

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Processos de Exclusão Intra-Escolar: *os alunos que passam sem saber*

Autora: Marisa de Fátima Sirino

Orientador: Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

Tese apresentada para obtenção do grau de **Doutora em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite.

Campinas
2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sirino, Marisa de Fátima.
Si79p Processos de exclusão intra - escolar : os alunos que passam sem saber /
Marisa de Fátima Sirino. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Exclusão escolar. 2. Fracasso escolar. 3. Cotidiano escolar. 4.
Progressão continuada. 5. Políticas educacionais. I. Leite Sérgio Antônio da
Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

09-014/BFE

Título em inglês : Processes of intra-school exclusion : the students who pass whitout learning

Keywords : School exclusion ; Failure school ; School quotidian ; Continous progression ; Education policies

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (Orientador)

Profª. Drª. Beatriz Belluzzo Brando Cunha

Profª. Drª. Elisabeth Geli Yazlle

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Data da defesa: 27/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : marisasirino@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Processos de Exclusão Intra-Escolar: os alunos que passam sem saber

Autor: Marisa de Fátima Sirino

Orientador: Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Marisa de Fátima Sirino e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2005

Assinatura:

Marisa de Fátima Sirino

Orientador

Sérgio Antonio da Silva Leite

COMISSÃO JULGADORA:

Leandro Almeida
Christiane
João Carlos
Marisa de Fátima Sirino
Juliana

Dedico este trabalho:

Ao Marcos, por sua luta diária por uma escola melhor.

E a todos que acreditam que a mudança é possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as todos aqueles que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho.

Às professoras, aos alunos, à diretora, à coordenadora, aos demais profissionais da escola pesquisada e aos pais, que direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho fosse possível.

Ao Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite, por sua importante e atenciosa orientação.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas e a Prof^a Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla pelos valiosos apontamentos e sugestões dados durante o exame de qualificação.

As Professoras Dr^a Beatriz Belluzzo Brando Cunha, Dr^a Elisabeth Gelli Yazlle, Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e ao Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas, por aceitarem participar da banca examinadora.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio.

A todos a minha gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa, realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental do Ciclo I, tem como objetivo identificar, descrever e analisar os atuais processos de exclusão intra-escolar, possibilitando: ampliar o conhecimento sobre o assunto; compreender e apreender como as práticas, ações, representações e fazeres cotidianos têm reforçado e legitimado mecanismos de exclusão; desvelar as novas/velhas formas que o fracasso escolar está assumindo em nossas escolas. As políticas públicas implantadas nos últimos anos no Estado de São Paulo, com a finalidade de combater a exclusão e o fracasso escolar, tiveram um forte impacto no cotidiano escolar, principalmente porque reorganizaram o ensino em ciclos de progressão continuada, suprimindo a reprovação ao longo do ciclo e colocando a avaliação como central para a garantia do seu sucesso. Com isso, a evasão e repetência, até então alarmantes, diminuíram significativamente, mas a permanência do aluno na escola colocou em evidência um problema até então invisível: um grande contingente de alunos permanece na escola, mas não tem o aprendizado garantido. Este contingente de alunos passou a ser denominado de *alunos que passam sem saber*, tornando imprescindível o questionamento dos mecanismos intra-escolares produtores e mantenedores do fracasso e da exclusão escolar. Para a investigação do cotidiano escolar, optou-se pela pesquisa do tipo etnográfico que permite uma apreensão mais densa desse cotidiano. Desta forma, acompanhamos o cotidiano da escola pelo período de 1 ano letivo, realizando observações nas salas de aulas, aulas de reforços, reuniões de Conselho de Classe e, em outros espaços e eventos da escola, realizamos também entrevistas com professores e alunos. A análise dos dados permitiu a construção de 3 núcleos de análise – Práticas Pedagógicas, Reforço Escolar e Conselho de Classe – revelando a persistência de mecanismos excludentes no interior da escola. Em relação às Práticas Pedagógicas, observou-se que as concepções de ensino-aprendizagem e avaliação não sofreram modificações ao longo da vigência da Progressão Continuada, prevalecendo o caráter seletivo e excludente dessas práticas. Em relação ao Reforço Escolar e ao Conselho de Classe – mecanismos criados, teoricamente, para incluir - notou-se que têm se constituído em elementos de dupla exclusão, pois funcionam para reforçar as idéias e preconceitos em relação aos alunos que apresentam problemas escolares. Desta forma, conclui-se que, apesar de a escola ter democratizado o acesso e a permanência, as condições necessárias para que essa democratização ocorra também em termos de aprendizagem e acesso ao conhecimento, ainda não foram conquistadas.

ABSTRACT

This research, carried out in a primary public school, aims to identify, describe and analyze the current processes of intra-school exclusion, enabling: to increase knowledge about the subject; to understand and apprehend how the practices, actions, representations and daily activities have been reinforcing and legitimizing mechanisms of exclusion; to uncover the new/old shapes that the school failure has been taking in our schools. The public politics recently implemented in the state of São Paulo, with the aim of contending the exclusion and the school failure, have had a strong impact in the school routine, mainly because they reorganized the teaching process in cycles of continuous progression, extinguished failure through the cycle and placed evaluation as a central issue in order to guarantee its success. Then, the so far alarming evasion and failure significantly decreased, but the student's permanence at school evidenced an invisible problem until that moment: a great amount of students remains at school, but they do not have any guarantee of learning. This number of students has been identified as the *students who are approved without knowing anything*, what made necessary to put into question the intra-school mechanisms which produce and maintain the school failure and exclusion. In order to investigate the school routine, we decided to apply an ethnographic research which allows a deeper apprehension of this routine. Therefore, we followed the school routine for 1 year, observing regular lessons, reinforcement lessons, meetings of the Classroom Council and, in other school spaces and events, we carried out interviews with teachers and students. The data analysis allowed us to build 3 different parts of analysis – Pedagogical Practices, School Reinforcement and Classroom Council – revealing the persistence of exclusion mechanisms inside the school. Concerning the Pedagogical Practices, we observed that the conceptions related to the teaching-learning process and evaluation have not been modified through the period of validity of the continuous progression, prevailing the selective and excluding feature of those practices. Concerning the School Reinforcement and the Classroom Council – mechanisms theoretically build to include students – we noticed that they have been taking as double exclusion elements, as they work to reinforce the ideas and prejudices against the students who present school problems. Consequently, we conclude that, although the school has opened access and permanence, the conditions needed to put this democratization into practice, also in terms of learning and knowledge access, have not been acquired yet.

SUMÁRIO

<i>Dedicatória</i>	iv
<i>Agradecimentos</i>	v
<i>Resumo</i>	vi
<i>Abstract</i>	vii
 INTRODUÇÃO.....	 1
 I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR.....	 5
O Fracasso Escolar.....	18
Exclusão Social e Exclusão Escolar.....	22
 II - OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	 29
2.1 - O contexto em que a pesquisa foi realizada.....	35
2.1.1 - A escola.....	38
2.1.2 - As classes e suas professoras.....	41
2.2 - Procedimentos para coleta de dados.....	50
 III - A ANÁLISE DOS DADOS E OS RESULTADOS.....	 55
Núcleo 1 - Práticas Pedagógicas.....	58
Subnúcleo 1.1 - Atividades.....	59
1.1.1 - Apresentação e execução das atividades.....	59
1.1.2 - O caráter mecânico e repetitivo das atividades.....	69
1.1.3 - A pseudoleitura.....	74
1.1.4 - A primazia do conteúdo sobre o aprendizado.....	77
1.1.5 - As atividades diferenciadas.....	79
Subnúcleo 1.2 - Avaliação.....	81
1.2.1 - Avaliação das atividades e rendimento do aluno.....	82
1.2.2 - Avaliação de comportamentos e atitudes.....	84
1.2.3 - O certo como padrão.....	91
1.2.4 - Avaliação formal.....	96
1.2.5 - Concepções sobre as causas das dificuldades na aprendizagem.....	98
Núcleo 2 - Reforço Escolar.....	100
Subnúcleo 2.1 - Estrutura e funcionamento do reforço.....	101
Subnúcleo 2.2 - As atividades/as aulas.....	104
Subnúcleo 2.3 - O aluno/a classe.....	108
Subnúcleo 2.4 - A avaliação na aula de reforço.....	111

Núcleo 3 - Conselho de Classe.....	115
Subnúcleo 3.1 - A avaliação do desempenho do aluno.....	118
3.1.1 - Fatores Acadêmicos.....	118
3.1.2 - Fatores comportamentais e atitudinais.....	120
IV - DISCUSSÃO.....	125
Sobre a Prática Pedagógica.....	125
Sobre o Reforço Escolar.....	139
Sobre o Conselho de Classe.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	165
I - Tabelas com os números e frequências dos recortes dos Núcleos e Subnúcleos.....	166
II - Núcleos e Subnúcleos temáticos.....	168
III - Entrevistas.....	208
Entrevista com professora.....	208
Entrevista com alunos.....	212

INTRODUÇÃO

“O direito fundamental da educação não passa apenas pelo direito de acesso à escola, mas por aprender nela, apropriar-se dos saberes que ela transmite”. (CHARLOT, B)

A presente pesquisa, realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental do Ciclo I¹, tem como objetivo identificar, descrever e analisar os atuais processos de exclusão intra-escolar, possibilitando: ampliar o conhecimento sobre o assunto; compreender e apreender como as práticas, ações, representações e fazeres cotidianos têm reforçado e legitimado mecanismos de exclusão; desvelar as novas/velhas formas que o fracasso escolar está assumindo em nossas escolas.

O impacto e o reflexo, na prática diária escolar, das políticas públicas implantadas nos últimos anos no Estado de São Paulo – especialmente do regime de Progressão Continuada, dando origem ao que os professores denominam de “alunos que passam sem saber”, é um assunto discutido por diversos estudiosos (GUILHERME, 2000; BRITO, 2001; VIÉGAS, 2002, 2007; FREITAS, 2003; MARTINS, 2003; RAVAGNANI, 2003; OLIVEIRA, 2004), demonstrando que, apesar de todas as políticas públicas implantadas visando à superação do fracasso escolar, esse fenômeno persiste e continua a desafiar/provocar pesquisadores e educadores que lutam por uma escola de qualidade para todos.

Com o regime de Progressão Continuada, os fenômenos da evasão e da repetência, até então alarmantes, se diluem, emergindo, porém, outro fenômeno que se torna rapidamente visível - um grande contingente de alunos que, embora permaneça na escola e tenha a continuidade dos estudos garantida, acaba sendo excluído da escolaridade básica, uma vez que a aprendizagem não lhe é garantida. Os problemas, que se tornam visíveis com a Progressão Continuada, servem de alerta para a má qualidade do ensino e da escola, que não consegue promover o aprendizado de grande contingente de crianças e adolescentes em idade escolar.

Com a implantação da Progressão Continuada, em 1998, os altos índices de evasão e repetência, até então indicadores de fracasso escolar na rede pública de ensino, diminuíram

¹ Que atende alunos de 1ª à 4ª séries

significativamente, mas, ao mesmo tempo, passamos a ouvir o coro de educadores, de pais, da mídia e até de alunos, de que estes estavam na escola, mas muitos chegavam até as séries finais dos ciclos sem terem adquiridos os conhecimentos básicos de leitura e escrita. Na medida em que os alunos não evadem e nem são reprovados, atribuem à Progressão Continuada a existência de uma grande parcela de alunos que não aprende. Ao mesmo tempo, não questionam que a escola vem lidando com os alunos, em termos de ensino, aprendizagem e avaliação, da mesma forma que antes. Portanto, não foi a Progressão Continuada que piorou a qualidade do ensino: ela apenas tornou mais evidente o caráter seletivo da escola e atingiu os principais atores escolares – professores e alunos - colocando-os em conflito entre si.

Poder-se-ia argumentar que teríamos pouco a contribuir ao realizar uma pesquisa desta natureza, uma vez que muitos pesquisadores já se debruçaram sobre os aspectos intra-escolares produtores e mantenedores do fracasso escolar e, por isso mesmo, políticas e projetos, como o regime de Progressão Continuada, foram implantados. Entretanto, algo novo/velho se faz presente - o processo de exclusão tende a tomar outras formas, apresentar novas facetas e, por isso precisa continuamente ser desvelado para que se tomem atitudes eficazes em busca de uma educação que cumpra a sua finalidade: o de proporcionar aos alunos a apropriação do conhecimento sistematizado produzido historicamente e coletivamente pelos homens. Desta forma, este estudo poderá contribuir para as discussões a respeito da democratização da escola e do papel que ela deve cumprir para termos uma sociedade também democrática, assim como para continuar e ampliar o debate em torno do papel que o sistema escolar cumpre na produção e manutenção do fracasso escolar.

Do nosso ponto de vista, a escola, enquanto instituição educativa, deve ter como meta central o sucesso escolar de todos os alunos. A garantia do sucesso escolar do aluno é um direito não apenas formal, mas real. Tal direito seria pleneado com o acesso irrestrito, a permanência efetiva e a excelência nos serviços prestados, condições imprescindíveis para que a tão sonhada democratização da escola torne-se realidade. Sendo assim, a educação escolar deve proporcionar conhecimentos, atitudes e valores que possibilitem aos indivíduos condições para a participação social, política e cultural, voltada para a emancipação e a democracia, visando a uma sociedade mais humana e mais justa.

Mas, para termos uma escola que cumpra seu papel, é preciso romper com “as maneiras dominantes de pensar a educação escolar, especialmente a voltada para as classes populares, [pois

essas maneiras] giram em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribui para a ineficiência crônica da escola”. (PATTO, 1996, p. 109).

É, portanto, função da escola ensinar e propiciar a aprendizagem. Mas o que vem ocorrendo em nossas escolas é o reducionismo de sua função a uma prática meramente informativa e precária. Apesar de as políticas públicas e seus projetos tomarem a democratização como prioridade, de fato tal condição não vem sendo conquistada. Essa democracia só seria exercida:

quando a escola assume a sua função social de manter nela toda a população em idade escolar e de estar comprometida com a sua qualidade, oferecendo um conteúdo que responda às necessidades e às expectativas dessa mesma população e sendo instrumento de sua inserção social. A escola deve possibilitar a aquisição das condições necessárias ao pleno exercício dos direitos de cidadania e trabalho e a avaliação e transformação do seu mundo social. (NÉBIAS, 1990, p.12).

Ademais, não basta o aluno freqüentar a escola e passar de ano; é necessário que ele aprenda. Mas para isso, conforme defende Paro (2001), é preciso que a escola seja estruturada em novos moldes, voltada para o aprendizado e não para o *credencialismo*². Assim, segundo o autor, o aprendizado deve se dar como modo de apropriação do mundo e não como meio de acesso a tal ou qual posição nesse mundo. Inverter-se-ia a lógica da escola, reestruturando-a em vista da aprendizagem e da formação humana (PARO, 2001). Essa seria uma forma de garantir a unidade dialética da quantidade e da qualidade³.

Acreditamos, desta forma, que a produção de um conhecimento mais rigoroso da realidade das nossas escolas é condição para se construir um sistema educacional de qualidade. Assim, a pesquisa no cotidiano escolar torna-se importante no processo de sua transformação, pois pode contribuir para se ter clareza de onde a ação deva ser efetivada, quais mudanças são realmente necessárias e o que se deseja de fato mudar, pois “A prática permanente da apropriação por sujeitos individuais, que se reúnem na escola, como professores e alunos, produz a diversificação, a alteração, a historização da realidade escolar” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 72).

Poderemos, desta forma, ampliar os conhecimentos sobre a Escola e sobre os determinantes, micro e macro, sociais que interferem e influenciam na manutenção ou na superação do fracasso escolar. Esperamos que a explicitação desses determinantes e a apreensão

² Segundo Paro (2001, p. 54) – “‘credencialismo’ (estudar para passar)”.

³ O aspecto quantitativo estaria relacionado à garantia de acesso e permanência de todos os alunos à escola. Enquanto que o qualitativo estaria relacionado ao compromisso da escola de propiciar conteúdos relevantes e significativos para que o aluno aproprie-se do conhecimento sistematizado, dando-lhe condições para a participação crítica na sociedade, na política e na cultura.

da complexidade do fenômeno educativo possam contribuir para o engendramento de alternativas coletivas para a superação do fracasso.

Para compreendermos a complexidade do fenômeno educativo e atingirmos o objetivo a que nos propomos, ou seja, o de identificar, descrever e analisar os atuais processos de exclusão intra-escolar percorremos um determinado caminho, cujos passos serão apresentados nos capítulos que se seguirão. No capítulo 1, encontram-se os pressupostos teóricos que darão suporte à análise dos dados coletados, relativos às políticas públicas voltadas para o enfrentamento do fracasso e da exclusão escolar, ao fracasso escolar e à exclusão social e escolar. No capítulo 2, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos, referentes ao cotidiano escolar e à pesquisa etnográfica, perspectiva adotada nesta pesquisa; bem como os procedimentos adotados para a coleta dos dados, assim como o lugar e os sujeitos participantes da pesquisa de campo. No capítulo 3, apresentamos os procedimentos utilizados para a análise dos dados e a apresentação dos núcleos e subnúcleos temáticos que surgiram dessa análise. No Capítulo 4, fazemos a discussão de alguns aspectos do cotidiano, referentes aos núcleos e subnúcleos apresentados nos resultados. Por fim, apresentamos as considerações finais. No Anexo, apresentamos os núcleos e subnúcleos temáticos com todos os recortes dos episódios do cotidiano escolar que os fundamentam, bem como a frequência com que os dados referentes a cada núcleo e subnúcleo apareceram.

I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR

Ao tomarmos como foco de investigação o cotidiano escolar, com o objetivo de identificar, descrever e analisar os processos de exclusão intra-escolar, não podemos deixar de considerar, como parte importante da pesquisa, os determinantes político-pedagógicos que regem a escola pública brasileira e que integram a construção e a estruturação desse cotidiano. Tais determinantes, possivelmente, estarão presentes e influenciando as práticas, representações e discursos dos atores escolares: professores, alunos, gestores e pais. Portanto, a compreensão dos mecanismos de exclusão intra-escolar passa, também, pela compreensão de como essas políticas são recebidas, interpretadas e colocadas em prática no cotidiano escolar.

A busca por alternativas político-pedagógicas visando ao enfrentamento do fracasso escolar, com o objetivo de democratizar a educação escolar e resolver os sérios problemas de evasão e repetência, tem sido, ao longo das últimas décadas, uma das principais questões presentes nas discussões de educadores, pesquisadores e gestores da escola pública, e tem influenciado a construção de políticas públicas voltadas para a sua democratização.

Nas décadas de 1960 e 70, as políticas públicas voltadas para a educação objetivavam a democratização do acesso à escola da maioria da população brasileira. A proposta de universalização da escola pública, entretanto, não foi acompanhada dos investimentos necessários para sua qualidade. Desta forma, segundo Silva et al (1990) e Vasconcelos (2007), o aumento quantitativo acabava por anular-se devido à deficiência qualitativa e ainda porque o acesso não garantia a permanência. O que se verificou foi um crescente aumento dos índices de repetência, em especial nas séries iniciais do primeiro grau, e de evasão de grande parte da população das classes populares, cujas explicações passaram a ser feitas atribuindo a culpa aos alunos e seus familiares, que por motivações diversas (culturais, biológicas, emocionais, nutricionais, lingüísticas, etc.) não estavam aptos a freqüentar a escola (PATTO, 1996).

O fracasso do modelo econômico desenvolvimentista, no final da década de 1970, e a abertura democrática motivaram a busca de novas políticas educacionais que visavam à incorporação ao sistema dos excluídos dos bancos escolares. Assim, os debates em torno das políticas de democratização do ensino público tornaram-se mais intensos focalizando, principalmente, a questão da garantia de acesso e a permanência na escola da maioria da

população, em especial a das periferias urbanas e do meio rural, garantindo, sobretudo, a permanência por meio do sucesso escolar.

Acreditava-se, naquele momento, que a melhoria da educação, e conseqüentemente da escola pública, era condição essencial para o desenvolvimento do país.

Esses debates, segundo Silva et al (1990), tomaram dois rumos, conforme os pressupostos ideológicos que os norteavam: um de caráter compensatório e assistencialista e outro de caráter político-pedagógico.

Dentre as políticas de caráter pedagógico, ocorreu a Implantação do Ciclo Básico e da Jornada Única.

O Ciclo Básico foi implantado em 1984 no Estado de São Paulo e instituído dentro de uma política educacional que se pretendia democrática e norteada pelos princípios de autonomia e participação, com responsabilidade. Desta forma, no primeiro ano da Gestão do Governo Franco Montoro (1983), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou vários debates com a finalidade de buscar soluções e alternativas para a construção da Proposta de Política Educacional. A grande massa de professores, no entanto, pouco participou dos debates, devido aos resquícios do conservadorismo e autoritarismo até então predominantes e, até mesmo, pela dificuldade em conciliar a prática com reflexões, ou ainda pela descrença que o professor tinha (tem) no seu papel de sujeito social e histórico (NÉBIAS, 1990; CRUZ, 1994; GUILHERME, 2002).

Tendo como objetivo a solução do grave problema de repetência na passagem da 1^a para a 2^a série, o Ciclo Básico foi implantando na rede de Ensino Público paulista. Assim, o aluno teria, em dois anos de escolarização, tempo disponível para se alfabetizar e aprender conceitos básicos e habilidades fundamentais ligados às diversas áreas do conhecimento. Evitar-se-ia, com isso, que houvesse uma ruptura na sua alfabetização, o que ocorreria se ele voltasse a freqüentar a 1^a série, uma vez que não precisaria rever os conteúdos já aprendidos no ano anterior. Essa mudança de enfoque, em relação, ao progresso do aluno, demandava também uma mudança de enfoque na avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, permitindo a verificação dos progressos do aluno e os pontos de dificuldades, permitindo e facilitando o encaminhamento para atendimentos específicos, que viessem a saná-los. Para tanto, tornava-se necessário a ampliação e diversificação do trabalho pedagógico oferecido.

Mas, de acordo com Nébias (1990), o Ciclo Básico ao ser implantado sem uma discussão coletiva e, até mesmo, sem muita clareza por parte da Secretaria Estadual de Educação – que no

primeiro ano de sua implantação dispunha de poucos recursos para esclarecer e dar suporte às muitas angústias, dúvidas e dificuldades dos professores - gerou resistências e deu margem às mais diversas interpretações, criando assim novos problemas

Neste sentido, em entrevistas realizadas com professoras do Ciclo Básico, Cruz (1994) diz que

algumas professoras afirmam que a primeira reação ‘não foi tão negativa’. Recordam que várias professoras até acharam que podia ser uma boa proposta, embora não a conhecessem bem. Consideram que os problemas foram-se avolumando quando o tempo foi passando e as orientações prometidas não chegaram à escola. Além da falta que sentiam de informações sobre como seria a nova sistemática de avaliação, as professoras ficavam sempre na expectativa de que algo iria mudar no currículo e nos programas, sem saber exatamente o quê. Como a única certeza era a de que os alunos não mais seriam reprovados ao final do ano letivo começou a circular a idéia de que era isso o que, na verdade, importava e não havia real preocupação pela melhoria do trabalho desenvolvido na sala de aula. Assim, à insegurança aliou-se a desconfiança e o desinteresse (p. 85-6).

A desinformação, a falta de segurança e a desconfiança acabaram gerando diversas interpretações a respeito do Ciclo Básico. Dentre essas interpretações podem ser citadas: a compreensão de que, com a implantação do Ciclo Básico, havia uma redução de exigência dos conteúdos a serem ensinados (um em dois anos); a promoção automática era vista a partir de um olhar assistencialista e antipedagógico - as crianças das classes populares seriam aprovadas ainda que não aprendessem; as novas propostas baseadas nas idéias de Emília Ferreiro eram mal compreendidas e motivavam práticas espontaneístas e eram colocadas em contraposição ao uso das cartilhas, gerando conflitos entre os profissionais, que não aceitavam tais idéias. Outro ponto importante resultado da falta de entendimento da proposta foi a formação de classes homogêneas e remanejamentos de alunos conforme seus rendimentos escolares. Isto sem contar, conforme constatou Cruz (1994), as repetências não oficializadas, em que os alunos permaneciam por vários anos em classes de CB inicial, embora estivessem matriculadas no CB continuidade⁴.

A Jornada Única, implantada em 1987, visava complementar o Ciclo Básico, incorporando e ampliando algumas medidas consideradas críticas em relação à qualidade do ensino e ao exercício profissional do professor. Com ela aumentou a permanência diária (seis horas) do aluno do Ciclo Básico na escola e houve a distribuição da jornada de 30 horas-aulas semanais entre

⁴ O Ciclo Básico correspondia aos dois primeiros anos de escolarização e estava dividido em Ciclo Básico Inicial e Ciclo Básico Continuidade.

professores polivalentes, de Educação Física e de Educação Artística, propiciando assim a redução da jornada semanal de trabalho do professor, sem redução de salário.

Mas, ao ser imposta sem uma discussão prévia, a proposta do Ciclo Básico se colocou em descompasso com o professor e pouco alterou a sua concepção em relação aos alunos e ao processo avaliativo. Além disso, as propostas de melhorias das condições de trabalho do professor não foram viabilizadas. Segundo Nébias (1990) e Cruz (1994), o que houve foi um sucateamento da escola, tanto em termos físicos como de recursos pedagógicos, uma desvalorização crescente do professor, refletida na falta de investimento em formação e qualificação profissional e nas melhorias salariais; assim como se preteriram as idéias dos professores nas discussões de propostas que visavam à melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, uma proposta que objetivava a democratização tornava-se antidemocrática ao impor-se aos educadores. Talvez por isso a proposta do Ciclo Básico não tenha sido bem assimilada por eles.

A pretensão de o Ciclo Básico ser o ponto de partida para a reorganização do Ensino de 1º Grau no Estado de São Paulo acabou não se concretizando, transferindo-se o problema da retenção da primeira para a segunda série.

Para Silva et al (1990) e Nébias (1990), tais políticas encontraram dificuldades para serem efetivadas por completo devido a vários fatores, entre eles: a instabilidade político-institucional, que prejudica a realização de políticas educacionais de longo prazo; as mudanças administrativas e de dirigentes educacionais com propostas e interesses antagônicos ou divergentes; a descontinuidade dos programas; a ausência de avaliações. Outro fator considerado relevante é o que as autoras chamam de *imediatismo pedagógico*, cuja intenção é seduzir a população, principalmente em tempos eleitorais, sem a responsabilidade de avaliar o que é possível ou não de ser realizado. Segundo Nébias (1990), “criam-se projetos e planos de impacto político – reformas, campanhas e programas, que em certo espaço de tempo tornam-se desacreditados por falta de vontade política e de investimento de recursos por excesso de burocratização e centralização” (p.36).

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional, trazendo consigo algumas inovações no tocante ao Ensino Fundamental, com a possibilidade de implantação dos ciclos de aprendizagem e da Progressão Continuada. Essas inovações iam ao encontro das propostas políticas para a educação no Estado de São Paulo, que visavam à solução

dos problemas da evasão e repetência, da defasagem idade/série e da racionalização dos gastos públicos.

A implantação dos Ciclos, segundo o Artigo 32, parágrafo 2º da LDB

contribui para a viabilização da universalização da Educação Básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino.

Com os Ciclos, as avaliações contínuas e as recuperações paralelas devem ser realizadas a fim de que tal sistema possa se efetivar. Neste sistema, a avaliação deve ser cotidiana e a recuperação permanente. O objetivo da avaliação é proporcionar aos educadores uma orientação para a intervenção pedagógica: tenta-se superar o caráter punitivo, classificatório e de mensuração de sucesso ou fracasso do aluno. Esta proposta prevê ainda a garantia de participação da família no processo da progressão continuada a fim de que os pais possam acompanhar a vida escolar do filho-aluno.

A deliberação CEE 09/97, que institui o regime de Progressão Continuada, define as ações que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo deve desenvolver para a sua implantação, contemplando os seguintes aspectos:

- Mecanismos que assegurem a avaliação institucional interna e externa;
- Avaliação da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno;
- Atividade de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclos ou nível;
- Meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração dos estudos;
- Indicadores de desempenho;
- Controle da frequência dos alunos;
- Contínua melhoria do ensino;
- Dispositivos regimentais adequados;
- Forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- Articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

Tais orientações colocam a questão da avaliação no centro da discussão. A indicação 22/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e a publicação: “A Escola de Cara Nova” (1998), da Secretaria Estadual de Educação, recomendam em relação à avaliação que:

O processo de avaliação em sala de aula deve receber cuidados específicos por parte dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, pois esta avaliação contínua em processo é o eixo que sustenta padrões mínimos de aprendizagem esperada para os seus alunos (...). A proposta deverá também prever e assegurar participação das famílias no acompanhamento do aluno, dentro do regime de progressão continuada, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre sua frequência e aproveitamento⁵.

A compreensão que temos hoje do processo ensino-aprendizagem exige um outro olhar para o processo de avaliação que não pode mais se limitar a ser um procedimento decisório quanto a aprovação ou reprovação do aluno. Aprovação e reprovação são distorções perversas do conceito de avaliação. A avaliação é um procedimento pedagógico pelo qual se verifica continuamente o processo da aprendizagem e se decide, se necessário, sobre os meios alternativos de recuperação ou reforço (SEE/SP, 1998, p. 3)⁶.

Outro argumento a favor da implantação do Regime de Progressão Continuada, contido neste relatório, referia-se às experiências já existentes na rede municipal paulista e na rede estadual com o Ciclo Básico. “A experiência dos ciclos, tanto na rede estadual quanto na rede municipal de São Paulo, tem demonstrado que a Progressão Continuada contribui positivamente para a melhoria do processo de ensino e para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem” (Indicação CEE 08/97). Desta forma, a implantação do Regime de Progressão Continuada deu-se no início de 1998, sendo que o ensino fundamental foi dividido em dois ciclos: Ciclo I (1ª à 4ª série) e Ciclo II (5ª à 8ª série). Assim, segundo afirma a Instrução Conjunta CENP-COGSP-CEI-DOE de 13/02/1998:

Hoje, as escolas já dispõem de condições favoráveis e adequadas à implementação do regime de progressão continuada. Nos últimos três anos, a secretaria da educação promoveu a reorganização da rede física, aumento do n.º de horas para os alunos na maioria das escolas, propiciou a existência de coordenador pedagógico e de horas de trabalho pedagógico (HTPCs) em todas as unidades escolares, de modo a permitir a avaliação sistemática do desempenho dos alunos, oferecendo-lhes oportunidade de recuperação contínua e/ou paralela, sempre que necessário. O momento é, pois, oportuno para avançar e assumir propostas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, que respeitem efetivamente seus ritmos e tempos individuais.

No entender da Secretaria de Educação, as condições estavam dadas, cabendo à escola efetivá-las. Não era esse, porém, o entendimento dos professores e dirigentes, que apontavam para a inviabilidade de sua implantação devido ao número excessivo de alunos por sala de aula, a falta de espaço, principalmente para aulas de recuperação e trabalhos diferenciados e falta de

⁵ SÃO PAULO. 1997. Conselho Estadual de Educação. Indicação 22/97. Avaliação e Progressão Continuada. São Paulo: DOE.

⁶ SÃO PAULO, SEE, 1998. A escola de cara nova: a proposta pedagógica e autonomia da escola. SP. SEE.

materiais didático-pedagógicos. Além do mais, acreditavam que a supressão da reprovação provocava o afrouxamento dos critérios de avaliação e, conseqüentemente, o desinteresse e a desmotivação dos alunos.

O impacto dessas mudanças é sentido pelo professor como uma violência a sua profissão, destituindo-o de seu poder e até de seu saber, levando-o muitas vezes a crer que não importam mais os conteúdos e o trabalho pedagógico que irá desenvolver. Ele passa a crer que os alunos devem *ir passando* de série, ainda que não tenham aprendido o mínimo dos conteúdos exigidos. Grande parte do professorado vive um estado de revolta e de impotência diante dessa política, gerando e reforçando sentimentos de rivalidade entre professores e alunos (VIÉGAS, 2002; SIRINO, 2002; GUILHERME, 2000, 2002).

Reações de indignação por parte dos professores e diretores, que se sentiram lesados e desautorizados em sua prática profissional, foram intensas nos primeiros anos da implantação da Progressão Continuada e continuam, apesar de quase uma década de sua implantação. Como diz Patto (2000), referindo-se à implantação do Ciclo Básico em 1984 em São Paulo, mas que podemos remeter à implantação das atuais políticas educacionais no mesmo estado, “a burocratização do sistema engoliu as intenções inovadoras e o que poderia haver de novo foi posto nos moldes anteriores” (p. 94).

Nessas reformas são incorporadas idéias progressistas presentes nas reivindicações da sociedade, como gestão democrática, autonomia, participação, educação de qualidade para todos. Contudo, tais idéias estão subjugadas a uma lógica de mercado, tendo um caráter economicista, cujo objetivo é a melhoria dos índices educacionais, visando à obtenção de aprovação e de recursos de organismos internacionais (CORTINA, 2000; VASCONCELOS, 2007). Conseqüências disso, em termos pedagógicos, foram a minimização dos conteúdos escolares, a responsabilização de professores, alunos e pais pelos problemas decorrentes de sua implantação e execução e a desqualificação das críticas feitas a elas (VIÉGAS, 2007). Portanto, essas políticas trazem em sua constituição idéias inclusivas e democratizantes, mas deixam intactos os problemas de base do sistema escolar.

Portanto, a Progressão Continuada foi gestada e instituída no contexto das reformas neoliberais da década de 1990, dentro de uma visão economicista e produtivista, com o objetivo de atender as exigências de organismos internacionais, adequando o sistema educacional à *nova ordem mundial*. A melhoria da educação básica era, portanto, condição necessária para a inserção

do país no mercado mundial e para a qualificação de seus produtos (CORTINA, 2000). Segundo Freitas (2004), essas reformas educacionais tiveram o objetivo de “meramente lidar com os problemas educacionais dentro de uma perspectiva economicista: liberando fluxos e enxugando custo” (p. 10), uma vez que se mantiveram inalteradas as finalidades educativas da escola, as quais não são destinadas à inclusão e ao ensino para todos (FREITAS, 2004).

Penin (2000), Mainardes (2001) e Viégas (2007) apontam que a organização da escolaridade em ciclos e a Progressão Continuada têm raízes históricas que remontam ao final da década de 1950, quando se discutia a possibilidade de combater a evasão e a repetência via Promoção Automática. Durante as décadas de 1960 e 1970, algumas experiências, nesse sentido, foram implantadas nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro, mas não lograram sucesso devido a diversos fatores, como a ausência de discussão prévia com os professores, falta de capacitação docente e falta de condições para sua efetivação. Já no final da década de 1970, em São Paulo, a idéia da Promoção Automática foi revista e reestruturada, dando origem à proposta do Ciclo Básico - uma combinação de Promoção Automática com outras estratégias pedagógicas.

Essas experiências com a Promoção Automática têm levado muitos professores a apropriarem-se da idéia de Progressão Continuada, compreendendo-a como Promoção Automática. Segundo os documentos oficiais, Progressão Continuada é uma medida que pretende viabilizar a universalização da escola básica, a otimização dos recursos e a regularização do fluxo. Entretanto, o sucesso da Progressão Continuada, enquanto medida capaz de favorecer a democratização (acesso, permanência, sucesso), vai depender de mudanças profundas na forma de conceber o ensino, a aprendizagem e a avaliação (SOUSA, 2000).

Sousa (2000) afirma que o regime de Progressão Continuada contém a idéia de que o conhecimento tem natureza processual, dinâmica, relativa e plural e o aluno é sujeito de ação. Mas, para torná-la realidade, é necessário romper com a concepção corrente de avaliação - cuja natureza é classificatória, seletiva e autoritária. A prática avaliativa baseada nesta concepção de aprovação - reprovação tem como “foco central o processo de avaliação e [esta acaba sendo] a finalidade do próprio processo de ensino e aprendizagem” (SOUSA, 2000, p. 35), sendo, portanto incompatível com uma proposta de escola para todos. Dalben (s/d), também vai nessa direção dizendo que propostas, como a Progressão Continuada, “trazem uma perspectiva de avaliação

processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais dinâmico” (p. 23).

Na Progressão Continuada, a função classificatória perde importância, impulsionando a busca do cumprimento de funções nucleares da avaliação, capaz de dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, numa prática que tem por fim apoiar e orientar os processos de planejamento e mudança (SOUSA, 2000).

Porém, professores e dirigentes têm insistido que a reprovação dos alunos que não conseguem aprender é necessária, pois preserva a qualidade da educação, demonstrando claramente a crença na repetência como solução para o problema da aprendizagem. Cria-se uma demanda por reprovação, isso porque há uma crença arraigada de que a reprovação tem o poder de motivar o aluno a estudar e de que a distribuição de prêmios ou castigos pode estimulá-lo (PENIN, 2000).

Isso nos leva a concordar com Paro (2001), para quem a Progressão Continuada expõe “as inadequadas condições de ensino, reclamando por providências pedagógicas, por outro lado, quando essas faltam, a reprovação aparece como recurso para dissimular o problema e impedir que o analfabetismo seja exposto, mas não para impedir que ele se dê” (p. 56). Por isso, as políticas públicas que se pretendam reformadoras não podem ignorar as práticas, as disposições, os interesses e as concepções daqueles diretamente envolvidos em sua execução.

Segundo Freitas (2003), a Progressão Continuada tem o mérito de dar visibilidade àqueles alunos que não aprenderam, o que não era possível antes devido à expulsão pela evasão e repetência. Entretanto, alerta que as *trilhas diferenciadas de progressão*, associadas à avaliação informal, podem contribuir para manter a lógica da sociedade excludente, uma vez que a retenção, que antes era por série, agora se traduz em não aprendizagem. Torna-se necessário, como alerta o autor, cuidar para que a Progressão Continuada não se reduza a mais uma medida que oculta as reais condições da escola pública, uma vez que os altos índices de aprovação e a diminuição da evasão poderiam fazer supor que a escola melhorou.

Outro fator problemático é a eliminação da avaliação. Esse tipo de prática, segundo Penin (2000), se deve à noção de que avaliação está associada à notas/conceitos para aprovar ou reprovar. Retirando essa possibilidade, crê-se que não há mais avaliação. Essa atitude pode agravar a situação da escola, tornando-a mais seletiva ao produzir um enorme contingente de alunos que *passam sem saber*. De acordo com Esteban (1992),

A superação do fracasso requer um novo paradigma de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação, que incorporem a dimensão social da ação escolar. A ruptura com o modelo dominante e a construção de novos paradigmas estão ligados à possibilidade de o professor identificar a contradição fundamental do problema da não alfabetização de seus alunos. Essa contradição pode ser encontrada na concepção de mundo que fundamenta a prática social e pedagógica do professor e que o leva à fragmentação do conhecimento, acompanhada da percepção parcializada do outro e de si mesmo (p. 80).

Embora a avaliação seja elemento central para o sucesso das novas políticas adotadas no Estado de São Paulo, por si só não será capaz de solucionar os problemas da escola. Mas, como componente importante do processo ensino-aprendizagem, ela não pode ser relegada a segundo plano, pois a vivência e a experiência da escolaridade afetam outras dimensões da vida do indivíduo, sendo que relações negativas podem marcar também negativamente a trajetória escolar e de vida dos alunos.

Em nossas escolas, a avaliação da prática escolar está voltada para os resultados, pauta-se no desenvolvimento já efetivado, ignorando que as interações promovem processos de aprendizagem e impulsionam processos internos de desenvolvimento. Desta forma, valendo-nos da teoria histórico-social, acreditamos que

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VYGOTSKY, 1988, p.114).

No Brasil, as pesquisas que se dedicam a estudar o tema avaliação têm se preocupado em desvelar o papel e a função da avaliação enquanto um instrumento de controle, poder e seletividade social, estando a serviço da manutenção de uma determinada sociedade conservadora e desigual, sendo usada como sinônimo de medida de desempenho escolar, atribuição de notas/conceitos ou aplicação de testes. Nestes estudos, os autores, com diferentes vertentes teóricas, posicionam-se criticamente em relação ao paradigma positivista predominante no que se refere à concepção de avaliação (BARRETTO, 2001).

Tais estudos

passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente

dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade. (BARRETTO, 2001, p.3).

Os estudos que focam a avaliação na escola e em seus agentes procuram enfatizar a avaliação institucional, chamando a atenção para a necessidade do diálogo, da participação e da elaboração coletiva de propostas de mudança, assim como do estabelecimento de relações hierarquicamente mais democráticas. A avaliação deixa de se centrar somente no aluno com a preocupação de medir o seu rendimento; a atenção volta-se para as “condições em que o ensino é oferecido, a formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais”. (BARRETTO, 2001, p. 3).

Dentre os autores que optam por essa vertente crítica podemos destacar: Luckesi, André, Hoffmann e Freitas.

Luckesi (2003) faz um estudo crítico sobre a prática da avaliação da aprendizagem escolar, dizendo que esta se constitui como uma prática autoritária, o que por sua vez traduz um modelo de sociedade também autoritária.

Na medida em que a avaliação, baseada em notas e provas, determina a relação entre os sujeitos implicados na prática escolar, ela acaba cumprindo pelo menos três papéis: no plano pedagógico, por estar centralizada nas provas e exames, superestima os exames, secundarizando o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas; no plano psicológico, contribui para o desenvolvimento de personalidades submissas; no plano sociológico, serve para manter a seletividade social. Reproduz-se, assim, um modelo de sociedade injusto, desigual e calcado no autoritarismo. O autor lembra que precisamos estar atentos, pois as práticas avaliativas não têm conteúdo neutro, são marcadas, ainda que implicitamente, por concepções de mundo e de educação baseadas nesse modelo de sociedade. Para superar tal modelo, o autor acredita que a avaliação escolar deve estar “a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (p. 28). Propõe, desta forma, a *avaliação diagnóstica*, com a qual será possível superar o autoritarismo e estabelecer a autonomia do educando. A avaliação será, portanto, um “mecanismo

de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”. (p 32)

André (1990) constrói sua teoria levando em conta a instituição escolar e o seu cotidiano. A autora considera que “a estrutura de poder vigente nas escolas reflete as relações de poder dos órgãos decisórios” (ANDRÉ, 1990 apud BARRETTO, 2001, p. 4), daí a necessidade de democratizar as relações a partir da criação de espaços coletivos de diálogo e reflexão. Em relação ao aluno, vê a necessidade de uma pedagogia diferenciada; apoiando-se em Perrenoud, acredita que a avaliação formativa poderá contribuir para uma avaliação que contribuirá para o professor esboçar um plano para as suas ações.

Hoffmann (1994), com sua teoria da avaliação mediadora, contrapõe-se à concepção de avaliação como medida e classificação. Acredita que a avaliação deve ser um processo de investigação e de dinamização do processo de conhecimento. O professor-avaliador deve ser um problematizador: sua ação avaliativa consiste em, de forma interativa, transformar reflexão em ação. De detentor exclusivo do conhecimento, o professor deve ser um mediador deste saber – levando os alunos a tomarem consciência de que também são sujeitos do conhecimento.

De acordo com Freitas (2002), a avaliação informal (baseada em representações e juízos de valor) mostra-se dominante na relação professor-aluno/saber, influenciando de forma decisiva a avaliação formal (baseada em notas e conceitos). A avaliação, nestes moldes, acaba servindo para confirmar a profecia auto-realizadora. Para romper com a avaliação informal, o professor deve elaborar critérios de avaliação transparentes e centrá-la no processo de aprendizagem do aluno, a fim de que a mesma possa contribuir para o direcionamento de seu trabalho.

A avaliação da aprendizagem escolar tem por “função diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional” (SOUSA, 1997, p. 127). Por ser “objetivo nuclear da escola o processo de apropriação e construção do conhecimento pelo aluno, a avaliação deve servir à orientação da aprendizagem. É necessário romper com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação” (SOUSA, 1997, p. 127), já que os acertos e os erros, as dificuldades e dúvidas trazidas pelos alunos são evidências de como ele está interagindo com o conhecimento.

A nova concepção de avaliação, segundo a qual “O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. [E que defende que] A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso

mesmo, à inclusão (...)” (LUCKESI, 1995, p. 180 apud SOUSA, 1997, p. 128); ganha cada vez mais espaço entre os estudiosos e na literatura especializada, mas não tem repercutido da mesma forma no cotidiano escolar, sendo ainda incapaz de modificar as concepções e práticas escolares dominantes. De acordo com Paro (2001) “A avaliação existente faz parte do modo de conceber e realizar o ensino, porque ela é funcional a esse ensino...” (p. 48). Isso porque o tipo de avaliação que se pratica nas escolas está articulado a um modelo de escola conservador e autoritário. Por isso, como diz Perrenoud “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” (1993, p. 173 apud PARO, 2001, p. 47).

