a escolher determinados métodos, atividades, técnicas e recursos didáticos, assim como a encontrar dispositivos que o ajudem a julgar o grau de eficácia de sua ação docente.

Entendemos que a responsabilidade dos professores frente à otimização da aprendizagem de seus alunos é muito grande, diante do resultado esperado pela escola e pela sociedade. Esta responsabilidade significa preocupação com a eficácia do seu ensino.

2.5 AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NOS PLANEJAMENTOS E NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

2.5.1 Sobre as diferenças individuais nos planejamentos

Para podermos identificar e analisar se as diferenças individuais dos alunos servem para o professor aprimorar sua prática pedagógica, fez-se necessário questionarmos a respeito do assunto. Partimos então da seguinte questão:

- No planejamento são levadas em consideração as diferenças individuais?

Selecionamos algumas das respostas a este questionamento:

Não, o planejamento é feito conforme os conteúdos a serem estudados. Mas na prática surgem grandes dificuldades quanto a execução dos mesmos. (professora da 1ª série)

O planejamento é um instrumento que norteia a prática do professor, mas perde seu significado quando privilegia apenas um dos elementos do processo ensino-aprendizagem, deixando toda a história social e individual do aluno. Por este motivo, ao planejarmos partimos daquilo que faz parte do universo da criança, bem como de sua individualidade, quando isso é possível, para realizarmos e efetivarmos nosso planejamento. (professora da 2ª série)

Ao planejarmos não podemos ignorar a história social e individual do aluno, com certeza só assim obteremos sucesso em nosso trabalho, pois este é o sujeito do seu conhecimento que vai sendo construído paulatinamente. (professora da 3ª série)

Em nosso planejamento, procuramos levar em conta o universo de cada indivíduo, considerando dessa forma as diferenças individuais. (professora da 4ª série).

Considerando a importância do planejamento das aulas e os seus reflexos nas atitudes dos professores e na aprendizagem das crianças, optamos por discuti-lo, procurando identificar o valor atribuído às diferenças individuais dos alunos desde o momento da sua elaboração.

Nas falas das docentes está explícito que elas, ao elaborarem os seus planos de aula, procuravam levar em conta as diferenças individuais, com exceção das professoras da primeira série. Após essa constatação, analisando os planos e percebemos que em nenhum momento dos mesmos (justificativa, objetivos, procedimentos adotados) eles contemplam as diferenças individuais, a não ser na avaliação

Tal análise traz no seu bojo a preocupação com a complexidade do tema em estudo e em especial com a prática pedagógica que os professores adotam para lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Entendo que é através do planejamento das aulas, construído a partir da reflexão e da colaboração entre os docentes, que o professor conseguirá desenvolver um trabalho voltado para as pedagogias diferenciadas. O grande desafio para os professores seria na prática de sala de aula, as diferenças individuais dos alunos, tendo em vista que os ritmos de aprendizagem são diferentes, as experiências de vida são distintas, os perfis cognitivos e os conhecimentos são diversos.

Para OLIVEIRA (1997), a aprendizagem é sempre individual:

"No entanto, dois aspectos devem ser distinguidos: primeiro, tem que se levar em conta a relevância individual que o ensino tem para o sujeito mas não é o bastante, segundo, existe uma relevância social, que significa não só que certos comportamentos são essenciais no processo de instrução, mas também há um fator social, no processo de aprendizagem".

Conforme o mencionado, postula-se que o processo de desenvolvimento está marcado por dois aspectos relevantes que devem ser levados em consideração, ou seja, o aspecto individual e o aspecto social. Quanto a isto, VYGOTSKY mostra que o sujeito é social, e, portanto, constitui e se constitui na história e na cultura e que os mecanismos de mudança individual têm suas raízes na sociedade e na cultura.