Nessa mesma direção, Arroyo (2000) afirma que

A medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe. Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos gradeados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção. No sistema como um todo, na sua lógica seletiva e peneiradora. Nessa cultura social da exclusão radica a força de sua persistência, desafiando inclusive o pensamento progressista e democrático tão dominante no ideário pedagógico (p. 34).

Apesar de o regime de Progressão Continuada estar baseado em um modelo de avaliação centrado na aprendizagem, o que observamos é que, ao longo de sua vigência, pouco se alterou em relação às práticas avaliativas escolares e aos problemas de ensino-aprendizagem.

Os investimentos em políticas públicas, ocorridos durante as últimas décadas do século passado e a atual, visando à superação do fracasso escolar e, a realização de um grande número de pesquisas em torno desta questão; têm propiciando o desenvolvimento e a implantação de programas e projetos educacionais com intuito de democratizar o acesso e favorecer a permanência na escola de toda a população em idade escolar, mas a despeito dos esforços, ainda não temos observado mudanças efetivas em termos de qualidade educacional. O que observamos, reiteradamente, são discussões sobre os indicadores educacionais (Saresp, Enem, Saeb⁷), especialmente no que concerne à leitura e à escrita, que apontam a existência de um grande

⁷ Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; Enem – Exame Nacional do Ensino Médio; Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

contingente de alunos, seja nas séries iniciais, como nas finais do Ensino Fundamental e Médio, não alfabetizado. Tal fato revela que, apesar de o aluno ter acesso à escola e nela permanecer, não tem a mesma garantia em termos de aprendizagem.

Por mais inovadoras que sejam as propostas empreendidas, nota-se que muito pouco foi alterado em relação à prática escolar. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), isso talvez se explique porque “a norma oficial não se incorpora à escola de acordo com sua formulação explícita original”, ela “é recebida e reinterpretada por uma ordem institucional existente e por diversas tradições pedagógicas em jogo dentro da escola” (p 10). Além do mais, parece que

... o papel do professor como efetivo agente de mudança não foi suficientemente considerado pelos idealizadores de propostas que pretenderam algum tipo de inovação educacional. Isto porque a forma como as mudanças foram pensadas e implantadas não parece levar em conta (ou dar a devida importância) uma série de aspectos complexos, mas previsíveis, que compõem a identidade profissional do professor e são determinantes de sua aceitação e engajamento (CRUZ, 1994, p. 27).

É por essa razão que acreditamos na necessidade de se identificarem e compreenderem as novas/velhas configurações que o fracasso escolar vem assumindo no cotidiano escolar, trazendo à tona os aspectos excludentes deste cotidiano e, assim, contribuir para a produção de ações político-pedagógicas, em que a garantia da permanência traduza-se em garantia de aprendizado.

Tendo apresentado alguns pontos das políticas públicas destinadas ao enfrentamento do fracasso e da exclusão escolar, achamos necessário fazer uma breve discussão sobre esses dois temas.

O FRACASSO ESCOLAR

A problemática do fracasso escolar não é recente. Vários estudos, ao longo da trajetória da pesquisa educacional no Brasil, já foram realizados a respeito do tema, seja na perspectiva psicológica, biológica, funcionalista, crítico-reprodutivista ou materialista histórica. Demonstram, conforme apontam Patto (1996) e Angelucci et al (2004), que o fracasso escolar não é um fenômeno natural, é um processo social e historicamente determinado, produzido num contexto de relações sociais de classe. Entretanto, tem sido difundido como se fosse natural e inerente à população pobre, que não teria os dons e ou as aptidões necessárias para a aprendizagem escolar,

ou porque as condições precárias de vida na pobreza não lhe provêm dos pré-requisitos essenciais para se dar bem nos estudos.

Segundo Patto (2000), a história do fracasso educacional no Brasil sempre se pautou por uma eliminação brutal, ou seja, pela impossibilidade de acesso da maioria da população à escola e à educação básica.

No início da década de 1970, as políticas governamentais, inspiradas num modelo tecnicista e voltadas para o mercado, viam a ampliação do acesso à escola como um investimento rentável para o país. Buscavam-se soluções tecnicistas para os problemas do ensino: rapidez e eficiência era o lema. Assim, o fracasso escolar era compreendido como resultante das precárias habilidades e competências do aluno que não conseguia atingir os objetivos propostos (ANGELUCCI ET AL, 2004).

Com o acesso da população pobre aos bancos escolares, o fracasso escolar tomou nova forma, denominada por Patto (2000) de exclusão precoce, decorrente de evasões e repetências: “O número de analfabetos e semi-analfabetos que passaram pela escola é antigo e expressivo na história do Brasil” (PATTO, 2000, p. 191).

É também na década de 1970, que chega ao Brasil a teoria da carência cultural, originada nos EUA, rapidamente absorvida e difundida em nosso país. De acordo com Patto, essa aceitação ocorreu porque esta teoria

continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como era predominantemente definida nesta época; vinha ao encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as ‘explicações do Brasil’, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara(...) (1996, p.94)

Se, nas discussões anteriores, as explicações para o fracasso escolar estiveram marcadas por um discurso biológico, em que as causas do fracasso escolar eram atribuídas a fatores genéticos, raciais e hereditários dos indivíduos, nesse período, elas passam a serem questionadas, dando lugar a explicações que consideravam os fatores culturais.

Segundo a teoria da carência cultural, o indivíduo fracassa porque está desprovido dos recursos culturais exigidos pela cultura dominante; assim sendo, em termos de políticas educacionais, surgem os programas de educação compensatória cujo objetivo era dar subsídios aos filhos da classe empobrecida, culturalmente carentes ou diferentes, e suprir as suas

deficiências. Ainda que essa teoria coloque em evidência as desigualdades sociais, ela as coloca em termos de diferenças culturais e, portanto não as questiona. Assim, o problema continua centrado no indivíduo e em sua classe social. A escola permanece sendo vista como o lugar por excelência em que esses carentes/diferentes poderiam ter acesso a uma cultura mais elaborada e superior. Dentro deste pensamento, a escola continua intocada e, se a crítica se faz em relação a ela, é para dizer que os padrões superiores da escola são inadequados e incompatíveis com os das crianças pobres que não conseguiam acompanhar padrões tão elevados. Neste caso, era necessário adaptar a escola ao nível cultural desta população. Houve aí um nivelamento por baixo da educação formal, surgindo para o povo, tal como vivenciamos, uma escola de má qualidade, precarizada e desestruturada. De acordo com Patto (1996),

... a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a *este* aluno de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção (p. 112).

Ainda na década de 1970, começam a ser divulgadas no Brasil as teorias crítico-reprodutivistas, colocando como possibilidade a reflexão crítica sobre o papel da escola e da sociedade, denunciando a função reprodutora e seletiva da escola. Segundo Patto (1996), as distorções sofridas por esse referencial teórico, compreendido dentro de uma versão funcionalista de escola e sociedade, acabou por determinar que o fracasso escolar era resultado de “uma suposta dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno, causada por diferenças culturais entre eles, ...” (PATTO, 1996, p.117).

Embora tenham ocorrido tais distorções conceituais e generalizações indevidas, esse referencial teórico foi muito importante para as discussões referentes à escola pública, pois permitiu que, no processo ensino-aprendizagem, o foco fosse colocado sobre a relação professor-aluno, o que tornou evidente “a dominação e a discriminação social presentes no ensino” e possibilitou que a educação escolar pudesse “ser pensada, a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim para a superação do mito da neutralidade do processo educativo” (PATTO, 1996, p. 117).

No início da década de 1980, são divulgados estudos que consideram a “participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobre” (PATTO, 1996, p. 117), havendo, portanto, uma mudança de enfoque nas explicações sobre o fracasso

escolar, considerando-se os mecanismos intra-escolares de seletividade social da escola na produção do fracasso escolar. De acordo com Ladeia (2002), ao se considerar a análise dos fatores intra-escolares no que se refere aos aspectos institucionais, relativos ao professor e pedagógicos, esse tipo de estudo torna-se “fundamental para a discussão e para a busca de saídas para o problema do fracasso escolar, pois fornece aos educadores elementos para a reflexão e indica os aspectos a serem mudados (p. 55).

Mais recentemente, as pesquisas sobre o fracasso escolar têm procurado inseri-lo dentro de uma perspectiva crítica, entendendo-o como parte das relações de poder existentes numa sociedade de classe (PATTO, 1996). Pesquisas como as de Patto (1996), Cruz (1994), Machado (1994); Souza. M (1991), Souza, D.(1991), Kramer, Leite et al (1997) e outros, procuram mudar o eixo de discussão sobre o fracasso escolar, contextualizando-o dentro do pensamento histórico brasileiro, procurando desvelar como são construídas e consolidadas as idéias de desvalorização e os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora e demonstrando como estes são, muitas vezes, legitimados com o respaldo científico.

Essas mesmas pesquisas demonstram, no entanto, que, no interior da escola e da sociedade, ainda predomina uma visão unilateral sobre o fracasso escolar, em que a atribuição de culpas ora recai sobre os alunos, justificado muitas vezes por dons inatos, ou por pertença cultural ou social, ora sobre os professores, pela má formação, falta de conhecimento da realidade do aluno, método de alfabetização e currículo inadequado, relação professor-aluno conflituosa, entre outras. Ambas as versões, individualizantes, deixam intocados o próprio sistema e o contexto em que os chamados problemas escolares são produzidos.

Essas pesquisas têm revelado, também, que a escola se constitui como reprodutora das desigualdades sociais e da dominação, mas ao mesmo tempo, apresentam o seu caráter dialético. Demonstram, desta forma, que, no interior da escola, assim como na sociedade, surgem contradições que favorecem um embate de idéias e atitudes que poderão provocar rupturas nos discursos e práticas cristalizadas que ali se processam. Sugerem que as mudanças necessárias, para uma escola de qualidade para o povo, devem ser iniciadas no cotidiano, nos encontros e nos enfrentamentos que resultam destas relações sociais.

A década de 1990 é marcada, no campo das políticas educacionais, por tentativas de superação da chamada cultura do fracasso, cujo princípio básico defendia que não bastava que o aluno tivesse acesso à escola, era preciso que ele permanecesse nela e obtivesse sucesso; como

medidas para obtenção dessa meta, são implantados os ciclos de aprendizagem e a progressão continuada. Isso, no entanto, colocou em evidência uma nova versão do fracasso escolar: a existência de alunos que passam sem saber, aqueles que permanecem na escola por longos anos, concluem o ensino fundamental e o médio, mas não têm a aprendizagem garantida.

Desta forma, nota-se que o fracasso escolar persiste sob novas/velhas roupagens e continua sendo um pesadelo para pesquisadores, educadores, pais, alunos e gestores da escola pública. Contudo, alunos, seus familiares e professores, continuam sendo responsabilizados pela ineficiência dessas políticas, que promovem “intervenções parciais e localizadas, deixando intocados os problemas de base...” (PATTO, 2000, p. 149). Conseqüentemente, produzem-se no interior da escola os *excluídos potenciais*, pois esta, como parte do próprio sistema social que a inclui, “promete, mas não pode cumprir, a democratização das oportunidades educacionais” (PATTO, 2000, p. 192).

Ainda que o tema fracasso escolar tenha sido um assunto bastante estudado ao longo da trajetória da pesquisa educacional no Brasil, ele continua em pauta nas discussões e debates de estudiosos dos fenômenos escolares e na dos órgãos oficiais, que procuram meios de superá-lo. Por isso, acreditamos ser pertinente este estudo que ora realizamos, a fim de desvelar como se configuram os mecanismos de exclusão nas relações escolares cotidianas e como estes contribuem para a manutenção e produção do fracasso escolar.

EXCLUSÃO SOCIAL E EXCLUSÃO ESCOLAR

A discussão em torno do tema exclusão tem ganhado destaque no Brasil nas últimas décadas. Considerado um conceito ambíguo, impreciso e difuso, está em pauta nos debates acadêmicos, sendo utilizado por órgãos governamentais e não governamentais na formulação de políticas públicas inclusivas e democratizantes. Quase sempre o termo está relacionado a questões concernentes à discriminação, miséria, pobreza, desemprego, analfabetismo, etc. Excluídos, portanto, seriam todos aqueles indivíduos ou grupos que estão fora do processo produtivo, impedidos de terem acesso aos bens de consumo, bens culturais e aos serviços de saúde e educação, enfim destituídos da cidadania.

Para compreendermos um pouco mais o conceito, apresentaremos alguns autores que debatem o assunto.

Para Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), embora a exclusão seja um fenômeno multidimensional, o campo de debate em torno do conceito pode ser analisado a partir de duas concepções: uma concepção de natureza histórica, referente à sociologia do desvio e da marginalidade, e outra, denominada de *pós-fordismo*, na qual a exclusão é analisada como resultado do desemprego, da *desqualificação social* e da distribuição diferencial do poder.

Ainda de acordo com esses autores, os conceitos de exclusão e inclusão são considerados por alguns estudiosos como duas entidades separadas; dessa forma, o estudo da exclusão tem o objetivo de possibilitar a construção de mecanismos de reinserção e de reintegração do indivíduo à sociedade, como se ele não pertencesse a ela. De outro lado, há aqueles que consideram inclusão e exclusão inseparáveis, como um único conceito que se relaciona “à fabricação de identidades e à forma como os sistemas racionais produzem subjectividades” (p. 27); portanto, tem por finalidade compreender os princípios pelos quais os mecanismos de exclusão/inclusão se processam na sociedade.

Para Vanderley (2004), a exclusão é resultado da degradação do mercado de trabalho e tem a ver com o funcionamento do sistema social. Neste aspecto, refere-se a duas formas de conceber a exclusão: a *velha exclusão*, que diz respeito à pobreza, à miséria e à desigualdade social, e a *nova exclusão*, relacionada ao desemprego e à insuficiência de renda.

Com relação às novas formas de exclusão, Carreteiro (2003) defende que a sociedade vem produzindo nos indivíduos um imaginário de inutilidades “que acenam aos valores de fracasso, de falta de inserção e desqualificação” (p. 58), e, nesse caso, os indivíduos, quando não são totalmente excluídos, participam de uma inclusão parcial.

Para ela, vivemos em uma sociedade que valoriza o *lugar social*, o qual é marcado pelo individualismo e, é nesse contexto que a exclusão enquanto sofrimento social, manifesto em forma de humilhação, vergonha e falta de reconhecimento ocorre. Esse sofrimento, contudo, fica restrito ao indivíduo, à sua subjetividade, não sendo compartilhado coletivamente.

Ela recorre a Robert Castel para falar que as pessoas estão sujeitadas a uma *sociabilidade flutuante* e a uma *desafiliação social* (perda do vínculo societal). Nessa mesma direção, Verás (2004), apoiando-se no conceito de *desafiliação*, diz que Castel:

aborda processos contemporâneos como a desestabilização dos estáveis que se tornam vulneráveis e se instalam na precariedade (desemprego de longa duração ou recorrente), culminando pela inexistência ou déficit de lugares ocupáveis na estrutura social (inutilidade social), transformando-se em não forças sociais, perdendo a identidade de trabalhadores e percorrendo o difícil caminho suspenso por um fio (p.35).

Sawaia (2004) argumenta que o debate em torno da exclusão ora enfoca o econômico, ora o social e chama a atenção para a necessidade de analisá-la também em relação à injustiça social.

Para ela, “exclusão é um processo complexo e multifacetado, de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, sendo a inclusão, parte constitutiva desse processo” (p.8); é um processo sócio-histórico, “que não é, em si, subjetivo nem objetivo, individual nem coletivo, racional nem emocional” (p. 8). A exclusão contém em si a sua própria negação, por isso o que há é a *dialética exclusão/inclusão*, sendo essa dialética produto do funcionamento do sistema.

Na sua forma de conceber a exclusão, a autora introduz a ética e a subjetividade a fim de expandir a análise e as interpretações em relação à desigualdade, que costumeiramente são reduzidas à crise do Estado Providência e à crise do emprego. Na sua perspectiva, a exclusão é considerada um “descompromisso político com o sofrimento do outro” (p.8).

Em relação ao sofrimento, ela afirma que:

A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. (...) É o indivíduo que sofre, porém esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (p. 98/99).

Spozati (2000) chama a atenção para o fato de que miséria e pobreza não são sinônimas de exclusão social, pois há múltiplas situações excludentes. Para a autora, “A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio – que não necessariamente passam pela pobreza” (p.31). Em sua discussão, ela assinala que o fato de ainda convivermos com políticas educacionais e orientações pedagógicas, que se constituem como instrumentos de perpetuação das desigualdades sociais, demonstra a existência de uma cumplicidade entre escola e exclusão social. Ela argumenta que o modelo neoliberal apregoa que a educação é o instrumento fundamental para a equalização social; contudo, esta acaba sendo responsabilidade do próprio indivíduo e de sua família.

Dubet (2000), ao se referir ao sistema de ensino francês, faz apontamentos semelhantes, ao dizer que “a escola afirma não só a igualdade de oportunidades, mas também a igualdade de talentos e potencialidades” (p.8), contudo mantém sua estrutura meritocrática e seletiva, de forma a ordenar, hierarquizar e classificar seus alunos. Assim sendo, a exclusão torna-se também uma *experiência subjetiva*, pois cada indivíduo passa a ser responsável por sua própria educação e, dessa forma, responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Portanto, o sistema educacional reproduz em grande medida as estruturas de poder presentes na sociedade; por isso, mecanismos de exclusão, ainda que sutis, podem ser observados no cotidiano escolar, tanto na estrutura física, quanto na divisão e organização do espaço e do tempo escolar, nas práticas de avaliação, nas disciplinas e conteúdos ensinados e nas normas e regras de funcionamento escolar.

Ao longo das últimas três décadas, vários estudos e análises em relação ao fracasso e à exclusão escolar foram feitos, evidenciando duas formas de exclusão: a exclusão da escola - traduzida em não acesso, e a exclusão na escola – resultado dos altos índices de reprovação e do grande número de alunos com defasagem idade/série (FERRARO,1999). Diante do quadro alarmante apresentado por esses estudos, importantes medidas foram implementadas a fim de garantir o acesso de toda população em idade escolar aos bancos escolares. Embora a quase totalidade dessa população tenha podido acessar aos bancos escolares, a exclusão na escola continuou sendo um desafio a ser enfrentado. Com o intuito de solucionar tal problema, políticas públicas, como a Progressão Continuada e os ciclos de aprendizagem, foram implantadas. Atualmente, os indicadores educacionais apontam um aumento na aprovação e um vertiginoso declínio da reprovação, o que poderia fazer supor, que houve melhoras na qualidade da escola pública e, portanto, a sua democratização.

Ocorre, porém, que, apesar de estar no interior da escola e de frequentá-la, significativa parcela de alunos permanece excluída, já que não se beneficia da escolarização – os alunos não se alfabetizam e não aprendem. De acordo com Freitas (2002) e Patto (2000), o que estamos vivenciando é uma exclusão sutil. Recorrendo a Bourdieu (1999), os autores afirmam que a escola “mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os” (p. 485). Desse modo, a escola passa a ser habitada, em longo prazo, por *excluídos potenciais*. Freitas é enfático ao afirmar que vem ocorrendo uma transmutação da *exclusão escolar objetiva* (repetência e evasão) em *exclusão escolar subjetiva* (auto-exclusão, trilhas diferenciadas de

progressão). Para ele, tal fato ocorre pois não se tem questionado os fins da escola. Em sua opinião, o discurso oficial tende a manifestar o seu caráter democrático, inclusivo e voltado para a aprendizagem; no entanto, mantém a sua estrutura excludente e seletiva, e uma lógica da submissão e da subordinação. Paro (2001) também aponta esse caráter excludente da escola e diz que não basta o aluno passar de ano, tal como ocorre na progressão continuada: é necessário que ele aprenda. Daí a necessidade de estruturar a escola em novos moldes, voltada para o aprendizado e não para o credencialismo. É importante salientar que esse aprender, segundo o autor, não se dá pela simples recepção de informações, mas pela apropriação e atualização da herança histórica e cultural a que todos temos direito.

Para Arroyo (2002) “a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir” (p.13). Por isso, a exclusão e a seletividade por ele produzidas não podem ser resolvidas por meio de soluções tais como a Progressão Continuada. Afinal, não se resolvem problemas estruturais com soluções pontuais. Ele acredita que é muito difícil, mas não impossível, romper com a cultura da seletividade e da exclusão, pois até os discursos mais democráticos e progressistas acabam sendo engolidos por idéias utilitaristas e credencialistas que mantêm a seletividade.

A análise dos mecanismos de exclusão, que perpassam o cotidiano da instituição escolar, demanda pensarmos em qual tipo de educação queremos que essa escola ofereça aos alunos. Uma educação utilitarista e credencialista ou uma educação voltada para a emancipação e democracia? Acreditamos que a escola deve proporcionar conhecimentos, atitudes e valores que dêem aos indivíduos condições para a participação social, política e cultural. Em relação à educação para a democracia Benevides, (apud PARO, 2000, p 30-31) traz importante contribuição, ao dizer que tipo de educação a escola deve favorecer:

1. a formação intelectual e a informação — da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *latu sensu*, são, justamente, os mais marginalizados e ‘excluídos’.

2. a formação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão; é a conquista de corações e mentes.
3. a educação do comportamento, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum. (BENEVIDES, 1998, p. 167-168)

No contexto desta pesquisa, consideramos excluídos aqueles alunos, que apesar de permanecerem na escola e freqüentá-la, não se beneficiam da escolarização, pois não se alfabetizam, não aprendem e não têm acesso a uma aprendizagem de qualidade. Aqueles alunos que estão sujeitos a ações e práticas escolares que reforçam preconceitos e geram estigmas, rotulando-os como incapazes para a aprendizagem escolar.

Entendemos que uma escola que mantém uma estrutura seletiva, classificatória e hierarquizante de seus alunos e professores, que baseia sua ação educativa em um currículo que pouco ou nada contribui para a educação de seus alunos, que não favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia; uma escola marcada por atitudes, ações e julgamentos que provocam sofrimento, que constrange e humilha, que reforça preconceitos e reproduz a intolerância..., não pode ser considerada uma escola democrática e inclusiva. Por isso, torna-se necessário desvelar as formas e os mecanismos de exclusão, sutis ou não, que se manifestam no cotidiano escolar.

II- OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Com o objetivo de identificar, descrever e analisar os atuais processos de exclusão intra-escolar buscamos uma Escola Pública Estadual do Ensino Fundamental (Ciclo I) para conhecer o seu cotidiano. Ao nos inserirmos no cotidiano escolar, torna-se necessário refletir sobre a sua constituição e as implicações micro e macro sociais que ali se processam. Esta reflexão parte do princípio de que há uma relação dialética entre os fenômenos que surgem no interior da escola e os determinantes sociais mais amplos; portanto, o cotidiano deve ser considerado em sua complexidade, com suas múltiplas facetas e determinações e dimensionado dentro de uma realidade histórico, político, cultural e social, posto que esta é uma construção social e histórica.

A incursão no cotidiano escolar, em especial na sala de aula, é uma ação necessária, para trazer à tona os aspectos, às vezes sutis e velados, que muitas vezes, em nome da própria qualidade da educação seleciona e exclui. Afinal, quanto mais se amplia o conhecimento sobre uma determinada realidade, maior a possibilidade de buscar formas de superar as situações e mudar práticas injustas e inaceitáveis que aí ocorrem.

Assim sendo, nesta pesquisa, procura-se construir o conhecimento a respeito da exclusão no interior da escola a partir de uma investigação que parte da realidade concreta, num movimento de reflexão e análise que tem por objetivo a transformação dessa realidade. É evidente que a construção teórica acerca do problema investigado não tem em si caráter transformador, mas pode contribuir para a transformação, pois tem implicações para a ação concreta. Nesta perspectiva, o pesquisador, em seu percurso investigativo, não busca um conhecimento objetivo, neutro e exato; sua ação consiste em apreender o objeto e suas determinações, penetrando no seu núcleo e interpretando o seu movimento e as suas contradições. Nesse caso, o objeto da investigação é refletido, pensado, analisado e sua finalidade é a transformação.

Mas que tipo de abordagem poderia nos permitir esse percurso e nos dar subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa? Optamos pela pesquisa etnográfica, que nos permite descrever e reconstruir os processos e as relações que configuram o cotidiano escolar (ANDRÉ, 2002; ROCKWELL E EZPELETA, 1989).

A etnografia teve sua origem na Antropologia Social como alternativa às investigações de cunho positivista que se baseavam, entre outros aspectos, numa lógica experimental e na busca por leis universais. De acordo com diversos estudiosos (GEERTZ, 1989; GALLAGHER, 1984; HAMMERLEY E ATKINSON, 1983; SPRANDLEY, 1980; WILSON, 1977), a etnografia tem como

objetivo descrever, por meio de uma *descrição densa*, o sistema de significados culturais de determinados grupos sociais, utilizando para isso de ampla variedade de fontes de informações, convivendo como eles no seu próprio território e por um longo tempo, a fim de apreender sua forma de viver e ver a realidade e de conhecer o mundo tal como eles vivenciam. Segundo Geertz,

Praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’ (1989, p. 15)

No campo educacional, a etnografia começa a ser empregada na década de 1970, quando surgiram os primeiros trabalhos críticos às investigações do tipo experimental ou comportamental. Segundo André (2002) e Charlot (1992), a aproximação entre a etnografia e a educação foi favorecida por estudiosos que pesquisavam a interação na sala de aula. Até aquele momento, as investigações de sala de aula, fundamentadas numa epistemologia e metodologia behavioristas, utilizavam-se de um modelo de observação que reduzia os comportamentos a unidades passíveis de tabulação e mensuração, de acordo com categorias preestabelecidas, que quase nada revelavam de concreto sobre a realidade da sala de aula. Para romper com esse modelo, os trabalhos críticos propõem o uso da pesquisa etnográfica na investigação da escola, usando como justificativa o fato de que o contexto de sala de aula é permeado por uma multiplicidade de sentidos e faz parte de um universo cultural e social que deve ser considerado pelo pesquisador em sua investigação, pois só assim pode-se ter uma melhor compreensão dos fenômenos educativos.

André (2002) aponta que a etnografia no campo educacional diferencia-se da etnografia antropológica, pois não cumpre todos os requisitos desta, já que nem sempre é viável ou necessário seguir estritamente seus métodos e procedimentos. O que se faz em educação são estudos do tipo etnográfico nos quais são utilizadas técnicas da etnografia, como a observação participante, entrevistas e análise de documentos. O pesquisador vai a campo, mantém contato direto e prolongado com os participantes da pesquisa e interage com eles, a fim de perceber e apreender como as coisas normalmente ocorrem naquele cotidiano e diminuir o impacto de sua presença. Durante a investigação, é ele próprio, pesquisador, o principal instrumento para a coleta e análise de dados. No decorrer do processo investigativo, o pesquisador deve estar sempre

atento, procurando “apreender os significados, retratar a visão dos participantes da pesquisa, como se vêem, as suas experiências e o mundo” (ANDRÉ, 2002, p. 28), para então construir uma descrição do objeto em estudo e reconstruí-lo, buscando a “formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (ANDRÉ, 2002, p. 30).

Nos estudos etnográficos realizados nas escolas, o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada lhe “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2002, p.41), ou conforme Ezpeleta e Rockwell (1989) “documentar a realidade não-documentada” (p.15). Nesse tipo de estudo, é possível abordar as relações escolares cotidianas, as suas particularidades e especificidades, sem contudo excluir a totalidade maior que a determina e com quem mantém certas formas de relacionamento. Pois, segundo André,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização de cada sujeito nesse complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (2002, p. 41).

Ao estudar a vida escolar, o pesquisador deverá realizar um processo de reconstrução da realidade escolar cotidiana, não se restringindo à mera descrição dessa realidade, pois num estudo do tipo etnográfico a “análise da realidade investigada vai além da mera descrição da rotina, das práticas sociais em geral, e das relações interpessoais, em particular” (PATTO, 1996, p. 149). Esse processo de reconstrução, contudo, exigirá do pesquisador a escolha de uma base teórica que o auxiliará na compreensão da dinâmica do cotidiano escolar e o orientará na análise e interpretação dos seus dados, pois no trabalho etnográfico é a teoria que dá o suporte necessário para o pesquisador olhar o cotidiano, redefinir seus objetivos, fazer os ajustes necessários para a interpretação e análise dos dados coletados. Desta forma, poderá, conforme afirma Charlot (1992), colocar

em evidência a situação por trás do sistema, a interação por detrás da estrutura, o sentido por detrás da função, o ator por detrás do agente ou ‘diante de’ ou ‘através de’ ou ‘suporte de’ ou ‘realidade de’, segundo as problemáticas de base à qual cada um esteja ligado e, dessa maneira, traduz a exigência de um trabalho sobre articulação do micro com o macro-educativo e mais além, do micro com o macro-social (p. 87).

Rockwell e Ezpeleta (1989), ao discutir a questão da teoria⁸ e do método em pesquisa do tipo etnográfico, propõem que o cotidiano seja olhado não a partir de categorias analíticas totalizantes, elaboradas *a priori*, mas considerando-se a escola como uma construção social, em que elementos estatais e da cotidianidade se entrecruzam para fazer o acontecer diário da vida escolar. Ao compreenderem a escola como uma *construção social*, as autoras criticam as análises que se baseiam apenas na história documentada, focando-se na estrutura estatal e organizacional, ignorando os movimentos heterogêneos que se processam no interior de cada instituição e defendem o estudo do cotidiano através da etnografia como possibilidade de documentar o não documentado, pois a história (documentada) e a existência cotidiana (não documentada) se entrecruzam, e constituem as realidades cotidianas.

Nesta pesquisa, apoiando-nos no referencial teórico proposto por Ezpeleta e Rockwell (1989), consideramos que a escola é “uma construção social, que contém uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana” (p. 73). Como *construção social*, a escola não é estática, local onde se reproduz unicamente a ideologia dominante. Isso porque,

Toda forma social viva, toda instituição é, de fato, história acumulada, rearticulada. É produto de todos os setores sociais engajados nela, síntese de práticas e concepções criadas em diversos momentos do passado, cujo aparecimento atual não é homogêneo nem coerente. Para tornar inteligível o presente é preciso procurar no passado o sentido e a força destas ‘pistas recebidas sem a vantagem de um inventário’. Este conhecimento é necessário para criar propostas alternativas vinculadas a um movimento histórico real. Somente no enraizamento histórico a política torna-se construção orgânica (Rockwell, 1989, p. 60).

Essa abordagem nos interessa não, simplesmente, pela possibilidade de análise do micro, das relações e dos sujeitos que se confrontam e constituem esse cotidiano, mas por poder visualizá-los vinculados aos determinantes sociais, políticos e pedagógicos mais amplos, de maneira a que se cruzem e constituam as diferentes realidades das escolas públicas. Ainda que, estrutural e legalmente, as escolas sigam normas e currículos determinados e atendam a exigências burocráticas estatais, isso não é unicamente o que define a escola. A escola se compõe dessas exigências e também das reações, construções, resistências daqueles que a constituem e

⁸ As autoras acreditam que a teoria gramsciana e a noção de vida cotidiana de Agnes Heller podem ser um referencial teórico importante para o estudo etnográfico dos processos educacionais.

que fazem a sua existência diária. Como apontam Ezpeleta e Rockwell (1989), no que concerne à *construção social* da escola,

... a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. [...] A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (p. 11 e 12)

Ao utilizarmos a abordagem do tipo etnográfico nesta pesquisa sobre exclusão escolar, consideramos, conforme já dissemos anteriormente, que a escola tem uma dimensão histórica e social; por isso, procuramos apreender os fenômenos ali processados “como parte de uma totalidade maior que o determina e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento” (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 47). Desta forma, os mecanismos de exclusão que perpassam o cotidiano escolar não devem ser olhados como resultados da ação e da história individual e pessoal do professor como agente estritamente reprodutor dos mecanismos sociais de exclusão. Compreender como esses mecanismos são produzidos e conservados nas relações escolares diárias, demanda a compreensão de que estes fazem parte de uma construção histórica e social, que tem consolidado preconceitos e estereótipos em relação aos alunos considerados *problemáticos* ou *portadores de dificuldades de aprendizagem*, muitas vezes elaborados e respaldados por teorias científicas que, em grande medida, contribuíram para justificar a exclusão de crianças e jovens do universo escolar (SOUZA, 2000). É importante ressaltar que não se trata de um estudo que tem por objetivo o julgamento e a culpabilização da escola e de seus atores, mas sim o de compreender a sua complexidade, para que tais mecanismos continuem sendo desvelados e refletidos e, desta forma, favorecer o estabelecimento de relações mais democráticas e inclusivas nas práticas escolares. Além disso, a compreensão de que há um processo social seletivo e excludente “demanda o desenvolvimento de uma atuação pedagógica atenta aos conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar e que se escondem/revelam nos episódios cotidianos” (ESTEBAN, 2002, p. 125).

Considerando-se que a vida cotidiana é “dialeticamente o lugar da dominação e da rebeldia” (PATTO, 1996, p 143), a análise dos processos de exclusão escolar a partir do cotidiano torna-se relevante, pois, se os processos de exclusão se reproduzem no cotidiano, é também nele que podem ocorrer as ações necessárias para sua transformação.

Afinal, ao mesmo tempo em que a instituição escolar sofre as determinações históricas e sociais, pode igualmente ser modificada por estas. Para Heller (1985), a vida cotidiana é o lugar mais propício à alienação, mas também é onde podem se dar as transformações sociais, pois

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. [Ele é sempre ser particular e ser genérico]. ... e enquanto indivíduo, ... é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano, o representante do humano genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração - bem como, freqüentemente, várias integrações - cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós (HELLER, 1985, p. 17). A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico. (p. 20)

Segundo André (1999), uma pesquisa do cotidiano escolar deve levar em conta três importantes dimensões que se inter-relacionam: a primeira diz respeito ao clima institucional, que media a *práxis* escolar e a *práxis* social; a segunda tem a ver com o processo de interação de sala de aula, envolvendo aí a relação professor-aluno; a terceira tem relação com a história de cada sujeito, que se manifesta neste cotidiano através de suas representações. Essas três dimensões

possibilitam a compreensão das relações sociais expressas no cotidiano escolar, num enfoque dialético homem-sociedade nos diversos momentos dessa relação. A identificação e explicação desse movimento permite captar a direção do que acontece dentro da escola sem desvinculá-la da *práxis* social mais ampla (André, 1999, p. 40).

Por isso, a análise dos fatos encontrados no cotidiano escolar será feita sempre de maneira a colocá-los em confronto com os pressupostos teóricos levantados, com os determinantes institucionais que regem a escola pública e com aspectos políticos, econômicos, culturais e científicos que atravessam a vida cotidiana e a sociedade como um todo.

Este estudo, portanto, procura descrever criticamente o cotidiano escolar de uma Escola Pública do Ensino Fundamental (Ciclo I), buscando focalizar as perspectivas dos atores escolares e compreender/apreender em que sentido as práticas, ações, representações e fazeres cotidianos

reforçam e legitimam mecanismos de exclusão, naturalizando e promovendo a manutenção do chamado fracasso escolar.

2.1 – O contexto em que a pesquisa foi realizada.

Para a realização da presente pesquisa, partimos do entendimento de que a imersão no cotidiano escolar possibilita uma compreensão mais densa e complexa dos processos que nele ocorrem, permitindo inclusive a análise dos efeitos das políticas públicas educacionais implantadas e as circunstâncias de seu sucesso ou fracasso. Assim sendo, com a finalidade de observar e analisar os aspectos de sua cotidianidade e compreender como os mecanismos de exclusão se fazem presentes no dia-a-dia escolar, realizou-se este estudo no interior de uma Escola Pública Estadual do Estado de São Paulo, situada no município de Santa Bárbara d'Oeste, que atende alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

A escolha da escola deu-se a partir do contato com uma supervisora de Ensino da Diretoria de Ensino de Americana⁹, para quem apresentamos o projeto e falamos sobre o interesse em realizar a pesquisa de campo em uma escola de Ciclo I do Ensino Fundamental. A supervisora achou o projeto interessante e falou sobre as mudanças que vinham ocorrendo na escola pública em virtude das políticas públicas educacionais que estavam sendo implementadas, argumentando que esta pesquisa poderia ser útil para a análise dessas políticas; mas completou, dizendo que muitas pesquisas realizadas na área educacional acabavam não tendo retorno, servindo apenas para ficar nas estantes das bibliotecas. Ela disse que entraria em contato com as diretoras de três escolas de Ciclo I, com as quais tinha maior contato e que eram abertas a inovações e a mudanças. Disse que apresentaria a proposta de pesquisa e entraria em contato. Um mês depois, ela retornou e pediu que entrássemos em contato com a Diretora da Escola pesquisada, pois ela tinha se interessado pelo tema e gostaria de conversar conosco.

Ligamos para a Diretora e marcamos um horário para conversar. Nesse encontro, ela disse que a supervisora havia mostrado o projeto pelo qual se interessou. Apresentou-nos um resumo do projeto político pedagógico da escola, que tinha três objetivos principais: 1- humanizar as relações escolares; 2- melhorar a qualidade do ensino: avaliando o que estava sendo feito, o que

⁹ Essa diretoria compreende os municípios de Americana, Santa Bárbara d'Oeste e Nova Odessa.

dava certo e trocando experiências; 3- resgatar a cultura do aluno. Em seguida, ela pediu que falássemos sobre a pesquisa e em como ela poderia ser interessante para a escola. Explanamos sobre a pesquisa e argumentamos que a mesma poderia entrar como elemento contributivo ao item *melhoria da qualidade do ensino*, se a escola assim quisesse. Ela disse que, por ela, poderíamos realizar a pesquisa, mas antes iria conversar com as professoras e, no dia seguinte poderíamos voltar. Retornamos no dia seguinte, no período da tarde. Ela havia conversado com a professora Bruna¹⁰, da 1ª série e esta tinha aceitado que nós acompanhássemos a sua classe, onde começamos as observações no dia 11/03/2005. No dia seguinte, de manhã, entramos em contato com as professoras da 4ª série. A diretora apresentou-nos e perguntou se elas já haviam decidido em qual classe poderíamos ficar. Como nenhuma professora se manifestou imediatamente, a professora Julia disse que na classe dela não haveria problemas e, se nenhuma outra professora fizesse objeção, poderíamos fazer as observações lá. Iniciamos as observações na classe de Julia no dia 14/03. Na terceira série foi onde houve a maior resistência das professoras, que argumentaram que suas classes eram muito numerosas e que já havia outras estagiárias freqüentando-as. Após algum tempo de discussão, a professora Elaine disse que poderíamos fazer as observações em sua classe, mas salientou que seus alunos eram bastante indisciplinados e que, para manter a ordem, ela precisava ter uma postura bastante rígida. Iniciamos as observações na terceira série no dia 20/04. Na segunda série não houve problemas: assim que fomos apresentadas, a professora Carla colocou a sua classe à disposição, onde iniciamos as observações em 12/04. Quanto à classe do reforço, a diretora disse que naquele momento ainda não havia classe montada, mas assim que houvesse, poderíamos conversar com a professora e explicar-lhe sobre a pesquisa.

Conversamos individualmente com cada professora, falamos novamente sobre a pesquisa e combinamos os dias em que poderíamos acompanhar a classe¹¹. Desta forma, durante o ano de 2005, freqüentamos sistematicamente a escola, acompanhando as salas de aula da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, incluindo os recreios e os intervalos na sala das professoras e as classes/aulas de reforço

¹⁰ Os nomes das professoras, alunos e demais atores escolares são fictícios.

¹¹ Apesar de termos combinado com as professoras os dias nos quais poderíamos acompanhar a classe, não definimos exatamente em qual dia estaríamos presentes. Em relação ao horário combinamos que poderíamos ficar na classe durante todo o período da aula, ou somente meio período (antes ou depois do recreio).

escolar. Nos Quadros I e II podem-se visualizar as datas e a duração das sessões de observação realizadas durante o ano, nesses espaços¹².

Ao longo da nossa permanência na escola, conforme os vínculos de confiança e familiaridade foram se estabelecendo e a nossa presença sentida com menos estranheza, fomos pedindo permissão para participar de outros importantes eventos da vida escolar, como das reuniões de pais, dos conselhos de classes, da avaliação final e do replanejamento escolar. No Quadro III apresentamos as datas e as durações das sessões de observações realizadas nesses eventos¹³.

Quadro I - Data e duração das sessões de observação realizadas durante o ano, nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

Primeira Série		Segunda Série		Terceira Série		Quarta Série	
Data	Duração	Data	Duração	Data	Duração	Data	Duração
11/03	4h30min	12/04	3h20min	20/04	3h	14/03	2h
15/03	4h30min	18/04	3h20min	25/04	1h50min	15/03	2h50min
18/03	2h30min	25/04	3h20min	27/04	2h30min	18/03	2h50min
22/03	4h30min	29/04	2h	02/05	2h30min	21/03	2h50min
29/03	2h30min	06/05	2h	04/05	2h30min	22/03	2h50min
01/04	2h30min	13/05	2h	01/06	2h30min	28/03	2h
05/04	4h30min	23/05	2h30min	06/06	2h30min	29/03	2h
08/04	4h30min	30/05	2h30min	13/06	2h30min	04/04	2h
11/04	4h30min	03/06	2h	22/06	2h30min	05/04	2h
19/04	3h	06/06	2h30min	27/06	1h50min	12/04	2h50min
29/04	2h30min	13/06	2h30min	29/06	2h30min	13/04	2h50min
06/05	2h30min	27/06	2h30min	04/07	1h50min	18/04	2h50min
13/05	2h30min	01/07	2h	01/08	1h50min	19/04	2h50min
31/05	2h30min	04/07	2h	03/08	2h30min	25/04	2h50min
03/06	2h30min	01/08	2h30min	10/08	2h30min	10/05	2h50min
07/06	2h30min	05/08	2h	24/08	2h30min	13/05	2h50min
10/06	2h30min	08/08	2h	14/09	2h30min	03/06	2h50min
13/06	2h30min	22/08	2h	21/09	2h30min	16/06	2h50min
28/06	2h30min	26/08	2h	28/09	2h30min	28/06	2h50min
01/07	2h30min	05/09	2h	05/10	2h30min	11/08	2h50min
04/07	2h30min	20/09	2h	17/11	2h30min	25/08	2h50min
02/08	2h30min	27/09	2h	23/11	2h30min	01/09	2h50min
05/08	2h30min	04/10	2h	30/11	2h30min	30/09	2h50min
08/08	2h30min	01/11	2h	09/12	2h30min	02/11	2h50min
09/08	2h30min	08/11	2h	13/12	2h30min	17/11	2h50min
12/08	2h30min	22/11	2h			13/12	2h50min
23/08	2h30min					15/12	2h50min
26/08	2h30min						
06/09	2h30min						
20/09	2h30min						
04/10	2h30min						
01/11	2h30min						
08/11	2h30min						
09/11	2h30min						
22/11	2h30min						
06/12	2h30min						
12/12	2h30min						

¹² Realizamos durante o ano um total de 322h30min de observações nas salas de aulas e nas aulas de reforço.

¹³ Realizamos durante o ano um total de 65h30min de observações nesses eventos.

Quadro II - Data e duração das sessões de observação realizadas durante o ano, nas classes do reforço.

Quarta série		Primeira e Segunda Séries ¹⁴		Terceira e Quarta Séries ¹⁵	
Data	Duração	Data	Duração	Data	Duração
30/05	1h	23/08	1h	24/08	1h
01/06	1h	20/09	1h	14/09	1h
06/06	1h	27/09	1h	21/09	1h
13/06	1h	04/10	1h	28/09	1h
15/06	1h	08/11	1h	05/10	1h
16/06	1h	16/11	1h	23/11	1h
22/06	1h	22/11	1h	30/11	1h
27/06	1h	30/11	1h		
29/06	1h	06/12	2h		
30/06	1h				

Quadro III - Data e duração das sessões de observação realizadas durante o ano nos outros eventos escolares

Evento	Data e duração							
Conselho de Classe	09/05 3 ^a s 3h	11/05 4 ^a s 3h	09/05 2 ^a s 3h	11/05 1 ^a s 3h	06/07 3 ^a e 4 ^a s 5h	06/07 1 ^a e 2 ^a s 5h	10/10 3 ^a e 4 ^a s 5h	10/10 1 ^a e 2 ^a s 5h
Reuniões de Pais	09/05 3 ^a s 2h	09/05 1 ^a s 2h	11/05 4 ^a s 2h	11/05 2 ^a s 2h	13/10 1 ^a s 2h	16/12 3 ^a s 2h	16/12 1 ^a s 2h	
Replanejamento	26/07 8h							
Comemorações Natalinas	20/12 3h							
Almoço de confraternização	21/12 4h							
Avaliação Final	22/12 4h30min							

2.1.1 A escola

A Escola pesquisada está situada na Zona Leste do município de Santa Bárbara d'Oeste, em um bairro formado por pessoas da classe trabalhadora e por pequenos comerciantes. É um bairro relativamente bem servido por transporte coletivo e equipamentos sociais, como escolas, creches, postos de saúde e áreas de lazer. Possui também um setor de comércio e de serviços bastante estruturado e diversificado, que atende as necessidades de seus moradores.