Ao analisarmos os depoimentos das professoras da terceira série, percebemos que se vinculam aos pensamentos de VYGOTSKY. Elas dizem que, ao elaborar os seus planos não podem ignorar a história social e individual do aluno, essa fala nos remete aos ensinamentos apontados por VYGOTSKY como base para os processos de aprendizagem afirmando que:

...as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e o seu meio socio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (REGO.1999,p.41)

Através da fala da direção da escola, podemos perceber que, realmente, as professoras nem sempre levam em consideração as diferenças individuais existentes na sala de aula. Isso ficou evidente, quando a diretora disse: Alguns professores trabalham quantidade de conteúdo sem observar se a criança possui uma base para receber esse conteúdo e sem observar o dia-a-dia da criança.

Podemos vincular a fala da diretora à pesquisa realizada por PENNIN, citada por MOYSÉS (1995, p.45), que mostra estar havendo uma mudança em relação aos pais, que estão passando a ver na professora a causa para o fracasso de seus filhos na escola.

Creemos que os procedimentos pedagógicos, adotados pelo professor para trabalhar com os seus alunos têm, muitas vezes, como base uma abordagem em que ele é um executor do planejamento, seguidor de métodos e técnicas que visam apenas atingir os objetivos propostos, não tendo flexibilidade, no momento em que surgem as dificuldades, para tentar minimizá-las, organizando as condições exteriores próprias à aprendizagem. Essas condições devem ser organizadas de maneira gradual, levando-se em conta, em cada etapa, as habilidades recentemente adquiridas, a necessidade de retenção dessas habilidades e a situação estimuladora específica exigida pela etapa seguinte.

É necessário que as atividades partam do mais simples ao mais complexo, de coisas reais para as abstratas, para que o aluno possa estabelecer uma relação e construir os conhecimentos, incorporando-os para a sua utilização dentro e fora da sala de aula.

Podemos descrever um fato que nos chamou a atenção durante às observações. Enquanto aguardávamos a professora para realizar a entrevista, conversamos com algumas crianças. Nessa conversa informal, perguntamos sobre a escola, a direção, as aulas e as professoras; elas relataram que gostavam muito de estudar, que a diretora era legal, gostavam das aulas, mas principalmente das aulas de educação física, de dança, de xadrez e de computação. Durante essa conversa, porém, um fato nos chamou a atenção, quando uma das crianças, espontaneamente, nos: eu gosto de tudo aqui na escola, só que as nossas professoras tem preferências pelos alunos; elas dão atenção aos alunos mais bonitos, que têm dinheiro, que têm roupas bonitas e deixam a gente que é mais feia de lado.

A fala dessa criança ilustra o que diz a “pedagogia das diferenças” em relação a diferenciação involuntária definida por PERRENOUD, como uma diferenciação selvagem, porque se trata de um processo muito pouco consciente e pouco conhecido, com efeitos negativos, já que reforça as desigualdades e a produção do fracasso escolar.

Segundo ANDRÉ, isso pode ocorrer, às vezes, movido pelas contingências da situação, pela urgência em resolver um problema ou mesmo por questões de insegurança ou de afirmação pessoal. O professor pode vir a tratar diferentemente seus alunos, dando mais ou menos atenção a alguns do que a outros, sendo mais paciente ou mais agressivo com alguns do que com outros, respondendo com maior interesse e dedicação às perguntas de alguns do que às de outros.

Entretanto, podemos considerar que essas diferenças de tratamento geram desigualdades, segundo a “pedagogia das diferenças”, pois podem vir a favorecer os favorecidos ou podem desfavorecer os desfavorecidos. Analisando a fala desta aluna, percebemos que ela tem consciência de que é pobre e por isso, feia; portanto, diferente das outras crianças, sentindo-se discriminada. A professora, através dos procedimentos adotados nas suas relações cotidianas, pode estar aumentando ou estar reforçando as desigualdades, mesmo contra sua vontade.

Pôr em prática o ensino diferenciado, segundo PERRENOUD, não é um procedimento muito fácil; o professor terá que vencer alguns desafios como preconceitos e resistências; vencer o preconceito de que alguns são mais bem dotados e inteligentes, e rejeitar a idéia de que o fracasso é uma fatalidade. O autor diz também que é preciso vencer a imobilidade diante dos fatores

estruturais, o que é tarefa nada fácil, pois, para que isso se concretize, é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional, como se as formas e as outras pessoas não pudessem mudar.