¹⁴ Classe formada por alunos das primeiras e segundas séries.

¹⁵ Classe formada por alunos das terceiras e quartas séries.

A escola foi fundada em 1985, com denominação de escola de 1º grau, para atender alunos da 1ª à 8ª série. Em 1995, com a reestruturação física empreendida pela Secretaria Estadual de Educação, passou a atender alunos de 1ª à 5ª série e, no ano seguinte, ficou somente com o Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série).

Antes da reestruturação escolar, era considerada uma escola violenta, com má reputação junto à comunidade local, que a via como um local marcado pela indisciplina, vandalismo, brigas e uso de drogas. Após a reestruturação, esses problemas foram sendo solucionados, havendo uma reversão, possibilitando que a escola seja atualmente considerada de boa qualidade pela clientela atendida. Nesse processo, o prédio foi recuperado e os professores do Ciclo I, na maioria efetivos, se empenharam em modificar a visão negativa da escola. Desde então, nas avaliações externas (Saresp), a escola tem conseguido obter médias superiores à média da Diretoria de Ensino, colocando-a, na visão dos pais (conforme manifestação dos mesmos em reunião), como uma excelente escola, cujos esforços da direção e dos professores têm primado pela melhoria do aprendizado dos alunos. Ao fazer uma comparação com outras escolas da região (a maioria dos pais tem filhos em outras escolas), os pais manifestam que, se fosse possível dar continuidade ao Ciclo II na mesma escola, eles preferiam que os filhos continuassem estudando ali mesmo.

A escola é formada arquitetonicamente por cinco blocos. No primeiro, localizam-se a sala da direção, vice-direção, coordenação, secretaria e a sala dos professores. No segundo, há a biblioteca, a sala de recursos para Deficientes Auditivos, a sala de informática e duas salas de aulas. No terceiro, há o pátio, a cozinha, o refeitório, os banheiros para os alunos, a sala da inspetora e a cantina. No quarto bloco há a sala de vídeo, a sala de jogos e três salas de aulas. No quinto bloco há cinco salas de aulas. Há ainda uma zeladoria e uma quadra de esportes coberta, utilizada pelos alunos para as aulas de Educação Física ou em alguma atividade especial.

Nas salas de aula, na parte frontal, há uma lousa e a mesa da professora, na parede há um relógio e o alfabeto desenhado em letras de forma e cursiva. Ao lado esquerdo, próximo às janelas, há um armário com chave onde a professora guarda os materiais de uso diário e as produções dos alunos. As carteiras dos alunos são distribuídas em cinco fileiras, mas durante as aulas, dependendo da professora e da classe, os alunos podem fazer grupos ou sentarem-se em duplas. No fundo da sala há um armário fechado com chaves, onde a professora guarda materiais dos alunos que serão usados durante o ano, como cadernos, lápis, etc.; e uma estante com livros que podem ser usados durante as aulas, dependendo das atividades dadas pelas professoras. Na

parede lateral e no fundo, há cartazes com desenhos e letras feitas ou pintadas pelos alunos. As classes têm entre 30 e 35 alunos, o que faz com que toda a sua extensão seja ocupada.

Durante o ano de 2005, a escola funcionava em dois turnos (manhã e tarde). Havia quatro classes de 1ª série, quatro de 2ª, quatro de 3ª e cinco de 4ª série. As terceiras e quartas séries tinham aulas no período da manhã (das 7h às 11h30min) e as primeiras e segundas no período da tarde (das 13h às 17h30min). No período da manhã havia ainda uma classe de recursos para deficientes auditivos. As aulas de reforço ocorriam logo após o período de aula e duravam 50 minutos. De manhã, das 11h40min às 12h30min e, à tarde, das 17h40min às 18h30min.

Os recreios dos alunos eram feitos por séries. Com essa medida, a direção procurava evitar tumulto, já que o pátio da escola é pequeno e não comporta um número muito grande de alunos. No primeiro semestre, não havia inspetora de alunos, por isso as merendeiras, a coordenadora e a diretora se responsabilizavam, dentro das possibilidades, em manter a ordem. A partir do segundo semestre, foi contratada uma inspetora para tratar especificamente dos assuntos dos alunos.

A escola possui um calendário com a programação do ano letivo, no qual constam as datas para a realização das reuniões dos conselhos bimestrais e do conselho final, das reuniões de replanejamento, bem como das reuniões de pais e de datas comemorativas.

Na escola, durante o ano, houve quatro reuniões de conselhos bimestrais e uma de conselho final. Nessas reuniões, os professores apresentaram o rendimento dos alunos e discutiram os casos considerados mais problemáticos em termos de aprendizagem e comportamento. No conselho final, foi feita uma avaliação geral da escola, abordando aspectos administrativos e de relacionamentos interpessoais e uma avaliação geral da aprendizagem dos alunos, na qual as professoras apontavam as dificuldades encontradas durante o ano letivo e os meios que utilizaram para superá-las; esta última foi feita por escrito e entregue à diretora.

No que concerne ao contato com os pais, a direção, coordenação e professoras se colocam à disposição dos mesmos para conversarem sobre os problemas dos filhos e da escola, mas, ainda assim, o contato mais efetivo se dá nas reuniões de pais, que ocorrem ao final de cada bimestre. Nessas reuniões, as professoras apresentaram o rendimento dos alunos, mostrando os trabalhos e produções dos mesmos e apontaram problemas de indisciplina, comportamento e de aprendizagem, pedindo aos pais colaboração para a sua solução. Na reunião final, fez-se uma avaliação geral da escola, quando os pais puderam fazer críticas e elogios e dar sugestões para melhorar. Esta reunião, mais longa que as anteriores, foi dividida em duas partes: na primeira

parte, as professoras apresentaram o desempenho que os alunos obtiveram durante o ano letivo na escola e na prova do Saresp; na segunda parte, fez-se uma avaliação da escola e do ensino, cujo objetivo, segundo a direção, era fornecer subsídios para facilitar o planejamento e dar diretrizes para o ano seguinte.

Na semana de encerramento do ano letivo, os alunos apresentaram musicais e peças teatrais com a presença dos pais.

Antes de iniciar o segundo semestre letivo, foram reservados dois dias para o replanejamento escolar, no qual os professores discutiram temas sobre inclusão e projetos para melhoria do relacionamento dos alunos, aumento da tolerância e respeito para com os outros. Discutiram textos e atividades que poderiam usar, sendo realizados grupos de discussão por séries e geral, para elaboração de atividades que abordassem esses temas na sala de aula. Além desses projetos, a escola vinha trabalhando o Projeto Água, como parte das atividades diárias das professoras. Embora a realização de avaliações sobre o andamento dos projetos tenha sido combinada durante o replanejamento, isso não foi feito ao longo do ano.

O Projeto Reforço Escolar também faz parte do cronograma escolar; por isso, no mês de março, as professoras encaminharam uma lista de alunos considerados com problemas para a coordenadora. Era responsabilidade da coordenadora a redação do projeto e envio à Diretoria de Ensino para homologação e contratação do professor para as aulas. O contrato do professor do reforço durava até o final do primeiro semestre e, no início do segundo semestre, o processo se repetia para a contratação de professores até 30/11. A escolha de professores era feita entre as eventuais da escola. O reforço do primeiro semestre começou no mês de abril, com duas classes no período da manhã e uma à tarde. No segundo, começou no mês de agosto, com duas classes de manhã e duas à tarde. Neste mesmo semestre, formou-se uma classe de reforço para alfabetização, incluindo alunos da 1ª e 2ª séries. As aulas do reforço ocorriam às 2ªs, 4ªs e 5ªs feiras e tinham a duração de 50 minutos, o que causava constante reclamação das professoras que achavam que o tempo era curto para fazer um trabalho adequado.

2.1.2 As classes e suas professoras

A 1ª série era formada por 32 alunos; no decorrer do ano, alguns alunos foram transferidos e outros recebidos. Era classificada como uma classe indisciplinada e com rendimento insuficiente, comparando-se com as outras três primeiras séries.

Na primeira atribuição do ano, para os professores titulares, a classe foi atribuída para Maria, professora titular da escola, que logo em seguida entrou com pedido de licença gestante. Desta forma, no período de atribuição de classes para os professores não titulares, a classe foi atribuída à professora Bruna.

Bruna era professora admitida em caráter temporário (ACT) e estava afastada da sala de aula há mais de dez anos, ocupando a função de vice-diretora numa escola Estadual de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio. No início de 2005, houve a mudança de diretora naquela escola e, como o cargo de vice-diretora é cargo de confiança, a sua designação foi cessada.

Bruna disse que estava aprendendo novamente a dar aula, principalmente para a primeira série, com a qual nunca trabalhara.

No decorrer das observações, percebemos que Bruna reconhecia explicitamente as suas limitações e, por vezes, sentia-se perdida diante do comportamento dos alunos. Ao final do primeiro dia de observação, ela justificou o comportamento da classe e disse que, naquele dia, eles estavam extremamente barulhentos e inquietos, cena que se repetiu em outras ocasiões em que freqüentamos a sala. Apesar da tentativa de controle e de lançar mão de diversos recursos, Bruna não conseguia o domínio da classe, o que a deixava angustiada, desabafando ao término das aulas, a sua angústia e suas dúvidas.

Bruna falava corriqueiramente para os alunos sobre a importância da ajuda dos pais para a alfabetização dos filhos; terminava as suas aulas com um lembrete às crianças para pedirem aos pais para lerem com eles as historinhas e atividades do dia. No mês de março, Bruna fez uma avaliação da classe, e embora ainda estivéssemos no início do ano letivo, o resultado lhe causou preocupação, pois para ela, a maioria dos alunos ainda não reconhecia as letras e muitos apenas copiavam, por isso insistiu com eles que precisavam estudar mais em casa. Outro argumento utilizado por Bruna para as dificuldades encontradas com a classe era o grande número de alunos por sala e a imaturidade de alguns, principalmente daqueles que tinham seis anos, pois estes, segundo ela, precisavam de um trabalho mais individualizado, que ela não sabia fazer.

No final do primeiro semestre, a professora Bruna deixou a classe para assumir a vice-direção em outra escola, e a classe da 1ª série foi atribuída, no início do segundo semestre (agosto), pelo prazo de um mês, para a professora Carla, que acabara de deixar a segunda série, por causa do retorno da professora titular daquela classe. Em setembro de 2005, a professora

Maria, titular da classe da primeira série, que estava de licença gestante e licença prêmio, retornou assumindo a classe.

Durante o ano, houve várias professoras eventuais que deram aula para a classe da 1ª série. Elena, Carla e Vivian foram as que ficaram mais tempo com a classe. Vivian e Elena cobriram, no primeiro semestre, licenças da professora Bruna e Carla ficou com a classe durante um mês, até o retorno da professora titular. A professora Elena foi a que demonstrou mais dificuldade para lidar com a classe. As suas aulas eram marcadas pela dispersão e pela indisciplina. Ela utilizava-se de gritos e ameaças para tentar controlar a classe, mas raramente conseguia, o que a fazia adotar uma postura de indiferença em relação ao que ocorria na classe, procurando dar atenção para aqueles alunos que ela julgava estar interessados e que estavam quietos.

Quando reassumiu a classe, em setembro, Maria fez uma breve avaliação dos alunos e constatou que os mesmos tinham problemas disciplinares e grande defasagem na aprendizagem, apesar de alguns poucos estarem acima da média no aprendizado.

Maria conseguiu estabelecer um bom domínio sobre a classe: necessitou, no princípio, de uma postura mais rígida e de lançar mão de um expediente que ela denominou de caderno/diário do comportamento do aluno. Neste caderno ela registrava diariamente os problemas disciplinares e comportamentais dos alunos e pedia-lhes que assinassem, pois, dependendo do número de registros, ela chamaria os pais para conversarem, antes mesmo da reunião de pais. Com isso, Maria conseguiu manter o controle sobre a classe em relação à disciplina, mas sentiu muita dificuldade em relação ao aprendizado; percebia que eles não conseguiam acompanhar o que ela ensinava e estavam totalmente defasados, principalmente, na matemática. A sua situação ficou mais difícil, pois na escola as professoras haviam combinado de desenvolver atividades de leitura e interpretação de textos, preparatórias para as Provinhas do Saresp e os seus alunos ainda estavam aquém dessas atividades. Contudo, Maria se empenhou na realização dessas atividades ao mesmo tempo em que tentava dar conta das *defasagens* apresentadas pelos alunos. Ao final do ano, ela avaliou, comparando o desenvolvimento dos alunos, do momento em que ela havia iniciado as aulas com eles até o encerramento do ano letivo, que eles haviam evoluído, mas ainda assim, salientou que ficaram bastante prejudicados com a rotatividade de professores.

A segunda série tinha 30 alunos, e era da professora Carla, professora em fim de carreira, cuja aposentadoria estava prevista para sair no início do 2º semestre. Era professora Admitida em

Caráter Temporário (ACT), substituindo a professora Laura, que estava afastada pelo Artigo 22¹⁶, dando aula em uma escola da cidade vizinha, município onde residia. Carla se classificava como uma professora tradicional. Seu lema era: Só aprende ler, lendo; só aprende escrever, escrevendo. Tinha uma opinião positiva em relação à classe, embora houvesse alunos com bastante dificuldade com os quais não conseguia estabelecer uma relação pedagógica efetiva, pois acreditava que o problema era de ordem psicológica.

O contrato trabalhista de Carla foi rompido ao final do 1º semestre e a professora Laura, titular da classe retornou. Carla continuou na Escola até novembro de 2005, pois no início do 2º semestre pegou a substituição da classe da 1ª série por um mês e o reforço das 1ªs e 2ªs séries (de agosto a novembro).

Quando Laura retomou à sua classe, apresentamo-nos a ela, expondo o que vínhamos fazendo na classe. Ela se mostrou insegura, mas disse que, como a diretora havia permitido, poderíamos continuar. Laura sofreu resistência por parte dos alunos que já tinham estabelecido um forte vínculo com a outra professora. Mostrou-se angustiada e, em uma de nossas conversas, disse que a classe era muito difícil e que não estava acostumada a trabalhar com a 2ª série (com alunos menores); por isso se afastava de seu cargo e pegava aulas pelo Artigo 22 em uma escola próxima à sua residência, para a 4ª série. Disse que isso era sempre garantido porque a titular da classe era vice-diretora em outra escola, contudo, com as mudanças ocorridas com o ingresso de novos diretores, essa pessoa teve que voltar para a sala de aula e ela teve que retornar para o seu cargo. Disse que na outra escola tinha estabelecido um vínculo estreito com os alunos e seus pais; eles trabalhavam com projetos e os alunos participavam com grande interesse das atividades. Disse ainda, que, na classe da segunda série, os alunos tinham muitas dificuldades: era uma classe heterogênea, difícil de ser trabalhada.

Ao longo do semestre, Laura manteve-se distante dos alunos: sua relação era impessoal, cumpria a função de passar as atividades, pedia para copiarem no caderno, corrigia na lousa ou no caderno, mas não conseguia estabelecer um vínculo estreito e afetivo com a maioria dos alunos; havia apenas quatro alunas com as quais ela se comunicava de maneira mais pessoal. O contato com os pais também não foi visto de maneira positiva por ela. Na primeira reunião que fizera com eles, avaliou que os mesmos eram mais difíceis, sabiam exigir coisas, mas não

¹⁶ De acordo com a LEI COMPLEMENTAR Nº 444, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1985 que *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas*. CAPÍTULO V - Das Substituições, Artigo 22.

queriam contribuir com nada, pois não ajudavam seus filhos nas tarefas extra-escolares e nem contribuíam financeiramente para tirar cópias de exercícios que só facilitariam o ensino.

Apesar de, no início, Laura mostrar-se insegura com a nossa presença, ao poucos fomos estabelecendo uma relação de confiança. Ao final do ano, no almoço de confraternização, ela disse que tinha gostado da nossa presença na classe, isso a tinha ajudado algumas vezes, disse que no início ficara resistente, pois achava que estávamos observando seu trabalho para passar para a diretora e ela não gostava de ser vigiada.

A professora Elaine, da terceira série, foi bastante receptiva com a nossa presença, mas deixou claro que a classe era terrível, indisciplinada e barulhenta; além disso, era uma classe numerosa, tinha 35 alunos, tinha que ser bastante enérgica para que eles prestassem atenção e fizessem as atividades corretamente, e ressaltou que nunca podia abrandar ou voltar atrás com eles. Justificou sua atitude, relatando que, nas primeiras aulas do ano, os alunos não paravam sentados, gritavam, corriam pela sala, se agrediam e destruíam os mobiliários e as cortinas; por isso teve que tomar uma atitude drástica. Disse que não tinha muita experiência com alunos de terceira série, sempre trabalhou com primeira série, pois tem preferência pelos pequenos; mas como também é professora de educação infantil, no período da tarde em uma escola municipal, e as primeiras séries são todas no mesmo período, não teve como escolhê-las.

Durante o ano, Elaine demonstrou uma postura rígida e intransigente com os alunos e manteve o controle da classe. Apesar da maneira segura e firme com que lidava com os alunos, Elaine mostrava-se insegura em outros momentos, principalmente nas reuniões de Conselho de Classe, quando precisava expor suas idéias e decisões. Nesses momentos, ela dizia que não sabia se estava certa por ter tomando aquela decisão, perguntava a opinião das demais e falava que podia alterar as suas anotações se as demais professoras não concordassem. Ao final do ano, Elaine disse-me que estava um pouco desanimada, pois embora fosse professora efetiva, corria o risco de ficar sem aulas naquela escola, já que haveria uma classe a menos e ela tinha a impressão que era a última classificada na unidade escolar.

A professora da 4ª série, Julia, era efetiva, tendo seu cargo na escola; sua classe tinha 33 alunos. Ela se mostrou acessível e de início falou do trabalho que fazia com os alunos no que se refere à leitura e à escrita (produção de textos). Sobre a leitura, disse que os alunos haviam escolhido um livro que seria lido nas aulas para que eles tomassem gosto pela leitura; além disso, quando dava tempo, levava-os à biblioteca. Quanto à produção de texto, sempre pedia para

fazerem alguma redação para ver como estavam escrevendo. A correção (que ela chamava de interferência) era feita por meio de apontamentos, possibilitando que o aluno percebesse o seu erro e refizesse o texto. Esse tipo de interferência era feita também nos exercícios de matemática. Comentou que poucos professores trabalhavam com produção de texto e interferência porque era algo que dava trabalho, mas que ela já se acostumara e via que os resultados eram positivos.

Julia avaliava que os alunos construíam histórias muito pobres, ainda que tivessem a liberdade para escrever o que quisessem. Em sua opinião, essa falta de criatividade era decorrente do medo de errar que acompanha o aluno desde o início da escolarização. Segundo ela, o professor não pode simplesmente corrigir os trabalhos dos alunos e colocar certo ou errado: acredita que é necessário dar-lhe a chance de saber onde e por que errou. Julia, no entanto, acreditava que as provinhas bimestrais precisavam ser corrigidas com certo e errado, pois estas eram levadas para as reuniões do conselho de classe, onde se discutiam os problemas dos alunos e como estava a sua aprendizagem naquele momento. Acreditava, ainda, que a provinha era uma boa estratégia para registrar o progresso do aluno durante o ano.

Julia disse também que trabalhava com os alunos sentados em grupo, mesmo que as atividades fossem individuais. Segundo ela, os grupos possibilitam que os alunos trabalhem os conflitos, rompam com o individualismo e passem a respeitar o ponto de vista do outro. Essa estratégia de trabalho em grupo era resultado de um trabalho de conclusão de curso que fizera para o curso de graduação em pedagogia, conforme ela contou. Ela comentou, ainda, que havia alguns alunos com bastante dificuldade para os quais ela tentava dar mais atenção, contudo não deixava explícito para a classe quais eram esses alunos, já que os grupos eram heterogêneos. Essa diferenciação, contudo, ficava explícita na maneira com que Julia falava e chamava a atenção desses alunos.

Durante as observações e as conversas com Julia, notamos que havia certa tensão entre ela e a diretora, no que diz respeito à sua percepção de direção e autoridade. Julia dizia que era competente em seu trabalho e não concordava com as imposições de que o professor tem que ficar o tempo todo na sala de aula ou ter uma postura X; para ela o importante era que fazia seu trabalho e bem feito. Segundo ela, seus alunos tinham bom rendimento, eram disciplinados e não tinha necessidade de ser autoritária com eles; portanto, não precisava de ninguém vigiando ou dizendo como ela tinha que se comportar.

A professora Vivian era professora eventual na escola e professora do reforço das 4^{as} séries, no primeiro semestre, e das 3^a e 4^a séries, no segundo semestre.

Segundo Vivian, ela era professora eventual na escola há oito anos, desde quando se mudou para São Paulo; antes residia em outro estado. Embora já tivesse experiência e tempo no magistério, ao ingressar na carreira no Estado de São Paulo não tinha pontuação, começara do zero, por isso só conseguia aulas como eventual e às vezes alguma substituição por algumas semanas, como ocorreu no 1º semestre, quando a professora Bruna tirou licença de uma semana. Apesar das dificuldades de trabalhar como eventual, Vivian mantinha um bom relacionamento com as classes e as demais professoras. Os alunos geralmente a respeitavam e realizavam as atividades que ela propunha. Nos finais de semana, participava do Projeto Escola da Família, no qual era Educadora e responsável pelo mesmo na escola. Recebia elogios e críticas em relação a esse projeto. As críticas a deixavam indignada, pois acreditava que tudo de ruim que acontecia na escola, especialmente, em relação à depredação do patrimônio, danos e quebras de equipamentos pedagógicos e sumiço de materiais e livros era atribuído às crianças e adolescentes que participavam do projeto, fato com o qual ela não concordava e manifestava várias vezes em sala de aula, quando ocorria algum problema, que depois iriam falar que os responsáveis eram os participantes da Escola da Família.

Em relação à 4^a série do reforço, Vivian acreditava que os alunos tinham muitas dificuldades. A classe era numerosa – com mais de 20 alunos - e 50 minutos diários de aula eram insuficientes para realizar um trabalho eficiente, capaz de resolver os problemas de aprendizagem acumulados em três anos de escolarização. Advertia, constantemente, os alunos que se eles não se empenhassem poderiam repetir o ano, já que na quarta série isso era possível. Enfatizava que a escola não precisaria mais “empurrá-los com a barriga”¹⁷, como fazia nas séries anteriores.

Vivian avaliava que a classe era difícil, tanto pela indisciplina, quanto pelo desinteresse. A indisciplina ela conseguia controlar, mas fazê-los se interessar pelas aulas era mais difícil. Argumentava que procurava preparar aulas interessantes, com desafios, textos agradáveis, tudo *mastigadinho*, pronto para eles realizarem as atividades, mas raramente conseguia o retorno esperado. Avaliava que os alunos tinham muita defasagem na leitura e na escrita, alguns não sabiam ler nem escrever, apenas soletravam; a maioria não conseguia compreender e interpretar um texto pequeno.

¹⁷ Observação de sala de aula do reforço da 4^a série, 30/05 e 01/06

A classe, embora numerosa, não era freqüentada sempre pelos mesmos alunos, que faltavam com freqüência, havendo, portanto, uma rotatividade entre eles, fazendo com que a professora tivesse, muitas vezes, que retomar atividades já concluídas. Em relação ao excesso de faltas, ela julgava que era conseqüência do desinteresse dos alunos e dos pais. Segundo ela, o governo estava dando mais uma chance a eles e a escola e ela estavam fazendo o melhor, mas eles não aproveitavam, faltavam e não estavam interessados.

Na classe, os alunos sentavam-se em carteiras individuais, a professora orientava que cada um devia fazer a sua atividade sozinho, sem conversar ou pedir ajuda aos outros. Os alunos, no entanto, muitas vezes se dispersavam quando não conseguiam realizar as atividades, se comunicavam entre si, para ver como o outro havia feito ou pediam ajuda da professora, que quase sempre lhes pedia para prestar mais atenção e ler corretamente que conseguiriam fazer.

A professora lançava mão também do que ela chamava de avaliação diagnóstica, ocasiões em que os alunos eram colocados em carteiras distantes umas das outras e tinham que realizar as atividades sem nenhum auxílio ou dica, não podiam de forma alguma se comunicar. Embora os alunos se manifestassem pedindo auxílio à professora, esta os lembravam de que não podia dar nenhuma *interferência*, pois era avaliação diagnóstica para pôr no *portfólio*. Os alunos não se comunicavam, alguns realizavam a atividade da maneira que acreditavam estarem correta, outros, diante da impossibilidade de prosseguir, entregavam-nas em branco ou pela metade.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos no tocante à aprendizagem e ao grande número de ausências por aulas, os alunos mantinham um relacionamento afetivo com a professora, demonstrando gostar dela, apesar de achá-la brava e exigente.

No segundo semestre, a professora Vivian passou a dar aulas para uma classe mista, que incluía alunos das 3^{as} e 4^{as} séries. Nesse semestre, segundo Vivian, os problemas se repetiam. As classes eram numerosas, e como no semestre anterior, havia grande número de ausências e rotatividade de alunos por aula. Ela insistia que eles não aproveitavam a oportunidade e que eles e seus pais não se preocupavam com o aprendizado escolar, pois achavam que iam passar de ano de qualquer jeito. Apesar de usar esse argumento com os alunos, Vivian considerava que o pouco tempo reservado para as aulas de reforço era um fator negativo que inviabilizava a realização de um bom trabalho e a mudança no desempenho dos alunos.

Ainda em relação ao Reforço Escolar, no segundo semestre, acompanhamos também a classe do reforço das 1^{as} e 2^{as} séries, que fora atribuída à professora Carla. Carla demonstrava ter

dificuldades para trabalhar com os alunos, os quais, segundo ela, “não reconheciam nem as vogais”¹⁸. Justificava que a dificuldade estava na sua maneira de trabalhar, tradicional; que não correspondia à maneira com a qual tinha de trabalhar: dentro da nova proposta. Diante da dificuldade em relação ao método de trabalho, Carla tentou trabalhar com o método tradicional, apresentando aos alunos primeiro as vogais, para depois apresentar as consoantes e assim por diante, mas fora advertida pela coordenadora, de que não se podia mais trabalhar daquele jeito. Manifestara opinião contrária, pois acreditava que se os alunos não tinham aprendido no novo método, tinha que tentar outra coisa; mas, acabou por acatar a advertência da coordenadora e, ainda que não acreditasse em resultados positivos, continuou aplicando as atividades indicadas pela coordenadora, até o final do reforço. Ela passava as atividades para os alunos, mas não conseguia estabelecer uma mediação, a classe se dispersava, os alunos tornavam-se indisciplinados, se agrediam e não se interessavam pela atividade dada. O pouco tempo de aula também era sentido por ela como um agravante, pois quando começava a ter algum controle da situação a aula terminava.

Nas classes, geralmente, as professoras dividiam e organizavam o tempo da aula em disciplinas, com maior espaço para as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Havia, por parte das professoras, um controle dos conteúdos a serem ensinados, que obedecia a um tempo programado, o qual elas não podiam ultrapassar para não correr o risco de ficarem atrasadas com o outro conteúdo.

De forma geral, podemos descrever que o trabalho em sala de aula é composto por atividades como ditados, redações, leituras, interpretação de textos, cálculos, resoluções de problemas, com pequena variação nas primeiras séries, cujo foco é a alfabetização.

Durante as observações das aulas, notamos que as professoras tinham a preocupação de dar conta de certa quantidade de atividades e conteúdos, cujo objetivo era uma avaliação bimestral que resultaria em um conceito que seria levado à discussão nas reuniões de conselho de classe. Nesse cotidiano de sala de aula, geralmente, aqueles alunos considerados indisciplinados, ou que não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais, eram deixados de lado, ou constantemente lembrados de sua condição de mau aluno, seja por meio de chamadas de atenção para ficarem quietos e prestar atenção, cujo tom de voz agressivo ou irritado demarcava seu lugar de mau

¹⁸ Observação de sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série e comentários da professora, 27/09.

aluno ou através da apartação, quando suas carteiras eram colocadas à margem dos demais alunos, na tentativa de isolá-los e impedir que atrapalhassem o funcionamento da classe.

Quanto à disciplina, esta era uma preocupação de todas as professoras que lançavam mão de recursos variados para mantê-la. O mesmo ocorria nos recreios, de forma que os alunos que não obedeciam às regras escolares eram colocados de castigo, num local específico da escola, separados dos demais alunos.

Pouco tempo depois do início de nossa permanência nas classes, já era possível perceber a diferenciação entre os alunos, tanto no que se refere à aprendizagem quanto à disciplina. A forma como a professora se relacionava com os alunos influenciava no modo como os demais alunos se relacionavam entre si. Estabeleciam-se, desde o início do ano letivo, os bons e os maus alunos, a boa e a má classe. A diferenciação estendia-se além da sala de aula, nos recreios, nas conversas entre as professoras e nas reuniões de professores ou de pais.

2.2 – Procedimentos para coleta de dados

No desenvolvimento desta pesquisa, realizamos, durante um ano letivo, observações em sala de aula de quatro séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e de três turmas de reforço escolar (4ª série, 3ª e 4ª séries e 1ª e 2ª séries). Além disso, realizamos observações das reuniões de pais, dos conselhos de classe, do replanejamento escolar, da reunião de avaliação final e de outros espaços, como da sala dos professores, dos recreios dos alunos e de eventos comemorativos. Nesses espaços, procuramos captar palavras, gestos, sentimentos e expressões que se mostravam relevantes para a compreensão do cotidiano escolar e dos atores nele envolvidos.

A observação permitiu um contato direto, pessoal e estreito com a escola e seus atores, permitindo captar as peculiaridades e se constituiu em um recurso valioso para aproximarmos da perspectiva dos protagonistas escolares e apreender o seu universo. A observação é uma ferramenta importante para contextualizar os fatos e acontecimentos que compõem a sala de aula, permitindo visualizar as relações, interações, convivências entre professores e alunos e entre alunos e alunos. Permite, ainda, captar as impressões e percepções dos professores e outros atores escolares em relação aos alunos, aos pais, à profissão docente e às condições de trabalho.

Quando nos inserimos no cotidiano escolar, nos deparamos com uma multiplicidade de vozes, com diferentes discursos, pensamentos e ações, e, ainda que saibamos que ao observarmos uma determinada realidade o fazemos selecionando aquilo que nos parece mais relevante,

procuramos, conforme propõe Ezpeleta e Rockwell (1989), *observar tudo*, atentar para os detalhes, a fim de não correremos o risco de perder pistas aparentemente insignificantes, mas importantes para a compreensão do cotidiano e para revelar como os processos de exclusão se configuram nessa realidade.

Durante as observações em sala de aula e nas classes de reforço, com a permissão das professoras, procurávamos registrar tudo o que podia ser percebido. Sentávamos em uma carteira no fundo ou na lateral da sala, de forma que tivéssemos uma ampla visão do que lá ocorria e registrávamos as ocorrências em um caderno-diário de campo. Procurávamos registrar as atividades e os conteúdos propostos pela professora, a forma com que a professora se reportava aos alunos, as suas falas e ações em relação aos conteúdos ensinados e aos comportamentos dos alunos; como os alunos se relacionavam com as atividades/conteúdos propostos pela professora, como reagiam às intervenções da professora, como se relacionavam entre si no que diz respeito às atividades e a outros assuntos que os faziam interagir; enfim, procurávamos registrar tudo que se referia à relação professor-aluno-conhecimento. Havia ocasiões, no entanto, em que o registro não era possível, pois éramos solicitadas pelos alunos ou professoras a interagir em alguma atividade; nesses casos, fazíamos breves anotações e, logo após a saída da sala de aula, realizávamos anotações mais detalhadas do acontecido, incluindo aspectos descritivos e reflexivos. Durante as observações, na maioria das vezes, e em todas as classes, a interação era solicitada tanto pelos alunos, como pelas professoras. Quando os alunos tinham dúvidas sobre alguma atividade, era freqüente nos perguntarem se estava correta ou como deviam realizá-la. Também as professoras, dependendo da atividade, pediam nossa colaboração. Isso permitiu a construção, entre nós, as crianças e as professoras, de um vínculo afetivo positivo, facilitando o estabelecimento de uma relação de confiança.

Nas observações das reuniões de pais, realizadas na própria sala de aula em que o filho estudava, sentávamos em uma carteira de maneira a termos uma ampla visão dos pais e da professora. Com a permissão da professora, procedíamos ao registro da reunião em nosso diário de campo. Nas reuniões de Conselho de Classe, de Avaliação Final e do Replanejamento Escolar, feitas com a presença da coordenadora e da diretora, formava-se um círculo para facilitar a discussão dos assuntos a serem tratados; nestas reuniões, éramos incluídas no círculo e, com a permissão das participantes, registrávamos o que era discutido. Algumas vezes, no entanto, éramos interrompidas por alguma professora que se reportava a nós, fazendo algum

questionamento ou pedindo alguma opinião, o que impedia o registro contínuo das ocorrências. Por isso, após as reuniões, realizávamos uma releitura das anotações e fazíamos um novo registro, mais detalhado, o que não era possível de fazer no momento.

Em todas essas reuniões, procuramos apreender como estas eram conduzidas, quais assuntos eram tratados, quais as reações dos participantes, quais temas despertavam mais ou menos interesses, ou seja, tudo aquilo que nos permitiria uma melhor compreensão da dinâmica escolar.

As conversas informais, especialmente com as professoras, foram importantes por revelar as impressões e opiniões desses sujeitos sobre a escola, a administração local e estadual, os programas educacionais, as condições de trabalho e a visão em relação aos alunos, aos pais e aos outros colegas. Tais aspectos muitas vezes não ficam explícitos nas vivências de sala de aula ou nas reuniões mais formais. Nesses casos, os registros eram feitos posteriormente à nossa saída da escola, no mesmo dia em que a conversa ocorrera.

No final do ano letivo, em dezembro, realizamos também uma entrevista com uma das professoras da escola, a qual foi gravada com a permissão da mesma¹⁹. A escolha desta professora se deu por sua disponibilidade e por ser conhecedora da escola e do seu funcionamento. Em virtude do longo tempo que está vinculada à escola, esta professora mantém um contato estreito com alunos e pais e conhece todas as classes (sala regular e do reforço), o que lhe permite ter uma visão ampla da escola e dos seus alunos. Portanto, pareceu-nos ser ela uma valiosa fonte de informação, contribuindo para fornecer subsídios para melhor conhecer a dinâmica da escola. Na entrevista, solicitamos-lhe que fizesse uma descrição geral da escola, descrevendo as classes, os alunos, os profissionais da escola e a comunidade local. Em seguida, pedimos-lhe que falasse sobre as políticas educacionais em vigor, levantando aspectos positivos e negativos das mesmas e sua opinião a respeito das tentativas de democratização da escola; por fim, pedimos-lhe que falasse sobre o Projeto Reforço Escolar.

No final do ano, em dezembro, realizamos entrevistas com 11 alunos²⁰ (três da primeira, três da segunda, três da terceira e dois da quarta séries). Antes de iniciar as entrevistas com os alunos, conversamos com suas professoras, para pedir autorização e colocá-las a par dos assuntos a serem conversados. Contando com o consentimento das professoras e dos alunos, as entrevistas

¹⁹ A transcrição desta entrevista encontra-se no anexo.

²⁰ A transcrição das entrevistas realizadas com alunos da 1ª e 3ª série está no anexo.

foram gravadas. Abordamos com eles questões referentes aos sentidos e significados que atribuíam à escola, sobre a percepção que tinham de si como alunos, como viam a classe e os colegas, como se relacionavam com a professora e com os conteúdos ensinados, como se sentiam em relação às dificuldades encontradas na aprendizagem, o que pensavam das avaliações e para que serviam, o que pensavam das aulas do reforço e como se sentiam em relação a frequentá-las. Como já havíamos estabelecido um bom vínculo com os alunos ao longo do ano, estes se mostraram receptivos às perguntas e responderam os temas abordados. A ocasião das entrevistas foi um momento em que as crianças puderam falar da escola, inclusive contando episódios bons e ruins vividos na sua trajetória escolar. Manifestaram, também, expectativas e sonhos em relação ao futuro, em que a escolarização é elemento fundamental, demonstrando que, apesar das dificuldades e percalços sofridos nesse processo, a escola é sentida como importante e necessária para eles.

III - A ANÁLISE DE DADOS E OS RESULTADOS

A análise dos dados foi feita por meio da leitura cuidadosa e exaustiva das anotações realizadas, centrando o foco naquilo que se repetia, que aparecia com maior recorrência nas falas e nas ações dos participantes da pesquisa. Deve-se lembrar que, a análise estava presente durante toda a pesquisa, nos vários estágios da investigação: “esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assumem o processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto” (ROCKWELL, 1989, p. 51). Não partimos de categorias de análises prévias, pois estas “não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa.” (André, 1999, p. 45)

Dessa forma, a análise iniciou-se no decorrer da pesquisa de campo. Por meio da leitura e releitura das anotações dos dados coletados, procuramos compreender como os mecanismos de exclusão se faziam presentes e se mantinham nas práticas e relações escolares cotidianas. Atentamos para situações, práticas, ações, verbalizações e condutas que poderiam revelar elementos que se configurassem como fator impeditivo ou dificultador da oferta de uma educação de qualidade, inclusive para aqueles fatores que aparentavam serem inclusivos, mas, que, de fato, proporcionavam ao aluno uma aprendizagem precária ou a aquisição apenas de rudimentos da escrita e da leitura, dificultando, portanto, o seu prosseguimento nos estudos.

Embora a análise estivesse presente durante toda a pesquisa de campo, dois momentos foram importantes para a organização dos dados coletados. No primeiro momento, ao final do 1º semestre de observação de campo, fizemos uma análise preliminar dos dados registrados, que permitiu-nos o esboço de alguns núcleos temáticos. Para chegarmos a esse esboço, decidimos previamente, tendo em vista o nosso objetivo, que o critério a ser utilizado para a análise seria a presença de mecanismos de exclusão nos registros de campo (nos espaços e eventos observados). Vale lembrar que, para esta pesquisa, estamos considerando excluídos, aqueles alunos que apesar de freqüentar e permanecer na escola, não tem sido alfabetizado e nem tido acesso aos conhecimentos elementares que a escola deveria proporcionar; além disso, esse aluno tem se sujeitado a ações e práticas escolares que reforçam preconceitos e geram estigmas, rotulando-o como incapaz para a aprendizagem escolar. Entendemos que uma escola que mantém uma

estrutura seletiva, classificatória e hierarquizante de seus alunos e professores, que baseia sua ação educativa em um currículo que pouco ou nada contribui para a educação de seus alunos, que não favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia; uma escola marcada por atitudes, ações e julgamentos que provocam sofrimento, que constrange e humilha, que reforça preconceitos e reproduz a intolerância, não pode ser considerada uma escola democrática e inclusiva. Tendo em vistas essas considerações, fomos identificando nos registros de campo elementos que diziam respeito à exclusão intra-escolar, separando, num primeiro momento, os trechos das anotações de campo, conforme o tema que aparecia e, em seguida, agrupando-os de acordo com suas similaridades e especificidades. Deste processo de pré-análise surgiu o esboço dos seguintes núcleos temáticos: instrução, mediação pedagógica, conteúdo, avaliação, relações interpessoais (aluno/aluno, professor/aluno), reforço escolar, conselho de classe e reuniões de pais.

Tal esboço foi importante para o direcionamento de nossas observações no segundo semestre, permitindo que pudéssemos focar mais detidamente nosso olhar sobre os elementos que as constituíam e que, direta ou indiretamente, poderiam se relacionar a processos de exclusão; contudo, nesse processo, não deixamos de estar atentos para novos elementos que pudessem aparecer.

O segundo momento importante para a organização dos dados coletados deu-se após o término da pesquisa de campo, quando retomamos as análises preliminares e realizamos um novo levantamento a partir da leitura e releitura dos dados coletados. Novamente, considerando os mecanismos de exclusão intra-escolar, procuramos identificar, nos registros de campo, os elementos do cotidiano escolar relacionados a esses mecanismos, sempre estabelecendo relação entre os episódios do cotidiano escolar e os mecanismos geradores de exclusão. Separamos os recortes dos registros do cotidiano, de acordo com o tema a que se referiam e, em seguida, agrupamo-los conforme as similaridades e especificidades. Desta forma, agrupamos, em um primeiro núcleo de análise, recortes que se referiam às atividades de sala de aula; num segundo, aqueles referentes à avaliação; num terceiro, os relativos ao reforço escolar; num quarto, os relacionados ao Conselho de Classe. Embora atividades e avaliação também tenham aparecido nos registros referentes ao reforço escolar e, avaliação nos relacionados ao Conselho de Classe, devido ao significado que lhes são atribuídos nesses espaços, optamos por analisá-los dentro do contexto a que estão inseridos. Após esse trabalho, procedemos ao agrupamento dos dados em

unidades mais específicas. Por exemplo, dentro do tema atividades, selecionamos os recortes de acordo com subtemas, que compreendiam itens como apresentação e execução das atividades, o tipo de atividade, as atividades de leitura e a maneira como são desenvolvidas, e assim por diante. O mesmo foi feito nos demais núcleos temáticos. Por fim, decidimos que os dois primeiros núcleos de análise (atividades e avaliação) poderiam ser agrupados em um mesmo núcleo de análise, que denominamos Núcleo 1 - Práticas Pedagógicas, contendo dois subnúcleos, com seus respectivos itens, conforme veremos no quadro IV. Para a construção dos dois outros núcleos, seguimos os mesmos procedimentos, e os denominamos de Núcleo 2 - Reforço Escolar e Núcleo 3 - Conselho de Classe; cada qual contendo seus respectivos subnúcleos, construídos baseando-se nos recortes dos registros do cotidiano, tal como feito no núcleo 1.

Os núcleos, portanto, foram construídos por meio da leitura e releitura das anotações de campo, identificando a frequência e a intensidade dos aspectos que se relacionavam a processos de exclusão intra-escolar e do agrupamento dos aspectos identificados em temas similares e específicos, respaldados e validados pelos trechos/recortes das anotações de campo que a eles se referiam.

Esses núcleos e subnúcleos temáticos permitirão a interpretação da realidade escolar, no que diz respeito aos mecanismos de exclusão presentes no cotidiano da escola em questão.

Para a definição conceitual de cada núcleo, subnúcleo e seus respectivos itens, consideramos aquilo que cada um representa no cotidiano escolar e a sua relação direta ou indireta com a produção de mecanismos de exclusão intra-escolar. Assim, por exemplo, no subnúcleo 1.1 Atividades, item 1.1.1 Apresentação e execução das atividades, consideramos não apenas a apresentação e as ações para o desenvolvimento das atividades, mas a sua relação com mecanismos que não favorecem ou dificultam a sua própria realização e que, eventualmente, contribuam para que o aluno não tenha um aprendizado eficiente.

Foram construídos, portanto, três Núcleos Temáticos básicos: 1- *Práticas Pedagógicas*, 2- *Reforço Escolar*, 3- *Conselho de Classe*. Foram subdivididos em subnúcleos, conforme podemos visualizar no IV.

Quadro IV – Núcleos e subnúcleos temáticos

Núcleo 1 Práticas Pedagógicas
Subnúcleo 1.1 Atividades
1.1.1 Apresentação e execução das atividades
1.1.2 O caráter mecânico e repetitivo das atividades
1.1.3 A pseudoleitura
1.1.4 A primazia do conteúdo sobre o aprendizado
1.1.5 As atividades diferenciadas
Subnúcleo 1.2 Avaliação
1.2.1 Avaliação das atividades e rendimento do aluno
1.2.2 Avaliação de comportamentos e atitudes
1.2.3 O certo como padrão
1.2.4 Avaliação formal
1.2.5 Concepções sobre as causas das dificuldades na aprendizagem
Núcleo 2 Reforço Escolar
Subnúcleo 2.1 Estrutura e funcionamento do reforço
Subnúcleo 2.2 As atividades/as aulas
Subnúcleo 2.3 O aluno/a classe
Subnúcleo 2.4 A avaliação na aula de reforço
Núcleo 3 Conselho de Classe
Subnúcleo 3.1 A avaliação do desempenho do aluno
3.1.1 Fatores Acadêmicos
3.1.2 Fatores comportamentais e/ou atitudinais

Na seqüência, apresentaremos as definições dos núcleos e subnúcleos acompanhados de trechos/episódios do cotidiano escolar que demonstram/revelam como os mecanismos de exclusão intra-escolar se fazem presentes neste cotidiano²¹.