De acordo com o que descrevemos no referencial teórico, se os procedimentos adotados em sala de aula não estão funcionando ou não estão dando certo com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles; enfim, se as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, encontrar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar como já foi dito, é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que, em grande parte, são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa.

2.5.2 As práticas avaliativas e as diferenças individuais

Enfocamos também a avaliação como um dos itens de extrema importância para este trabalho, podendo considerá-la um momento único para obter um panorama real dos resultados atingidos. Os procedimentos adotados pelas professoras foram analisados durante as observações e entrevistas. Alguns aspectos já foram analisados e descritos anteriormente, por ter sido importantes naquele momento fazer a sua análise.

Analisando o que contém a Proposta Curricular da escola, podemos destacar o seu artigo 33, no qual consta que a avaliação do rendimento escolar é um processo contínuo que tem por objetivo a verificação da aprendizagem, o aproveitamento e o desenvolvimento do educando, bem como a apuração final do rendimento escolar, o que deverá obedecer ao disposto na legislação vigente e às diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal da Educação.

Percebe-se, ao analisar os planos de curso dos professores, ser a avaliação o assunto que ganha destaque especial, o que não acontece com os demais itens em estudo (como desempenho do professor, procedimentos adotados para trabalhar com as diferenças em sala de aula). Entendemos que isso se deve ao fato de ser um assunto preocupante, analisado e estudado por todo o quadro docente.

- Diante disso, indagamos aos professores: para que serve a Avaliação?
Como você costuma avaliar o seu aluno?

Para uma professora da 1ª série, a avaliação:

serve para o professor e os alunos verificarem os avanços e os fracassos ocorridos durante o processo ensino-aprendizagem.

Em resposta a segunda questão ela diz que avalia os seus alunos

através da participação e realização dos trabalhos, produções de textos e prova.

Em relação a esses questionamentos, uma das professoras da 2ª série respondeu à primeira questão, dizendo que

a avaliação serve como um meio de verificar se todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (professor, aluno, métodos, conteúdo, recursos e outros) estão sendo eficientes na ação educativa.

Em resposta a segunda questão, disse que:

durante todo o processo ensino-aprendizagem, nas atividades realizadas em sala de aula, verificando se houve evolução na ação educativa. Também fazemos uso de provas escritas, orais e produção de textos

Uma professora da 3ª série respondeu à primeira questão, dizendo que a avaliação serve

para constatar e avaliar se o professor consegue atingir os seus objetivos.

Para a segunda questão, respondeu dizendo que costuma avaliar os seus alunos

através de trabalhos individuais, em grupos, confecção de jogos e provas.

E, para finalizar, uma professora da 4ª série respondeu que a avaliação

serve como um instrumento para verificar se a ação educativa está sendo eficiente ou não

Em resposta à segunda questão, ela diz que avalia,

observando o aluno durante todo o processo ensino-aprendizagem, verificando também através de provas escritas, orais, pesquisa, produção de texto se houve ou não crescimento.

Percebemos, pelas falas, a respeito da avaliação que as professoras sabem como deve ser feita uma avaliação do processo ensino-aprendizagem, que ela deve ocorrer durante o processo para se obter um feedback do trabalho desenvolvido, ou seja, verificar no processo se os objetivos estão sendo atingidos e se ocorreu a aprendizagem por parte dos alunos. Mas, percebemos também que a própria política educacional não abre mão da avaliação individual. Tanto na proposta curricular da escola como nos planos de curso, quanto nas falas das professoras, e nas observações, feitas, constatamos que as professoras não realizam a avaliação da aprendizagem dos alunos em momentos que contemplem a participação coletiva, nem mesmo tendo a compreensão de que a avaliação deveria ocorrer em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem. As avaliações formais eram realizadas individualmente, cabendo somente às professoras intervir nos momentos em que fossem solicitadas.

Entendemos que a prova individual, numa pedagogia das diferenças, relaciona-se a uma entre tantas outras formas de avaliar o processo ensino-aprendizagem no qual o aluno é o sujeito. Podemos dizer, também, que, toda vez que uma criança está em situação social, as condições para novas aprendizagens são bem maiores, dando a possibilidade de desenvolvimento.

Segundo ANDRÉ, conforme já foi citado no referencial teórico, a “pedagogia das diferenças” requer uma avaliação formativa, porque objetiva melhorar a formação, permitindo aos alunos identificar seus erros, acertos e lacunas e aos mestres destacar os ganhos e as dificuldades de cada aluno, para poder ajudá-los, a progredir mais; portanto, não se trata de uma avaliação que se preocupa sobretudo com a classificação, com o dar notas, o punir ou o recompensar, mas sim com o ajudar o aluno a aprender.

Ao analisar o diário de classe das professoras, onde estão anotados os conteúdos trabalhados e os trabalhos realizados pelos alunos, observamos também que a prova individual é a que predomina, ou seja, são atribuídas quatro notas: duas são dadas pela provas individuais, uma pelos trabalhos realizados pelos alunos e outra pela produção individual. Em nenhum momento percebemos uma nota atribuída à realização de trabalhos em grupo. Tivemos a oportunidade de analisar uma prova, aplicada em uma das turmas. Esta prova contemplava perguntas de completar frase, pedia para escreverem os nomes dos órgãos estudados e outras questões de memorização. Não encontramos nenhuma questão reflexiva/analítica que levasse o aluno a refletir, pensar, analisar, a resolver problemas.

PERRENOUD, in ANDRÉ (1999, p. 23), enfatiza que não há necessidade de aplicar testes e provas; basta observar os alunos para ter uma idéia de seus interesses, de suas dificuldades, de suas motivações e, daí, pensar nas melhores formas de agir. Por isso, PERRENOUD prefere falar em observação formativa que, segundo ele, deve estar a serviço da regulação, do acompanhamento do processo de aprendizagem e da ação didática.

Não pretendemos dizer com isso que o professor não deve aplicar provas individuais, mas que não pode ser só esse o meio de avaliar o aluno. Neste sentido, a preocupação do professor não deve estar voltada apenas para os resultados da aprendizagem, mas, sobretudo para o processo de formação das funções psíquicas superiores, elencadas por VYGOTSKY na concepção histórico-cultural que, certamente, contribuirão qualitativamente para o aluno no seu processo de formação escolar.

Ainda para ANDRÉ, a avaliação formativa é a principal fonte de informação para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada; ela deve ser usada continuamente, ao longo do ano escolar, cobrindo todas as atividades escolares. Continuando, a autora diz que, como a sua principal função é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, o importante não é o preenchimento de fichas ou a atribuição de pontos, mas a observação fina e individualizada dos alunos para saber o que fazer e como agir.

Entendemos que o papel do professor é de intervir e atuar no processo de compreensão e de apropriação de conceitos. Assim sendo, ele pode avaliar através da observação, do acompanhamento, não bastando somente saber observar; é preciso saber agir de acordo com essas observações; é preciso ser flexível, ser criativo, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo.

LUDKE, citado por ANDRÉ (1999, p.28), sugere que os professores "utilizem a avaliação como um instrumento para conhecer melhor o aluno e acompanhar o processo de aprendizagem". PERRENOUD, citado por ANDRÉ (1999, p.28), defende a "avaliação formativa como uma fonte importante de informações para atender às diferenças culturais, sociais, psicológicas das crianças, na luta contra as desigualdades e o fracasso".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Manhã dos outros! Ó sol que dás confiança
só a quem já confia! É só à dormente, e não
à morta, esperança que acorda o teu dia.
A quem sonha de dia e sonha de noite,
Sabendo todo sonho vão. Mas sonha sempre,
Só para sentir-se vivendo a ter coração".
(FERNANDO PESSOA, 1985, p.24)*

Todo ser humano traz dentro de si a esperança de que o dia de amanhã seja melhor do que foi o de hoje.

Chegar aonde chegamos hoje e poder fazer uma reflexão sobre como e por que chegamos, perceber a transformação que aconteceu, ao longo da nossa trajetória de vida, assumem maior significado nos dias de hoje.