1 Práticas Pedagógicas: Atividades e Avaliação

Neste núcleo estão reunidos aspectos do cotidiano escolar e da sala de aula, referentes à prática pedagógica ligados às atividades propostas pelas professoras e ao processo de avaliação, cujos desdobramentos apresentam situações, ações, verbalizações, interações e comportamentos que levam o aluno a ser excluído da aprendizagem escolar ou a ter uma inclusão precária.

²¹ Nos anexos I e II encontram-se todos os recortes que sustentam cada núcleo e subnúcleo, bem como a frequência com que aparecem.

Neste núcleo encontram 63,7% dos dados coletados nesta pesquisa. Sendo que, o subnúcleo 1.1 e o subnúcleo 1.2 correspondem, respectivamente, a 51,9% e 48,1%, dos dados coletados em relação a esse núcleo.

1.1 Atividades

No que se refere às atividades propostas pelas professoras, atentou-se para algumas situações importantes, relacionadas entre si, que podem impossibilitar a aprendizagem ou pouco contribuir para ela; como os tipos, as formas de apresentação e execução das atividades, o processo de instrução, a fala das professoras, a compreensão dessa fala pelos alunos e as ações das professoras direcionadas à realização das atividades.

1.1.1 Apresentação e execução das atividades

Neste item, apontam-se cenas do cotidiano de sala de aula demonstrando que a maneira como as atividades são apresentadas, a forma como as instruções são dadas, a ausência de interlocução às dúvidas e questionamentos dos alunos e o tipo de intervenção efetuada pelas professoras podem dificultar a realização das atividades.

No cotidiano da sala de aula, observamos que a forma como a atividade é apresentada aos alunos pode ser um fator dificultador para a realização da mesma, e muitas vezes, complementar a isso, a desconsideração, por parte da professora, das estratégias utilizadas pelas crianças para construir o conhecimento, faz com que ela não se aproveite destas para promover um processo ensino-aprendizagem mais efetivo, como podemos notar no trecho que se segue de uma aula da 1ª série.

A professora entregou aos alunos uma folha de atividades com palavras para completar. Ela escreveu uma palavra na lousa e explicou como deveriam fazer. A maioria das crianças sentiu dificuldade em fazer a atividade, algumas perceberam que eram palavras da música “Coelhinho da Páscoa” que haviam feito na aula anterior e foram tentando achar as palavras que se encaixavam, mas a professora ficou brava com eles dizendo que se copiassem eles não iriam aprender. Em um segundo momento da aula, ela escreveu na lousa a música e pediu para prestarem atenção para lerem juntos e reconhecerem as palavrinhas. Mas muitos dos alunos não se interessaram pela atividade, e embora pronunciassem as palavras, faziam outras coisas - pintavam, recortavam ou ainda completavam a atividade sem relacioná-la com a música que a professora escreveu na lousa. (Observação 22/03, sala de aula, 1ª série).

A professora não percebeu as estratégias das crianças que conseguiram relacionar as palavras a serem completadas com o texto que tinham visto na aula anterior; é possível que, se ela tivesse aproveitado a percepção dos alunos em relação às palavras e o texto que já tinham visto, isto poderia ter colaborado para um melhor desenvolvimento da aula; afinal, a 2ª parte da aula consistia exatamente da apresentação da música para a identificação das palavras. Ao proibir as crianças de olharem a letra da música, ela acabou gerando dois obstáculos: impediu as crianças de elaborarem hipóteses em relação à escrita, dificultando o estabelecimento de um vínculo significativo entre aquelas palavras isoladas e a construção de um texto; ao mesmo tempo, contribuiu para o desinteresse das crianças pela atividade.

A falta de interação da professora com os alunos e a sua omissão diante das dúvidas e dos questionamentos também fazem parte da vivência em sala de aula, e, muitas vezes, embora as crianças solicitem a ajuda da professora, esta não intervém, não age como mediadora, deixando as crianças sozinhas em suas tentativas, como pode se notar nos episódios abaixo:

Vivian entregou uma atividade de caça-palavras. As crianças encontraram algumas palavras, mas quando se perguntava o que estava escrito, não sabiam responder. Elas olhavam as letras e conseguiam encontrar as palavras semelhantes, embora não soubessem dizer o que estava escrito. Durante essa atividade, as crianças pediram ajuda e orientação, mas a professora não deu, alegando que eles deviam fazer sozinhos. Alguns alunos tentaram resolver sozinhos, criando suas próprias hipóteses; outros copiaram dos colegas, mas poucos compreendiam o que escreviam (Observação 02/08, sala de aula, 1ª série).

A professora Elena entregou para as crianças folhas mimeografadas com figuras de animais, para formar um álbum, que começaram a fazer na aula anterior. Falou para os alunos pintarem os desenhos, recortarem e colarem no álbum e em seguida escrever o nome do animal. Durante essa atividade, as crianças se dispersaram, conversavam e se levantavam bastante da carteira. Essa atividade acabou sendo produtiva apenas para os alunos que sabiam escrever os nomes dos animais, os demais escreveram de acordo com suas hipóteses e não receberam nenhuma intervenção da professora, outros apenas copiaram o que o colega havia escrito. Elena manteve-se alheia às dificuldades e questionamentos dos alunos, limitou-se a chamar a atenção de um ou de outro por indisciplina (Observação 29/04, sala de aula, 1ª série).

No caso da aula da professora Elena, a atividade foi concluída com a confecção do álbum, mas parece ter sido dada apenas para cumprir uma obrigação/tarefa, uma vez que a apresentação e todo o seu desenvolvimento não cumpriram o objetivo de proporcionar aprendizado aos alunos; ainda por sua omissão, a professora não fez o papel de mediadora, deixando as crianças sozinhas em suas tentativas de resolver a atividade.

Em outra sala de aula, cena semelhante se repetiu:

A professora passou um exercício de matemática e pediu para completar a sequência dos números colocando em ordem decrescente. Várias crianças disseram que não haviam entendido o que era para fazer. A professora pediu que lessem e fizessem. Alguns alunos ficaram quietos em suas carteiras, mas não realizaram os exercícios; outros tentavam fazê-los conversando com os colegas; outros ainda se levantavam, andavam pela classe e conversavam sobre outros assuntos. A professora chamou energicamente a atenção deles, dizendo que eles não faziam os exercícios porque só sabiam conversar e fazer bagunça. Quando a professora corrigiu na lousa, alguns alunos se manifestaram: “então é isso?”, “isso que é ordem decrescente?”. (Observação 03/08, sala de aula, 3ª série).

Neste caso, nota-se que a professora não percebeu que a atitude dos alunos era reação à falta de instrução e interlocução que os levou a não compreender o que era para fazer. Essa afirmação pode ser corroborada com a reação das crianças após a correção da professora na lousa, quando manifestaram: “então é isso?”, “isso que é ordem decrescente?”

O cumprimento de determinadas atividades/tarefas sem uma intervenção adequada da professora faz com que os alunos realizem-nas apenas com o objetivo de concluí-las, numa relação ensino/aprendizagem que pouco favorece o interesse e a aprendizagem. As cenas abaixo ilustram essa constatação.

A professora passou alguns exercícios de interpretação de texto, mas não esperou os alunos lerem e tentarem fazer; ela mesmo escreveu as respostas, sem nenhuma instrução e sem dar conta de que alguns alunos se confundiam e não conseguiam acompanhá-la e compreender o que ela estava fazendo. Eles reclamaram e instaurou-se uma confusão na sala, resolvida com o pedido da professora que ficassem quietos e copiassem. (Observação 22/08, sala de aula, 2ª série).

Nesta aula, a atitude pouco didática da professora não contribuiu para a compreensão da atividade dada e seu conteúdo e, conseqüentemente, para a aprendizagem do mesmo. A atividade foi dada e escrita no caderno, cumprindo assim a programação escolar.

A professora Bruna pediu para os alunos abrirem o caderno para continuarem os exercícios da aula anterior. Colocou na lousa um quadro com sílabas e números e pediu para as crianças juntarem os números correspondentes às sílabas. As crianças formaram as palavras de acordo com o solicitado, mas quando a professora pediu para lerem, a maioria não sabia ler. A professora ficou brava dizendo que eles não estavam estudando em casa e nem prestando atenção na aula. Ela leu com eles as palavras que haviam formado e perguntou se dava para formar outras palavras. As crianças montaram algumas palavras, falaram palavras que tinham o som das sílabas que estavam no quadro, mas que não se escreviam com a mesma grafia, como: garrafa, laje, farra e também juntaram sílabas que não formavam nenhuma palavra com sentido; nestes dois casos a professora disse apenas que estavam erradas as palavras ditas por eles (Observação 03/06, sala de aula, 1ª série).

No segundo momento desta aula, a professora conseguiu despertar o interesse das crianças para a criação de palavras, com elas participando com entusiasmo da atividade; contudo, ela não conseguiu intervir e apontar que as palavras devem ter um sentido e que representam algo ou alguma coisa, ou que algumas palavras, embora tenham o mesmo som, são escritas com grafias diferentes. Ao afirmar que as respostas ditas pelas crianças estavam erradas, acabou limitando a participação delas na atividade. Desta forma, desde o início da escolarização, coloca-se para elas barreiras bem definidas entre o que é certo e o que é errado, não contribuindo para que desenvolvam hipóteses adequadas acerca da escrita.

Quando o aluno não encontra sentido na atividade realizada, ele se dispersa ou passa a realizar apenas parte da tarefa, que lhe parece mais agradável, como no caso em que se segue:

A professora entregou uma folha mimeografada com um pequeno texto com palavras iniciadas com a letra A e algumas atividades. Leu o texto várias vezes com os alunos e pediu para contornarem as letras; depois explicou como deviam fazer as atividades, insistindo para não copiarem do colega porque senão não iriam aprender. Mas mesmo assim os alunos copiaram uns dos outros, até porque, sentados em duplas, eles acabavam trabalhando juntos. Depois a professora passou outra atividade e tentou explicar o que era para fazer, mas os alunos não prestaram atenção, pois estavam concentrados em pintar os desenhos da atividade anterior (a professora já havia pedido para eles guardarem os desenhos e pintarem em casa, mas eles continuaram pintando). Ela demonstrou irritação e disse em tom de voz alto, que os guardassem e comessem a fazer a outra atividade imediatamente, pois em seguida olharia o caderno. Alguns alunos pediram para ela explicar o que era para fazer, ela disse que não explicaria de novo só porque eles estavam desatentos quando ela havia explicado. Isso gerou uma turbulência na classe, os alunos perguntavam uns aos outros o que era para fazer, alguns conseguiram fazer, mas outros não. A professora corrigiu o caderno e escreveu para aqueles que não tinham feito ou feito incorretamente “Precisa de mais atenção” (Observação 11/04, sala de aula, 1ª série).

Ao não conseguir ser ouvida, a professora castiga os alunos, deixando-os sozinhos com suas dúvidas. A sua atitude não contribui para o aprendizado, ao contrário, tende a deixar os alunos inseguros: eles percebem que, por não terem obedecido à professora, terão que, sozinhos, se responsabilizarem pela própria aprendizagem. A falta de percepção de que para a realização das atividades é necessário uma maior interação entre ela e os alunos, contribui para que ela os responsabilize pelas dificuldades decorrentes dessa atividade.

Há aulas em que, após a professora passar a atividade e dar as instruções, a dúvida se instala e a professora não consegue dar respostas eficientes a elas.

A professora Vivian passou duas atividades de matemática para as crianças pintarem o número de bolinhas correspondentes ao número de desenhos. As crianças tiveram bastante dificuldade para realizar essa atividade, pois pareciam não compreender o que

se estava pedindo. Embora a professora percebesse que os alunos estavam com dificuldades, não conseguiu elaborar outra explicação que possibilitasse uma melhor compreensão do que devia ser feito. (Observação 06/05, sala de aula, 1ª série)

A falta de respostas às perguntas dos alunos e a ausência de diálogo também são constantes nas salas de aulas. Sem serem ouvidas, muitas vezes, numa tentativa de ensaio e erro, as crianças procuram realizar as atividades, que parecem ter pouco sentido para elas, já que não compreendem o que estão fazendo, como podemos visualizar na seguinte cena:

A professora entregou uma folha xerocada com um problema de matemática para solucionarem, para isso precisavam interpretar o que se pedia e compreender que se tratava de uma conta de somar. Alguns alunos leram e não entenderam, por isso perguntaram à professora se tinham que somar ou tirar; a professora disse que se lessem entenderiam que tipo de conta era. Muitos não conseguiram fazer, por isso pediram ajuda aos colegas. Outros “chutavam” a operação e quando a professora dizia que estava errado, tentavam outra operação até que a professora falasse que estava certo. (Observação 06/05, sala de aula, 2ª série).

Outras vezes, por não compreender o que deve ser feito, o aluno sente-se desorientado. Como não tem respostas adequadas às suas indagações, não consegue continuar realizando a atividade: a reação é a estagnação e a paralisação diante da sensação de fracasso.

A professora Elaine passou atividades de interpretação de texto na lousa. A aluna Priscila teve dificuldade para entender as questões e perguntou para a professora o que tinha que fazer. A professora disse que ela tinha que ler. Diante da resposta da professora, a aluna pareceu ter continuado com dúvida. Então a professora lhe disse: “não adianta ficar olhando para a minha cara, leia como se alguém estivesse falando para você”. Ela voltou para a sua carteira e ficou olhando para a lousa (Observação 01/06, sala de aula, 3ª série).

Passar uma atividade na lousa, ou indicar alguma do livro didático e não dar nenhuma instrução, ou não estabelecer diálogo com os alunos também são cenas presenciadas corriqueiramente na sala de aula, especialmente na 2ª série.

A professora pediu que as crianças resolvessem algumas situações problemas, contidas no livro didático de matemática, que necessitavam da compreensão de texto e de saber somar – uso de dinheiro para comprar balas e doces de preços variados. Vários alunos demonstraram dificuldade para resolver os problemas, por isso pediram constantemente a ajuda da professora que falava para lerem com atenção o que o problema estava pedindo, pois assim eles conseguiriam fazer. A professora se restringiu a pedir que resolvessem os problemas que estavam no livro didático, não explicando e não lendo os mesmos. (Observação 13/06, sala de aula, 2ª série).

Apesar de não cumprir adequadamente seu papel intermediador, a professora não se apercebe disso e, quando constata que os alunos não conseguiram fazer as atividades, acaba por responsabilizá-los pelos erros, como no exemplo abaixo:

Depois da leitura de um texto, a professora passou na lousa uma atividade de interpretação do mesmo. As crianças tiveram dificuldade em algumas questões e pediram explicação para a professora; ela, por sua vez, perguntava se eles tinham lido o texto inteiro. Segundo ela, se tinham lido, conseguiriam responder, argumentando que não podiam ter preguiça. Na hora da correção, houve muitos erros e a professora insistiu que isso acontecia porque eles não estavam lendo direito e nem prestando atenção (Observação 04/07, sala de aula, 2ª série).

Ou neste outro exemplo:

A professora pediu que fizessem silêncio para copiarem e resolverem individualmente alguns exercícios de matemática. O silêncio era necessário para que entendessem o que se pedia e não precisassem perguntar o que era para fazer. Mesmo assim, alguns alunos conversavam entre si sobre os exercícios, a professora chamou a atenção deles dizendo que não era o momento de conversarem com o grupo (os alunos estavam sentados em grupos de quatro ou cinco). Assim que realizavam algum exercício, iam até a mesa de Julia perguntar se estavam resolvendo corretamente. A professora se levantou e disse que eles não estavam raciocinando direito, estavam errando muito para formar os números e pediu para prestarem mais atenção. Contudo não apontou onde e porque estavam errando (Observação 22/03, sala de aula, 4ª série).

Nos dois casos, as crianças realizaram as atividades, mas não houve instruções e nem mediação adequada da professora. A intervenção ocorreu como pedido de silêncio ou de atenção. As dúvidas apresentadas pelos alunos foram nomeadas em termos de acerto ou erro, pouco contribuindo para o processo de construção do conhecimento.

Alguns temas tratados durante as aulas despertam o interesse dos alunos, que procuram discutir o assunto e fazem perguntas à professora, como na ocasião relatada:

A professora passou na lousa um texto sobre alimentação, e pediu aos alunos que copiassem corretamente no caderno. Assim que ela percebeu que alguns alunos já haviam terminado de copiar, ela leu o texto e passou alguns exercícios de interpretação. Durante a atividade, os alunos faziam perguntas à professora, mas ela limitou-se a dizer-lhes que lessem o texto porque as respostas estavam lá. (Observação 01/08, sala de aula, 2ª série).

A professora desperdiçou uma rica oportunidade de trabalhar o tema com as crianças e a atividade surtiu pouco efeito mostrando-se ineficiente para a aprendizagem dos alunos.

Há circunstâncias em que interessantes situações de aprendizagem são apresentadas aos alunos; no entanto, a forma como a atividade é desenvolvida, a falta de intervenção e de compreensão de como o aluno constrói seu conhecimento, contribuem para que ele continue repetindo as mesmas dúvidas.

A professora passou alguns problemas de matemática, semelhantes aos que tinha passado na aula anterior, porque, segundo ela, poucos alunos tinham conseguido fazer. Disse-lhes que tinham que prestar muita atenção, eram situações problemas que podiam acontecer no dia-a-dia, quando iam à padaria comprar pão ou na mercearia comprar doce. Tinham que saber o preço do produto, quanto tinham em dinheiro, quanto comprariam e quanto receberiam de troco, senão poderiam ser enganados, ou então pedir uma quantidade de coisas que o dinheiro não dava para comprar. A explicação da professora parou aí e os alunos comentaram: “a professora dá continhas muito difíceis”. As crianças tiveram dificuldade em compreender qual operação deveriam utilizar e perguntavam para a professora se deviam fazer continha de menos, mais, vezes ou dividir. A professora se irritou com as perguntas e pediu para lerem direito, pois estava escrito no problema. Mas, mesmo assim, a maioria dos alunos teve dificuldades. (Observação 13/06, sala de aula, 3ª série).

Julia pediu aos alunos que pegassem o caderno de Matemática, para dar um desafio. Após escrever na lousa o desafio, ela pediu silêncio. Disse que o silêncio era necessário para usarem o raciocínio. Os alunos não conseguiam compreender o desafio, alguns diziam que estavam com dor de cabeça, outros queriam ir ao banheiro. A professora ficou brava, pediu que fizessem silêncio e pensassem para resolvê-lo. Ela foi de carteira em carteira e percebeu que todos os alunos estavam com dificuldade, eles mostravam e pediam para ela ver se estava certo, mas ela não respondia. Passado algum tempo, ela foi à lousa e resolveu o problema, mas não explicou o processo e nem como deviam ler o problema para poder entendê-lo. Do resultado, ela pediu para fazerem a decomposição dos números. Depois passou mais dois números para decompor, justificando que estava insistindo em decomposição, pois eles estavam com muita dificuldade. (Observação 18/03, sala de aula, 4ª série).

Na aula da 3ª série, os alunos acabaram por resolver as continhas em sucessivas tentativas, até que a professora dissesse que estavam corretas. Essa ação, para a maioria, não permitiu a compreensão do processo e por isso não promoveu aprendizado efetivo e conhecimento real. A intenção da professora de aproximar um instrumento escolar a situações da vida real não se concretizou, na medida em que, no momento da realização da atividade, ela não conseguiu estabelecer as pontes necessárias entre esses dois mundos. Já na aula da 4ª série, a proposta de um desafio foi apenas um pretexto para uma segunda atividade, que nada tinha de desafiante, não tinha o objetivo de provocar o pensamento e a reflexão.

Outras vezes a preocupação da professora é que os alunos obtenham o aprendizado de determinados conteúdos, como na cena a seguir:

Julia pediu para os alunos pegarem o caderno de português e corrigirem alguns exercícios da aula anterior – classificação de sílabas tônicas. Assunto no qual ela estava insistindo, porque eles estavam cometendo muitos erros. Os alunos foram até a lousa fazer a correção e embora houvesse alguns erros, a professora se limitou a dizer se estava certo ou errado, não apontando o porquê era aquela e não outra sílaba a correta ou a errada (Observação 04/04, sala de aula, 4ª série).

Contudo, ao não estabelecer a mediação adequada entre os alunos e os conteúdos ensinados, esta atividade acabou se constituindo em mais um treino mecânico, que para muitos alunos não se traduziu em conhecimento

A inadequação da atividade, a falta de comunicação e de orientação pedagógica eram comuns em algumas aulas. Certamente, alguém que olhasse os cadernos dos alunos, principalmente daqueles considerados bons alunos, poderia supor que eles estariam tendo um bom ensino, e que, a não compreensão dos conteúdos seria resultado do desinteresse do próprio aluno. Contudo, essa mesma pessoa, ao presenciar a aula, notaria que a falta de envolvimento da professora com os alunos e com a prática pedagógica tornava as aulas um emaranhado confuso de ações, em que ela e os alunos apenas executavam, mas não refletiam sobre os conteúdos apresentados.

A professora entrou na sala e começou a escrever na lousa um poema. Enquanto isso as crianças conversavam, algumas perguntaram o que era para fazer, mas não obtiveram respostas. Depois que terminou de escrever na lousa, a professora se virou para os alunos e pediu que copiassem de forma correta, prestando atenção nas palavras do texto para que não cometessem erros. E retornou novamente para a lousa e escreveu alguns exercícios gramaticais, mas não disse nada aos alunos. Vários alunos se perguntaram o que era para fazer, mas nenhum deles perguntou diretamente à professora; então a aluna Rute foi até a lousa e perguntou: “professora o que é que é para fazer?”. Mas a professora não respondeu. Rute voltou para a sua carteira e ficou olhando para a lousa. Os demais alunos conversavam ou estavam quietos esperando alguma instrução da professora para fazerem os exercícios. A professora virou-se novamente para eles e disse para resolverem os exercícios. Ela leu rapidamente os enunciados dos exercícios e pediu que fizessem com atenção, e sem conversar. Em um dos exercícios, eram perceptível que as crianças estavam com dúvidas, elas não entendiam o enunciado e não conseguiam fazê-lo. Para resolver o problema, a professora escreveu as respostas das questões e pediu que eles copiassem no caderno. (Observação 08/08, sala de aula, 2ª série).

A professora passou atividades de matemática (decomposição, equivalência e ordenação) e, diante das perguntas das crianças sobre o que era para fazer, a professora limitou-se a resolver os exercícios. Vários alunos não conseguiram acompanhá-la porque não entendiam a atividade, reclamavam, demonstrando que tinham dúvidas, mas estas não foram sanadas pela professora. (Observação 26/08, sala de aula, 2ª série).

Outra cena que também revela a inadequação das atividades dadas é a seguinte:

Maria deu algumas orientações às crianças sobre a prova do Saresp que ocorreria no dia seguinte. A professora passou fragmentos de duas historinhas infantis para eles escreverem em letra cursiva e prestarem atenção na paragrafação e pontuação. Ela fez junto com eles, explicando como deviam fazer e no que deviam prestar atenção para não errar. Mas, durante a atividade, várias crianças estavam dispersas, demonstrando não compreender as explicações da professora. As crianças reclamavam insistentemente que não sabiam fazer. (Observação 08/11, sala de aula, 1ª série).

Embora as atividades fossem interessantes, tornaram-se inadequadas, uma vez que o excesso de informações, o correr com o tempo pra dar conta de um ensino/aprendizado que deveria ter ocorrido ao longo do ano, acabou não tendo o efeito desejado, pois gerou dúvidas e angústias nas crianças, colocando em evidencia o sentimento de incompetência.

Um aspecto que também tende a concorrer para a inadequação das atividades é a falta de planejamento, que contribui para a indisciplina e dispersão na sala de aula. Sem questionar a sua prática, a professora atribui à classe a responsabilidade pelos seus desacertos e constrói uma visão negativa da mesma, a qual influenciará no tipo de relação que ela estabelecerá com os alunos.

Como as atividades mimeografadas pela professora não eram em quantidade suficiente para todos os alunos, ela teve que copiar no caderno de alguns alunos o texto com o qual ia trabalhar; enquanto isso as crianças andavam pela classe, jogavam estojo, conversavam alto, fazendo-a afirmar categoricamente que se tratava de uma classe indisciplinada, cujos alunos tinham muita dificuldade na aprendizagem. (Observação 08/08, sala de aula, 1ª série).

O modo como as instruções são dadas e a ausência de interlocução aos questionamentos e dúvidas dos alunos, colaboram para o desenvolvimento de conflitos, confusões e dispersões, favorecendo o aparecimento do caos na sala de aula.

A professora entregou às crianças uma folha mimeografada na qual havia alguns exercícios de somar. Ela foi até a lousa e escreveu os exercícios como estavam na folha entregue às crianças: na parte superior havia números, por exemplo: $1+2=$ __, e abaixo de cada um deles havia um quadro em que as crianças deveriam fazer desenhos correspondentes ao número que estava em cima e na frente deviam colocar a soma. A maioria das crianças teve dificuldade em realizar a atividade; muitas vezes não conseguiam fazer a soma e juntar os desenhos num mesmo quadro já que haviam feito desenhos diferentes. Muitos deles vieram até mim pedindo ajuda. Muitos pediram ajuda da professora alegando que não sabiam fazer; a professora repetiu a mesma instrução, o que não facilitou a compreensão das crianças, que continuaram reclamando que não sabiam como fazer. A professora repetiu novamente a instrução e se irritou com a insistência das crianças de que não tinham entendido, dizendo que elas não estavam prestando atenção e nem se esforçando. Assim, as crianças começaram a conversar com os colegas a respeito do exercício, olhavam e comentavam o que tinham feito. Algumas apenas copiavam do colega sem entender como ele tinha feito ou se estava correto; outros ainda se limitavam a colocar qualquer valor, se importando em terminar a

atividade. Por fim, a professora passou na lousa as respostas corretas e pediu para eles fazerem a correção que depois ela passaria visto nos cadernos. Houve alunos que apagaram e copiaram o exercício correto; alguns, embora tivessem feito corretamente, apagaram e fizeram novamente porque o seu desenho era diferente do da professora e outros deixaram como estava, mesmo estando errada a sua soma. Em seguida, ela passou outro exercício semelhante e pediu que fizesse com atenção, pois só assim iriam aprender. Novamente a cena se repetiu (Observação 11/03, sala de aula, 1ª série).

Neste caso, a instrução dada não foi compreendida pelas crianças e a professora não conseguiu elaborar explicações mais acessíveis; dessa forma, a aprendizagem ficou comprometida e as duas atividades foram ineficientes.

Nas aulas de Educação Física também pode-se notar problemas em relação às instruções.

Na aula de Educação Física, na quadra da escola, a professora explicou para os alunos que eles iriam brincar de uma brincadeira do tipo “coelho sai da toca”. Primeiro trabalhando com cores (toca com cores diferentes), depois masculino/feminino e misto e, por fim, a brincadeira original “coelho sai da toca”. No transcorrer da aula, a professora demonstrou irritação e pouca sensibilidade com as dificuldades das crianças para realizar a brincadeira. Ela gritou várias vezes para prestarem atenção porque estavam fazendo errado. Virou-se para um aluno e perguntou se ele não conseguia entender o que era para fazer porque ele estava atrapalhando, se continuasse assim ela o tiraria da brincadeira, deixando-o bastante constrangido. As dificuldades das crianças foram resultantes em grande medida da falta de uma instrução clara de como seria a brincadeira, pois a professora deu inicialmente toda a instrução e em seguida mandou as crianças realizarem a brincadeira sem dar um tempo para retomar a explicação de como ela queria as seqüências. (Observação 22/03, aula de Educação Física, 1ª série).

A professora propôs a realização de exercícios de equilíbrio e rapidez com o uso de cordas e bolas. Informou que eles deviam correr batendo sem parar a bola, de um determinado ponto até outro e em seguida deviam caminhar sobre uma corda sem colocar os pés no chão. Durante a realização dos exercícios, ela chamou várias vezes a atenção dos alunos, dizendo que eles estavam desatentos e por isso faziam errado. Ela se irritou várias vezes, dizendo que eles estavam fazendo errado, mas não retomou as instruções para que as crianças compreendessem melhor como deveriam fazer. (Observação 05/04, aula de Educação Física, 1ª série).

Nota-se que as dificuldades das crianças para realizar as atividades são resultantes, em grande parte, da falta de uma instrução clara sobre como seria a brincadeira, pois a professora deu inicialmente toda a instrução e, em seguida, mandou as crianças realizarem-na sem dar um tempo para retomar a instrução de como seriam as seqüências da brincadeira. Além disso, ela mostrou-se irritada com os erros dos alunos, e nada fez para sanar as dificuldades, nem mesmo retomou as instruções para que as crianças compreendessem melhor como deveriam fazer.

Em relação ao item apresentação e execução das atividades, nota-se, de forma geral, a inadequação das atividades dadas, a conseqüente dispersão dos alunos que não conseguem realizá-las devido à falta de instruções ou da existência de instruções pouco claras ou dúbias, à

falta de mediação e de interlocução as dúvidas e questionamento dos alunos, o que possivelmente tem contribuído para o estabelecimento de uma relação ensino aprendizagem pouco eficiente.

1.1.2 O caráter mecânico e repetitivo das atividades.

Neste item, analisam-se recortes do cotidiano de sala de aula que evidenciam o caráter mecânico e repetitivo das atividades, a ênfase na cópia e no trabalho solitário. Aponta-se, também, que, no decorrer da escolarização, os alunos incorporam e assimilam um modo de agir baseado na cópia, com o qual sentem não correr o risco de errar.

O caráter mecânico e repetitivo das atividades pode ser percebido em várias cenas do cotidiano das salas de aula; mas na primeira série, ele é mais evidente, pois a atividade requer, quase sempre, pura ação mecânica para exercitação e fixação das letras, não se constituindo em algo mais significativo para as crianças, no que concerne ao aprendizado da leitura e da escrita.

A professora entregou uma folha com as vogais, leu junto com os alunos e pediu para passarem o lápis em cima das letras e escreverem-nas embaixo (espaço tracejado) com letra minúscula. Ao finalizarem, pediu que colassem no caderno. Depois entregou outra folha só com as consoantes, leu novamente junto com eles, mas muitos alunos liam como se as vogais estivessem juntas, não percebendo a falta. Demonstravam, assim, que não reconheciam as letras, mas que tinham decorado a seqüência do alfabeto. Depois pediu novamente para passarem o lápis em cima da letra e copiarem embaixo com letras minúscula e depois copiarem e colarem no caderno (Observação 15/03, sala de aula, 1ª série).

Essa, contudo, não é uma cena isolada, ela se repete em muitos outros momentos, como revela as cenas que se seguem

A professora distribuiu para os alunos uma folha de atividades com palavras iniciadas com a letra A e pediu para passarem o lápis em cima das letras nomeando-as. Leu junto com eles e depois as escreveu na lousa, pedindo que escrevessem no caderno as mesmas palavras que estavam na folha mimeografada. (Observação 22/03, sala de aula, 1ª série).

A professora Bruna entregou um texto para os alunos e pediu que contornassem as letras tentando ler as palavras, enquanto isso ela escreveu o mesmo texto na lousa. As crianças contornaram as letras, mas não leram; enquanto contornavam, conversavam, riam, levantavam-se da carteira para pedir lápis ou canetinha emprestados. A professora se irritou dizendo que se continuassem daquele jeito, não aprenderiam nada, ressaltou que para aprender tinham que ficar quietos e prestar atenção nas letrinhas para ver quais letras formavam as palavras. (Observação 03/06, sala de aula, 1ª série).

A percepção de que a aprendizagem é algo mecânico, resultante da cópia, da memorização e da discriminação visual pode levar a professora a não buscar alternativas de ensino e, assim, o

fato de os alunos ainda não saberem, apesar de já terem visto e escrito certas palavras, é interpretado como consequência da falta de pensar dos alunos, uma vez que, na sua percepção, aquilo já foi ensinado. Isto pode ser visualizado na cena seguinte:

A professora olhou os cadernos e perguntou para os alunos por que eles erravam se todos os dias escreviam a mesma coisa. Referindo-se à escrita da palavra *julho*. Ela circulou o *lh* e disse que *julho* era diferente de junho, tinha escrita diferente e pronúncia diferente. Ressaltando que eles deviam pensar para escrever, do contrário nunca aprenderiam. (Observação 06/07, sala de aula, 1ª série).

Algumas atividades são completamente destinadas à memorização e desta forma não despertam o interesse das crianças; elas não encontram sentido nelas; fazem, quando conseguem, automaticamente. O comportamento dominante dos alunos durante essas atividades é a dispersão. A professora não intervém para melhorar a qualidade da atividade e facilitar a apropriação do conhecimento pelas crianças; a intervenção se dá em nível de verbalização para fazer silêncio, prestar atenção. Diante das dificuldades dos alunos e a não realização das atividades, ou a realização inadequada, a professora chega à conclusão de que os alunos não aprendem porque não querem. Conforme podemos notar no trecho abaixo:

A professora comunicou aos alunos que eles fariam numerais de 0 a 50. Escreveu na lousa os numerais de 0 a 21 e pediu para copiarem e continuarem até o 50. As crianças copiaram até o 21, mas não sabiam como continuar. A professora disse que era do mesmo jeito do 11, 12, 13, só que no lugar do 1 colocava o 2 e quando fosse o 30 no lugar do 2 colocava o 3 e assim por diante. Mas as crianças não compreenderam e elaboraram hipóteses diversas de como deviam fazer as seqüências numéricas, como colocar o 21 e repetir o 12, 13 até chegar ao 30 e repetirem novamente. Outras crianças colocaram depois do 21 os números 30, 40 e 50 e disseram para os colegas que era fácil, tanto que já tinham terminado. Outros insistiam com a professora que não estavam entendendo ou que não sabiam fazer. A professora repetia a instrução e dizia que era um exercício de memorização, que eles aprenderiam assim que memorizassem a seqüência correta. Por isso precisavam fazer silêncio e prestar atenção. Logo em seguida, ela passou outro exercício, para eles preencherem os quadradinhos com o antecessor e o sucessor. Embora a professora tenha dito o significado de antecessor e de sucessor, a maioria das crianças não compreendeu e colocou os números de forma aleatória, ou a seqüência do número. Por exemplo, o número do meio era quarenta, eles colocavam antes o 41 e depois o 42, ou colocavam inverso o 41 e depois o 39. A professora ficou brava por não estarem fazendo correto, acreditava que não estavam prestando atenção na hora de fazer. Diante da incompreensão e da falta de apoio, muitos alunos copiaram uns dos outros, ainda que o colega também tivesse feito errado. A professora corrigiu na lousa e pediu que copiassem corretamente no caderno. Encerrando a atividade (Observação 10/06, sala de aula, 1ª série).

A atividade acaba não contribuindo para a aprendizagem das crianças. A professora parece ter consciência disso, mas não problematiza sobre a situação. Aos questionamentos dos alunos,

ela repete a mesma instrução, não percebendo que a pergunta carrega dúvidas mais elementares. Algo tão complexo como os números só poderia causar dúvidas: compreendido como uma aquisição mecânica, a professora pediu que realizassem as atividades e que, ao longo do tempo, repetitivamente, eles conseguiriam memorizar.

Em algumas atividades, até se utilizam materiais e recursos interessantes como textos, poesias, músicas, pesquisas, mas, esses materiais acabam sendo reduzidos a exercícios-tarefas ou em atividades mecânicas e repetitivas. No caso da escrita, o que se observa é que, apesar de se utilizarem textos, esta é descontextualizada, segmentada e reduzida a letras e palavras isoladas do contexto inicial, como se o aprendizado obedecesse a um processo linear e cumulativo. E em relação à leitura, esta se constitui em sonorização de palavras isoladas que, retirada do contexto, dificulta a apreensão de seu significado.

A professora entregou duas folhas mimeografadas com as poesias “Você é um cidadão” e “O pato” e pediu para contornarem as letras e tentarem ler individualmente, palavra por palavra. Depois leu junto com eles, mas muitos alunos se dispersaram durante a leitura, o que fez com que ela se irritasse e dissesse que era por isso que eles não conseguiam ler, nem escrever quando ela pedia. (Observação 01/07, sala de aula, 1ª série).

Como ocorre cotidianamente, a dispersão, a dúvida e a confusão se instalam na classe e o resultado é a culpabilização do aluno.

Nota-se também que alguns alunos são incluídos na atividade, realizada pela maioria da classe, somente quando esta se constitui em uma atividade mecânica.

A professora entregou aos alunos, uma folha com uma música sobre o Folclore, leu junto com eles e pediu para os alunos reforçarem com lápis a letra do poema. Disse que os alunos Cassiano, Francisco e Vitor (alunos para os quais a professora dava atividades diferenciadas) também poderiam fazer essa atividade. (Observação 22/08, sala de aula, 2ª série).

Desta forma, diferentemente de outras ocasiões, em que a professora comunicava a esses alunos que ela passaria outra atividade para eles - mais adaptada à sua condição de aluno com dificuldade de aprendizagem, nesta aula, eles foram incluídos, deixando transparecer que estão capacitados apenas para realizar tarefas estritamente mecânicas.

Alguns assuntos importantes de serem discutidos na escola, e que despertam o interesse dos alunos, acabam sendo realizados apenas como uma tarefa, para cumprir o planejamento escolar, não promovendo o envolvimento de professores e alunos, como nas cenas a seguir:

A professora Carla falou para os alunos sobre o dia do meio ambiente e em seguida passou um texto na lousa sobre o assunto, dizendo que era para eles entenderem melhor e pediu que copiassem. Assim que a maioria terminou de copiar, ela leu o texto e entregou um desenho sobre o meio ambiente para pintarem e colarem no caderno, embaixo do texto. Depois entregou o livro de Português e pediu que lessem textos sobre a natureza. Encerrando aí o assunto (Observação 06/06, sala de aula, 2ª série).

A professora pediu aos alunos que fizessem um relatório, em grupo, sobre o tema alimentação, baseando-se em um gibi educativo que tratava do assunto. Depois de feito, ela pediu que um representante de cada grupo fosse até a frente da classe e lesse. Quase todos os grupos apresentaram cópias de trechos do gibi. A professora, no entanto, não apontou isso e não fez nenhum comentário. Encerrando a atividade com a leitura do último grupo. (Observação 25/08, sala de aula, 4ª série).

No caso da aula da 4ª série, como a leitura e o trabalho com o gibi eram exigências externas da diretoria, a professora fez a atividade para cumprir essa exigência, mas parece não a ter incorporado como mais uma forma de proporcionar aprendizagem aos alunos.

Os dois temas, tanto na aula da 2ª série quanto da 4ª, despertaram o interesse dos alunos, mas se constituíram em uma tarefa apenas. A atividade encerrou-se em si mesma, sem uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

As atividades repetitivas, as cópias de modelos determinados como sendo os corretos, tendem a levar o aluno, ao longo da escolarização, a incorporar e assimilar um modo de agir padrão, com o qual não corre o risco de errar.

Era aula de Educação Artística, a professora pediu aos alunos que desenhassem, individualmente, coisas que existem numa cidade, e que depois juntariam todos os desenhos para montar uma cidade, e para exemplificar desenhou na lousa uma igreja. Os alunos começaram a desenhar e foi possível observar que a maioria desenhava igrejas, copiando o modelo da professora. Outros copiavam o desenho do colega do lado, ao qual a professora já havia dito que estava bom. A professora chamou a atenção dos alunos, dizendo que muitos estavam fazendo desenhos iguais e que dessa forma a cidade teria uma coisa só. Mas os alunos continuaram com os mesmos desenhos, não conseguindo criar outros modelos senão aqueles referendados pela professora. (Observação 28/03, aula de educação artística, 4ª série).

O fato de os alunos reproduzirem o modelo da professora e terem dificuldade de criar revela a ausência de autonomia para produzir outros modelos diferentes do da professora. A falta de autonomia e de segurança para criar, talvez, ocorram por medo de errar, consequência, provável, da própria escolarização que condiciona à cópia e, ao longo da qual, o erro é motivo de estigmatização. Em duas outras aulas de artes pode-se notar atitudes semelhantes dos alunos:

A professora pediu aos alunos que dividissem um desenho (um quadro da pintora Tarsila do Amaral) em quatro partes e escolhessem a parte que mais gostassem para desenhar no caderno, acrescentando objetos ou figuras da modernidade. Para explicar como deveriam fazer, ela escolheu uma das partes do quadro e desenhou na lousa e acrescentou outros desenhos. Ao passar pelas carteiras dos alunos, a professora chamou a atenção da classe, pois a maioria estava desenhando a mesma parte da figura e acrescentando as mesmas figuras ou objetos que ela havia feito na lousa. Apesar da insistência da professora para que fizessem desenhos diferentes, os alunos mantiveram a cópia, conforme ela mesmo constatou ao recolher os desenhos. (Observação 13/04, aula de Educação Artística, 4ª série).

A professora disse aos alunos que eles fariam um desenho a partir de uma figura geométrica. Exemplificou fazendo um desenho na lousa e ressaltou para eles não fazerem igual ao dela, pois aquele era apenas um exemplo, insistiu que eles usassem a imaginação e criassem; contudo, a maioria deles copiou o desenho da professora. (Observação 17/11, aula de Educação Artística, 4ª série).

Desta forma, ao longo da escolarização, os alunos incorporam um fazer baseado na cópia, com o qual não correm o risco de errar; afinal, se é igual ao modelo da professora, certamente estará correto; e assim, evitam-se constrangimentos e humilhações devido ao erro. No caso da cena abaixo, os alunos também demonstraram dificuldade para produzir um texto livre, em que a criatividade e a liberdade de expressão era solicitada.

Julia realizava com os alunos uma atividade de produção de texto: ela entregou uma folha com pauta para que escrevessem uma história sobre um dos planetas do sistema solar. As crianças sentiram dificuldade para escrever, pois não conseguiam imaginar como seria o planeta, alegavam que não tinham nenhuma informação sobre eles. A professora insistiu que deviam imaginar e que não precisavam saber exatamente como ele era, ainda assim eles tiveram dificuldades. Muitos escolheram o planeta Marte, por ser, pareceu-me, sobre o qual tinham mais informações. Durante a escrita, alguns alunos colocavam o caderno como anteparo para impedir que o colega do grupo copiasse a sua história, mas ainda assim alguns copiaram uns dos outros, com pequenas variações. No final da aula, a professora comentou que as crianças quase não usam a criatividade, pois têm medo de errar, por isso as suas produções são bastante limitadas. (Observação 21/03, sala de aula, 4ª série).

Ainda que a professora perceba a dificuldade das crianças e a limitação da criatividade, por medo de errar, não cria um ambiente que favoreça a criatividade, joga a responsabilidade nos professores anteriores, que não trabalharam com produção de texto.

Durante nosso percurso no cotidiano escolar, notamos que, para a realização das atividades, quase sempre eram requeridas, por parte dos alunos, ação mecânica para fixação e memorização de letras, números e exercícios e que as atividades rotineiras e repetitivas não provocavam o interesse das crianças. Elas faziam as atividades mecanicamente: contornando letras ou copiando, mas não se atendo ao escrito. Desta forma, por seu caráter mecânico e repetitivo o ler e o escrever

têm se constituído, para grande parte dos alunos, em atividades estéreis e enfadonhas. Foi possível perceber também que, ao longo da escolarização os alunos incorporam um *modus operandis* baseado na cópia, no fazer solitário e na evitação do erro.

1.1.3 A pseudoleitura

Neste item, apresentam-se cenas do cotidiano escolar mostrando que as atividades de leitura, geralmente, são desenvolvidas na sala de aula de forma automática e repetitiva, com o objetivo de cumprir uma rotina/programação escolar.

Nas atividades de leitura são freqüentes a repetição e a entoação monótona de um texto, palavras ou sílabas. Essa maneira com que as atividades de leitura são trabalhadas tem pouco contribuído para incentivar o gosto pela leitura; além disso, nota-se que a leitura e a escrita são entendidas como atividades separadas, havendo momentos específicos para cada uma, com a leitura ocupando um lugar secundário nas atividades de sala de aula.