Não foi por acaso que decidimos fazer o curso de Pedagogia; não foi por acaso que decidimos fazer uma especialização em Educação; e também não foi por acaso que escolhemos desenvolver nossa investigação no Centro Educacional Roberto Trompowsky.

Tudo isso foi preciso para nos darmos conta de quanto nós tínhamos para desenvolver e crescer como "ser humano" e como profissional.

Esta investigação foi um grande desafio. Ela nos despertou para um novo amanhecer, numa nova etapa de vida e para fazer-nos acreditar na constante transformação.

A escola representa a agência do saber e do conhecimento, embora não seja ela a única responsável. No momento, a escola é o espaço privilegiado de acesso ao conhecimento formal possível para a maioria dos filhos das camadas populares. Portanto, a possibilidade de construir uma sociedade justa e solidária passa necessariamente por essa instituição social chamada escola.

O fracasso escolar só será menos ameaçador quando as pessoas que fazem parte dessa instituição se convencerem de que podem cooperar e lutar, junto com o professor, com muita paciência e esperança. Conforme diz ANDRÉ, por um lado, porque a reprodução das desigualdades se dá de forma contínua e inexorável e romper esse ciclo infernal é um empreendimento coletivo, de longo prazo e cheio de incertezas; e, por outro lado, porque a luta contra o fracasso escolar nos confronta com as contradições e complexidades de nossa sociedade.

Iniciamos este estudo com o objetivo de investigar, no Centro Educacional Roberto Trompowsky, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as idéias e o desempenho das professoras frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Para tal, foi necessário o estudo teórico, a análise de documentos, a observação de práticas pedagógicas e as entrevistas com o corpo docente e discente da escola.

O estudo empírico teve como base o cotidiano do Centro Educacional Roberto Trompowsky (CERT), escola Municipal de Joaçaba, tendo como sujeitos principais as professoras e a direção. Buscamos, nesse espaço, o discurso e a

prática como fontes de informações, significativas para entender o objeto da pesquisa.

As professoras entrevistadas reconhecem o processo ensino-aprendizagem como algo dinâmico e interativo. Essa posição ficou evidenciada em todos os momentos e vinha à tona, formal ou informalmente, nos momentos da investigação. Em suas falas, também evidenciaram o seu entendimento de dificuldades de aprendizagem enquanto situações que surgem durante o processo ensino-aprendizagem e que podem prejudicar ou impedir que se concretize o conhecimento.

Por sua vez, no instante em que nos aproximamos da sala de aula, fazendo observações das práticas pedagógicas e dos desempenhos das professoras e de seus discursos, fomos percebendo que o ideário preconizado nos documentos analisados e nas falas muitas vezes se distanciavam, ou se contrapunham à prática verificada. Entretanto, percebemos o esforço de algumas professoras em diversificar técnicas, utilizar diferentes recursos, no intuito de dinamizar as aulas. Mesmo assim, em alguns momentos de ensino, demonstravam medidas arbitrárias, resultantes de concepções pedagógicas arcaicas, com base em ações e pensamentos arraigados em abordagens preconceituosas, as quais valorizam a idéia de que a aprendizagem decorre da noção de que a transmissão cultural se dá sempre do mais sábio ao menos sábio, do mais experiente ao menos experiente.

Observamos que a forma pela qual as professoras promovem os momentos de ensino são, em geral, adversas às concepções ativistas. Isto pode ser justificado pelos procedimentos rotineiros adotados entre e durante as aulas. A classe sempre organizada em filas, em que cada aluno sozinho, após a

explicação dada pela professora, responde a exercícios ou a questionamentos referentes ao conteúdo dado. Geralmente, esses exercícios são do tipo: responda, complete, relacione, pinte e outros. Porém, ao nosso ver, os itens elencados em cada questão não provocam o avanço, no sentido de desenvolver, no aluno, habilidades cognitivas que vão além do já conhecido, que superem a tradicional reprodução de conhecimentos.