O que percebemos em muitas cenas de sala de aula, especialmente na 1ª série, são a memorização e a repetição das palavras, algumas vezes de textos, músicas e poesias, já conhecidos das crianças, em que elas decoram as palavras fazendo de conta que lêem. Nestes casos, a pseudoleitura tem sido a característica predominante da atividade de leitura, já que não há uma associação entre o lido e o escrito, conforme podemos notar nos episódios a seguir:

A professora entregou uma folhinha com o desenho de uma foca com a bola no nariz e a primeira estrofe da música “A Foca”. Escreveu a mesma estrofe na lousa e leu com eles várias vezes. Fez a mesma coisa com a segunda e terceira estrofes. E por fim leu junto com eles a música completa. Mas durante a leitura coletiva, muitos alunos só repetiam, sem sequer olhar na lousa, alguns até conversavam. Durante a leitura da segunda estrofe, vários alunos repetiram-na como se fosse a primeira (a qual tinham decorado). E a maioria repetiu a primeira estrofe durante a leitura da terceira estrofe, indicando que se tratava de uma leitura automática, não percebendo as diferenças de uma estrofe para a outra. Não houve intervenção da professora no sentido de corrigi-los (Observação 01/04, sala de aula, 1ª série).

A professora colocou na lousa a parlenda “Hoje é domingo” e pediu para os alunos copiarem no caderno. Depois que eles copiaram, ela leu para eles. Ao perceberem que era uma parlenda conhecida, eles repetiram junto com ela, porém não era a mesma versão que conheciam por isso tiveram mais dificuldades na hora da leitura. A professora, contudo não apontou para os alunos que se tratava de uma versão diferente, limitou-se a dizer que não estava correto e que era para prestarem mais atenção na lousa, mas as crianças continuaram repetindo a versão que conheciam (Observação 13/05, sala de aula, 1ª série).

No caso específico, ao não intervir e apontar as diferenças, a professora contribuiu para a criação de mais dúvidas, as quais poderiam ser utilizadas como fonte de aprendizagem, se houvesse uma intervenção adequada.

Nestas cenas, como em várias outras cenas do cotidiano, a leitura se constitui em uma atividade automática, mecânica e repetitiva.

A professora entregou aos alunos duas músicas de Festa Junina e as escreveu na lousa para fazer uma leitura coletiva. Ela começou a leitura e pediu que continuassem lendo, apontando com a régua as sílabas das palavras, mas as crianças que já conheciam a letra da música iam pronunciando rapidamente. Ela pediu então para pararem e prestarem bastante atenção no lugar em que ela colocava a régua. Mesmo assim, os alunos continuaram pronunciando rapidamente. Depois, ela fez uma leitura individual, chamou alguns alunos e apontando as palavras com a régua pediu que lessem. Eles demonstraram dificuldades. Alguns “chutavam” as palavras, fazendo com que a professora pedisse que prestassem mais atenção, pois não era a palavra que estava ali. Enquanto um aluno lia, os outros se dispersavam, levantando da carteira para pegar lápis ou canetinha emprestada ou para apontar lápis. (Observação 07/06, sala de aula, 1ª série).

Após retornar do recreio, a professora entregou aos alunos o texto “A cigarra e a formiga” e fez uma leitura, em seguida pediu para todos lerem juntos, depois só as meninas e por último só os meninos. Em seguida entregou outro texto: “A formiga boa” e fez a mesma coisa. Mas durante a leitura vários alunos continuavam realizando as atividades de matemática da aula anterior, portanto não atentos à leitura. Contudo a professora não se apercebeu disso, dando continuidade à atividade, pedindo que enumerassem os parágrafos dos dois textos para leitura individual. (Observação 29/04, sala de aula, 2ª série)

Em muitas ocasiões, a leitura é realizada apenas como parte da rotina diária, não contribuindo para a apreensão dos sentidos das palavras e dos textos. Tem sido uma atividade instrumental, cujo objetivo não tem relação com a produção de alunos leitores e do estabelecimento de relações prazerosas com a leitura.

A professora Maria fez a leitura de dois livrinhos de contos de fadas trazidos pelos alunos, mas a maioria conversava ou se atinha a outras atividades; apesar disso a professora continuou a leitura, ignorando a falta de atenção e interesse da classe (Observação 20/09, sala de aula, 1ª série).

Enquanto a professora lia, os alunos trocavam figurinhas, olhavam figuras de revistas e conversavam. (Observação 27/09, sala de aula, 1ª série).

Nota-se que as atividades de leitura parecem não surtir efeitos para a aprendizagem dos alunos, é feita apenas para cumprir uma rotina e tem ocupado um espaço secundário na aula. A leitura é feita, mas não é incorporada, por alunos e nem professora, como parte do processo de

ensino-aprendizagem; desta forma a atividade torna-se ineficiente e não produz interesse nas crianças.

Ao final da aula, no horário destinado à leitura, a professora perguntou quais alunos iriam ler os livros de conto de fada do dia. As alunas Luciana e Juliana se manifestaram, mas enquanto liam os demais alunos não prestavam atenção, eles andavam pela classe, jogavam materiais, conversavam com os colegas, deixando-as irritadas. Elas pediram silêncio, mas eles não ouviram e a professora não interveio para ajudá-las. (Observação 26/08, sala de aula, 2ª série).

Fernando tentou fazer a leitura de um livro para a classe, mas os demais se concentravam em outras atividades; ele leu, mas ninguém ouviu apesar de seu pedido insistente de silêncio. (Observação 04/10, sala de aula, 2ª série).

O papel do professor de elaborar estratégias de ensino eficientes, para que as atividades de leitura sejam prazerosas e levem o aluno a perceber a sua importância social, não tem sido assumido pelas professoras que, algumas vezes, pela própria atitude em sala de aula, não contribuem para que as crianças dêem importância ao ato de leitura, deixando a impressão que a leitura tem pouca importância diante dos demais conteúdos escolares.

Os alunos haviam produzido um texto sobre a água e a professora pediu que fossem até a frente da classe ler. Mas enquanto eles liam, ela escrevia na lousa algumas atividades de matemática, contribuindo para que os demais alunos se dispersassem e não prestassem atenção na leitura dos colegas. (Observação 08/11, sala de aula, 2ª série)

A professora leu para os alunos uma parte de um capítulo de um livro de literatura infantil. As crianças gostaram de ouvir e pediram para ela continuar lendo até o final do capítulo, pois queriam saber o que aconteceria com os personagens; mas ela interrompeu dizendo que tinham que fazer outros exercícios para terminar o assunto sobre folclore. Os alunos insistiram, ela, então, brava, disse que se continuassem teimando não teriam mais a “hora da leitura”. (Observação 24/08, sala de aula, 3ª série).

De maneira geral, podemos concluir que a leitura é compreendida não como parte do aprendizado, mas como uma atividade de menor importância, feita para cumprir uma rotina ou programação escolar e, por isso, se constitui em atividade monótona e repetitiva, não cativando os alunos, que se dispersam e se desinteressam por esse tipo de atividade. Por outro lado, quando há interesse dos alunos, este não é aproveitado pelas professoras que parecem também não dar a devida importância para essa atividade.

1.1.4 A primazia do conteúdo sobre o aprendizado

Neste item, são apresentados recortes do cotidiano escolar e comentários das professoras, nos quais a preocupação com a quantidade de conteúdo e de matéria a ser dada e o cumprimento da programação escolar sobressai sobre a necessidade de se considerarem as dificuldades e os interesses dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem.

Nota-se, corriqueiramente, uma preocupação com a quantidade de conteúdos a serem dados e não com a qualidade dos mesmos. Durante a execução das atividades, observa-se que há pouca intervenção das professoras nas dificuldades das crianças e pouca percepção do tédio provocado pelo tipo de atividade dada, que não beneficia e nem propicia a aprendizagem dos conteúdos. São atividades cujos conteúdos são repetitivos, mecanizados e que não fazem sentido para os alunos.

No caso específico da cena abaixo, a professora atribui a culpa pelo atraso nas atividades ao desinteresse, desatenção e indisciplina da classe, preocupada com a quantidade de atividade que deveria dar; não percebia que a qualidade não estava sendo conseguida, ou seja, os alunos não estavam aprendendo.

Após um tempo a professora perguntou quem havia terminado de contornar as letras; poucos alunos tinham terminado, então ela pediu que fizessem silêncio e se apressassem, e completou dizendo que a classe estava atrasada com as atividades porque eles eram muito falantes. Falou que estava preocupada, pois estava dando apenas duas atividades por dia, enquanto que nas outras classes as professoras davam até 4 por dia, e se continuassem assim, eles acabariam aprendendo menos que os alunos das outras classes (Observação 03/06, sala de aula, 1ª série).

Muitas vezes, em nome do conteúdo, a professora interrompia as falas dos alunos e permitia apenas aquelas que ela julgava ser pertinente ao conteúdo que estava sendo trabalhado ou com as quais ela pudesse ter maior controle, como no exemplo abaixo:

Em uma das questões em que a professora perguntara a opinião das crianças sobre a atitude dos pais de Joãozinho e Maria que os abandonaram na floresta, houve várias discussões sobre pais e mães que abandonam os filhos, que fogem ou jogam as crianças no lixo, algumas contaram a própria história de abandono, pois vivem com os avós, ou só com um dos genitores. A professora ficou sem saber o que fazer diante das manifestações das crianças e encerrou rapidamente a discussão, justificando que eles estavam fugindo da matéria. Depois a professora comentou comigo que não imaginava que uma questão como essa poderia favorecer o aparecimento de tantas histórias tristes, e que, nessas circunstâncias, tinha até dificuldade para trabalhar, pois não sabia o que dizer e, como a discussão fugira do conteúdo, encerrou a discussão (Observação 01/06, sala de aula, 3ª série).

Nesta sala de aula, era muito comum os alunos inserirem exemplos de suas histórias de vida ou de fatos ocorridos no bairro ou de notícias de jornais, quando a professora discutia algum assunto da vida cotidiana. Mas quase sempre eles eram interrompidos com a pergunta da professora: “o que isso tem haver com o que a gente está falando?”. Nem todo assunto trazido para a sala de aula é viável de ser discutido no momento em que aparece; contudo o estabelecimento de uma relação dialógica e afetiva com os alunos é uma necessidade, exatamente para que os conteúdos escolares sejam ensinados e internalizados pelos alunos como importantes para a sua vivência social.

A desconsideração pelos interesses e falas dos alunos também era comum, mesmo quando estas poderiam diretamente ser utilizadas como parte das estratégias de ensino em uma atividade. Como pode ser observado na cena abaixo, apesar de a atividade ser sobre os sentimentos das crianças, eles não foram considerados pela professora no momento em que, espontaneamente, as crianças os manifestaram. A professora os calou, pois não era aquele o momento exato para a realização da atividade. O momento exato era determinado por ela.

Era uma segunda-feira, as crianças entraram eufóricas na classe e, apesar da professora pedir silêncio, elas continuaram conversando, falando do que fizeram e dos acontecimentos do final de semana e tentavam contar também para a professora. Mas a professora disse que aquele não era o momento e pediu novamente silêncio, pois tinham exercícios para corrigir e atividades para fazer. Após corrigir exercícios da aula anterior e fazer a leitura de um capítulo de um livro de literatura infantil, a professora pediu que sentassem em duplas para fazerem uma atividade – as crianças receberam uma folha mimeografada com vários quadrados, cada quadrado correspondia a um sentimento. Eles deviam pintar os sentimentos da cor que achavam que era. Após pintarem, deveriam escrever uma história, um acontecimento de sua vida com um daqueles sentimentos, em formato de história em quadrinhos. (Observação 06/06, sala de aula, 3ª série).

Na sala de aula, quase não há tempo para perguntas, questionamentos, trocas de informações, curiosidades; a tarefa básica do professor continua sendo cumprir a missão de dar todo o conteúdo. Homogeneízam-se os conteúdos, as atividades e a quantidade que deve ser dada, desconsiderando-se os ritmos e os interesses dos alunos.

O aprendizado dos conteúdos é necessário e a escola tem a obrigação de ensiná-los; contudo, o que vimos nas salas de aula são execuções de atividades e exercícios que pouco contribuem para a aquisição e ressignificação do conhecimento pelas crianças. O hábito é correr com o conteúdo, a fim de que a programação escolar seja cumprida, sem uma análise mais rigorosa da aprendizagem obtida pelos alunos. A preocupação central é a quantidade, deixando de

lado a qualidade e, quase sempre, o aprendizado. Este, por sua vez, é de responsabilidade unilateral do aluno, que, se prestar atenção e se esforçar, aprenderá. Além do mais, cumprir a programação é sinal de competência do professor. A reflexão sobre os sentidos e significados que os conteúdos têm para os alunos não tem sido uma prática no cotidiano escolar.

1.1.5 As atividades diferenciadas

Neste item, são apresentadas cenas que mostram a existência de atividades diferenciadas, destinadas àqueles alunos considerados portadores de problemas ou dificuldades de aprendizagem, bem como as conseqüências desse tipo de atividade para a constituição subjetiva do aluno assim classificado.

O uso de atividades diferenciadas para os alunos considerados portadores de problemas de aprendizagem apareceu com maior freqüência na 2ª série e, mesmo com a mudança de professora nesta série, esse tipo de atividade continuou sendo utilizado. O problema não está na atividade diferenciada em si, mas sim nas atividades desestimulantes e pouco interessantes que são destinadas a esses alunos e, no tipo de tratamento dirigido a eles que os têm influenciado negativamente e concorrido para reforçar a crença na sua incapacidade para a aprendizagem escolar e para a produção do rótulo de mau aluno.

Observa-se que as atividades diferenciadas são quase sempre cópias, mecânicas e repetitivas de letras e números, executadas pelos alunos com pouca ou nenhuma intervenção da professora.

Após a leitura da fábula “o leão e o ratinho”, a professora Carla distribuiu aos alunos uma folha em branco e uma folha com três quadros em branco, escrito na parte superior: início da história, meio da história e final da história. E os orientou para fazer a reescrita da história, sem copiar do caderno. Mas para os alunos Cassiano e Leandro - ainda não alfabetizados - ela deu outra atividade – recortar e montar palavras. Os dois realizaram solitariamente as atividades, sem nenhuma intervenção da professora que pudesse favorecer a aprendizagem. De fato, ambos realizaram-na mecanicamente, porque estavam interessados na atividade realizada pelos demais alunos. (Observação 12/04, sala de aula, 2ª série).

Enquanto os demais alunos realizavam um autoditado, Leandro esperava em sua carteira por sua atividade “diferenciada”, a qual a professora ainda preparava, selecionando algumas revistas e pedindo para que ele recortasse letras que formassem as palavras que ela havia escrito numa folha e entregue a ele. (Observação 18/04, sala de aula, 2ª série).

Enquanto os demais alunos resolviam continhas de divisão, para Leandro, Vitor e Francisco a professora deu outra atividade - escrita de números de 1 a 20 (Observação 27/09, sala de aula, 2ª série).

A professora passou para Leandro uma atividade de ligar palavras terminadas com letras iguais, mas ele teve dificuldade para se concentrar, já que o ambiente não favorecia, pois os demais alunos estavam ensaiando uma música. (Observação 08/11, sala de aula, 2ª série).

No transcorrer das aulas, além das atividades diferenciadas, ao aluno “diferente” está reservado um lugar diferente com carteiras afastadas dos demais alunos, individuais, mesmo que a classe esteja reunida em grupo para a realização das atividades regulares. Isto é notado nas cenas a seguir:

Na sala, Leandro ficava totalmente deslocado dos demais, tanto pela posição espacial que ocupava na classe - sua carteira era afastada dos demais - quanto pelo tipo de atividade que realizava. (Observação 18/04, sala de aula, 2ª série).

Durante a realização das atividades diferenciadas, isolados dos demais alunos da classe, Cassiano e Leandro, quase sempre, paravam para brincar com *tazo* ou figurinha ou se levantavam da carteira para conversar com os colegas e ver o que estavam fazendo (Observação 18/04, sala de aula, 2ª série).

Enquanto a professora escrevia na lousa exercícios para os demais alunos fazerem, Leandro estava quieto em sua carteira, sozinho ao lado da janela. A sua carteira era a única que estava naquele lugar, bem separada dos demais que estavam sentados em duplas ou em trios. Vitor também estava sozinho, mas sua carteira ficava ao lado da mesa da professora. Após passar os exercícios para os demais alunos, a professora colou o texto do jogral, que a classe havia ensaiado, no caderno de Leandro e de Vitor, dizendo que era para as mães saberem que eles também tinham participado dessa atividade, e em seguida passou para eles uma atividade de ligar e juntar letras e sílabas para formar palavras. Em outro momento da aula, a professora avisou para Francisco e Vitor, que assim que passasse na lousa a atividade para os demais alunos, ela passaria lição para eles, portanto não era para copiar da lousa (Observação 05/09, sala de aula, 2ª série).

A atividade que não estimula, que se repete dia-a-dia, resulta em atitudes de indisciplina, provocando mais exclusão, na medida em que os demais alunos não os aceitam próximos a eles.

Enquanto os demais alunos copiavam da lousa um extenso texto sobre o Trânsito, para Cassiano e Leandro, a professora escreveu na lousa o título do texto, em letra de forma e pediu para copiarem no caderno e embaixo desenharem um semáforo. Essa atividade fez com que ambos ficassem ociosos durante a maior parte da aula incomodando os colegas (Observação 30/05, sala de aula, 2ª série).

Na classe, vai se constituindo entre os demais alunos a diferenciação entre os que sabem e os que não sabem, reforçada, muitas vezes, por falas pontuais e atitudes da professora sobre o não

saber do aluno. No cotidiano da sala de aula, ações e falas das professoras e dos demais alunos tornam explícita a condição de não saber desses alunos.

A professora Carla disse-me que recebeu um novo aluno (Vitor) com dificuldades na leitura e copista; agora teria três alunos para ter que se preocupar com atividades de alfabetização. Colocou-o também separado dos demais. (Observação 03/06, comentário da professora, 2ª série).

A professora pediu ao aluno Julio que entregasse aos demais alunos os livros de matemática, pois iriam fazer exercícios de divisão. Julio não entregou os livros para Francisco, Vitor e Leandro e eles reclamaram. A professora disse que eles não sabiam fazer mesmo, então não precisavam de livro. Acrescentou que iria dar outra atividade para eles (Observação 27/09, sala de aula, 2ª série).

Do início do ano letivo até o seu final, conforme notamos nas datas relativas aos trechos das observações, a estes alunos acima citados foram reservadas atividades estritamente mecânicas, a mesmice e a repetição. Atividades que não lhes deram a oportunidade de superar as suas dificuldades, pois a eles foram destinadas formas diferenciadas de atividades, sem ensino e sem aprendizagem. As atividades eram dadas, pois a professora sentia que esta era sua obrigação, inclusive para que os alunos tivessem uma ocupação durante as aulas. Os alunos resolviam-nas sozinhos e demonstravam não necessitar da professora durante a realização da atividade, seja porque sabiam que não seriam ouvidos, ou porque a atividade era tão mecânica que a solucionavam rapidamente, ainda que incorretamente. Além do mais, a professora na tinha o hábito de corrigir e discutir as suas produções, não havendo, portanto, investimento no seu aprendizado. O tipo de atividade dada, bem como o vínculo pedagógico estabelecido com eles pouco contribuíam para sanar as suas dificuldades, as quais vão sendo acumuladas a longo do processo de escolarização.

1.2 A avaliação

No que concerne aos processos e práticas avaliativas na sala de aula, serão analisados tanto seu aspecto formal, quanto informal. Buscar-se-á compreender como a professora avalia cotidianamente os seus alunos, mesmo que essa avaliação apareça de forma sutil e pouco estruturada, assim como em momentos mais formais, agendados exclusivamente para isso. Considerar-se-ão os comentários avaliativos da professora em relação aos alunos e à sua dificuldade de analisar a produção dos mesmos. É importante salientar que a avaliação na sala de

aula pode aparecer sob três aspectos, conforme aponta Freitas (2003): como avaliação instrucional, avaliação disciplinar e avaliação valorativa. A avaliação instrucional estaria relacionada ao currículo manifesto, aparecendo em forma de testes, provas, chamadas orais e atividades, enquanto que as avaliações disciplinar e valorativa vinculam-se ao currículo oculto. Assim, na avaliação disciplinar, o não saber e a não aprendizagem estão relacionadas à falta de atenção do aluno, ao excesso de conversas e brincadeiras, enfim, à indisciplina propriamente dita, enquanto que na avaliação valorativa o não saber ocorre devido ao desinteresse, preguiça, falta de vontade do aluno. Esses três tipos de avaliações, muitas vezes, perpassam e se complementam no contexto da sala de aula e, desta forma, julgamentos subjetivos e idéias preconcebidas acabam determinando o modo de a professora ver e de agir em relação a alguns alunos.

1.2.1 Avaliação das atividades e rendimento do aluno

Neste item, examinam-se episódios ocorridos nas salas de aulas em que as atividades executadas pelos alunos são avaliadas como insatisfatórias e o rendimento considerado insuficiente é classificado como resultado da falta de esforço, da falta de empenho pessoal e da incapacidade do aluno em pensar.

Nas atividades diárias, nota-se que a responsabilidade pela aprendizagem, ou as conseqüências de sua falta, é atribuída em grande medida ao aluno e à sua família. Assim, as dificuldades por eles apresentadas em determinados conteúdos escolares são creditados à falta de esforço, como pôde ser observado:

A professora Bruna passou três pequenos textos com as letras E, F e G para as crianças colarem no caderno. Ela escreveu os mesmos textos na lousa e leu junto com eles várias vezes, pedindo para prestarem atenção nas “letrinhas” e nas “palavrinhas” que se repetiam. Depois chamou alguns alunos, apontou uma palavra e pediu para ler individualmente. Vários deles não conseguiram ler corretamente ou demoraram a ler. A professora disse que aquilo acontecia porque eles não se esforçavam e não estudavam em casa, lembrou que eles tinham que pedir aos pais para lerem as histórias com eles todos os dias, pois só assim eles aprenderiam. (Observação 05/04, sala de aula, 1ª série).

Algumas vezes, ao diagnosticar as dificuldades da classe, em relação a determinados conteúdos, as professoras não avaliam a maneira como estes foram ensinados, remetendo ao aluno a responsabilidade pelo não aprendizado, responsabilizando-o, porque não prestar atenção ou não ler direito.

Durante a correção de alguns exercícios de matemática, a professora constatou que apenas dois alunos acertaram os problemas de matemática; disse em tom bravo que aquilo não era possível. Concluiu que estavam cometendo erro de interpretação por isso erravam. E disse de forma enfática que isso acontecia porque eles não estavam lendo direito. (Observação 04/05, sala de aula, 3ª série).

Em algumas situações, o aluno é culpabilizado por não conseguir interpretar o que se pede nos enunciados das atividades e avaliações e isso é atribuído à sua dificuldade em pensar.

A professora, em uma de suas conversas com a classe, falou sobre a dificuldade que eles tinham para solucionar problemas de matemática, que exigiam interpretação e raciocínio. Comentou que não entendia como eles não conseguiam entender, pois na maioria das vezes o tipo de raciocínio era o mesmo, mas só porque mudava algumas informações eles já não conseguiam fazer. E acrescentou que eles precisavam pensar mais. (Observação 01/08, sala de aula, 3ª série)

A professora Julia comentou comigo que deu uma provinha de matemática e pediu para os alunos fazerem a decomposição dos números. Vários alunos não entenderam o que era para fazer, porque ela estava acostumada a escrever nos exercícios de sala de aula a palavra decompor; isso demonstrava que eles tinham uma grande dificuldade para pensar e interpretar o que estava escrito, pois “só de mudar uma palavra, eles já não conseguem fazer” (Observação 13/04, comentário avaliativo da professora, 4ª série).

A responsabilização pelo rendimento insatisfatório também é atribuído à falta de estudo dos alunos, que acaba por atrapalhar a sequência dos conteúdos a serem ensinados.

Durante a realização da prova de português, as crianças fizeram várias perguntas à professora, dando a entender que não haviam compreendido bem o que fora estudado, mas a professora não as respondeu, mostrou-se inconformada com as perguntas e disse: “pelo jeito vou ter que ensinar tudo de novo”. “A gente ensina, mas vocês não estudam. O pior é que tem outras coisas para ensinar...”. (Observação 27/06, sala de aula, 3ª série).

Em resumo, a responsabilização pela ineficiência dos resultados obtidos pelos alunos recai sobre eles mesmos, porque não se esforçaram, não estudaram, não leram direito, não pensaram o suficiente ou por terem dificuldade de pensar. Não se notam questionamentos sobre como se ensinou, como o aluno pôde ter apreendido tais conteúdos, quais outras estratégias poderiam ser utilizadas para que o rendimento fosse satisfatório; enfim, não se questiona como os alunos chegaram àquelas respostas. Desta forma, a avaliação do rendimento do aluno tem sido reduzida à sua classificação, baseada em adjetivos depreciativos que reforçam a idéia de que são incapazes para a aprendizagem escolar.

1.2.2 Avaliação de comportamentos e atitudes

Apresentam-se recortes do cotidiano escolar revelando que a avaliação de fatores comportamentais e atitudinais influenciam na avaliação da aprendizagem do aluno e contribuem para o surgimento de relações interpessoais (professoras/alunos, alunos/alunos) conflituosas e excludentes.

A avaliação de que as dificuldades dos alunos em aprender na escola são decorrentes de seu comportamento e de suas atitudes é a mais recorrente nas salas de aulas observadas, conforme podemos notar nas cenas que se seguem:

Após bater o sinal para o recreio, a professora me disse que estava muito preocupada com os alunos que ainda não estavam alfabetizados, segundo ela, “mais da metade da classe” e não sabia o que fazer para que eles aprendessem. Disse que tentava fazer o mesmo que as colegas faziam e as mesmas atividades, mas parecia que a classe era mais difícil. Argumentou que isso talvez fosse resultado de eles serem muito falantes e ela não ter bom domínio da classe, ou ainda porque ela estava defasada, pois fazia muitos anos que estava fora da sala de aula. Sentia-se mal por ter que chamar a atenção e ficar brava com os alunos, mas concluiu que não tinha outro jeito, reforçando que a classe era muito “difícil” e “indisciplinada” (Observação 28/06, comentário da professora, 1ª série).

Após terminar a aula, a professora falou-me que os alunos falavam demais e que estavam bastante inquietos naquele dia. Falou ainda, que os deixava sentar em dupla, mas pensava em separá-los, pois percebia que estavam se dispersando muito e isso talvez fosse uma das causas das dificuldades deles em aprender (Observação 11/03, comentário da professora, 1ª série).

A professora acima citada faz uma avaliação geral da classe, percebe as suas próprias dificuldades, mas não encontra alternativa senão manter como estava. Impotente para mudar a situação, ela conclui que o problema estava na classe – “difícil” e “indisciplinada”. Apesar de a professora reconhecer a sua falta de experiência no trabalho com crianças e, num primeiro momento, esse ser um fator dificultador, ela acaba por responsabilizá-las pelas dificuldades na aprendizagem (se é que já podia se dizer que havia dificuldades de aprendizagem neste momento, pois estávamos a três semanas do início do ano letivo). Esse olhar da professora em relação aos alunos tende a persistir e, assim, potencializam-se as dificuldades, construídas numa relação conturbada, em que a professora sente-se insegura e impotente para lidar com a classe.

Outro tipo de avaliação realizado pela professora é a de que os alunos não aprendem porque são inquietos ou se dispersam com facilidade, o que, segundo a sua percepção, dificulta dar os conteúdos necessários.

A professora Bruna comentou que os alunos estavam com muitas dificuldades, vários deles não sabiam nada, não reconheciam nem as vogais. Preocupava-se, pois as

atividades não estavam rendendo como nas outras classes. Além disso, eles eram demasiadamente falantes e desatentos, o que prejudicava ainda mais o desenvolvimento das atividades (Observação 15/03, comentário da professora, 1ª série).

Ao constatar que seus alunos estavam tendo dificuldades, devido a comportamentos e atitudes considerados inadequados, a professora decide impor regras com a distribuição de prêmios e castigos e, assim, tenta mudar a situação; contudo, ela não questiona a dinâmica das aulas que não tem despertado a atenção e interesse das crianças.

Após entrar na classe, a professora organizou as fileiras e colocou os alunos em lugares que ela achava que poderia equilibrar mais a classe, evitando assim muita conversa e desorganização. Combinou com os alunos que a fileira mais comportada e na qual o lugar ficasse mais limpo, ganharia um prêmio no final de cada semana. Avisou que, ao final de cada aula, marcaria um ponto para a fileira que melhor se comportasse. Ao mesmo tempo, escreveu num canto da lousa o número das fileiras e disse que ali marcaria os pontos negativos durante a aula. Finalizado esse acordo, ela perguntou aos alunos: Qual é o objetivo de tudo isso? A aluna Juliana respondeu “Ganhar ponto e ganhar presente”. A professora disse que tinha outro mais importante, e a aluna Gilda respondeu: “Aprender a ler e a escrever”. A professora concordou e encerrou sua fala. Durante a aula, a professora colocou pontos negativos para as fileiras, alguns alunos ficaram bravos com a professora dizendo que estavam quietos. A professora argumentou que havia colegas deles bagunçando, eles então ficaram bravos com os colegas. Embora a professora tenha estabelecido regras iguais para todos, pode-se observar, durante a aula, que o seu julgamento em relação ao comportamento dos alunos foi ambíguo, sendo mais condescendente com alguns do que com outros (Observação 22/03, sala de aula, 1ª série).

Embora a professora estabeleça as regras, o seu julgamento em relação ao comportamento dos alunos é ambíguo, sendo mais condescendente com alguns do que com outros, mesmo quando estes têm comportamento igual. Ao fazer seu julgamento, ela demonstra já ter determinado quais alunos serão premiados; assim, baseando-se nos comportamentos anteriores dos alunos, exclui aqueles que ela avalia não serem capazes de se comportar, mesmo que tenham se comportado bem, levando-os a perceberem que não vale a pena seguir as regras, pois não serão recompensados. De outro lado, o estabelecimento de prêmios e castigos leva o aluno a criar uma imagem negativa em relação a cumprir as regras e respeitar os colegas. O aluno obedece não porque seria uma condição para o aprendizado, mas sim para ser premiado, como bem expressou a aluna Juliana. Além do mais, o tipo de acordo acaba levando aluno a rivalizar com aluno, na medida em que a culpa por não ter sido premiado é do aluno que não obedeceu e, portanto é o “patinho feio” do grupo, aquele que ninguém quer na sua fileira. Em outra aula observada, a professora adotou procedimento semelhante,

A professora pediu silêncio e disse que os alunos que ficassem quietinhos e conseguissem ler ganhariam bala. Ao final da aula, ela deu balas para alguns e para outros não. Isso produziu indignação em alguns, como o aluno Leonardo que disse que queria muito ganhar uma bala, mas demonstrou acreditar que jamais ganharia (Observação 29/03, sala de aula, 1ª série).

Embora sua estratégia tenha a finalidade de manter o controle e a disciplina da classe, ela acaba por produzir rivalidade entre as crianças e a construção de dois tipos de alunos: os “bons” que serão recompensados e os “maus” que dificilmente conseguirão essa recompensa e, portanto, não têm porque seguir as regras.

A avaliação de comportamentos e atitudes aparece em diversos momentos das aulas. As professoras consideram que a desatenção, as conversas paralelas ocorridas, principalmente nos momentos em que elas estão dando suas explicações, e a indisciplina da classe são responsáveis pelos alunos não conseguirem realizar as atividades de acordo com o esperado ou por não terem aprendido conteúdos já encerrados.

A professora pediu novamente para todos ficarem quietos, fecharem o caderno, guardar os lápis e olharem para a lousa. Diante da dispersão dos alunos, ela os advertiu, pedindo que prestassem mais atenção na lousa e afirmou que eles erravam na leitura ou não sabiam ler porque não prestavam atenção quando ela ensinava. (Observação 07/06, sala de aula, 1ª série).

A professora pediu para pararem o que estavam fazendo e prestarem atenção na lousa, disse que eles ficavam desatentos durante a leitura coletiva e quando ela pedia para cada um ler sozinho, eles não sabiam já que não se aprende conversando e sem prestar atenção. Chamou o nome de alguns alunos que estavam mais dispersos e pediu para lerem palavras aleatórias no texto, mas a maioria não conseguiu. Ela reforçou que isso acontecia porque eles não prestavam atenção na hora que tinha que prestar (Observação 13/06, sala de aula, 1ª série).

A professora deu uma atividade para os alunos classificarem as palavras de acordo com o acento tônico, pois eles haviam ido “muito mal” na prova e disse que desde a primeira série os professores deveriam ensinar o nome dos acentos, pois na prova, alguns alunos, em vez de escreverem o nome do acento, escrevem “cobrinha” ou “chapeuzinho”; segundo a professora, um mau hábito adquirido na primeira série. Passou outros exercícios com acentuação e chamou a atenção dos alunos, pois estava ensinando de novo para que não errassem, mas, como alguns alunos estavam desatentos ou conversando, ela ficou brava, dizendo que se continuassem daquele jeito na outra prova errariam novamente (Observação 13/04, sala de aula, 4ª série).

Outras vezes, a avaliação incide mais visivelmente sobre alguns alunos por atitudes consideradas inadequadas, provocativas ou características como preguiça, malandragem, “ser insuportável”, encrenqueiro ou por falta de preocupação com a escola.

A professora Carla disse que o aluno Leonardo estava muito indisciplinado, e não sabia o que fazer com ele: “ele é insuportável”, por isso iria separá-lo dos colegas (Observação 05/08, sala de aula, 1ª série).

A professora chamou a atenção da aluna Lívia e pediu seu caderno para dar visto. Justificou sua atitude dizendo que Lívia era muito teimosa, “difícil mesmo”, nem sempre fazia o que a professora pedia e seu caderno tinha muitos erros, porque ela nunca apagava ou consertava como a professora mandava. Lívia demonstrou estar contrariada, mas foi até a mesa da professora. Ela apagou energicamente as atividades da aluna, sem olhar quais estavam certas e pediu que as fizesse novamente “e sem erros”. (Observação 23/05, sala de aula, 2ª série).

Em uma atividade de interpretação de texto, a professora perguntou ao aluno Daniel se ele conhecia alguém com características semelhantes ao personagem do texto, ele disse que não havia respondido a questão porque não conhecia ninguém. Ela ficou extremamente brava com ele, e disse que estava cansada desse tipo de resposta. Em tom agressivo, disse que ele era “malandro”. Mais dois alunos não responderam a questão. Diante da resposta inesperada, ela disse: “não querem fazer a lição? Vão levar bilhete”. E pediu que levassem o caderno até a sua mesa para escrever o bilhete para os pais (Observação 03/08, sala de aula, 3ª série).

A professora ficou sabendo que, durante o recreio, Daniel e Cristina brigaram, e quis saber os motivos da briga. Nenhum dos dois quis falar; então a professora disse que Daniel era encrenqueiro, sempre se fazia de vítima, achando que nunca tinha culpa de nada, sempre eram os outros que provocavam. Cristina era do mesmo jeito, fazia pouco tempo que estava na escola e só arrumava confusão. Completou dizendo que era por isso que eles iam “tão mal na escola” e não aprendiam nada. (Observação 10/08, sala de aula, 3ª série)

A professora perguntou quem gostaria de levar livros de literatura para ler nas férias, vários alunos levantaram a mão. Falou que quem estava no reforço devia aproveitar as férias para ler e melhorar. Um dos alunos que estava no reforço disse que não levaria porque não teria tempo de ler, pois aproveitaria as férias para brincar. A professora ficou indignada com o aluno e disse que era por isso que ele tinha dificuldade para aprender, não tinha preocupação com a escola e era um irresponsável. (Observação 04/07, sala de aula, 3ª série).

Neste último trecho, diante da sinceridade do aluno, a professora o agride, reforçando a idéia de as suas dificuldades são conseqüências de sua falta de interesse e esforço. Ela não aproveita a ocasião para falar da leitura como uma possibilidade de lazer e entretenimento. Assim, vista como obrigação, a leitura não cativa e não interessa. Ademais, se é período de férias, é preciso afastar-se daquelas atividades que contêm elementos escolares, sempre tão marcados pela opressão, especialmente para esses alunos.

Durante a realização de uma atividade, os alunos conversavam bastante. Valério estava irrequieto andando pela sala. A professora, em tom agressivo, se dirigiu a ele dizendo que, se fosse no sistema antigo, ele seria reprovado. E completou dizendo que ele não queria nada com nada, portanto não merecia passar. (Observação 30/09, sala de aula, 4ª série)

Aos alunos são atribuídos pesados rótulos, que certamente influenciarão na maneira como essa e outras professoras trabalharão com eles. Há ainda a descrença de que estes alunos possam ter atitudes e comportamentos diferentes dos já considerados habituais e, em relação à aprendizagem, a avaliação é carregada de impressões negativas.

Essas avaliações contundentes ocorrem com grande frequência no cotidiano escolar e acabam gerando relações aversivas entre professores e alunos e entre alunos e alunos, contribuindo para a estigmatização dos alunos assim avaliados e para a promoção de relações conflituosas e excludentes.

Conforme pudemos presenciar, os juízos e os julgamentos cotidianos, relacionados ao comportamento e atitudes dos alunos, expressos por meio da fala ou da ação das professoras, tendem a influenciar na maneira como os alunos se percebem e em como são percebidos pelos colegas e outros professores no espaço escolar, contribuindo para a consolidação do estigma de mau aluno.

O aluno Leonardo, que estava provocando os colegas das carteiras de trás e do lado, foi separado dos demais e colocado numa carteira no fundo da sala. Ao fazer isso, a professora lhe disse: “Todo dia você vai fazer isso? Já vai deixar sua marca na primeira série?”. Leonardo ficou nesta carteira até o final da aula, embora vez ou outra se levantasse para conversar ou emprestar material e reclamar que sempre ficava sozinho. A professora disse-lhe que ninguém gostava de uma pessoa que provocava e atrapalhava por isso ele ficaria sozinho. Alguns alunos riram e ele correu atrás ameaçando bater neles; a professora o pegou pelo braço e o colocou de volta em sua carteira (Observação 29/03, sala de aula, 1ª série).

Durante a escrita de um texto, Leonardo conversava, lia em voz alta as palavras dos cartazes da sala, se mexia, empurrava cadeira, gritava palavras do texto aleatoriamente e atrapalhava os colegas que copiavam. Diante do comportamento de Leonardo, Alberto me perguntou como eu agüentava me sentar perto de Leonardo, porque ninguém agüentava, era por isso que ele sempre ficava sozinho. (Observação 06/12, sala de aula, 1ª série).

Leandro passou a aula inteira inquieto, alguns alunos o incomodavam e ele também os incomodava, de forma que acabaram isolando-o. Durante a aula, o grupo fazia barulho, ria alto e quando a professora pedia silêncio, dizia que fora o Leandro (Observação 29/04, sala de aula, 2ª série).

Leandro se levantou da carteira várias vezes e provocou os colegas. Estes, se sentindo incomodados, reclamaram para a professora, que chamou a sua atenção, mas Leandro riu e continuou provocando os colegas. (Observação 06/05, sala de aula, 2ª série).

A professora não deixou Cassiano, Leandro, Livia e Vitor saírem para a aula de Educação Física, pois iria olhar o caderno deles para ver se tinham terminado de fazer a

lição. Outros alunos também não haviam terminado mas ela escolheu apenas estes. Ela demorou a olhar, castigando-os. Vitor insistiu para que ela olhasse logo, pois ele havia terminado e não queria ficar sem aula de educação física. Ela pediu para ele esperar, pois não tinha pressa. Justificando que assim talvez eles aprendessem a obedecer (Observação 05/09, sala de aula, 2ª série).

Neste caso, a professora já tinha uma visão negativa a respeito destes alunos, punindo-os antes mesmo de saber se realmente não haviam cumprido a tarefa. Outros alunos também não haviam terminado, mas para eles não houve punição. Esse tipo de punição, contudo, não era exclusivo da classe da 2ª série, pois na 3ª série:

Enquanto os alunos realizavam uma atividade de português, a professora chamou alguns e informou que aproveitaria para olhar o caderno deles e escrever um bilhete para os pais – daqueles que estavam com alguma coisa fora de ordem ou faltando matéria. Havia outros alunos com o caderno incompleto, mas foram aqueles considerados por ela, no dia a dia, como indisciplinados ou que apresentavam algum comportamento destoante, que ela escolheu para levar o bilhete. (Observação 29/06, sala de aula, 3ª série).

O interessante é que a professora já havia determinado quais alunos seriam punidos. Ainda que outros também não estivessem com o caderno completo, foram aqueles considerados por ela, no dia-a-dia, como indisciplinados ou que apresentavam algum comportamento destoante, portanto considerados problemáticos, que ela escolheu para repreender ou punir.

Elaine chamou várias vezes a atenção de Lineu que conversava com os colegas da fileira do lado, Ela disse que ele ia mal e não conseguia fazer os exercícios por que só brincava. Era a mesma coisa, todos os dias, e não adiantava ela falar. Pediu que levasse o caderno até sua mesa que escreveria outro bilhete para os pais dele (Observação 13/06, sala de aula, 3ª série).

Pudemos observar que este aluno apresentava poucos problemas de aprendizagem, tinha costume de se levantar da carteira e conversar com os colegas, mas nada que pudesse ser chamado de indisciplina; contudo, pudemos notar também que a professora havia criado uma imagem negativa em relação a ele, constantemente chamando a sua atenção, mesmo quando ele estava em sua carteira realizando as atividades; implicava, inclusive, com sua maneira de se sentar e de se vestir.

A exclusão espacial, muito comum nas salas de aula, também tem sua justificativa nas características atitudinais dos alunos. Assim, o isolamento de alguns alunos ou a proibição de participar junto com os outros de algumas atividades é uma das marcas do cotidiano escolar.

A professora Vivian colocou as crianças sentadas em grupos de 4 ou 5, disse que faria uma tentativa de trabalhar com grupos grandes. Mas colocou Leonardo e André sentados sozinhos cada um num canto da classe, pois achava que eles atrapalhavam os colegas, principalmente o Leonardo que “não tem jeito mesmo” (Observação 02/08, sala de aula, 1ª série).

A professora Carla disse que separou Leandro e Cassiano dos demais alunos, isolando-os num canto da sala, porque os demais alunos não estavam aceitando a presença deles nos grupos, pois só atrapalhavam e bagunçavam (Observação 03/06, comentário da professora, 2ª série).

As cenas revelam a produção do estigma de mau aluno, aquele que é indisciplinado e com o qual ninguém deve ou quer se relacionar. Ao ser isolado no fundo da classe, a exclusão passa a ser também física e, embora se mantenha ativo, levantando e conversando com os outros alunos, não partilha com estes, como os demais, as atividades realizadas na classe.

Em relação a Cassiano e Leandro, estes sentavam separados dos demais colegas, seja porque faziam atividades “diferenciadas” ou porque os atrapalhavam. O fato de se sentirem excluídos pode ser um dos motivos que os levam, em certa medida, a agredirem e provocarem os demais. Assim, essa relação conflituosa e excludente, extrapola a sala de aula.

Na hora do recreio Cassiano, Leandro e alguns alunos de outra classe foram colocados de castigo. Na escola os alunos são colocados longe do pátio, no primeiro bloco de sala de aula entre a entrada do bloco da administração e a escada que dá acesso ao pátio, cada bloco é separado por grades. Após bater o sinal para o retorno para a classe, quando as professoras passaram por eles, eles colocaram a camiseta para esconder o rosto, tal como nas cenas de reportagem policial em que os detidos escondem os rostos para não serem reconhecidos. As professoras comentaram a atitude deles de esconder o rosto como “se fossem bandidos”; e que quase todos os dias eles ficavam de castigo (Observação 06/05, horário do recreio).

A avaliação de atitudes e comportamentos serve também para respaldar as decisões das professoras quanto à participação ou não do aluno em atividades extraclasse.

Na sala das professoras, as professoras falavam sobre um passeio que os alunos fariam. Comentavam sobre os alunos que não iriam, porque não tinham interesse em ir ou porque não tinham condições de pagar. A professora Olga disse, contudo, que um de seus alunos não iria, mesmo querendo, porque era terrível e insuportável de se lidar com ele (Observação 16/06, comentário das professoras, sala dos professores).

A construção de uma visão negativa em relação aos alunos que apresentam comportamento e atitudes destoantes – diferentes daqueles considerados adequados ao espaço escolar - tende a produzir reações de extrema aversão e o estabelecimento de uma relação pedagógica fundada na

intolerância e no preconceito, o que certamente não favorecerá a busca de alternativas para lidar com eles, conforme podemos notar na cena seguinte:

A professora Lélia entrou na sala dos professores, na hora do recreio, demonstrando cansaço e desânimo e reclamou dos alunos. Disse que de segunda-feira era muito difícil. Ainda não tinha conseguido fazer nada, só separar e controlar os alunos. Disse que sua classe era formada por “refugos” e que seus alunos não eram crianças normais. (Observação 29/04, comentário da professora, sala dos professores).

Do que foi exposto neste item, é possível afirmar que as avaliações de comportamento determinam as relações estabelecidas na sala de aula, tanto as interpessoais quanto as que se relacionam ao conhecimento. Muitas vezes os alunos têm comportamentos e atitudes semelhantes, mas para aqueles a quem o estigma já está presente, as sanções e punições são mais imediatas, enquanto para os outros, há maior tolerância. Desta forma, a relação com o conhecimento vai sendo deixada de lado e as capacidades cognitivas desses alunos são subestimadas em virtude de seus comportamentos e atitudes.

1.2.3 O certo como padrão

Este item traz cenas revelando que na sala de aula *certo* e *errado* são tidos como valores absolutos e exatos e, por isso, elaborações, aproximações ou hipóteses levantadas pelos alunos, sobre determinado conhecimento, que não correspondem ao esperado, são considerados incorretos.

Ao conceber o “certo” como única possibilidade de o aluno expressar seu aprendizado, as professoras fazem avaliações pontuais e negativas do aprendizado deste, e assim tendem a criar obstáculos e inviabilizar outras possibilidades de construção de conhecimento, conforme podemos observar na cena a seguir:

Depois do intervalo, a professora entregou às crianças uma folha com o desenho de uma cesta de frutas para elas pintarem e escreverem os nomes das frutas. Após as crianças pintarem, ela pediu que escrevessem no caderno os nomes das frutas. As crianças conseguiram escrever com mais facilidade *uva* e *maçã*, mas a maioria teve dificuldade para escrever corretamente a palavra *laranja*. Diante da constatação da dificuldade das crianças, a professora, inconformada, falou que não entendia porque eles ainda não sabiam escrever, pois já deviam ter aprendido. Embora as crianças escrevessem a palavra *laranja* com a grafia incorreta, várias delas já tinham assimilado os sons correspondentes às sílabas, mas a professora não as considerou e assim, após perceber que muitas não tinham conseguido fazer, escreveu na lousa a palavra ortograficamente correta, dizendo que o jeito certo era aquele (Observação 08/04, sala de aula, 1ª série).

É interessante notar que, na primeira série, a preocupação com o fazer certo (o certo é entendido pela professora como a escrita ortograficamente correta) é bastante presente, o que demonstra o desconhecimento das professoras em relação aos processos de construção de conhecimento. Nos próximos trechos de duas aulas da 1ª série, em momentos distintos do ano letivo e com professoras diferentes, nota-se que ambas se preocupam com o fato de os alunos não produzirem atividades consideradas por elas como corretas. Ambas avaliam que a aprendizagem se revela quando o aluno faz o certo. O erro é considerado erro mesmo e não parte do processo de aprendizagem. Desta forma, a falta de noção das professoras de como ocorre o processo de construção da leitura e da escrita pelos alunos tende a dificultar o seu trabalho, conforme observamos:

A professora Bruna entregou uma folha em branco aos alunos e disse que eles iriam desenhar e escrever o nome do desenho sem olhar no do colega. Alertou que precisavam fazer sozinhos. Ao ver a dificuldade das crianças para escrever, a professora falou-lhes que não entendia porque estavam com dificuldades, e soletrou a palavra para eles perceberem o som, dizendo que quase todos os dias eles usam aquelas sílabas para escreverem palavras. E concluiu que eles não estavam conseguindo fazer certo, porque não prestavam atenção. Juliana disse que não sabia fazer. A professora disse que ela sabia sim, era só tentar porque “quando queria ela fazia, como podia dizer que não sabia”. E de fato Juliana não conseguiu escrever apesar das várias tentativas. A aluna Glória começou a chorar porque a professora mandou apagar o que tinha escrito, argumentando que estava errado e que ela sabia fazer corretamente. Glória tentou, mas não conseguiu; embora ela não escrevesse ortograficamente correto, suas hipóteses estavam corretas, mas a professora não percebeu isso, deixando-a confusa e angustiada. Leonardo, João e outros alunos olhavam os cartazes que estavam no fundo da classe para ver se havia algum desenho semelhante ao da professora e perceberam que tinha o desenho de uma estrela e copiaram na folha a palavra que estava abaixo do desenho. A maioria, mais da metade dos presentes, demonstrou dificuldade em realizar a atividade. A professora, frustrada, ao final da aula, disse aos alunos que poucos conseguiram fazer certo e que isso era resultado da falta de atenção, desinteresse e falta de vontade, porque aquelas palavras eles já haviam aprendido (Observação 06/07, sala de aula, 1ª série).

A professora pediu para os alunos olharem rapidamente no caderno a música “Marcha Soldado” que escreveram na aula anterior. Depois, pediu que guardassem o caderno, entregou uma folha avulsa e solicitou que escrevessem a música do jeito que soubessem. As crianças disseram que não se lembravam, a professora insistiu para que escrevessem a música como se lembravam. As crianças tiveram dificuldades, não porque não se lembravam da música, mas porque não conseguiam transcrevê-la para a folha. Algumas choraram, outras tentaram copiar do caderno sem que a professora visse. Diante da dispersão dos alunos, das conversas e movimentação pela sala, a professora disse para a classe, em tom de voz bravo: “tem alguns que não vão mesmo”. Assim que eles terminaram, a professora recolheu as folhas e comentou comigo, em voz alta, que não entendia esse negócio de fases, não compreendia o raciocínio deles na escrita, pois pra ela, eles sabiam ou não sabiam escrever. Olhou a produção escrita de alguns alunos e disse com expressão reprovadora: “tem cada absurdo” (Observação 26/08, sala de aula e comentários da professora, 1ª série).

A realização de uma atividade com função diagnóstica, revelou ter um fim em si mesmo, pois não contribuiu para o desenvolvimento das crianças e para a sua aprendizagem. Cumpriu-se um cronograma. Mas não serviu para avaliar como as crianças estavam compreendendo a leitura e a escrita. Pelo contrário, a cena descrita mostra que estas avaliações tornaram-se momentos de produção de angústias e de culpabilização, em que a “dificuldade” do aluno, torna-se responsabilidade dele próprio, que, sozinho, precisa encontrar maneiras de superá-la. Desta forma, a “atividade diagnóstica” que a professora realiza tem um fim em si mesmo, ocorrendo apenas para cumprir a programação da escola, ficando, portanto, descaracterizada de seu objetivo básico que seria o de investigar e dinamizar o processo de ensino/aprendizagem. Os erros detectados deveriam ser analisados como parte do processo de aprendizagem e poderia possibilitar a investigação de como o aluno pensa e compreende os conteúdos escolares. Entretanto, a avaliação negativa e enfática de que alguns sabem e outros não, a leva a desconsiderar as hipóteses das crianças e, conseqüentemente, impossibilita a construção de instrumentos e estratégias que facilitem a aprendizagem. A reação das crianças demonstra, por outro lado, a incorporação de um sentimento de que há algo certo e esperado e que o erro não é permitido e nem aceitável. Essa hipótese pode ser ratificada como se demonstra a seguir:

A professora passou algumas atividades e pediu para os alunos estudarem em casa, para se prepararem para a provinha do Saresp. Ela disse que eles tinham que se esforçar na classe e estudar em casa porque durante a prova teriam que fazer sozinhos. A fala da professora causou, entre vários alunos, certa aflição, porque perguntavam insistentemente à professora se não poderiam olhar nem um pouquinho no caderno, ou se ela não poderia ajudar mesmo, alguns ainda falaram que tinham medo de não saber fazer a prova (Observação 01/11, sala de aula, 1ª série)

Ou neste outro trecho:

A professora entregou algumas ilustrações sobre a historinha do Chapeuzinho Vermelho e pediu para as crianças relembrares a historinha e escreverem de acordo com a seqüência das ilustrações; mas as crianças demonstravam dificuldade para escrever a sua própria interpretação, argumentando que tinham medo de errar e a professora ficar brava ou colocar errado (Observação 12/12, sala de aula, 1ª série).

Se no início do ano letivo, os alunos percebem que há uma cisão entre o certo e o errado, ao final do ano letivo, eles já demonstram ter incorporado essa dualidade: ou está certo ou está errado, ou sabem ou não sabem. E eles sentem que o não saber tem como conseqüência punições ou repreensões.

A certeza de que o aluno é incapaz de fazer corretamente uma atividade, leva a professora, algumas vezes, a sequer analisar a sua produção, demonstrando o pouco investimento nos alunos que apresentam alguma dificuldade.

A aluna Mirian que, segundo a professora, tem problemas em matemática, resolveu corretamente um problema; contudo, a professora disse que estava errado, corrigindo-a erroneamente. Embora a aluna quisesse argumentar, dizendo que estava certa, a professora não a ouviu, deixando-a confusa, pois a aluna tinha certeza que havia acertado o problema. (Observação 20/09, sala de aula, 2ª série).

Notamos que o olhar negativo sobre o aluno, construído numa relação em que pouco se espera daqueles que apresentam alguma dificuldade, portanto, daqueles que erram, leva as professoras a terem uma baixa expectativa em relação à sua capacidade. As professoras, muitas vezes, consideram as suas respostas como incorretas mesmo quando corretas; contudo, aqueles alunos que correspondem mais ao modelo esperado pelo professor, portanto que acertam e agem dentro dos padrões esperados, quando erram, tem seus erros mais tolerados.

Atitudes autoritárias e repressivas em relação ao erro do aluno, com falas e ações que agredem e intimidam, são comuns na sala de aula, revelando a intolerância em relação ao erro do aluno.

Após resolverem os problemas de matemática, que estava em uma folha, a professora pediu que escrevessem no caderno o problema e a resolução do mesmo. Chamou a atenção para o uso da pontuação e dos acentos e falou para prestarem atenção para não copiarem errado. Continuou falando, de forma ríspida, que eles tinham “mania de copiar as coisas sem acento” e pediu o caderno de alguns alunos para ver como estavam copiando, apontando que haviam feito errado, sem contudo discutir com o aluno que tipo de erro havia cometido. Depois, pediu a alguns alunos para lerem o que escreveram. Diante das suas dificuldades, ela disse, em tom reprovador e agressivo, que eles copiavam “tudo errado” e achavam que ia ficar por isso mesmo e, em seguida, apagou o que o aluno havia escrito e pediu para escrever de novo “e dessa vez corretamente”. Em outro momento da aula, ela passou um texto na lousa para ser copiado pelos alunos; novamente em tom agressivo chamou a atenção para copiarem corretamente, prestando atenção nos pontos e nos acentos e advertindo que iria olhar o caderno e ver se estavam fazendo certo, apontando alguns alunos com mais ênfase. Ela justificou sua fala, olhando para mim, que sempre tinha que lembrá-los disso, senão escreviam tudo errado. (Observação 20/04, sala de aula, 3º série).

A cópia repetitiva de palavras é utilizada como estratégia para o aluno aprender a escrever corretamente as palavras que eles errou. A avaliação objetiva deixar claro o “certo” e o “errado”, não havendo discussões e apontamentos a respeito da ortografia ou da escrita, cabendo a cada

um, isoladamente, a responsabilidade de, repetindo na escrita, memorizar a grafia correta, ainda que não tenha compreendido as regras das mesmas.

Elaine pediu aos alunos que guardassem o caderno, pois iriam fazer um ditado para nota. Os alunos reclamaram, ela disse que não tinham nada que reclamar, pois quem estudara se sairia bem. Ressaltou que não deveriam deixar ninguém colar, cada um devia cuidar do seu. Ela recolheu as folhas com o ditado e pediu que os alunos abrissem o caderno novamente e passou mais alguns exercícios. Enquanto isso, corrigiu os ditados, chamou os alunos e escreveu no caderno deles as palavras que haviam errado e pediu que escrevessem uma linha de cada palavra para que aprendessem a fazer certo. (Observação 27/04, sala de aula, 3ª série).

A intolerância ao erro também é revelada quando o aluno foge dos padrões considerados adequados, tendo como consequência uma sanção pública e humilhante. A maneira como a professora age produz constrangimento, deixando os alunos inseguros e com medo de errar.

A professora foi de grupo em grupo olhando como os alunos haviam feito a atividade, reclamou do relaxo daqueles que haviam recortado torto, feito linhas tortas (“não sabiam usar a régua”) ou deixado pouco espaço para a escrita da data e local. Ela amassou a folha de alguns, apagou à força outros, ordenando que fizesse novamente, de forma correta. (Observação 05/04, sala de aula, 4ª série).

Os dados relativos a este item nos revelam que, na sala de aula, a ênfase recai sobre o “certo”, a resposta correta, o modelo padrão. Se o aluno conseguiu chegar a esse padrão significa que ele aprendeu. Apesar de sabermos que o erro tem sua importância como parte do processo de aprendizagem, na sala de aula, não é permitido errar. Os erros não são tolerados, as hipóteses elaboradas pelos alunos que, se compreendidas, poderiam conduzi-los ao aprendizado, não são consideradas no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, aos poucos os alunos vão inculcando o medo de errar, pois sabem que o erro revela o não saber e isso tem consequências desagradáveis, pois aqueles que apresentam alguma dificuldade são rotulados como incapazes, como revela uma aluna ao falar dos sentimentos gerados por esse tipo de rótulo.

Sabe o que que é... Tem uns meninos... Eles... As pessoas que têm dificuldade eles dá risada, aí todo mundo dá, aí a pessoa fica triste. (entrevista com a aluna Glória da 1ª série, 13/12)

1.2.4 Avaliação formal

Examinam-se episódios ocorridos na sala de aula em que a avaliação formal é utilizada como instrumento de controle, ameaça e punição, tendo como objetivo final diferenciar quem sabe e quem não sabe.

A avaliação formal tem cumprido papel fundamental na determinação do saber/não saber do aluno e, aliada a ameaças e punições, é utilizada para o disciplinamento e controle da classe, ainda que tais ações nada tenham a ver com a produção de conhecimento ou aprendizagem.

O uso da avaliação como instrumento de controle pode ser notada na sala de aula:

Quando os alunos terminaram a atividade, a qual a professora ressaltou que cada um devia fazer sozinho, ela as recolheu, dizendo que corrigiria e as colocaria na pasta deles, enfatizando que era para mostrar aos pais, na reunião de pais. (Observação 18/04, sala de aula, 2ª série).

A professora pediu que fechassem o caderno e entregou uma folha em branco, dizendo que iria fazer um ditado para avaliação. Assim que terminaram, ela recolheu as folhas dizendo que iria corrigir e colocar na pasta deles para que os pais pudessem ver o que eles sabiam. (Observação 06/06, sala de aula, 2ª série).

Em ambas as atividades avaliativas a professora não deu um retorno aos alunos. A avaliação encerrou-se ali. O objetivo principal desta avaliação, conforme podemos notar, era o controle dos alunos, pois o fato de ser guardada na pasta para ser vista pelos pais, fazia com que os alunos se sentissem mais afeitos a realizá-las já que, para aqueles que não fossem muito bem, poderia haver castigos ou punições por parte dos pais.

A diferenciação entre os que sabem e os que não sabem, ou sabem menos, fica evidente na forma de avaliar das professoras e em como essa avaliação é transmitida aos alunos.

A professora devolveu aos alunos os cadernos corrigidos e pediu que fizessem a correção do que haviam errado. Era uma atividade de interpretação de texto. Os alunos que tiraram parabéns ficaram contentes e mostravam para os outros colegas. Quem errou ficou triste, pois tinha perdido a oportunidade de tirar parabéns, mesmo que corrigisse e fizesse certo teria uma “nota” menor. (Observação 03/06, sala de aula, 2ª série).

Nota-se que a professora não considera a possibilidade de dar uma nota maior ao aluno que, apesar do erro inicial, conseguiu compreender e corrigir os exercícios.

A professora devolveu as provas de português corrigidas. Ao receber, os alunos demonstravam reações diferentes. Quem tirou parabéns, expressava alegria, quem tirou bom ou regular parecia desanimado ou inconformado com os erros ou mesmo por não

entender o que havia errado. A professora fez uma correção coletiva, sem contudo, dar espaço para as crianças tirarem dúvidas. Em seguida, distribuiu a prova de matemática corrigida e disse que os alunos não tinham ido bem, pois estavam fazendo confusão na hora de interpretar os problemas, muitos fizeram continha de mais onde era de menos. (Observação 02/05, sala de aula 3ª série).

A correção resumiu-se ao certo e ao errado, não houve discussões dos erros, nem questionamento por parte da professora do porque os alunos estavam cometendo tais erros. Apenas concluiu que estavam interpretando errado. Encerrou-se aí a atividade. A avaliação estava dada, e o resultado - o conhecimento do aluno - determinado. Desta forma, o que é levado em conta não é o aprendizado, o conhecimento adquirido, mas sim a nota: a nota maior ou menor é o que determina quem sabe mais e quem sabe menos.

Os alunos também têm suas impressões acerca das provas e das notas, revelando que, para eles, estas refletem o conhecimento adquirido pelo aluno e mostra quem sabe e quem não sabe.

“... a professora fala assim, o Lineu sabe por que ele fez a prova certinho. (...) ela corrige e vê que a do Lineu está certa, então ela pensa, o Lineu sabe. E a minha está errada algumas coisas, então ela fala, a Gabriela não sabe muito, ela sabe, mas não muito. Ai, as provas servem para a professora ver quem sabe mais... (Entrevista com a aluna Gabriela da 3ª série, 14/12)

... (A prova serve) Pra ver a nota do aluno (Entrevista com o aluno Lineu da 3ª série, 14/12).

... Pra ver se o aluno sabe. Se ele vai... Vai bem lá na quarta série ou se vai mal. É pra isso. (Entrevista com o aluno Edson da 3ª série, 14/12)

Embora a avaliação formal, realizada por meio de provas e atividades, seja o recurso palpável utilizado pelas professoras para atribuir os resultados do aprendizado do aluno, de fato o que determina o resultado final é a avaliação informal, baseada no comportamento e nas atitudes dos alunos, conforme pode ser notado nos trechos abaixo:

A professora avisou que eles continuariam a prova de português, que haviam começado a fazer na aula anterior. A prova era dividida em três partes, com o objetivo de avaliar o aprendizado de acentuação, plural, adjetivo, separação de sílabas, pontuação e rimas. Disse que vários alunos faltaram na aula anterior e perguntou o porquê das faltas. Apesar da justificativa dos alunos, chamou a atenção deles dizendo que a escola é um compromisso e exige responsabilidade. Tinha pensado em deixá-los com I (Insatisfatório), mas daquela vez daria uma chance; contudo, se faltassem novamente no dia da prova ficariam com I. (Observação 27/06, sala de aula, 3ª série).

A professora se pronunciou sobre as notas, dizendo que daria as notas para eles e que muitos haviam ficado com I, porque não tinham responsabilidade e nem interesse (Observação 04/07, sala de aula, 3ª série).

Em suma, a avaliação formal tem basicamente a função de estabelecer o controle sobre o aluno e estabelecer a diferenciação entre quem sabe e quem não sabe. Sendo utilizada como “*recurso motivador*”, por meio de ameaças; quando essas não funcionam, usa-se a punição, sempre respaldada por um dado palpável: a produção insuficiente do aluno em provas e trabalhos, ainda que a motivação principal esteja nos fatores atitudinais e comportamentais.

1.2.5 Concepções sobre as causas das dificuldades na aprendizagem

Apresentam-se cenas do cotidiano de sala de aula e comentários das professoras, revelando crenças de que as causas das dificuldades dos alunos são decorrentes de problemas psicológicos, emocionais e familiares; justifica, desta forma, o tipo de relação ensino-aprendizagem que se estabelece com os alunos assim classificados.

A crença de que alguns alunos têm problemas emocionais, psicológicos ou familiares e que estes são os responsáveis por suas dificuldades escolares pode contribuir para que a professora invista precariamente ou nem mesmo invista na escolarização das crianças assim rotuladas. Tal concepção tende a ser usada para justificar o tipo de relação ensino-aprendizagem pouco estimulante e desafiadora que se estabelece com esses alunos.

Enquanto preparava uma atividade diferenciada para o aluno Leandro, a professora Carla comentou que dava trabalho preparar essas atividades, porque ele não tinha evoluído nada. Não conseguia reconhecer nem as vogais e nem contar de 1 a 5, nem mesmo com a ajuda do ábaco. Em tom mais baixo, disse que achava que ele tinha algum problema. (Observação 18/04, comentário da professora, 2ª série).

Assim, ela avalia que Leandro não consegue aprender e se desenvolver na escola por ser portador de um problema psicológico e, por isso, ela pouco podia fazer por ele. Patologiza-se, assim, o processo de escolarização desse aluno.

Dois apontamentos podem ser feitos a partir do relato da professora. O primeiro em relação ao preparo das atividades, embora ela considerasse trabalhoso esse preparo; essas atividades eram constituídas de recortes, montagens e cópias de letras e palavras ou números, atividade que ela “preparava” rapidamente após ter dado as atividades “normais” para os demais alunos. O segundo apontamento refere-se à crença de que Leandro tem algum problema. Essa constatação demarca seu modo de se relacionar com ele e, assim, ela não consegue ver seu desenvolvimento,

vê apenas a sua incapacidade para a aprendizagem escolar. Em outra ocasião, ela revela claramente a sua opinião sobre esse aluno e seus problemas.

Carla comentou que havia conversado com a mãe de Leandro e pedido para ela levá-lo ao psicólogo. Achava que podia ser benéfico para ele, pois acreditava que ele podia ter algum bloqueio que dificultasse a aprendizagem, e, portanto, por mais que ela tentasse, ele não conseguiria aprender (Observação 30/05, sala de aula, 2ª série).

Durante uma conversa com a professora da 4ª série ela também demonstrou relacionar dificuldades na aprendizagem com problemas emocionais, conforme depreende-se da cena a seguir:

A professora mostrou-me algumas redações dos alunos, dizendo-me que trabalhava com produção de texto com interferência. Falou ainda, que indicara o aluno Charles para o reforço, pois sentia que ele precisava melhorar bastante. Embora a professora tenha indicado apenas o aluno Charles, outros alunos apresentavam desempenho semelhante, mas Charles, segundo ela, era o único que tinha também problemas emocionais, devido à separação dos pais, por isso costumeiramente ficava isolado na classe e realizava as atividades sozinho. (Observação 15/03, comentário da professora, 4ª série).

Embora a professora apresente a produção textual do aluno, de fato o que determina a sua indicação para o reforço é o fato de ele ter problemas emocionais. Em outra ocasião, a professora fez mais comentários sobre esse mesmo aluno:

Julia comentou que Charles era muito parado e desatento. Ele freqüentava as aulas de reforço, porque tinha muita dificuldade na produção de textos. Disse que no início do ano a mãe conversara com ela, dizendo que ele tinha problemas desde o ano anterior, devido à separação dos pais, por isso poderia não ir bem na escola, e criticou a atitude da mãe, que na sua opinião queria ver o filho doente. (Observação 29/03, comentário da professora, 4ª série).

Apesar de criticar a mãe do aluno, ela também incorpora a idéia de que Charles tem problemas para aprender e, desta forma, as questões referentes ao ensino-aprendizagem são dimensionadas como problemas psicológicos e emocionais e as intervenções necessárias no campo da aprendizagem não são feitas, já que durante as aulas o aluno fica sozinho e faz as atividades sem uma intervenção mais direta da professora e sem a interação com outros alunos, o que destoa de toda a dinâmica da classe, pois, nesta classe, durante as atividades, a professora intervém com freqüência e os alunos interagem bastante em si.

Além dos problemas emocionais, os problemas de imaturidade e de falta de concentração também são apontados como geradores de dificuldades de aprendizagem.

Durante a aula, o aluno Paulo fez várias perguntas por não entender o que era para ser feito. Julia comentou que ele era um aluno esforçado, mas parecia ser imaturo para a 4ª série, e que o conteúdo da 4ª série não fazia sentido para ele, e concluiu que devia ser por isso que fazia tantas perguntas. Acreditava que numa quinta série ele teria bastante dificuldade, mas no sistema atual não poderia reprová-lo (Observação 12/04, comentário da professora, 4ª série).

A professora Carla, disse-me, referindo-se ao aluno Leonardo, que olhando para ele até parecia que ele era normal, pois não dava para perceber que ele tinha problemas de aprendizagem. Achava que ele não conseguia se concentra, por isso não aprendia. (Observação 06/09, comentário da professora da 1ª série)

O “não aprender” é classificado como um problema intrínseco ao aluno, de caráter psicológico ou biológico e, por isso, a escola não tem muito que fazer, isentando-se de suas responsabilidades pedagógicas.

Embora esses casos revelem com maior nitidez as concepções de que problemas emocionais, psicológicos e maturacionais são responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, não são raras as cenas em que estes são trazidos para justificar as dificuldades na escolarização, especialmente durante as reuniões de Conselho de Classe. No núcleo 3 - Conselho de Classe, subnúcleo 3.1 - A avaliação do desempenho do aluno, será possível notar que essas concepções são bastantes presentes na fala de quase todas as professoras da escola.

2 Reforço Escolar

O Reforço Escolar tem por finalidade primordial recuperar o que o aluno perdeu ou ensinar aquilo que não foi aprendido ao longo do processo escolar regular e, desta forma, pode ser um importante elemento para a inclusão dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Mas a forma como está organizado, as condições dadas para sua efetivação, a experiência profissional do professor contratado, os critérios que determinam quais alunos devem frequentá-lo, entre outros aspectos, não tem dado ao aluno condições para superar as suas dificuldades escolares.

Os dados referentes ao Reforço Escolar correspondem a 21,6% do total de dados encontrados nesta pesquisa.

2.1 Estrutura e funcionamento do reforço

Neste subnúcleo, apresentam-se recortes do cotidiano das aulas do reforço e falas das professoras e outros educadores da escola, que expressam opiniões e constatações sobre a estruturação e funcionamento do projeto reforço escolar, no que se refere à descrença na eficiência do mesmo para a resolução das dificuldades dos alunos.

As professoras, bem como as demais educadoras da escola, apontam vários problemas em relação à estruturação e funcionamento do reforço escolar. Um dos problemas mais recorrentes, segundo elas, é o tempo diário destinado às aulas de reforço - 50 minutos - considerado insuficiente para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente porque havia um grande número de alunos por classes e muitos deles ainda não estavam alfabetizados.

A professora Vivian falou, em tom de reclamação, do pouco tempo de aula para o reforço, o que em sua opinião não lhe possibilitava fazer um bom trabalho; justificou que a maioria dos alunos precisava de atenção especial e com correção individualizada. Disse que estava tentando fazer com eles um livro de historinhas, mas não conseguia terminá-lo, porque não dava para corrigir e orientar a produção de todos com a mesma atenção. (Observação 30/05, comentários da professora do reforço da 4ª série).

Ao final da aula, a professora disse-me, em tom de desabafo, sobre a dificuldade de trabalhar com a classe de reforço da quarta série, pois havia muitos alunos e pouco tempo. Eles necessitavam de um trabalho individualizado e do jeito que era não dava para fazer direito (Observação 01/06, comentários da professora do reforço da 4ª série).

A professora Carla fez críticas ao tempo destinado às aulas de reforço (50 minutos). Disse que era pouco tempo para trabalhar as dificuldades dos alunos. Acrescentou que a situação tornava-se mais difícil porque a turma da 1ª e 2ª séries [classe composta por alunos da 1ª e 2ª séries], para a qual estava dando aulas de reforço, era formada por um número muito grande de alunos e alguns não reconheciam as vogais. (Observação 23/08, comentários da professora do reforço da 1ª e 2ª séries).

A professora Bruna manifestou preocupação com as crianças que não estavam alfabetizadas ou que apresentavam dificuldades; disse que no segundo semestre haveria o reforço para as primeiras séries, mas do jeito que funcionava, com aulas de 50 minutos e com classes de 25 alunos ou mais, as dificuldades específicas de cada um não seriam trabalhadas. Disse que Marcos, por exemplo, não tinha noção nenhuma, nem mesmo das vogais; Leonardo, João, Cristiane e outros embora soubessem o alfabeto, ainda não conseguiam ler nem escrever nada. Concluiu dizendo que o reforço seria um tempo a mais que eles ficariam na escola, mas que dificilmente contribuiria para melhorar (Observação 01/07, comentários da professora da 1ª série).

Outro problema apontado é a falta de interação entre as professoras do reforço e da classe regular para discutirem a situação dos alunos que freqüentam as aulas de reforço.

Perguntei à professora se haveria alguma reunião com ela e as professoras das classes regulares para discutirem a situação dos alunos e avaliarem as suas produções. Ela disse que talvez tivesse na semana seguinte, mas não sabia, porque as coisas eram muito atribuladas, principalmente em final de semestre e lembrou que no ano anterior também deveria ter, mas por falta de tempo não teve e neste ano poderia acontecer o mesmo. (Observação 30/06, conversa informal com a professora do reforço da 4ª série).

Nota-se que não houve, nem antes de iniciar o projeto e nem ao seu final, alguma reunião conjunta entre professoras do reforço e das classes regulares. De fato, o reforço ocorre à margem das aulas regulares, paralelo no sentido estrito do termo, porque parece não ser considerado como parte importante no processo de aprendizagem do aluno. As aulas ocorrem separadamente, sem que a professora tenha um conhecimento mais aprofundado dos motivos que levaram o aluno a freqüentar as suas aulas. Às vezes, uma professora ou outra se encontram e fazem comentários sobre o aprendizado de algum aluno, mas isso ocorre por decisão individual da professora e, não por fazer parte do planejamento escolar.

Nas conversas informais, na sala das professoras ou durante as reuniões do Conselho de Classe, menções ao reforço escolar e à sua pouca eficiência para solucionar os problemas dos alunos apareciam com freqüência, em forma de crítica à inexperiência da professora responsável pelo mesmo.

As professoras e a coordenadora avaliaram que o reforço dado pela professora Isis não havia sido proveitoso, porque ela não conseguira manter o controle da classe. Algumas professoras disseram que seus alunos regrediram em vez de melhorarem. A coordenadora disse que havia assistido a uma aula em que a professora Isis estava dando cópia para os alunos e, ao ser chamada a atenção, ela justificou que estava fazendo aquilo porque eles eram muito indisciplinados. (Observação 26/07, comentários informais na sala dos professores).

A crítica também ocorria a partir da constatação de que um número significativo de alunos que freqüentaram o reforço não tiveram melhoras em seu aprendizado.

As professoras das segundas séries discutiram e apresentaram os nomes dos alunos que haviam ficado com I (insatisfatório), ressaltando que quase todos ficaram por problemas de aprendizagem, apesar de freqüentarem o reforço. Disseram que as aulas de reforço contribuíram pouco para a melhora dos alunos, havia alguns que se empenharam mais e melhoraram, mas isso se deveu ao empenho conjunto das professoras e dos pais, alguns até pagaram aulas particulares para os filhos. (Observação 10/10, Reunião do Conselho de Classe).

O fracasso do projeto é sentido como um fracasso da própria escola e traz preocupações, pois não se sabe quais argumentos serão utilizados para justificá-lo junto às instâncias superiores.

Durante a reunião do Conselho de Classe, a diretora e a coordenadora se mostraram preocupadas com os poucos alunos que haviam se recuperado no primeiro semestre e comentaram que não saberiam como justificar isso na diretoria de ensino. (Observação 10/10, Reunião do Conselho de Classe).

A reação da direção e coordenação revela preocupação com a posição/imagem da escola frente à Diretoria de Ensino. Não podemos afirmar que estas não tenham preocupação com o aprendizado dos alunos; entretanto, parece-nos que a preocupação com o aprendizado cede lugar à preocupação de como a escola será classificada ou avaliada externamente. A cena seguinte reforça essa afirmação:

A coordenadora pediu que as professoras das primeiras séries fizessem uma lista com o nome dos alunos que precisavam de reforço. Ao apresentarem a lista com 35 nomes, a coordenadora disse que havia muitos alunos, argumentou que era mais do que o máximo previsto para uma classe, que era de 25. Pediu para as professoras cortarem alguns nomes, justificando que um número tão grande de alunos, da primeira série, com problemas, seria mal visto na diretoria e passaria a imagem de que as professoras não estavam fazendo bem seu trabalho. (Observação 26/07, Reunião de Conselho de Classe).

A preocupação com o não funcionamento das aulas do reforço não se restringe à direção e à coordenação: todas as professoras também a manifestam, mas impotentes diante das determinações superiores, elas respondem burocraticamente às exigências externas e procuram meios de adaptar-se a elas.

Apesar das exigências externas, as próprias reuniões de capacitação, realizadas na Diretoria de Ensino, não atendem as expectativas das professoras, que acabam concluindo que o trabalho que elas realizam é um trabalho solitário, em que o mérito e, com maior frequência, o demérito é atribuído a elas mesmas.

A professora Carla falou que no dia anterior havia tido uma reunião de capacitação na Diretoria de Ensino. Foi com esperanças de ver novidades, algo que a ajudasse a melhorar as aulas do reforço. Mas não houve nada de novo, viu as mesmas atividades de capacitações que fizera há tempos atrás. E concluiu, em tom de lamento, que no fim são elas mesmas, sozinhas, que têm que dar conta dos problemas dos alunos e em um curto espaço de tempo. (Observação 20/09, conversa informal com a professora do reforço da 1ª e 2ª série).

Outro ponto importante a ser destacado refere-se aos critérios utilizados para o encaminhamento dos alunos para as aulas de reforço, que parecem não atender as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme podemos depreender dos relatos dos próprios alunos.

Eu acho muito chata (as aulas do reforço). A professora só passa texto, essas coisas que eu sei, e ela não passa matemática, eu não sei e ela não passa. Só passou duas vezes contas. Eu tento. Eu quero aprender, mas a professora não ensina. (Entrevista com a aluna Cristina da 3ª série, 08/12)

Eu sei ciências, português eu sei tudo, agora eu sou ruim em matemática. (...) Eu tenho dificuldade na matemática, eu aprendi bastante coisa de português no reforço, mas eu não aprendi assim muito matemática. Se a professora passar assim continha... Problema... Eu não sei e no Saresp caiu bastante, continha e problema. (Entrevista com a aluna Gabriela da 3ª série, 08/12).

Enfim, professoras, direção e coordenação avaliam que o projeto, como está estruturado, não tem condições para recuperar os alunos.

Ao final da reunião do Conselho de Classe, as professoras comentaram que o reforço, como estava estruturado, não funcionava, havia reclamações de várias escolas, em algumas delas nem estava ocorrendo. Avaliaram que fora um erro a diminuição da carga horária, poderia ter deixado como era, para que as professoras da classe tivessem mais tempo com os alunos. (Observação 10/10, Reunião do Conselho de Classe).

Desta forma, cumprem-se os procedimentos necessários para a sua realização: elaboração do projeto, lista de alunos com dificuldades, contratação de professores; tudo de acordo com as normas da Secretaria de Educação, mas, ao mesmo tempo, carregado de descrença quanto às possibilidades de recuperação dos alunos. Visto com poucas possibilidades de recuperar, devido às falhas na sua estruturação, as aulas do reforço não produzem os efeitos esperados, ou seja, a recuperação dos alunos.

2.2 As atividades/as aulas

Neste tópico, são trazidas cenas das aulas de reforço, mostrando que as atividades são realizadas com os alunos de forma mecânica e automática e que as aulas transcorrem em meio à dispersão, sendo marcada pela ausência de diálogo e de interlocução.

A professora Vivian nos relata que as aulas do reforço devem ser aulas diferenciadas, voltadas para as dificuldades específicas dos alunos e, em seu relato, parece acreditar que as suas aulas sejam diferentes das aulas das classes regulares.

No reforço a gente trabalha as dificuldades da criança, trabalha assim diferente da classe, com desafios, com joguinhos pra que não fique aquela coisa muito maçante de que reforço é igual, então pra ser diferente, pra ter essa diferenciação, a gente trabalha em cima de brincadeiras também, porque também se aprende brincando. (Entrevista com a professora Vivian, 07/12)

Entretanto, conforme observamos, as aulas do reforço transcorrem semelhantes às das aulas das salas regulares, em que a falta de diálogo e a ausência de interlocução às dúvidas dos alunos é constante.

A professora Vivian passou algumas figuras para os alunos colarem no caderno e montarem uma história, escreveu na lousa as instruções e pediu que fizessem com atenção, uma história com começo, meio e fim. Durante a aula, alguns alunos não se mostraram entusiasmados com a escrita, preferiam conversar uns com os outros, pegar cola, recortar e colar as figuras na folha de caderno. Outros iniciaram a escrita da história, mas não se ativeram às figuras. A professora pediu para prestarem atenção e fazerem corretamente, mas quando uma aluna perguntou o que era para fazer, justificando que não tinha entendido, a professora não respondeu, falou para ler o que estava escrito na lousa. A aluna leu, mas continuou sem entender, por isso apenas pintou os desenhos, não realizando a redação do texto (Observação 30/05, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora entregou o “livrinho” para continuarem a fazer a historinha ou a correção. Para os que já haviam terminado, a professora passou outra atividade: colocar em seqüência um texto que estava fora de ordem. As crianças tiveram dificuldades e nenhum deles conseguiu. A professora disse que não daria nenhuma dica, pois queria ver como eles raciocinavam e não queria que ninguém trocasse informação entre si, ressaltando que deviam fazer sozinhos. Enquanto tentavam, alguns perguntaram para mim se a seqüência que montaram está correta. Eu pedi que lessem para ver se a história tinha sentido. Alguns perceberam que não estava na ordem correta, mas não conseguiram fazer o correto; outros insistiam que estava correta, apesar da falta de sentido do texto. Somente depois que a professora leu a história na seqüência correta, que uma das alunas conseguiu ordená-la logo em seguida. Os demais demoraram mais ou copiaram de quem conseguiu. (Observação 06/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

Assim, tal como ocorre na sala regular, os alunos realizam as atividades solitariamente. As interações, as trocas de informações não são consideradas como parte do processo de aprendizagem; os questionamentos e as indagações são interpretados como falta de esforço e de interesse, porque não leram ou não prestaram atenção ao que se pedia nos exercícios ou atividades.

A professora entregou alguns problemas de lógica e pediu que cada um fizesse sozinho em sua carteira, em silêncio e sem copiar do colega. Enquanto isso, ela continuou corrigindo os livros de historinhas, pois a maioria já havia terminado. Em relação aos problemas de lógica, as crianças apresentaram dificuldade de entender o que o problema pedia, solicitaram ajuda da professora, mas ela pedia que lessem “direito” para entender, dizendo que estavam fazendo errado porque não estavam lendo e nem pensando direito. Alguns alunos copiaram dos outros apesar da insistência da professora de que fizessem sozinhos (Observação 15/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora passou uma atividade de interpretação e resolução de situações problemas com análise de gráficos. As crianças demonstraram dificuldades para entender. Perguntavam à professora se tinham que fazer conta e que tipo de operação era. A professora ficou brava e pediu que lessem com atenção, pois precisavam compreender o problema para poder fazer, não era só conta. Contudo os alunos continuaram com as dúvidas, perguntavam uns para os outros como tinham feito. Mostravam para a professora para ela ver se estava correto, a professora respondia que deviam ler com atenção. As crianças continuaram tentando solucionar, sem contudo compreender o que estavam fazendo. (Observação 14/09, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

Conseqüentemente, as atividades são executadas automaticamente por alguns, copiadas por outros e há ainda aqueles que não as realizam, mantendo-se o círculo vicioso em que o aprender não é o objetivo central. As aulas têm se constituído, para os alunos, em momentos de tensão e angústia, pois diante da dificuldade de realizar as atividades, e por não encontrarem apoio e respostas para suas dúvidas, passam a ter a sensação de que são incapazes. Isso certamente lhes causa intenso sofrimento, conforme podemos perceber nas falas de alguns alunos.

A aluna Clara se desesperou com a provinha de matemática dada pela professora, pois não conseguia solucionar a segunda pergunta do problema de matemática. Ela compreendeu o que deveria ser feito, mas não soube fazer a operação. Ela perguntou à professora: “É divisão?... Eu não sei divisão... Ai Vivian...”, e quase imóvel, ficou um longo tempo olhando para a provinha. No final da aula, antes de entregar a folha para a professora, disse, aparentemente decepcionada: “É duro não saber nada”. (Observação 22/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

Diante da dificuldade de realizar os exercícios, o aluno Roberto manifestou verbalmente o que estava sentindo: “Eu não sei muita coisa. Eu sou um burro”. E, desanimado, deitou a cabeça sobre a carteira. (Observação 24/08, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª séries).

Por não terem suas dúvidas e questionamentos ouvidos e não encontrarem significado nas atividades dadas, os alunos vão sentindo que o aprender é algo distante e penoso e, com isso, a dispersão ou a apatia torna-se a saída possível para livrar-lhes do desconforto causado por aquela situação.

A professora Carla passou na lousa um texto com cinco estrofes e pediu que lessem. Primeiro coletivamente e depois individualmente. Durante a leitura os alunos apenas repetiam as palavras sem prestarem atenção ao escrito. Quando a professora pediu que lessem individualmente, a maioria teve dificuldade. Apesar de a professora chamar a atenção, eles continuaram dispersos. Observava-se que alguns alunos ficavam totalmente alheios ao que acontecia na sala de aula, como Cristiane e Lucio, que absortos em seus pensamentos passaram quase toda a aula olhando fixamente para a lousa. Outros, como Leonardo e Wilson, incomodavam os colegas, levantando-se da carteira, pegando lápis ou apontador sem permissão ou riam do colega quando este não conseguia ler e, apesar da reclamação dos colegas, a professora não interferiu. (Observação 20/09, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série).

A professora Vivian passou uma atividade de matemática – situações problemas e continhas com as quatro operações para verificar os erros que os alunos estavam cometendo. Durante a realização, alguns alunos se mostraram desanimados ou inquietos, evidenciando que não compreendiam o que era para fazer, não pediam ajuda da professora, pois sabiam que não a teriam, pois ela já havia dito que seria uma atividade sem interferência. (Observação 24/08, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

Desta forma, a responsabilidade pelo não aprender recai continuamente sobre os próprios alunos e suas famílias, eximindo-se a escola, professores e gestores públicos da responsabilidade de oferecer educação pública de qualidade para todos.

A professora escreveu na lousa a data e a atividade do dia, pedindo que registrassem no caderno o que fora feito, para que os pais soubessem o que fizeram naquela aula. E comentou que era preciso registrar no caderno, porque era bom para os pais saberem que se eles não aprendiam, era porque não queriam. (Observação 30/05, sala de aula do reforço da 4ª série).

Apesar das inovações quanto aos tipos de atividades - jogos, textos, poesias, gráficos, entre outros - a maneira como as atividades são apresentadas aos alunos, as suas inadequações frente às necessidades de aprendizagem dos alunos, a falta de mediação e de intervenção das professoras e a ausência de diálogo fazem com que as mesmas se constituam em tarefas rotineiras e mecânicas, que não contribuem para o seu aprendizado. Conseqüentemente, a dispersão ou o alheamento é a saída encontrada pelos alunos para fugir destas aulas que lhes causam desconforto e que têm servido, em certa medida, para reforçar a idéia de são incapazes para a aprendizagem escolar. Durante as aulas, percebe-se nitidamente a desmotivação dos alunos perante as atividades ou exercícios solicitados, expressos tanto pelas falas quanto por suas expressões físicas. Ainda que tenhamos notado algumas demonstrações de indisciplina, é a resignação que parece marcar mais fortemente a relação desses alunos com o conhecimento escolar, conforme pode-se depreender de suas manifestações verbais e corporais, citadas anteriormente.

2.3 O aluno/a classe

Apresentam-se falas dos alunos e das professoras e fragmentos das aulas do reforço que revelam a visão/percepção que se tem da classe do reforço, formada, segundo essa percepção, por alunos difíceis, indisciplinados, desinteressados e com grande defasagem escolar.

A classe do reforço é vista como uma classe difícil.

A professora disse-me que a classe era difícil, os alunos não eram fáceis, por isso às vezes tinha que agir com casco e tudo, justificando-se pela maneira como tratou alguns alunos durante a aula (Comentários da professora do reforço da 4ª série, 30/05).

Da mesma forma, entende-se que é formada por alunos com grande defasagem, principalmente na aprendizagem da escrita e que não têm interesse e nem vontade para aprender.

A professora comentou que, até a 4ª série, muitos alunos foram “empurrados com a barriga”, mas não dava mais, alguns podiam reprovar, principalmente aqueles que não tinham interesse em aprender; alguns faltavam demais e quando vinham não faziam nada, porque confiavam que passariam de qualquer jeito, tendo aprendido ou não. (comentários da professora do reforço da 4ª série, 01/06).