O que chamou a atenção, na maior parte das observações, foram as aulas que não integravam em suas dinâmicas, o atendimento às diferenças individuais dos alunos, na perspectiva de PERRENOUD e ANDRÉ, de uma “pedagogia das diferenças”, como um aspecto fundamental. Não queremos dizer com isso que o professor não tenha se empenhado e propiciado o estudo de conteúdos planejados, mas, sim, que os trabalhos realizados em sala de aula não contemplaram as diferenças individuais dos alunos, a não ser esporadicamente.

Partindo do princípio de que nunca as crianças são iguais, as diferenças individuais devem ser levadas em consideração no processo de ensino, pois, segundo a pedagogia das diferenças, estas são tidas como fundamentais para a própria interação social que se dá em sala de aula.

A motivação é outro fator fundamental para a aprendizagem; se a criança não estiver motivada, perde o interesse, podendo este ser despertado nela, segundo a “pedagogia das diferenças”, a partir da metodologia utilizada pelas professoras para organizar as situações de ensino. Diferenciar é, portanto, dispor-se a encontrar estratégias com sucesso também para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço da sala de aula não está funcionando, se os livros e os materiais didáticos não são adequados e as atividades planejadas não os motivam, pode-se modificá-los, inventar novas

formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. As formas de se organizar o ensino para atender às diferenças dependem de uma série de fatores: dos recursos materiais e humanos de que se dispõe, da liberdade que se tem para os desenvolver, do modelo de instituição em que se trabalha, das condições de exercício docente e do apoio técnico disponível.

Uma prática escolar que tenha como base esses princípios deverá considerar o aluno como um sujeito ativo e interativo em todos os momentos de apropriação do conhecimento, já que ele não é visto como um ser que nasce pronto, acabado. Porém, as atividades espontâneas não garantem a apropriação do conhecimento produzido pelo grupo cultural. Para tanto, é preciso que o professor esteja não só mais adiante no processo de conhecer como também preparado para organizar, integrar e apresentar o conhecimento a seus alunos, de modo a lhes facilitar a aprendizagem.

Desta forma, entendemos que a prática pedagógica pode promover a constituição de novas funções psicológicas, nas quais a apropriação do conhecimento não poderá traduzir-se num amontoado de saberes só com a finalidade de vencer conteúdos ou programas. O processo educativo, através dos seus seguimentos, poderá constituir-se num momento de ação e reflexão consciente de aprendizagem, em que o desenvolvimento cognitivo do aluno tenha prioridade.

Embora o contexto teórico-prático escolar pesquisado objetivasse a formação da autonomia na criança e a diversificação metodológica, não observamos nas atividades propostas um efetivo atendimento a este desenvolvimento.

Podemos destacar duas discussões importantes que nos chamaram a atenção durante a investigação do que diz respeito às dificuldades que as professoras encontram para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem. A primeira tem a ver com as dificuldades encontradas pelas professoras em relacionar teoria e prática pedagógica. A segunda discussão revela as dificuldades e mesmo a impossibilidade dos alunos para aprender. Para essa questão, o único auxílio por nós identificado foi a criação de classes de reforço, que, segundo as professoras, propõem uma retomada dos conhecimentos não apropriados pelos alunos. Essa forma de tratamento é considerada pela “pedagogia das diferenças” como uma forma de favorecer os desfavorecidos, visando a diminuir a evasão e a repetência, também intitulada por Perrenoud “diferenciação intencional”.

Acreditamos, porém, que as professoras sozinhas não darão conta das dificuldades de aprendizagem, do problema da reprovação e da exclusão escolar e, principalmente, de práticas que viabilizem a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Para que as professoras possam superar as dificuldades para desenvolver o seu trabalho e minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ousamos apresentar, já no corpo do trabalho, sugestões que poderão contribuir para um pensar e um agir diferentes na prática pedagógica, mesmo sabendo da complexidade que envolve o processo de ensino.

Entendemos que as professoras deverão buscar um maior aprofundamento sobre as propostas ativistas, as quais mostram que o educando deve ser o centro do processo educativo, principalmente a proposta da “pedagogia das diferenças”,

no sentido de apropriarem-se dos seus conceitos essenciais, cujos pressupostos poderão nortear uma prática pedagógica na perspectiva dinâmica e social.