Segundo as professoras, o grande número de ausência nas aulas e o *desinteresse* do aluno por aprender, impedem que os problemas de aprendizagem sejam solucionados.

Diante da indisciplina e dispersão da classe, a professora Vivian, bastante irritada, chamou a atenção dos alunos dizendo que deveria ser de interesse deles o aprendizado e que, se eles não estavam interessados, ela não podia fazer mais nada, pois, apesar do pouco tempo que tinha, ela estava fazendo a parte dela. (Observação de sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série, 20/09).

“Só melhora quem está no reforço e quer melhorar”. “Quem não está nem aí, nem adianta a gente se esforçar”. (Comentário de uma professora na reunião do Conselho de Classe, 10/10).

Mesmo tecendo críticas ao mau funcionamento do projeto reforço, conforme já apresentado no subnúcleo 2.1, as professoras, ao se depararem com a classe e seus alunos e ao analisarem o rendimento destes, tendem a acreditar que os problemas relacionados à escolarização dizem respeito intrinsecamente ao aluno: tudo depende de seu esforço pessoal e interesse.

Presenciamos, nas salas de aulas e em entrevista com os alunos, que entre os próprios alunos há uma visão depreciativa sobre quem frequenta as aulas do reforço. Na relação com os demais alunos da classe regular, o aluno que frequenta o reforço é estigmatizado como alguém que não se interessa, não se esforça, não sabe os conteúdos e é incapaz de realizar as atividades escolares.

Antes de iniciar a aula, Leonardo disse-me que ficara para o reforço: ele, o João e o Mario. O aluno Marcos zombou dele, falando que ele era burro e que não sabia nada, por isso tinha que ir para o reforço, Leonardo ficou bravo e correu atrás dele tentando bater-lhe. (Observação sala de aula da 1ª série, 12/08).

Em uma das aulas em que a professora propôs uma atividade em grupo, a aluna Mirian sentou-se junto com Cassiano e Vicente. Vicente disse: Ih! Dois do reforço junto! Dando a entender que não acreditava que os dois conseguiriam realizar as atividades. (Observação de sala de aula da 2ª série, 05/09).

- Porque eles também não aprendem nas aulas... Porque eles não querem. Porque a professora insiste, faz lição na lousa... Corrige com eles... (Rafael, aluno da 4ª série).
- Ela fala assim: presta atenção gente... Ela fala: olha eu vou ensinar pra vocês, prestem atenção... Se precisar eu ensino de novo... Mas eles não se esforçam. (Tânia, aluna da 4ª série)
- Vai pra aprender, não ficar brincando na hora da aula, ficar tacando papel assim no alto que nem o Daniel, que nem o Antonio. (Miguel, aluno da 3ª série).

Os próprios alunos que frequentam as aulas do reforço constroem uma imagem negativa de si mesmos, pois acreditam que o reforço é destinado àqueles alunos que não aprenderam e, ao mesmo tempo, tiveram comportamentos inadequados na sala de aula. Apontam, segundo suas percepções, que os motivos que os levaram a frequentar o reforço nem sempre estão relacionados com dificuldades na aprendizagem. De acordo com suas falas, o reforço é utilizado como um meio de punir aqueles alunos que fogem às regras e não obedecem. Desta forma, ao aluno que frequenta o reforço são impingidos vários rótulos, que nem sempre estão relacionados ao aprender, mas sim com seu comportamento e atitude.

- Porque a gente... Tem horas que a gente erra, aí a professora manda nós pro reforço. (Fernando, aluno da 2ª série e do reforço)
- Porque nós somos bagunceiros. (Maila, aluna da 2ª série e do reforço).
- Porque tem letra feia. (Rute, aluna da 2ª série e do reforço).
- Porque nós é um pouco bagunceiro. (Cassiano, aluno da 2ª série e do reforço).
- Porque eles não sabem escrever, não sabe ler, eles bagunça. É pra eles aprender mais, pra saber a ler, saber escrever... (Juliana, aluna da 1ª série)
- Eu não sei... É pra aprender a escrever direito e não bagunçar... (Mário, aluno da 1ª série).

Os alunos ainda demonstram sentir vergonha pela condição de inferioridade a que são submetidos e revelam o sofrimento causado pelos preconceitos sofridos nesse processo de inclusão excludente.

- Tem gente que tirava sarro de mim, a Magda tirava sarro de mim. (Rute, aluna da 2ª série e do reforço)
- O Fabiano ficou dando risada, falou que eu tava no reforço... (Maila, aluna da 2ª série e do reforço).
- Eu fico magoada com isso. (Rute, aluna da 2ª série e do reforço)
- Quando eu falo assim: Joana, você não quer entrar no reforço? Ela fala assim: Deus me livre. (Maila, aluna da 2ª série e do reforço).

Se, no cotidiano escolar, a imagem construída entre os alunos é de que o aluno que frequenta o reforço é “burro” e incapaz de aprender, a relação estabelecida pelas professoras com os alunos do reforço tende a reforçar essa imagem, principalmente quando, em situações de sala de aula, as professoras demonstram não acreditar no aprendizado do aluno.

Vivian foi ríspida com um dos alunos por ele não ter feito corretamente a atividade, pois a professora da classe dissera que ele havia melhorado na produção de texto; mas, diante dos erros cometidos por ele na escrita, ela disse que parecia ser mentira. (Observação de sala de aula do reforço da 4ª série, 27/06).

A professora Carla entregou aos alunos caixas com alfabeto móvel para formar palavras a partir da letra de uma música que haviam trabalhado na aula anterior. Ela queria que os alunos se sentassem em duplas – um que sabia mais com outro que sabia menos, mas teve dificuldade e acabou desistindo, argumentando que todos eram ruins. (Observação de sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série, 08/11)

A professora Ana, da segunda série, e a Professora Vivian, do reforço, conversavam sobre três alunos que apesar de frequentarem as aulas de reforço desde o ano anterior, apresentaram pouca evolução. A professora Vivian justificou a pouca evolução à falta de vontade e interesse desses alunos; a professora Ana concordou dizendo que às vezes, na classe, eles até se interessavam por alguma atividade, mas isso era muito raro de acontecer. (comentários das professoras, 06/06).

Em tese, o reforço tem o objetivo de dar uma nova oportunidade de aprendizagem ao aluno; mas, o que verificamos é que está oportunidade não está sendo concretizada, sendo o aluno responsabilizado pelo seu aprendizado, sofrendo ameaças de reprovação.

A professora Vivian falou para a classe que alguns professores estavam reclamando da produção escrita dos alunos. Por isso, disse-lhes que precisavam se esforçar mais. Disse que na quarta série havia reprovação, e que a escola não ia mais “empurrá-los com a barriga”. Pediu novamente que se esforçassem, não conversassem durante as aulas e nem

dessem idéias para os outros, pois cada um devia ter seu próprio aprendizado. (Observação de sala de aula do reforço da 4ª série, 30/05).

Diante da ausência de muitos alunos e da dispersão da classe, Vivian falou sobre o desinteresse deles em participar das aulas de reforço. Disse que o governo dava a eles mais essa oportunidade, mas eles não se interessavam. Ameaçou contatar o conselho tutelar para averiguar os motivos das faltas e disse que os pais poderiam ser presos por não se importarem com os filhos. (Observação de sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série, 24/08).

Enfim, nota-se que há uma descrença na possibilidade de o aluno que frequenta o reforço se recuperar. Essa descrença está baseada na percepção de que são portadores de grande defasagem na aprendizagem, desinteressados, indisciplinados e sem vontade de aprender. Entre os próprios alunos há uma visão negativa em relação ao aluno que frequenta o reforço, esse por sua vez, manifesta sentir-se envergonhado por tê-lo que frequentar.

2.4 A avaliação na aula de reforço

Neste subnúcleo, são apresentados comentários das professoras e cenas das aulas do reforço que mostram como a professora avalia a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos ensinados. Nota-se que a avaliação aparece sob duas formas: enquanto avaliação formal, com o objetivo de precisar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, ou como avaliação informal, sob forma de apontamentos em relação a comportamentos e atitudes dos alunos que não favorecem o aprendizado dos conteúdos dados.

Nas aulas do reforço, a avaliação do aprendizado dos conteúdos é feita sob o nome de avaliação diagnóstica, ocasião em que os alunos devem realizar, sem nenhuma ajuda ou interferência, os exercícios e as atividades dadas pela professora.

A professora explicou aos alunos que daria uma avaliação diagnóstica, ressaltou que seria sem interferência porque tinha que colocar no portfólio para que as outras professoras pudessem ter conhecimento de como eles estavam. (Observação 30/05, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora avisou que eles teriam que resolver uma situação problema sem interferência, devia fazer do jeito que sabiam. Ela disse que quem havia feito tudo certo nas aulas anteriores não teria dificuldades por que eram parecidas. As crianças reclamaram que não sabiam fazer e demonstraram preocupação com as consequências de entregar errado, perguntando à professora o que aconteceria se entregasse a prova com as respostas erradas. A professora, entretanto, disse apenas que precisavam fazer sozinhos porque era uma atividade para colocar no portfólio. (Observação 22/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora Carla pediu aos alunos que escrevessem em uma folha, “do jeito que sabiam”, a música “parabéns para você”. Explicou que era uma avaliação diagnóstica, por isso cada um devia fazer o seu: em silêncio e “do jeito que sabia”. Ao final da aula, perguntei à professora o que ela faria com a avaliação. Disse que entregaria à coordenadora, pois fora ela quem pedira, para ver como os alunos estavam se desenvolvendo. E acrescentou que em sua opinião, eles não haviam melhorado nada. Mostrou-me as provinhas e disse que eles escreviam “cada absurdo”! (Observação 27/09, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série e comentários da professora).

Embora a professora da 4ª série tenha argumentado que a avaliação serviria para que as outras professoras pudessem ver como eles estavam se desenvolvendo, observamos que, no decorrer do projeto, tanto no 1º quanto no 2º semestre, as professoras das classes regulares não tiveram acesso a esses portfólios. A montagem dos *portfólios* fazia parte das normas do projeto reforço escolar, mas estes não eram utilizados para a avaliação conjunta dos alunos, pois como dito anteriormente, não havia na escola o hábito de se avaliar como os alunos estavam no reforço, possivelmente pela própria descrença de que essas aulas contribuíam para o aprendizado destes. Por sua pouca relevância para a melhora das aulas e da ação pedagógica, as chamadas avaliações diagnósticas não cumprem o objetivo que deveriam ter: fornecer subsídios para uma intervenção mais direta e eficiente; ao contrário, têm um único objetivo: ser colocado no *portfólio* do aluno. Cumpre-se, desta forma, uma função burocrática: ao final do projeto estas avaliações são colocadas em uma pasta - denominada de *portfólio* - a qual são juntados outros documentos referentes à vida escolar do aluno. Essa pasta é arquivada na secretaria da escola, com a finalidade de justificar o reforço escolar e, de alguma maneira, isentar a escola das falhas decorrentes de mau funcionamento do mesmo.

Nas aulas em que a avaliação diagnóstica é solicitada, nota-se que os alunos se sentem inseguros e receosos com a sua produção, temendo não conseguirem realizar as atividades de acordo com o esperado. Desta forma, esses alunos, já tão discriminados no dia-a-dia escolar, têm seu sofrimento reforçado.

A professora avisou que a atividade do dia seria a produção de um texto para colocar no portfólio. A professora arrumou os alunos em carteiras separadas e longe uns dos outros. Eles ficaram em silêncio e a professora os instruiu, dizendo que cada aluno devia escrever uma historinha a partir de uma gravura com três quadros. Os alunos expressaram suas dúvidas, mas a professora disse que não poderia dizer nada. Depois, alguns mostraram o que haviam escrito e perguntaram se estava certo ou se estava bom, mas a professora reforçou que não podia ajudar. (Observação 27/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora Carla avisou que eles fariam uma avaliação diagnóstica. Pediu que guardassem os cadernos, entregou-lhes uma folha e pediu que escrevessem a música “Dona Aranha” da forma como se lembravam. As crianças demonstraram dificuldades para lembrar, reclamaram para a professora que não sabiam fazer, mostravam o que tinham escrito para a professora ver se estava correto. A professora, contudo, dizia que não podia dizer nada porque era uma avaliação diagnóstica. Os alunos reclamavam que estavam fazendo errado. Alguns entregaram a folha apenas com o nome da música, que fora copiado da lousa. (Observação 16/11, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série).

Essa avaliação torna-se motivo de maior angústia, quando tem o objetivo de definir quem deve ou não continuar no reforço.

A professora pediu aos alunos que escrevessem a música “O cravo e a rosa”, como sabiam e como se lembravam. Disse que era uma provinha que seria enviada para a coordenadora para avaliar quem continuaria e quem não continuaria no reforço. Isso causou tensão entre os alunos. Alguns comentaram que sabiam que não iriam bem, outros ficaram paralisados não conseguindo escrever e reclamaram que estava difícil. (Observação 28/09, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

A avaliação cotidiana também não se concretizava de maneira positiva, pois servia, na maioria das vezes, para ressaltar as dificuldades dos alunos, tornando-se, semelhante à avaliação diagnóstica, fonte de angústia e sofrimento.

Assim que terminavam de fazer os exercícios de interpretação e raciocínio lógico, os alunos iam até a mesa da professora para ela corrigir. Ela perguntava como tinham chegado ao resultado, alguns conseguiam explicar, outros não; então, para estes, ela apagava e pedia que fizesse de novo. Alguns ficavam bravos dizendo que não conseguiam ou que era muito difícil. (Observação 15/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

Enquanto os alunos tentavam fazer as atividades de interpretação e raciocínio lógico, a professora corrigia as produções de texto. A aula transcorreu semelhante ao dia anterior, com as crianças tentando e não conseguindo, copiando dos colegas, não sabendo explicar como chegaram ao resultado, tendo que fazer novamente e reclamando que não conseguiam ou que era muito difícil. (Observação 16/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora Vivian pediu para as crianças produzirem um texto com a construção de um diálogo entre dois personagens, a fim de que usassem parágrafos, travessões e pontuações. Conforme os alunos terminavam, iam até a mesa da professora para ela corrigir. Ela dizia que estavam fazendo errado e pedia para prestarem atenção e fazerem corretamente. Alguns alunos perguntavam o que estavam errando, mas a professora apenas dizia que se eles prestassem bastante atenção perceberiam. (Observação 04/10, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

Observa-se que, durante as aulas do reforço, aliada à avaliação dos conteúdos, há com frequência a avaliação de comportamentos e atitudes. Nestas avaliações, tornam-se explícitas que

as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos são reportadas a eles mesmos, seja por desinteresse, falta de esforço, indisciplina; enfim, por causas exclusivas do próprio aluno. Desta forma, as professoras deixam transparecer que o trabalho está sendo realizado e a oportunidade está sendo dada pela escola e pelo governo, mas os alunos não estão fazendo a parte deles.

Ao final da aula, Vivian comentou que estava decepcionada com os alunos, porque eles não haviam conseguido fazer a atividade, que em sua opinião não era nada difícil. Disse que eles estavam acostumados com moleza, com o professor falando as respostas, com a mesmice da sala de aula, mas isso não adiantava, porque quando precisavam fazer sozinhos eles não conseguiam. (Observação 22/06, comentários da professora do reforço da 4ª série).

A professora Carla passou uma atividade com palavras cruzadas. Os alunos deviam encontrar as palavras e escrever no caderno. Durante a atividade a professora comentou com a classe que de todos os alunos apenas três estavam melhorando, porque se esforçavam e tinham interesse. Os demais precisavam se esforçar mais. (Observação 08/11, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série).

Ao final da aula, a professora Carla olhou as atividades das crianças e, com desânimo, avaliou que suas aulas haviam sido perdas de tempo, pois os alunos não tinham aprendido nada ou muito pouco. Comentou que o aluno Leonardo até se desenvolvera, mas, como quase nunca realizava as atividades, não dava para ter uma avaliação precisa, além do mais ele era “terrível”, “indisciplinado” e “agressivo”. Em relação aos alunos Vagner e André, disse que estes também quase nunca faziam as atividades, mas quando tentavam, percebia-se que não tinham a mínima noção do que estavam fazendo. Os demais alunos, embora esforçados, evoluíram pouco. Alguns estavam até conseguindo copiar bem, mas ainda não sabiam ler nem escrever. (Observação 30/11, comentários da professora do reforço da 1ª e 2ª série).

No último dia de aula do reforço, a professora Vivian comentou que não dava nem mesmo para fazer uma avaliação geral do desenvolvimento da classe, porque a maioria faltava muito. Comentou que era uma pena porque eles não tinham consciência de como era importante aproveitar a chance de ter uma professora paga só para eles. Disse também que poucos alunos melhoraram, acrescentou que eles tinham dificuldades que os acompanhavam desde a primeira série e que era difícil dar conta de saná-las em pouco tempo e com tão pouco interesse. Apesar de frustrada, ela acreditava que tinha cumprido a sua missão. Mas se preocupava com esses alunos em uma 5ª série, pois não conseguiriam acompanhar e seriam empurrados de série em série, como foram até agora. (Observação 30/11, comentário da professora do reforço da 3ª e 4ª série).

As avaliações feitas pelas professoras vêm carregadas de frustração e de sentimento de fracasso, pois acreditam que se esforçaram, mas não conseguiram obter resultados satisfatórios. A professora Vivian aponta ter consciência das falhas existentes no processo de escolarização dessas crianças, devido a um sistema que não tem funcionado para ensinar, mas para empurrá-los de série em série, sem contudo dar-lhes as condições de aprendizagem necessárias para freqüentar as séries subsequentes. Entretanto, ambas acabam imputando aos alunos a

responsabilidade por esse fracasso. E assim, perpetua-se a visão de que os alunos não aprendem, por características individuais ou familiares.

Nas aulas do reforço, a avaliação aparece sob duas formas: como avaliação formal, denominada de avaliação diagnóstica, cuja função não é o diagnóstico e nem a elaboração de ações destinadas a sanar as dificuldades específicas de cada aluno, mas sim, com função de registro dos resultados obtidos pelos alunos em determinada situação escolar e o arquivamento do mesmo. O outro tipo de avaliação é a informal, que aparece em forma de apontamentos sobre o comportamento e as atitudes dos alunos, e tem servido para justificar que as falhas do projeto do reforço escolar são decorrentes do desinteresse e da falta de esforço pessoal dos alunos que o freqüentam. Nas suas duas formas, a avaliação nas aulas de reforço tem mais contribuído para reforçar o sentimento de incapacidade dos alunos que o freqüentam do que para lhes proporcionar situações de aprendizagem; tem contribuído para reforçar as crenças de que os alunos não aprendem por características pessoais e individuais, que os tornam inaptos ao aprendizado escolar.

3 Conselho de Classe

O Conselho de Classe, teoricamente, é um instrumento de inclusão, propiciador de reflexão, análise e ação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Caberia aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores um debate permanente sobre o processo ensino-aprendizagem, no qual deveriam avaliar e ponderar o aprendizado, bem como as suas dificuldades, analisar o histórico escolar do aluno, avaliar os métodos e os instrumentos de ensino, propor soluções e encaminhamentos para facilitar a aprendizagem e sanar as dificuldades, entre outros. Mas, conforme pode se observado, o mesmo tem sido utilizado como espaço para referendar as decisões tomadas individualmente pelas professoras em relação aos seus alunos, decisões estas quase sempre baseadas em idéias preconcebidas acerca das dificuldades para a aprendizagem e em julgamentos inadequados sobre comportamentos e atitudes dos alunos.

Os dados deste núcleo correspondem a 14,7% do total dos resultados encontrados nesta pesquisa.

Para uma melhor compreensão dos dados referentes ao Conselho de Classe, apresentaremos algumas informações sobre o seu funcionamento.

O Conselho de Classe é realizado bimestralmente, com a presença da diretora, da coordenadora e das professoras das classes. No caso da escola estudada, no período da manhã, se reuniam as professoras das 3^{as} e 4^{as} séries e, à tarde, as das 1^{as} e 2^{as} séries. Durante a reunião, seguindo a ordem das classes (A, B, C ou D), as professoras expunham o rendimento dos alunos, geralmente, enfatizando aqueles que tinham rendimento insatisfatório, apresentado em forma da letra I. Os que tinham rendimento satisfatório não eram mencionados. Dependendo do caso, as professoras faziam apontamentos para justificar as suas decisões ou pediam opiniões para as outras, em caso de dúvidas, ou para terem sua decisão respaldada.

A idéia de que o Conselho de Classe serve apenas para apresentar os rendimentos dos alunos fica clara na fala da diretora durante a reunião de avaliação final.

A diretora comunicou às professoras que estava realizando a reunião de avaliação final porque nas reuniões do conselho não fora possível fazer uma análise mais aprofundada da relação ensino-aprendizagem, já que o mesmo servia apenas para a apresentação dos resultados dos alunos. (Observação da reunião de avaliação final, 22/12).

Apesar de ter proposto a realização de uma reunião para avaliar a relação ensino-aprendizagem, esta avaliação foi feita individualmente, por escrito e entregue à direção, não havendo uma reflexão coletiva deste processo.

Discussões relacionando conteúdos dados em sala de aula, avaliação do rendimento dos alunos e estratégias de ensino não foram notadas durante as reuniões do Conselho de Classe. Conforme podemos inferir da fala da professora Julia a esse respeito, há uma grande distância entre o que se faz na sala de aula e o que se discute no Conselho, em termos de conteúdos e avaliação.

A professora Julia passou na lousa exercícios de ortografia e comentou comigo sobre os conteúdos de português (as regras gramaticais que os alunos devem aprender). Disse que no conselho de classe não é aceito falar que se pesaram os conteúdos para avaliar o aluno, porque a ênfase deve ser na interpretação. Mas ela crê que o aluno da escola pública fica prejudicado ao comparar a sua aprendizagem com a daqueles provenientes das escolas particulares. Contudo, essa mesma professora não manifestou sua opinião durante o Conselho, concordando com as opiniões das demais professoras (Comentário da professora, 12/04).

Durante as reuniões do Conselho de Classe, a professora não manifestou sua opinião; apenas apresentou dados sobre o rendimento dos seus alunos, ouviu a apresentação das outras professoras e concordou com suas decisões. Isto sugere que o Conselho não tem se constituído

em uma instância democrática, na qual podem ser discutidos os rumos do ensino, os conteúdos dados em sala de aula e o que se considera como conteúdo a ser avaliado em relação ao conhecimento do aluno. A sua opinião poderia ter contribuído para uma interessante discussão em torno dos conteúdos ensinados, mas não foi isso que aconteceu. Durante a nossa estadia na escola, as professoras nos revelavam suas críticas sobre a escola e seu funcionamento, mas nas reuniões do Conselho, quando podiam colocá-las em discussão, essas transcorriam sem nenhuma reflexão e sem controvérsia. Notava-se que o Conselho, por fazer parte do calendário escolar e do projeto político pedagógico da escola, era obrigatório e realizado de forma burocratizada, para cumprir as normas educacionais em vigor²².

O Conselho tem sido compreendido também como espaço de desabafo, conforme denota a fala da professora Lélia.

A professora Lélia da 3ª série, disse que sua classe era uma classe multisseriada e que havia no máximo cinco alunos em nível de terceira. Ela acreditava que houvera erro ao formar a classe, pois os alunos mais defasados foram colocados na mesma classe. Disse que eles tinham uma enorme defasagem e que muitos deles ainda não sabiam o alfabeto e finalizou dizendo que estava sendo muito difícil trabalhar com eles. Após a fala da professora fez-se silêncio. Em seguida, as professoras, em tom solidário, disseram para ela ter calma e trabalhar conforme as condições e limitações da classe. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

A professora aponta um sério problema, revelando uma prática comum nas escolas: a homogeneização dos alunos que apresentam problemas escolares, apesar de se saber dos possíveis entraves didáticos e pedagógicos dessa forma de organização da classe. Assim, a professora, sem os recursos necessários, tem que se responsabilizar, sozinha, pelo rendimento da classe, ainda que aconselhada a trabalhar “conforme as condições e limitações da mesma”. O problema constatado é sério, mas é negligenciado, nivelando por baixo a aprendizagem desses alunos e, como consequência, essa classe e seus alunos serão estigmatizados, não só pelos problemas de aprendizagem, mas também pela indisciplina dele decorrente.

Assim sendo, a lógica excludente dos Conselhos de Classe ainda não foi superada, apesar das mudanças propostas pela LDB/96 e com a implantação da Progressão Continuada. As mudanças ocorreram apenas nos termos utilizados para definir o desempenho do aluno: se antes se discutia a nota azul ou vermelha - a promoção ou retenção - atualmente discute-se quem ficou

²² Parecer CEE nº 67/98, que trata das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais

com I ou com S, com justificativas que permanecem centralizadas nos alunos, tal como ocorria antes, como veremos a seguir.

3.1 A avaliação do desempenho do aluno

Este subnúcleo versa sobre o desempenho dos alunos, no qual estão reunidas falas e cenas das reuniões do Conselho que demonstram que o mesmo tem como função básica a avaliação do desempenho do aluno, sobretudo daqueles que apresentam rendimento insatisfatório. Tal avaliação é feita tendo por base fatores acadêmicos, nos quais os problemas de aprendizagem vinculam-se a dificuldades de ordem cognitiva, defasagem na aprendizagem, problemas na alfabetização e de raciocínio lógico-matemático; e fatores comportamentais em que os problemas de aprendizagem estão relacionados à indisciplina, desinteresse, problemas emocionais, de saúde e à desestruturação familiar.

3.1.1 Fatores Acadêmicos

Este item refere-se às avaliações das professoras que relacionam os problemas na aprendizagem à dificuldade do aluno em construir conhecimento escolar, devido a defasagens na aprendizagem, problemas na alfabetização e de raciocínio lógico-matemático.

Nas 1^{as} e 2^{as} séries, as análises do desempenho do aluno recaem sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente nos problemas de alfabetização. O aluno é classificado segundo níveis de aprendizagem da escrita²³ - pré-silábicos, silábicos sem valor sonoro, etc.

As professoras das primeiras séries disseram que deixaram com I apenas os alunos que estavam na fase pré-silábica. A professora Bruna questionou os critérios utilizados pelas outras professoras para definir qual aluno era pré-silábico, pois não entendia essa divisão por fases. Após a explicação das outras professoras, Bruna disse que não entendera muito bem, mas colocaria S para três dos alunos que estavam com I, justificando que o número de alunos que ela deixara com I era o triplo do número de alunos deixados pelas outras professoras e que estava muito destoante das demais. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

As professoras das primeiras séries avaliaram seus alunos tendo como critério se eram silábicos com valor sonoro ou sem valor sonoro e colocaram I para aqueles sem valor sonoro e para os pré-silábicos. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

²³ De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

As professoras das segundas séries avaliaram que vários alunos ainda não estavam alfabetizados, muitos eram pré-silábicos ou alfabéticos com dificuldades de produção de textos e colocaram I em português para esses alunos. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

Essa classificação tem a finalidade de determinar o rendimento como insatisfatório ou satisfatório, mas não promove discussões sobre ações propiciadoras de desenvolvimento e aprendizagem para estes alunos. Conforme pode se notar nas salas de aulas, os alunos classificados como rendimento insatisfatório são mais desacreditados e, por isso, o investimento em sua aprendizagem é menor, pois supõe-se que ele irá render menos ou não conseguirá acompanhar o ritmo da classe. Tal classificação acaba por determinar o futuro do aluno, atribuindo-lhe um mau desempenho escolar, porque não ultrapassou os níveis/etapas iniciais da alfabetização, não considerando que tal limite é imposto, muitas vezes, pelo próprio modelo teórico subjacente ao processo de escolarização. Este modelo em que a alfabetização se dá pela memorização, repetição e cópia, desconsidera que o conhecimento apresentado pelo aluno é parte de sua história de aprendizagem, a qual se constrói na interação com o ambiente, devendo o professor intervir e orientar a sua aprendizagem.

Nas 3^{as} e 4^{as} séries, as avaliações de desempenho recaem sobre as defasagens na aprendizagem, tanto na leitura, escrita e interpretação de texto, quanto na matemática, através dos problemas de raciocínio e dificuldades para realizar as operações básicas.

A professora Janaina da 4^a série apontou que sua classe era formada por alunos problemas. Disse que muitos ainda não estavam alfabetizados e a maioria não conseguia sequer resolver as quatro operações básicas, por isso mais da metade da classe ficara com I (Insatisfatório) em Português e Matemática. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Elaine, da terceira série, disse que oito alunos ficaram com I; segundo ela eram casos graves, pois eles tinham problemas na alfabetização e na escrita; na matemática não conseguiam fazer contas de somar. Segundo a professora, eles apresentavam grande defasagem na aprendizagem, eram lentos e tinham dificuldades para compreender as explicações dadas. Um deles ainda não estava alfabetizado. Em relação ao conjunto da classe, ela disse que mais de vinte alunos tinham problemas de raciocínio. As demais professoras manifestaram que nas classes delas a proporção de alunos com problemas de raciocínio era semelhante. E disseram que não sabiam o que fazer, pois já tinham feito de tudo para que eles compreendessem. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Elaine apresentou o nome de oito alunos que ficaram com I em Português ou em Matemática ou nas duas disciplinas. Justificou que em português eles tinham problemas na escrita e na interpretação de textos, três deles graves, não conseguiam ler,

não interpretavam e escreviam pouca coisa; em matemática, todos tinham problemas de raciocínio e com as operações básicas. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Mirtes, da 4ª série, disse que os seus alunos que ficaram com I deveu-se a problemas de raciocínio lógico e interpretação. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A avaliação neste aspecto é rápida e concisa, não há discussões em torno dos motivos que levaram os alunos a terem as dificuldades apontadas. Algumas vezes, as professoras apresentam produções dos alunos para exemplificar as suas falas, e estas servem para referendar a sua opinião sobre as defasagens do aluno. Não que estas defasagens não sejam reais, pois um aluno que está na 4ª série e não sabe ler nem escrever não é aceitável; mas a questão é que, quase sempre, essas constatações, servem apenas para reforçar a idéia de incapacidade do aluno, não levando a reflexões sobre como a escola produziu ou marginalizou esse aluno com defasagem.

Muitas vezes a classificação do aluno em relação a suas dificuldades em construir conhecimento escolar vem acompanhada de justificativas relacionadas a fatores comportamentais/atitudinais ou familiares, conforme veremos no item 3.1.2.

3.1.2 Fatores comportamentais e atitudinais

Neste item, são trazidas cenas do Conselho de Classe referentes às avaliações das professoras que relacionam os problemas na aprendizagem à indisciplina, desinteresse, problemas emocionais e de saúde, além de falta de apoio e desestruturação familiar.

Durante as reuniões do Conselho de Classe, os relatos que apareciam com maior frequência eram aqueles relativos aos fatores comportamentais e ou atitudinais. Se, em relação aos fatores acadêmicos, os relatos são breves e pontuados sem maiores comentários das professoras, em relação aos fatores comportamentais, estes são apresentados e justificados com relatos de seu comportamento e atitude na sala de aula.

As professoras das segundas séries comentaram sobre a indisciplina dos alunos, da falta de interesse em aprender, pois muitos sabiam, mas não queriam fazer nada (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

No conselho das primeiras séries, as professoras comentaram que havia um grande número de alunos com dificuldade de aprendizagem e avaliaram que isso ocorria devido à indisciplina e falta de limites. Elas disseram que já haviam conversado com os pais/mães daqueles que vieram à reunião, pedindo que conversassem com os filhos

chamando-lhes a atenção para a importância de se aprender a ler e a escrever. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

A professora Janaina (4ª série) disse que um dos problemas enfrentados por ela na classe era o relacionamento conturbado e agressivo dos alunos. Sempre havia brigas e xingamentos, sendo difícil haver harmonia para que ela pudesse usar estratégias de ensino interessantes; atividade em grupo, por exemplo, não dava nem para pensar em fazer. Além disso, os alunos faltavam muito e não havia como dar continuidade em um projeto, pois estava sempre retomando as atividades. Por fim, disse em tom de lamento, que ela se esforçava, mas não via resultado. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Lélia resumiu a avaliação de sua classe dizendo que, apesar de seus esforços, a classe continuava terrível e difícil de ser trabalhada, o que justificava o grande número de alunos com I e lamentou novamente que a classe tenha sido formada só por alunos problemas (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Mirtes disse que ela tinha outra aluna com problema de aprendizagem, uma criança muito difícil de lidar, por ser irritadiça e que não aceitava críticas. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Laura, da segunda série, disse que tinha vários alunos com I, mas o que mais a preocupava era o aluno Leandro que não fazia nada, gostava de fazer coisas como varrer a classe e buscar giz, mas não se concentrava e nem se interessava pelas atividades que ela lhe passava. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

Além dos problemas comportamentais, as professoras também apontam problemas familiares como causadores do seu baixo rendimento escolar. Nos relatos, é freqüente a justificativa de que pertencem a famílias desestruturadas, que vivem em situação de extrema pobreza e, por isso, não têm condições de dar o apoio necessário aos filhos; conseqüentemente, eles terão dificuldades de aprender na escola. O agravamento em relação a esses alunos é que a condição social e de miséria em que vivem tem propiciando a sua inserção no mundo da delinquência e da marginalidade.

As professoras das terceiras séries apresentaram um parecer geral sobre os alunos, segundo o qual o rendimento insuficiente era resultado do comportamento inadequado e da indisciplina, conseqüência muitas vezes da desestruturação familiar – alcoolismo, banditismo, pobreza, violência e desinteresse dos pais em relação à vida escolar dos filhos. Uma das professoras comentou que ficara revoltada em uma palestra em que o palestrante dissera que não existia desestruturação familiar. (Reunião do Conselho de Classe 09/05).

A professora Lélia, da 3ª série, disse que na sua classe havia um grande número de alunos com problemas de indisciplina e pelo menos sete deles eram candidatos a delinqüentes. Disse que quase não dava para trabalhar os conteúdos, uma vez que gastava a maior parte do tempo tentando manter a ordem, ação que a deixava bastante desgastada. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

No Conselho da quarta série, as professoras apontaram que havia muitos problemas de indisciplina, havia crianças vivendo em situação de abandono, em lares desestruturados,

com pais alcoólatras e violentos, que não se interessavam por sua vida escolar. Comentaram que, o oposto, embora em menor proporção, também ocorria, pois havia pais superprotetores que impediam o crescimento da criança e o desenvolvimento de sua autonomia, dificultando o trabalho do professor na medida em que a criança sentia-se insegura para realizar as atividades de forma independente. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05)

A professora Elaine disse que o caso mais grave era do aluno Daniel, pois seus pais não se importavam com ele, só pensavam em trabalhar. Disse que ele era agressivo, agredia os outros alunos e só fazia as “coisas” sobre pressão. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Heloisa apresentou uma lista com os nomes dos alunos problemas. Disse que eles têm problemas em todas as disciplinas, além de serem bastante faltosos. Disse que o aluno Dirceu tem sérios problemas familiares. A diretora disse que já havia entrado em contato com Conselho Tutelar para que providências fossem tomadas, mas já fazia dois meses e nenhuma resposta fora obtida. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Lélia disse que muitos alunos ficaram com I em matemática, alguns ficaram em mais matérias porque, segundo ela, só brincavam, não faziam nada e não freqüentavam as aulas de reforço. Um dos alunos tinha muitas faltas, mas vindo ou não vindo era a mesma coisa, pois não fazia nada, só conversava e brigava se mexesse com ele. Disse que fizera um relatório para encaminhamento ao Conselho Tutelar, pois era um caso típico de problema familiar e violência doméstica. As professoras de Educação Artística e Educação Física disseram que ele tinha problemas na suas disciplinas também. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

Há casos, em que as professoras consideram os problemas de aprendizagem decorrentes de problemas médicos, emocionais ou psicológicos e o encaminhamento das crianças a atendimentos especializados é solicitado.

As professoras das segundas séries comentaram que havia outros alunos que apresentavam graves problemas de aprendizagem. Elas acreditavam que podiam ter algum comprometimento psicológico, fonoaudiológico ou neurológico. Essa constatação se dera porque já haviam feito “de tudo” e o aluno não conseguia caminhar; segundo elas, pouco depois que acabavam de ensinar o aluno esquecia, além de ser disperso na sala de aula. Decidiram que para esses casos chamariam as mães para conversar e esclarecer sobre a necessidade de encaminhá-los para um especialista e concluíram que certamente eles deveriam freqüentar a APAE ou salas de recursos. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

As professoras das terceiras séries disseram que em suas classes havia pelo menos dois alunos, que apresentavam sérios problemas de aprendizagem, e que por isso deviam ser encaminhados à APAE ou para classes especiais. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

Janaina apontou que uma de suas alunas era um caso sério. Não conseguia fazer nada. A professora Soraia, que fora professora da aluna na terceira série, disse que ela era um caso para APAE. E acreditava que uma classe especial seria o mais adequado para ela. Depois da fala de Soraia, Janaina leu (decifrando) uma redação que a aluna havia feito sobre sua mãe; diante da redação da aluna e do conhecimento da sua história familiar, as

professoras chegaram à conclusão que o problema da aluna poderia estar na sua história de rejeição (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora prosseguiu dizendo que o aluno Fabrício era outro caso sério, tinha 15 anos, viera da APAE e não tinha interesse e nem estímulo por nada, conversara com a mãe aconselhando que ele freqüentasse sala de recurso ou mesmo o matriculasse no ensino supletivo, mas a mãe não aceitou. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

As professoras das primeiras séries disseram que em suas classes havia alunos com problemas de fono, falta de limites e casos de brigas familiares; concluíram que estes estavam na fase pré-silábica por isso ficaram com I. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

Além desses apontamentos, as professoras também utilizam justificativas sobre o comportamento dos alunos para validar a atribuição de menções negativas para eles, mesmo que o seu rendimento em termos de aprendizado tenha melhorado.

A professora Julia disse que seus alunos haviam evoluído bem, mas ela deixara alguns com I em português para incentivá-los a ter mais interesse; disse que eles estavam desinteressados em fazer o correto porque sabiam que tirariam nota. E continuou dizendo que alguns ficaram com I também em outras disciplinas por causa do desinteresse, relaxo e falta de participação nas aulas (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Janaina comentou que sua classe era a que tinha o maior número de alunos problemas; mais de 15 haviam ficado com I em português e matemática, por vários motivos, dentre eles porque não tinham bom comportamento, porque só brincavam ou para incentivá-los a melhorar, mesmo que alguns já tivessem melhorado durante o ano. Alguns alunos haviam progredido, mas ainda era pouco, deviam ficar com I para ter mais motivação. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A análise das cenas relativas ao Conselho de Classe nos leva a perceber que todas as justificativas conduzem à responsabilização do aluno, de sua família e de sua condição social por falhas na escolarização. Percebe-se que, desde o início da escolarização, o destino do aluno vai sendo construído dentro da escola. Notamos também que, quando os membros do Conselho discutem as possíveis saídas para tentar solucionar os problemas apresentados, novamente a culpabilização da família entra em cena.

Assim que as professoras terminaram de apresentar os “alunos problemas”, a diretora perguntou-lhes o que poderia ser feito para tentar solucionar os problemas expostos. Elas disseram que uma alternativa seria uma conversa séria com os pais; mas nos casos apresentados não teria como isso acontecer porque os pais não compareceriam à reunião e, caso comparecessem, diriam que não sabiam como ajudar o filho ou que não podiam fazer nada. Com essa argumentação as professoras encerraram a discussão. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

Enfim, o Conselho de Classe, enquanto instância coletiva e avaliativa, tem servido para disseminar o preconceito e a intolerância em relação aos alunos que são considerados problemáticos, seja por não alcançarem o nível da aprendizagem básica da leitura e da escrita para acompanhar a classe e a programação escolar, seja porque não tem os atributos julgados necessários para isso, já que são classificados como portadores de patologias, problemas familiares e comportamentos inadequados, entre outros, o que os impedem de ter sucesso na escola. Portanto, o Conselho de Classe, tal como tem sido realizado, tem se constituído em mais uma instância promotora e mantenedora do fracasso e da exclusão escolar.

IV - DISCUSSÃO

A análise dos dados do cotidiano da escola pesquisada revelou a presença de mecanismos de exclusão intra-escolar que têm contribuído para que o aluno seja excluído do universo da aprendizagem escolar. Consideramos nesta pesquisa que a exclusão escolar também pode ser consequência de um processo de escolarização que não tem propiciado a aprendizagem, pois, apesar de o aluno freqüentar e permanecer na escola, ele não tem sido alfabetizado e nem tido acesso aos conhecimentos elementares que a escola deveria proporcionar; além disso, o aluno tem se sujeitado a ações e práticas escolares que reforçam preconceitos e geram estigmas que o consideram como incapaz para a aprendizagem escolar

Tendo em vista estas considerações, a análise dos dados nos permitiu identificar três grandes núcleos temáticos que revelam como os mecanismos de exclusão configuram-se e reproduzem-se no cotidiano escolar, concorrendo para o surgimento dos *alunos que passam sem saber*. Os núcleos temáticos indicaram três elementos constitutivos da prática educativa que se apresentaram como produtores de exclusão: a Prática Pedagógica, especialmente referente às atividades e avaliação, o Reforço Escolar e o Conselho de Classe.

Tendo consciência de que os dados encontrados não esgotam o assunto em questão, elegemos alguns pontos que merecem uma discussão mais aprofundada. Estes nos permitirão compreender, entre outros aspectos, o porquê da permanência e persistência de práticas educacionais seletivas e excludentes, mesmo quando são implantadas políticas públicas denominadas democratizantes; e, desta forma, pensar alternativas para a superação das mesmas.

A imersão no cotidiano escolar possibilitou-nos perceber as contradições entre as condições objetivas de trabalho e o que está proposto nos documentos oficiais que implantaram a Progressão Continuada.

Sobre a Prática Pedagógica

Em relação à Prática Pedagógica, constatamos que as inovações teóricas e metodológicas, referentes às concepções de ensino e aprendizagem, não produziram alterações substanciais na

realidade da sala de aula, tanto em relação às atividades e o seu desenvolvimento quanto em relação à avaliação.

Em relação às **atividades** de sala de aula, identificou-se que aspectos relacionados à inadequação das atividades, às concepções e práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, à inadequação da mediação pedagógica e das instruções, entre outros, têm atuado como fatores dificultadores do aprendizado dos alunos, como também têm dificultado o desempenho das professoras em sua tarefa de ensinar.

As atividades de sala de aula são, em grande parte, centradas na cópia de textos ou exercícios passados pelas professoras na lousa ou em folhas mimeografadas. Na primeira série, a estratégia utilizada, em todas as aulas, de contornar as letras e as palavras é um exemplo de como se tem concebido a alfabetização. As situações de sala de aula revelam o desconhecimento das professoras quanto às estratégias utilizadas pelas crianças para construir e elaborar o conhecimento: a aprendizagem é compreendida como um processo linear e cumulativo, que ocorre de acordo com a quantidade de atividades e conteúdos passados pelas professoras aos alunos. Esse desconhecimento contribui para a criação de hipóteses inadequadas acerca da aprendizagem do aluno, que culmina em uma avaliação negativa do seu aprendizado. Conseqüentemente, não favorece a criação de situações de ensino dirigidas ao desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Embora a Progressão Continuada sugira que o conhecimento é processual e dinâmico, e que cada aluno tem seu próprio ritmo para aprender, parece não ser assim compreendido na escola. É comum as professoras fixarem determinados objetivos de ensino, nem sempre baseados em conhecimentos sobre o desenvolvimento do aluno, que devem ser atingidos por todos. Quando os alunos não atingem tais objetivos, concluem que isso ocorre porque são portadores de problemas ou dificuldades para aprender. Esteban afirma que:

A observação do cotidiano escolar revela que diversas situações consideradas ‘erradas’ mostram, na realidade, que a criança por meio de seu ‘erro’ está construindo conhecimentos fundamentais sobre a escrita. Por trás de resultados aparentemente ilógicos, inaceitáveis, ou pelo menos incompletos, há um rico processo de construção de conhecimentos (1992, p.82).

Nota-se, pelas práticas observadas em sala de aula, a ênfase dada à atividade de cópia, revelando a concepção de que a aquisição e apropriação da escrita é conseqüência da repetição escrita de exercícios e atividades. Em estudo realizado, Temple (2007) observou “...o fenômeno

da produção e manutenção do copismo, já que os alunos copiavam e não eram orientados na execução das atividades. Desta forma, a cópia passou a ser um fim em si mesma, ou seja a cópia era a atividade esperada a ser realizada por estes alunos” (p.4). Embora os sujeitos de seu estudo fossem os alunos copistas, ela afirma que, de forma geral, no contexto estudado “a cópia ocupava espaço de destaque dentre as atividades propostas, indo muito além de suas funções auxiliares no processo de aquisição da escrita” (TEMPLE, 2007, p.5).