Que o cotidiano da sala de aula, aliado a bases teóricas, seja o principal objeto de estudo das professoras. Que, através da análise da sua ação e do confronto com a teoria, alcancem elas uma concepção de homem, de mundo e de sociedade mais flexível e democrática.

Que nas aulas sejam propostas atividades que contemplem os objetivos efetivamente elaborados nos planejamentos, utilizando procedimentos pedagógicos que levem em consideração as diferenças individuais e que estejam articulados à concepção pedagógica indicada e estudada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirepetentes? In: ABRAMOWICZ, A. MOLL, Jaqueline. et. al. **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.p.161-172.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: S.P. Papyrus, 1995.

_____. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.

_____. **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. Campinas: Editora, 1999.

AQUINO, Julio Groppa. **Erro e Fracasso na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Ed. Summus, 1997.

ARROYO, Miguel G. Defasagem Idade/Série. O que há por trás deste conceito? **Anais do 1º Encontro Nacional sobre: Estudos de Aceleração no Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.

_____, M.G. Fracasso-Sucesso: o Peso da Cultura Escolar e o Ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan/mar. 1992.

BARRETO, Sandra Regina Coimbra Mena. **Do saber daquele de quem se diz não saber – A escola e o desempenho escolar na concepção da criança**

multirepetentes. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 2000.

BECKER, Jussara Maria Popiolek. **Repensando a Prática Educativa.** Curitiba: Opetgraf, 1994.

BOURDIEU, P. J. C. Passeron, **A Reprodução.** Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1975.

CAMPOS, Luciana M. Lunardi. A Rotulação de Alunos como Portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem": Uma Questão a ser Refletida. In: **Série Idéias 28. Os Desafios Enfrentados no Cotidiano Escolar.** Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 1997.

CARVALHO. I.M. **O Processo Didático.** 6º ED. Da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. R.J. 1.987.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. O Renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. In: Cadernos **CEDES. 28 - O Sucesso Escolar. Um desafio pedagógico.** Campinas: Papyrus, 1992.p.23-29.

_____, C. A. L. Moysés A. A. **Preconceito no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização.** São Paulo. Cortez, 1996.

FERREIRO, E e TEBEROSKI, A. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FONTANA, R. Ap. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas. Editora Autores Associados. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. No cotidiano da escola: Pistas para o novo. In: **Cadernos CEDES. 28 - O Sucesso Escolar: Um desafio pedagógico.** Campinas: Papyrus, 1997.p.161.172.

_____, R. L. **Alfabetização dos Alunos das Classes Populares: ainda um desafio.** São Paulo, Cortez. 1992.

GOMES, Elba Noemi; MORÁN, Viviana Cánepa. **El Fracasso Escolar como Elección**. XXVIII. Congreso Interamericano de Psicología. Caracas: 1999.

LEONTIÉV, Alexis Nicolaievch; LURIA, Alexander Romanovich e VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1987.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM. IV. Trad. Dayse Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC/INEP/SEEC – IBGE – Internet. **Contagem da População – 1996**.

MELLO, Silvia Leser de. **Pensando o Cotidiano em Ciências Sociais: Identidade e Trabalho**. São Paulo: Cadernos CERU, 1994.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de Vida . Histórias da Escola. Elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

_____. **Alfabetização Possível. Reinventando o Ensinar e o Aprender**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

_____. - et al. **Para Além do Fracasso Escolar** (orgs). Campinas: Papyrus, 1997.p.69-90

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. A História não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: Cadernos CEDES. 28. **O Sucesso Escolar um desafio pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1992

_____. **O Desafio de Saber Ensinar**. Campinas: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação**. In: Cadernos CEDES. 35 – Implicações pedagógicas do modelo Histórico Cultural. Campinas: Papyrus, 1995.p.9-14.

_____. **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem Histórico-Cultural**. In: AQUINO, Julio Gioppa, et al. Erro e Fracasso na Escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Ed. Summus, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.

A criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada. Palestra proferida no encontro do Ciclo Básico, São Paulo, em 09/05/1985.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PETITAT, A. **Produção da Escola/Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre. Artes Médicas.1994.

REGO, Teresa Cristina. **Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação**. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SALVADOR, César Coll. **Psicologia do Ensino**. Cesar Coll Salvador... [et al.], Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza B. A Prática Discursiva na sala de aula, uma perspectiva teórica e um esboço de análise: In. **Cadernos CEDES 24 Pensamento e Linguagem: Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética**. São Paulo: Papyrus, 1991.p.51-65.

A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

TAILLE, Yves De La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS Heloysa. **Teorias Psicogenéticas em discussão**. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

VALLA, Victor Vicent. A escola pública de primeiro grau é um serviço público, por oito séries em oito anos. **In: Cadernos CEDES- 28 – O Sucesso Escolar: Um desafio pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1992.p.23-30.

ZANELLA, Andréia. **A Psicologia de Vygotsky**. *Ciências Humanas*. 12. nº 1643.61. 1994.

Zona de Desenvolvimento Proximal: Análise de um conceito em situações variadas. Dissertação de Mestrado, PUC. São Paulo: (1992)

ANEXOS

Questionário com perguntas semi-estruturadas para entrevista com professores de 1º à 4º série do Ensino Fundamental para realização da pesquisa de Mestrado.

1 – Você conhece o Plano Político Pedagógico da escola? Sabe o que consta sobre o processo de ensino quanto a:

- a) objetivos
- b) diferenças individuais
- c) motivação
- d) metodologia
- e) relação professor/aluno
- f) avaliação

2 – Seu planejamento integra as linhas filosóficas e pedagógicas propostas no Plano Político Pedagógico da escola?

3 – Em que momento os objetivos a serem trabalhados com os alunos são traçados?

4 – Para que serve os objetivos de ensino? Explique.

5 – No seu planejamento são levados em consideração as diferenças individuais?

6 - Como você vê essa questão? Explique?

7 – Quando você prepara a sua aula você o faz pensando em como motivar os seus alunos? Como?

8 – Qual é a metodologia que você utiliza para trabalhar com os seus alunos que apresentam dificuldades para aprender?

9 – Como você entende que deve ser a relação professor/aluno? Explique?

10 – Para que serve a avaliação

11 – Como você costuma avaliar o seu aluno?

12 – Quando você prepara a sua aula quais as atividades que tem mais prioridade?

13 – Qual a forma mais utilizada para incentivar o seu aluno a desenvolver essas atividades?

14 – Você costuma fazer mais trabalhos em grupos ou individuais?

15 – Qual o livro didático mais utilizado, ou que você segue para guiar o seu trabalho?

16 – Você costuma problematizar os conteúdos, como isso acontece na prática?

17 – Você acha que o contato com materiais de apoio fora do ambiente escolar é importante? Quais? Como?

18 – Na sua opinião as crianças que não tem contato com materiais impressos fora do ambiente escolar apresentam maiores problemas de aprendizagem.

Joaçaba, 16/10/00

Questionário de pesquisa com o diretor e coordenadores pedagógicos.

- 1- Como é elaborado o (P.P. P.) Projeto Político Pedagógico da escola?
- 2- Que tipo de planejamentos a escola elabora e qual o desenvolvido pelo professor?
- 3 – A execução desses planejamentos são acompanhados pelo diretor ou orientador? De que forma?
- 4 – Quando da execução desses planejamentos existe previsão de trabalho e acompanhamento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Quais? Como são feitos?
- 5 – Qual a (s) prioridade (s) na elaboração dos planejamentos em relação ao processo ensino aprendizagem?
- 6 – O processo ensino-aprendizagem é discutido freqüentemente com professores? Quando? Como acontece?
- 7 – As questões teóricas relativas ao processo ensino-aprendizagem são trabalhadas em que momentos do ano letivo ?
- 8 – Quais são as maiores queixas (dificuldades) do professor em relação ao processo ensino-aprendizagem?
- 9 – Como você avalia e trabalha essa queixas ou dificuldades encontrada?
- 10 - Qual é o índice anual de reprovação?
- 11 – Como diretora e ou coordenadora pedagógica você está satisfeita com os resultados da aprendizagem dos alunos ? Sim? Não? Por quê?