As discussões em torno da aprendizagem e do ensino da escrita e da leitura envolvem questões referentes à alfabetização e ao letramento. Ou seja, diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita pelo aluno, de forma que ele possa ser capaz de fazer uso dessa leitura e dessa escrita nas suas vivências e práticas sociais (SOARES, 2004).

Teceremos algumas considerações sobre alfabetização e letramento para podermos entender que tipo de referencial tem predominado na sala de aula.

Soares (2004) aponta que, com a difusão do paradigma cognitivista (construtivismo), houve um avanço significativo em relação às concepções de aquisição da escrita. Diferente da concepção tradicional, que concebia a apropriação da escrita como dependente de estímulos externos, na concepção construtivista a criança é vista como um sujeito ativo, capaz de construir e reconstruir progressivamente suas idéias sobre a escrita. Isso ocorre porque ela interage com a língua em situações reais de uso na prática social. Além disso, o papel dos pré-requisitos relacionados à prontidão e maturidade para a escrita são revistos por essa teoria, segundo a qual

a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto ‘língua escrita’; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas ‘deficiências’ ou ‘disfunções’, na perspectiva dos métodos ‘tradicionais’ – passam a ser vistas como ‘erros construtivos’, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2004, p. 11).

Contudo, segundo a autora, apesar dos aspectos positivos, o paradigma construtivista não conseguiu romper com a dissociação entre alfabetização e letramento. Ao dar ênfase ao letramento, considerou que a “aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p.14). Para a autora, essa dissociação é um equívoco, pois alfabetização e letramento

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Diante dos resultados insatisfatórios em relação à aprendizagem da leitura e escrita no período inicial da escolarização, que se prolonga, segundo a autora, por todo o ensino fundamental, ela propõe a revisão dos quadros referenciais e dos processos de ensino que têm predominado nas salas de aulas.

Nessa linha de raciocínio, Vieira e Guarnieri (2007) analisaram pesquisas acadêmicas, realizadas no período de 1980 a 2005, sobre as práticas de professoras alfabetizadoras. Apontam que essas pesquisas sugerem “certa permanência nos procedimentos de alfabetização adotados pelas professoras, já que, segundo os pesquisadores, as cartilhas, as atividades tradicionais que exigem repetição, memorização de letras e sílabas soltas e o uso do texto como pretexto à silabação continuam presentes”. (p. 9). Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita “... os procedimentos de alfabetização ficam limitados à aquisição dos automatismos da língua escrita, ou seja, à decifração do código” (p. 9). Em nossas observações, também notamos procedimentos semelhantes em relação à alfabetização, em que os textos e os materiais utilizados são utilizados apenas como pretexto para uma prática de escrita fragmentada, calcada na cópia e na memorização. Em relação à leitura, está é secundarizada, evidenciando a crença de que o ensino da escrita é a função principal da escola, havendo, portanto, uma dissociação entre ambas na prática pedagógica diária.

Em nossa pesquisa, observamos que no processo ensino-aprendizagem tem predominado práticas tradicionais baseadas no empirismo e no automatismo, misturadas com alguns traços das teorias construtivistas, apropriadas, muitas vezes, de forma não reflexiva, em cursos que determinam como as inovações devem ser praticadas em sala de aula. As professoras externalizaram que, muitas vezes, têm que trabalhar com métodos e instrumentos de ensino nos quais não acreditam, pois há uma ordem superior para que o façam. Diante disso, criam formas mistas de trabalho que revelam o contraste entre a sua concepção e os meios utilizados para ensinar; conseqüentemente, o trabalho torna-se ineficiente para a aprendizagem dos alunos, contribuindo para reforçar as dificuldades dos alunos e justificá-las como resultado de fatores individuais.

Em nosso percurso no cotidiano escolar, notamos que as atividades diárias nem sempre são planejadas ou têm objetivos definidos, ou então apresentam falhas no seu desenvolvimento. Utilizam-se, muitas vezes, materiais interessantes, que correspondem à vivência e interesse dos alunos, mas, durante as aulas, são transformados em seqüências mecânicas e repetitivas de tarefas que não conseguem dar conta da dimensão significativa da atividade e do material utilizado.

Essa constatação leva-nos à discussão sobre o distanciamento entre o conteúdo escolar (saber escolar) e os conhecimentos cotidianos (saber que o aluno traz consigo, proveniente de sua vivência cotidiana). Conforme notamos, as experiências cotidianas dos alunos raramente são utilizadas como mediadoras para as atividades escolares, pois se supõe que tais conhecimentos não contribuirão com o seu aprendizado. Essa visão contrapõe-se às idéias contidas nos documentos oficiais sobre a Progressão Continuada, que sugerem que as práticas escolares tomem por base as experiências e vivências dos alunos. Na prática, torna-se necessário integrar os conhecimentos do cotidiano trazido pelo aluno e os conhecimentos escolares, ou seja, “cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 1995, p.98 apud MEIRA, 2000, p.59).

Entretanto, notamos que no cotidiano escolar há dificuldades para fazer tal integração. Essa dificuldade pode estar relacionada à centralização do ensino na pessoa do professor e na sua demanda, uma vez que as ações do professor não estão direcionadas, especificamente, ao aprendizado do aluno, mas a dar conta da programação: da quantidade de conteúdos e das atividades programadas. Assim sendo, embora esteja regida pelos Ciclos de Progressão Continuada, a escola mantém uma prática curricular que segue de acordo com a escola seriada, concorrendo para isso a própria distribuição do tempo escolar em bimestres. Como a atividade é centrada no professor, ele determina passo a passo como ela deve ser desenvolvida, ignorando as manifestações dos alunos.

Meira (2007), analisando a obra de Vygotsky em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, afirma que para os indivíduos adquirirem os conceitos científicos necessitam da instrução e, como a consciência reflexiva se dá por meio dos conhecimentos científicos, a educação escolar torna-se vital para o desenvolvimento humano.

Se a educação escolar tem todo esse peso para a formação dos indivíduos, intervenções inadequadas tendem a causar prejuízos para o processo de desenvolvimento das crianças

(VIGOTSKI, 2000, apud MEIRA, 2007). Por isso, o professor tem um trabalho fundamental, o de realizar a mediação entre a criança e o conhecimento. Por meio da transformação do conhecimento em conteúdos escolares e da utilização de metodologias de ensino adequadas, o professor tem a função de possibilitar que tais conhecimentos sejam apropriados pelos alunos. Nesta perspectiva, a autora acredita que “A função social do educador pressupõe o domínio de uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos aprendem” (MEIRA, 2007, p.57).

Entretanto, na sala de aula, as instruções e intervenções inadequadas e a ausência de interlocução têm marcado a relação professor-aluno e, conseqüentemente, a relação aluno-conhecimento: desconsidera-se, desta forma, que a aprendizagem requer mediações e interações adequadas.

Problemas em relação à mediação pedagógica tendem a dificultar a aprendizagem dos alunos e o seu acesso ao conhecimento. De acordo com Leite e Tassoni (2002), o tipo de relação que o aluno estabelecer com o conhecimento na escola, influenciará a relação que ele estabelecerá com o conhecimento no futuro, pois a qualidade da mediação é em grande parte determinante da qualidade da relação sujeito-conhecimento.

Para Leite e Tassoni (2002), os problemas relacionados à atividade de ensino, como a falta de clareza nas instruções, ausência de intervenções adequadas e falta de *feedback*

... quando ocorrem com alta freqüência, pode transformar a atividade escolar em um verdadeiro martírio para o aluno, produzindo freqüentemente efeitos indesejáveis como a tentativa de se esquivar ou fugir da situação, enganar o professor, etc. Obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto (p.10).

Nas salas de aula da escola pesquisada, a consequência da falta de interlocução, de instruções claras e de mediação adequadas, tendiam a levar os alunos à dispersão, indisciplina ou desmotivação. Essas atitudes, por sua vez, eram interpretadas pelas professoras como desinteresse do aluno pela aprendizagem.

A realização de exercícios e atividades era responsabilidade exclusiva do aluno, que precisava se esforçar e ler para fazer. Muitas vezes, porém, as atividades dadas não eram compreendidas pelos alunos, porque faltavam instruções adequadas e interlocução sobre as suas

dúvidas. A professora, contudo, freqüentemente não percebia a origem das dificuldades. O fato é que a prática pedagógica é marcada pelo fazer solitário: o aluno, sozinho com suas dúvidas, deve encontrar as respostas e, em tentativas variadas, dar conta do aprendizado, não sem contudo vivenciar diariamente o sentimento de incompetência que essa prática lhe impõe. Essa prática faz com que os alunos incorporem, ao longo da escolarização, um modo de fazer padrão, baseado na cópia e naquilo que internalizaram como sendo correto, tendo em vista as afirmações e ações do professor em relação à sua produção, perdendo sua capacidade de se expressar criativa e autonomamente.

Desta forma, implícito às formas de apresentação e desenvolvimento das atividades está a maneira como o professor interage com o conhecimento e busca estratégias para ensiná-lo. Isso tem relação com a concepção de aprendizagem subjacente à sua prática, que não foi apenas construída ao longo de sua formação acadêmica, mas resultado também da relação com sua própria escolaridade e com sua experiência prática.

Num cotidiano em que aprendizagem e conhecimento ocupam lugar secundário e no qual as estratégias de ensino não têm servido para a aprendizagem significativa dos alunos, pelos motivos já descritos - atividades inadequadas, mediação inadequada, concepções preconceituosas em relação ao aluno e sua capacidade para aprender, entre outros - há um grupo de alunos que sofre duplamente: os considerados diferentes. Estes são assim considerados porque não conseguem seguir o ritmo das atividades propostas ou porque não têm os requisitos básicos necessários para cursar a série na qual estão matriculados.

Apesar de o sistema de Progressão Continuada estar estruturado em ciclos, a prática pedagógica ainda é pensada e desenvolvida tendo em vista a série. No regime seriado, o aluno que não conseguia os requisitos necessários para cursar a série seguinte era reprovado, e, assim, criava-se a ilusão de que havia uma homogeneidade entre os alunos, de forma que o professor sentia que era mais fácil para ele trabalhar com a classe. Com a Progressão Continuada, altera-se esse quadro e as classes passam a ser formadas por uma heterogeneidade de alunos, em várias etapas da aprendizagem, fazendo com que o professor se sinta incapaz de lidar com isso. Há algumas tentativas, como observamos na escola pesquisada, de colocar em uma mesma classe alunos com níveis de aprendizagem semelhantes e, assim, garantir certa homogeneidade. Essa ação, entretanto, pelo menos na escola pesquisa, não garantiu melhorias; ao contrário, tornou-se um transtorno, tanto para a professora, que se sentia impotente para trabalhar com os *déficits*

apresentados pelos alunos, quanto para os alunos, que se viram inclusos em uma classe para alunos fracos e tornaram-se desinteressados, indisciplinados e agressivos. A busca da homogeneidade acabou gerando uma condição de exclusão maior, pois os alunos passaram a ser estigmatizados tanto pela não aprendizagem, quanto pelo comportamento inadequado que repercutia por toda a escola.

Na medida em que as dificuldades não são sanadas, a partir de uma avaliação diagnóstica e contínua, com intervenções pontuais, elas tendem a aumentar ao longo do ano e dos anos, somando-se a outras que, eventualmente, apareçam ao longo da escolaridade; com isso, a aprendizagem fica cada vez mais distante, aprofundando a diferença entre os alunos, demarcando os que sabem e os que não sabem. Concordamos com Esteban (1992, p. 84), para quem

separar-se os que sabem dos que não sabem cumpre um papel no processo histórico de discriminação e exclusão das classes populares. A separação impede a interação, o que dificulta o avanço e a construção de novos saberes, pela troca, confronto, cooperação, negação, superação, reconstrução do que por cada um e coletivamente é trazido (p. 84).

Aos alunos assim rotulados são atribuídas causas, tanto de ordem médica e psicológica, quanto familiar para justificar os seus problemas de aprendizagem. Ao longo das últimas décadas, vários estudos (PATTO, 1996; SOUZA, 2000; MOYSES E COLLARES, 1992; entre outros) foram realizados procurando desconstruir essas concepções. Para Souza (2000), “a concepção teórica que nos permite analisar o *processo de escolarização* e não os *problemas de aprendizagem* desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (p. 122/123). Entretanto, no interior da escola ainda predomina a visão de que os problemas escolares são decorrentes de problemas individuais – do aluno que não consegue acompanhar, do seu comportamento que é inadequado, da sua família que não auxilia ou dá o apoio necessário para aprender e, assim, pode ser elencado um grande número de causas, as quais em nada contribuem para superar os problemas escolares. A deslocar o olhar do aluno ou sua família para a escola, é possível compreender a sua dinâmica e perceber como a exclusão e o fracasso escolar são produzidos e, assim, buscar alternativas político-pedagógicas para sua superação.

As diferenças apresentadas pelos alunos, no seu percurso escolar, são consideradas como fatores dificultadores para o andamento das aulas, e o investimento nesses alunos “diferentes” é quase nulo, conforme pudemos notar em nossas observações de campo. Dentro da concepção de

Ciclo, este aluno deveria ter um investimento maior em sua aprendizagem – realizada em forma de avaliação e recuperação contínua e, quando necessário, por meio da recuperação paralela²⁴ – e, assim, aprender e desenvolver-se. No entanto, o que vimos - e outras pesquisas corroboram a nossa constatação, como a de Viégas (2007) - é que este aluno prossegue nos anos escolares, mas é deixado de lado em termos de aprendizagem. Para ele são destinadas atividades estritamente mecânicas, repetitivas e sem sentido, muitas vezes, apenas com o objetivo de mantê-lo ocupado: com isso, expõe-se cotidianamente a sua condição de aluno que não sabe/não aprende. Neste processo, o aluno assim tratado vai internalizando o sentimento de incapacidade para a aprendizagem escolar. A construção do estigma de incapaz, contudo, extrapola a questão da aprendizagem escolar. O aluno que não consegue aprender na escola sofrerá as consequências na sua vida social, pois as oportunidades que não poderá usufruir na vivência social serão sempre reportadas ao seu fracasso escolar.

A **avaliação** realizada em sala de aula será outro aspecto analisado por nós. Considerada um dos pilares para o sucesso da Progressão Continuada, a avaliação no cotidiano escolar tem mantido a sua face seletiva e excludente, apesar de mudança na sua denominação para avaliação diagnóstica, formativa e contínua.

Na escola pesquisada, as avaliações incidem principalmente sobre fatores comportamentais e atitudinais, sendo cotidianas. A todo o momento o aluno está sendo avaliado, não somente quando realiza ou deixa de realizar as atividades, mas também quando interage com os colegas e com a própria professora. Os critérios utilizados pelas professoras para avaliar os alunos, especialmente aqueles que não acompanham o ritmo da classe e do programa escolar, quase sempre são baseados em comportamentos considerados como adequados ou inadequados ou em concepções elaboradas a respeito das dificuldades dos alunos. Desta forma, no contexto da Progressão Continuada, “as novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal” (FREITAS, 2004, p. 159).

As avaliações realizadas consideram que o rendimento insuficiente é resultado de fatores comportamentais e da falta de esforço e empenho pessoal, além da incapacidade do aluno para pensar. Os problemas detectados estão sempre centrados no aluno, sendo que não se avaliam o ensino, os métodos e as condições para o ensino. Já vimos anteriormente que grande parte das

²⁴ Como veremos mais adiante, o reforço escolar, onde ocorre a recuperação paralela, tem funcionando como mais um mecanismo de exclusão: portanto, este aluno sofre uma exclusão dupla.

dificuldades dos alunos em realizar as atividades decorre da falta de instruções claras e de mediações inadequadas; entretanto, esses aspectos não têm sido analisados quando se avalia o rendimento do aluno.

A avaliação formal, resultado das provas, atividades e testes, é representada pelos conceitos I (Insatisfatório) e S (Satisfatório). Tais conceitos, no entanto, não estão assentados em uma avaliação sólida da aprendizagem do aluno, pois nota-se que não há uma clareza sobre o que esses conceitos representam, podendo a professora mudar o conceito de acordo com seu interesse, principalmente se isto significar, na sua crença, *um meio de incentivar o aluno a melhorar*. Conforme pudemos observar, mesmo o aluno tendo melhorado, é comum que a professora mantenha o conceito I, por acreditar que, se colocar S, o aluno *poderá relaxar*. Desta forma, além de sua função classificatória, a avaliação formal - impregnada da avaliação informal - tem basicamente a função de estabelecer o controle sobre o aluno. Assim, as professoras utilizam-na como *recurso motivador*, por meio de ameaças; quando essas não funcionam, usa-se a punição, sempre respaldada por um dado palpável: a produção insuficiente do aluno em provas e trabalhos, ainda que a motivação principal esteja nos aspectos atitudinais e comportamentais.

Para Freitas (2003), quando a professora emite sua nota/conceito, resultado da avaliação formal, ela já fez a avaliação informal, sendo que esta determina aquela. Essa prática foi presenciada por nós durante a nossa convivência em sala de aula, com as professoras verbalizando o uso desse tipo de expediente para incentivar ou punir os alunos que não correspondiam às suas expectativas de aprendizagem e comportamento.

Se as notas ou os conceitos não têm mais a finalidade de reprovar, elas mantêm sua função seletiva e discriminadora, na medida em que servem para dividir os alunos em bons e maus, fortes ou fracos, os que sabem e os que não sabem. Assim, mantêm-se o caráter excludente da escola. De acordo com Freitas (2003): “Os processos de avaliação tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo” (p. 28).

Ainda segundo Freitas (2003), a avaliação de comportamento e atitudes assume um peso relevante no percurso escolar dos alunos. Segundo o autor,

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se

não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. (FREITAS, 2003, p. 45).

Da mesma forma que se usava a nota para motivar o aluno, agora usa-se o conceito para fazer o mesmo. Isso revela o quanto a avaliação de comportamento e atitudes acaba sendo determinante na avaliação do aluno, e, ao mesmo tempo, evidencia que não tem havido alterações significativas na sua concepção, enquanto elemento fundamental para o sucesso escolar.

Referências à avaliação diagnóstica, formativa e contínua permeiam o discurso das professoras, da coordenação e direção da escola; no entanto, a prática revela outra compreensão que resulta em expedientes burocratizados e em avaliações seletivas e classificatórias. Apesar de as professoras usarem discursos inovadores em relação à avaliação, especialmente a avaliação diagnóstica e contínua, notamos que a avaliação realizada nada tem de diagnóstica e contínua: como já dissemos anteriormente, são as avaliações informais, centradas no comportamento e atitudes dos alunos, que prevalecem. Conseqüentemente, têm contribuído para a produção de preconceitos e estereótipos em relação aos alunos assim avaliados. Com esse tipo de avaliação classifica-se, põe-se em evidência quem sabe e quem não sabe, quem se comporta bem ou não, ou seja, define o bom e o mau aluno. A este último, cabem rótulos como *malandro*, *insuportável*, *encrenqueiro*, *desinteressado*, *irresponsável* e outros tantos presentes no cotidiano escolar.

Esse tipo de ação, conforme vimos nos recortes do cotidiano, tende a provocar relações conflituosas e excludentes entre os próprios alunos, que reproduzem as falas e gestos das professoras. Num momento em que tanto se tem falado sobre respeito, tolerância e inclusão, no dia-a-dia da escola as diferenças (desigualdades) vão se impondo, demarcado o lugar daqueles alunos que, por não cumprirem as regras ou não acompanharem o ritmo da classe, são segregados, discriminados e impedidos de terem acesso ao aprendizado escolar de qualidade. Estes, certamente, serão os alunos que passarão sem saber os conteúdos necessários para prosseguimento nos estudos. Durante seu percurso escolar, possivelmente a discriminação estará sempre presente e, possivelmente, ampliada devido ao fato de que lhes foram negados os instrumentos necessários para a continuidade dos estudos e para a sua inserção na sociedade letrada.

Outro ponto que merece ser discutido, em relação à avaliação, é a compreensão de que erro e acerto são categorias antagônicas. O certo e o errado são definidos por padrões rígidos que não permitem outras possibilidades que aquelas determinadas pela professora. Na sala de aula, as professoras avaliam e compreendem que as respostas dos alunos têm duas únicas possibilidades: a certa ou a errada. A ênfase nesses dois aspectos tende a produzir nos alunos a culpa e o sentimento de incompetência. Os rígidos padrões estabelecidos para determinar o certo e o errado demonstram como as professoras compreendem o processo de aprendizagem. As respostas dadas pelas crianças nas provas e trabalhos, e mesmo nas atividades diárias, são congeladas no momento em que é dada e revelam, segundo essa concepção, a não aprendizagem, o não saber do aluno. O erro, portanto não é visto como parte do processo de aprendizagem. Segundo Esteban (1992):

O 'erro' não é aceito pela escola como inerente ao processo de construção de conhecimentos. Não se permite (ou não se valoriza) que a criança vá expondo os conhecimentos que já detém, as aproximações que já pode fazer no sentido de se apropriar do novo, as totalizações e a representação que faz da escrita, as normas já internalizadas, a forma como articula o conhecimento que já possui às novas informações que recebe (dentro e fora da escola) etc. (p.78).

Esta mesma autora, afirma que, ao desconsiderar o erro como possibilidade de construção do conhecimento, a escola faz com que o não saber seja a única possibilidade para maioria dos alunos; portanto, nesta perspectiva, o erro é sinônimo de fracasso. Durante a nossa pesquisa de campo, pudemos notar, pelas manifestações das crianças diante dos resultados negativos das provas ou das atividades, a incorporação dessa idéia. Nessas ocasiões, demonstravam desânimo e, algumas vezes, verbalmente expressavam que *eram burros ou que não sabiam nada*. Dessa forma, internalizavam o não saber como consequência de sua própria incompetência.

Assim, as ações das professoras em relação ao certo e ao errado marcam incisivamente a relação do aluno com a aprendizagem e o conhecimento. Notamos que os alunos quando estão na primeira série, especialmente nos primeiros meses do ano letivo, expressam-se com mais espontaneidade. Mas ao longo do ano, quando as suas produções vão sendo corrigidas e um único saber é colocado como o correto, eles vão internalizando a cisão entre certo e errado e limitando as suas produções, com medo de fazer errado e serem punidos. Ao longo do processo de escolarização, dando seqüência a essa cisão, os alunos vão incorporando modos de fazer bastante padronizados, em que a cópia e a imitação dos modelos das professoras são a tônica.

O rompimento com essa forma de pensar a construção do conhecimento deve passar por mudanças radicais nas práticas avaliativas dominantes na escola. Neste sentido, retomamos as idéias de Vygotsky em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. Vygotsky chama a atenção para o fato de que a escola costuma valorizar o nível de desenvolvimento real dos alunos, nivelando o aprendizado àquilo que o aluno consegue realizar sozinho, considerando corretas as suas respostas nesta situação. Este é um importante ponto para discussão entre os professores, em especial no tocante à avaliação e à definição de critérios sobre o que é certo e o que é errado.

Para Vygotsky (1998), a educação escolar tem suma importância no desenvolvimento da criança, pois ela “orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p.116). Segundo ele, há pelo menos dois níveis de desenvolvimento: um real referente ao desenvolvimento efetivo, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente; e um potencial, referente à capacidade de aprender com a ajuda de outra pessoa. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é o que ele chama de Zona de Desenvolvimento Proximal. É nessa Zona que as intervenções do adulto devem ocorrer. Considerando que o percurso do desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, é de suma importância a mediação do professor na relação pedagógica.

Em termos pedagógicos, é na Zona de Desenvolvimento Proximal que o professor deve intervir, podendo orientar o aprendizado e possibilitar que o desenvolvimento potencial torne-se real. Ao conhecer o processo pelo qual a criança elabora suas respostas, ele pode intervir, estimular, auxiliar na superação de dificuldades, ajudando desta forma a criança a avançar e internalizar os conhecimentos escolares. É também aí que a mediação dos grupos de alunos é importante, uma vez que as experiências de aprendizagem compartilhadas podem permitir que as funções ainda não consolidadas sejam internalizadas.

Dessa forma, como afirma Esteban (1992),

Uma outra forma de avaliação é possibilitada pela utilização do conceito de ‘zona de desenvolvimento proximal’. A preocupação com o ‘erro’ é retirada da sala de aula, sendo substituída pela incorporação do conhecimento em sua dimensão processual, dinâmica e criadora. Reorganizando a atividade escolar, a oscilação entre o *não saber* e o *saber*, com a mediação do *ainda não saber*, faz da aprendizagem um processo de fortalecimento do sujeito, que se percebe como potencialmente capaz de superar os limites impostos pelo desconhecido (p.84).

Isso, contudo, não será tarefa fácil, pois demanda um árduo trabalho coletivo de reflexão teórica e prática, tendo como ponto de partida o cotidiano escolar e as práticas de cada professor.

A questão da supressão da reprovação ao longo do ciclo ainda não é um tema resolvido no cotidiano escolar. Referências à reprovação apareceram nas falas das professoras, tanto em forma de ameaças aos alunos, quanto em conversas com os pais para apresentação do rendimento dos alunos ou em comentários sobre a heterogeneidade das classes, devido aos alunos estarem em ritmos diferentes.

Os alunos também falam sobre reprovação e progressão; no entanto, parecem não ter clareza de quando a reprovação pode ocorrer, o que faz com que as notas e as provas ainda tenham peso para manter a disciplina e o interesse dos alunos. Esta constatação diferencia-se do discurso circulante de que os alunos não se interessam pela escola porque sabem que não serão reprovados. Viégas (2007), ao entrevistar alunos para saber o que pensam sobre a Progressão Continuada e a aprovação/reprovação, aponta que eles acreditam que, para passar de ano, precisam se esforçar e estudar. Sua investigação, portanto, desmente a idéia circulante de que os alunos não se interessam pela escola, porque sabem que vão passar de qualquer jeito. Nas entrevistas que realizamos, os alunos também manifestaram que para passar de ano precisam estudar e se esforçar.

Jacomini (2008), ao entrevistar pais e alunos para saber as suas concepções acerca da aprovação/reprovação no contexto da escola ciclada, conclui que “... embora a reprovação seja uma medida política e pedagógica construída pela escola para responder a uma forma de organização do ensino e à seleção dos mais aptos, ela se constitui de forma tão naturalizada aos olhos dos atores educacionais e da população que passou a ser concebida como algo inerente ao processo de ensino e de aprendizagem escolar” (p. 201). Com isso, notamos que ainda há resistências em relação à Progressão Continuada, por se entender que ela permite o prosseguimento do aluno nos anos escolares, sem garantir o aprendizado; por outro lado, não se observam críticas que apontam que a escola não está conseguindo proporcionar aprendizado a todos os alunos. Tais relatos demonstram, dessa forma, a dificuldade de se romper com as concepções relacionadas à reprovação. Isso porque estas concepções fazem parte de uma cultura política e pedagógica excludente, legitimada e materializada ao longo de décadas na própria organização escolar (ARROYO, 2000) e que só poderá ser rompida com mudanças na estrutura desta instituição.

Diante do exposto, podemos concluir, no que se refere às Práticas Pedagógicas, que ainda não se superaram concepções e modos de fazer, bastantes arraigados no cotidiano escolar, como práticas seletivas e excludentes.

Entretanto, a presença de mecanismos produtores de exclusão não se restringe à sala de aula regular. Também foram observados nas aulas do Reforço Escolar e nas reuniões de Conselho de Classe, conforme os dados sugerem.

Sobre o Reforço Escolar

O **Reforço Escolar** deveria ser um componente da prática educativa capaz de propiciar a inclusão, mas, conforme pudemos observar, não tem cumprido o objetivo de proporcionar aprendizado ao aluno que dele precisa.

De acordo com Quagliato (2003), os estudos de recuperação para alunos com aproveitamento insuficiente já estavam contemplados na Lei 5.692/71: o objetivo era possibilitar ao aluno um melhor aproveitamento, permitindo a sua aprovação para a série seguinte; o enfoque, portanto, era na possibilidade de o aluno melhorar a nota e, assim, conseguir a pontuação necessária para ser aprovado para a série seguinte. A ênfase na recuperação como propiciadora de aprendizagem e conhecimento ao aluno foi prevista com a LDB 9394/96²⁵ e com a instituição da Progressão Continuada.

Com a Deliberação CEE/SP nº 09/07, que instituiu a Progressão Continuada, a questão da avaliação e da recuperação prevista pela LDB 9394/96, é aprofundada, propondo que fosse assegurado a avaliação da aprendizagem ao longo do processo, através de uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, atividade de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final do ciclo ou nível. A partir desta deliberação, várias resoluções foram publicadas alterando, complementando ou regulamentando a estruturação e funcionamento do projeto Reforço Escolar (QUAGLIATO, 2003).

²⁵ LEI Nº 9.394, Artigo 24, Inciso V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

A legislação que rege e regulamenta os estudos de reforço e recuperação²⁶ propõe que estes devem se constituir em espaços diferenciados, capazes de garantir a aprendizagem a todos os alunos. Mas, na prática, o reforço tem sido estruturado para responder as exigências legais, sendo realizado para cumprir o cronograma escolar e as normas educacionais em vigor, segundo as quais, devem ser oferecidos estudos de recuperação e reforço aos alunos que dele precisarem, caso não tenham obtido o aprendizado necessário durante as aulas regulares.

Vários aspectos em relação à sua estruturação e funcionamento têm contribuído para que o Reforço não atinja os objetivos a que se propõe, situando-o como mais um instrumento de exclusão escolar.

A avaliação feita para o encaminhamento dos alunos para o reforço nem sempre é baseada em critérios de aprendizagem. Na maioria dos casos observados por nós, os alunos foram encaminhados para o reforço sem haver um diagnóstico sobre a sua aprendizagem, sendo que a avaliação informal também prevaleceu nesse momento. Notamos que havia alunos que foram encaminhados baseados em seu comportamento em sala de aula, mesmo não apresentando dificuldades na aprendizagem; neste caso, parece que o reforço é utilizado como castigo por seu mau comportamento. Há outros alunos que apresentaram dificuldades para acompanhar a classe, especialmente na produção escrita, mas apresentaram bom comportamento, por isso não foram encaminhados, mas também não receberam intervenções específicas durante as aulas regulares. Estas situações mostram a complexidade das práticas avaliativas, em que a aprendizagem nem sempre é a prioridade.

Em relação à avaliação na sala de aula do reforço, ainda persiste a avaliação como medida: ao final do período do reforço, os alunos são avaliados por aquilo que conseguiram ou não reter, não sem incluir nessa avaliação as impressões e julgamentos a respeito do comportamento e das atitudes dos alunos.

Considerando que a avaliação e a recuperação contínuas não têm ocorrido nas salas de aula regulares, o reforço seria uma oportunidade para os alunos aprenderem, por meio de atividades e

²⁶ Cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares; a recuperação constitui parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno; a necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola; os indicadores do processo de aprendizagem do aluno evidenciados nas avaliações externas, principalmente no Saresp, (**Resolução SE 15, de 22-2-2005** *Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino*).

situações de aprendizagem diversificadas. Contudo, não é isso que tem ocorrido, pois os conteúdos e as formas de trabalho não se diferenciam daquelas das aulas regulares. Agrava essa realidade o fato de haver uma descrença, por parte das professoras, na recuperação desses alunos, sob a alegação de que são muito difíceis e que apresentam muitas defasagens. Sobre o aluno encaminhado para o reforço pesa, uma visão negativa em relação à sua incapacidade para a aprendizagem escolar, sendo assim prejudicados os investimentos na sua aprendizagem.

Como na sala de aula regular, as aulas de reforço são marcadas pela ausência de diálogo e de interlocução, as atividades são inadequadas e realizadas de forma mecânica e automática, constituindo-se em tarefas monótonas e repetitivas, pouco contribuindo para o aprendizado do aluno. Interações e trocas de informações, valiosas fontes de aprendizagem, não são permitidas, evidenciando a compreensão de que perguntas e questionamentos sobre determinado conteúdo são interpretados como falta de esforço do aluno; por isso o bom aluno deve ficar em silêncio e solitariamente resolver os exercícios/atividades - desta forma poderá ter uma boa avaliação, sinal de que se esforçou, ainda que não tenha aprendido. Mas, assim como ocorre na sala de aula regular, diante da incompreensão e impossibilidade de realizar a atividade, o aluno se dispersa ou torna-se apático. Conseqüentemente, ele é submetido a uma avaliação, na qual o seu rendimento é visto como resultado do seu comportamento, não se questionando a maneira como o ensino está sendo realizado. Desta forma, ao longo das aulas, quando as suas dificuldades tornam-se aparentes, o seu comportamento visto como inadequado e as suas ausências percebidas como desinteresse pela escola, as impressões negativas das professoras em relação à sua incapacidade são confirmadas.

As condições dadas para o funcionamento e efetivação do Reforço acabam por torná-lo desacreditado quanto à sua eficácia para a recuperação dos alunos. As professoras, tanto da classe regular quanto do reforço, manifestaram sua descrença no reforço como possibilitador de recuperação dos alunos. Entre os motivos para esta descrença estão a falta de preparo do professor contratado para as aulas de reforço, a ausência de intercâmbio entre os professores do reforço e da classe regular, o pouco tempo e o horário disponível para as aulas, além da própria descrença na capacidade do aluno para se recuperar. Em pesquisa realizada sobre a recuperação dos alunos, Vido (2001) também constatou a descrença dos professores na eficiência do reforço para recuperar e atingir todos os alunos, revelando as contradições entre o proposto nos documentos legais e as condições dadas para a sua efetivação. Junto a essa constatação, ela

aponta que os pais fazem crítica ao mau funcionamento do reforço e, em especial, ao não funcionamento da recuperação contínua, o que poderia, na opinião deles, diminuir os problemas decorrentes do mau funcionamento das aulas de reforço, já que as dificuldades dos alunos seriam resolvidas na própria classe, não necessitando de freqüentar a escola em outro horário para poder aprender.

Vido constatou que o tempo e o período destinado para as aulas de reforço são considerados pelos professores como entraves para um bom aproveitamento das aulas. Segundo a autora conclui em sua pesquisa, “o tempo é curto, o espaço físico também é limitado, uma vez que condiciona a permanência do aluno ou sua vinda antecipada, muitas vezes, desgastando o aluno, já cansado das cinco aulas em que permaneceu em sala de aula”. (VIDO, 2001, p. 89). Steinvasher (2005) e Quagliato, (2003) também constataram em suas pesquisas que o projeto de reforço e recuperação não tem sido satisfatório devido a diversos problemas, entre eles a exigência de turmas numerosas para compor as classes, falta de espaço físico na escola e de horários acessíveis aos alunos, bem como a falta de professores capacitados para trabalhar com as dificuldades específicas dos alunos que freqüentam o reforço.

A ausência de intercâmbio e diálogo entre o professor da classe regular e o da classe do reforço é outro fator considerado responsável pelo mau funcionamento do reforço. Os professores não mantêm uma articulação entre si a fim de discutir a situação dos alunos que freqüentam o reforço, seus avanços e dificuldades. Embora as resoluções²⁷ que regulamentam os estudos de recuperação e reforço proponham a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem dos alunos, no cotidiano escolar esse compartilhamento não ocorre. A falta de troca de informação e comunicação entre o professor da classe regular e o do reforço é um agravante para seu funcionamento, fazendo com que o trabalho do professor do reforço seja um trabalho solitário: ele não dispõe de informações que possibilitem conhecer os alunos, as dificuldades apresentadas por eles e poder elaborar as atividades adequadas. Assim como em nossa pesquisa, em que as professoras, direção e coordenação mostraram-se insatisfeitas com o trabalho realizado pelas professoras do reforço, a pesquisa de Vido (2001) apontou o mesmo tipo de insatisfação dos

²⁷ Resolução SE 42, de 5-5-2004 *Dispõe sobre estudos de reforço e de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino/Resolução SE N° 06/2008 Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.* Artigo 4, Inciso IV, § 1º - Quando o docente responsável pelas atividades de recuperação paralela não for o mesmo da classe regular, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada por ambos, assegurando-se, nas HTPCs e nos Conselhos de Classe/Série, a troca de informações e o entrosamento entre eles.

professores em relação ao trabalho de recuperação realizado por outro professor: segundo a maioria deles, tal esforço é ineficiente, justificando que esta ineficiência decorre da inexperience e despreparo do professor e desconhecimento dos alunos e seus problemas. Entretanto, assim como em nossa pesquisa, a autora não verificou ações na escola que possibilitassem o intercâmbio entre professores do reforço e os das classes regulares visando solucionar tais problemas.

Apesar das críticas feitas à estruturação do reforço, a responsabilização pelo seu fracasso continua recaindo sobre o aluno e sua família, os quais, segundo o discurso veiculado, não têm interesse e não aproveitam as oportunidades que a escola está dando.

De forma geral, podemos dizer que o reforço tem excluído duplamente os alunos, na medida em que a eles é imputado o ônus da não aprendizagem, justificado por seu desinteresse e falta de esforço e o não aproveitamento das oportunidades. O reforço acaba tornando-se um forte instrumento de exclusão, levando o aluno a incorporar a responsabilidade e a culpa pelo não saber escolar.

Os discursos em torno dos fatores dificultadores do sucesso do reforço escolar carregam em si a própria concepção de ensino, aprendizagem, avaliação e de problemas de aprendizagem que circulam no interior da escola cotidianamente. Para romper com a situação cristalizada em torno das dificuldades do aluno e de sua recuperação, parece ser necessário desconstruir as idéias e preconceitos em relação à incapacidade do aluno em aprender - é preciso que os professores acreditem que o aluno pode aprender. Da mesma forma, é necessário desconstruir as concepções de que reforço é castigo/punição, reservado aos alunos incapazes e inferiores. Neste sentido, a avaliação torna-se essencial para o sucesso da recuperação dos alunos, mas para isso é preciso romper com sua função seletiva e classificatória, e assumir de fato a sua função diagnóstica e formativa. Essas mudanças, entretanto, só ocorrerão quando forem construídos espaços coletivos de discussões com o objetivo de se repensarem novos modelos/paradigmas voltados para a democratização e inclusão, em que todos realmente possam ter acesso ao conhecimento. Nessas discussões devem-se incluir também aquelas referentes às condições materiais e estruturais necessárias para o sucesso da prática pedagógica, tanto no dia-a-dia da sala de aula, quanto nos demais espaços destinados à aprendizagem do aluno.

Sobre o Conselho de Classe

O **Conselho de Classe** seria outro componente da prática educativa, cujo objetivo seria a inclusão e a busca de soluções para os problemas decorrente do ensino e da aprendizagem. Contudo, o acompanhamento das reuniões do Conselho de Classe, na escola pesquisada, evidenciou que o mesmo tem se constituído como mais um mecanismo intra-escolar produtor de exclusão.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado e, segundo o Parecer CEE Nº 67/98²⁸, artigo 20, é responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, devendo: possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas; propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem; favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada série/classe; orientar o processo de gestão do ensino. É, portanto, um órgão de extrema importância para efetuar mudanças nas práticas escolares e romper com o caráter excludente e seletivo que tem marcado o cotidiano escolar.

Entretanto, o acompanhamento das reuniões do Conselho de Classe mostrou-nos que o mesmo se constitui em um espaço pedagógico burocratizado, cumprido por uma obrigatoriedade externa, em forma de uma reunião bimestral, na qual são apresentados os resultados obtidos pelos alunos ao longo do período letivo. Tem servido para reafirmar crenças e concepções, circulantes no cotidiano escolar, em relação ao aluno e suas dificuldades para a aprendizagem, desempenhando a função de um veredicto ou um julgamento final sobre o não saber do aluno (SOUSA, 1998; DALBEN, 2006; GUERRA, 2006). Os alunos que apresentam baixo rendimento são aqueles que ganham destaque, sendo sua situação sempre associada a problemas comportamentais, familiares, psicológicos ou de defasagens na aprendizagem. O professor traz para o Conselho a situação de aprendizagem do aluno já determinada, apenas para ser referendada pelos colegas, não havendo abertura para reflexão e discussão da situação apresentada.

²⁸ SÃO PAULO. Parecer CEE Nº 67/98, de 18 de Março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implementação.

O Conselho de Classe, conforme se pôde notar, torna-se um espaço de oficialização das avaliações formais e informais realizadas cotidianamente na sala de aula e nos outros espaços escolares. Torna-se a instância máxima em que as justificativas para os problemas apresentados pelos alunos são feitas. Nele, os preconceitos e as idéias sobre a incapacidade do aluno para a aprendizagem escolar são repercutidos, produzindo rótulos que acompanharão o aluno durante toda a sua escolaridade, uma vez que, durante as reuniões, constantemente são retomadas aspectos da vida escolar pregressa do aluno como meio de justificar a sua situação atual.

Ao constituir-se como espaço de referendo e validação dos juízos e julgamentos realizados pelos professores em relação aos alunos, o Conselho de Classe tem contribuído para a manutenção e fortalecimento de um modelo de aluno - o aluno fracassado/excluído. Esse aluno é assim considerado porque, segundo esses julgamentos, não tem os requisitos necessários para a aprendizagem escolar. O seu rendimento insuficiente é justificado: como decorrência do comportamento inadequado em sala de aula, marcado pela indisciplina ou desinteresse; por crenças de que tal rendimento decorre de problemas médicos ou psicológicos, por isso acreditam que o aluno deveria ser encaminhado para um especialista; ou por problemas relacionados à falta de apoio e a desestruturação familiar. Há também justificativas que consideram o rendimento insuficiente consequência de defasagens na aprendizagem; contudo, não há questionamentos de como essas defasagens foram construídas no percurso escolar do aluno. Todas as justificativas recaem sobre o aluno, que se torna, juntamente com sua família, responsável pelos percalços na sua escolarização.

Mattos (2005), em pesquisa realizada sobre Conselho de Classe, aponta que as professoras acreditam que as dificuldades dos alunos são decorrentes da sua incapacidade de construir conhecimento, uma vez que elas ensinam, mas eles, por motivos pessoais ou familiares, não aprendem. Essas crenças são reforçadas pelo apoio das colegas durante as reuniões de Conselho de Classe, perpetuando as impressões negativas em relação a esses alunos. Segundo a autora, as justificativas para o não aprendizado são encontradas em fatores psicológicos, médicos, familiares ou na falta de interesse e esforço pessoal do aluno, o que não difere das constatações feitas por nós em nossa pesquisa. Nesse sentido, a autora afirma que as explicações individualizantes, quase sempre centradas no aluno, têm inviabilizado a busca coletiva de soluções para os problemas escolares.

Segundo Mattos (2005), deslocar o eixo de análise do processo pedagógico para fatores externos à escola impede “uma análise mais clara da interação pedagógica e, dessa forma das causas do fracasso escolar” (p. 219) e, conseqüentemente, contribui para a manutenção do fracasso e da exclusão escolar.

Dalben (2006) e Sousa (1998) apontam que o Conselho de Classe, mesmo centrando somente no desempenho do aluno, não se constitui como espaço de discussão das dificuldades dos alunos, servindo para validar as imagens, na maioria das vezes, negativas, construídas a respeito do aluno durante a sua trajetória escolar; isto influenciará negativamente as expectativas do professor em relação à capacidade desse aluno em aprender.

Dalben (2006) ainda analisa que o fato de o Conselho de Classe assim transcorrer tem relação com as suas próprias origens, que remota a organização escolar implantada com a lei nº 5.692/71 e com as concepções de ensino e avaliação subjacente a essa organização em que:

O objetivo do ensino era transmitir conteúdos instrucionais, definidos por especialistas regidos por critérios operacionais, divididos e distribuídos em etapas, articuladas entre si por pré-requisitos, e adequados aos fins previstos por um plano sistêmico de educação. Esses conteúdos, porque definidos por especialistas, eram considerados fundamentais e inquestionáveis, sendo o foco dos processos de avaliação escolar. Esta, por sua vez, centrava-se numa abordagem técnica de procedimentos de medida, cumprindo o papel de emitir um julgamento com vistas à classificação do aluno, diante do seu desempenho no processo de assimilação dos conteúdos de ensino. Diante dessa concepção de avaliação, justificava-se a prática dos Conselhos de Classe presa à simples legitimação dos resultados já apresentados pelos professores. (DALBEN, 2006, p. 37).

Neste contexto, o Conselho de Classe tinha a função de reforçar e legitimar os resultados apresentados pelos professores em relação aos seus alunos, baseados em notas pontuais e determinavam a sua aprovação ou reprovação. Mesmo com as mudanças propostas com a LDB 9.394/96, em relação à gestão democrática e a participação de todos os atores escolares na construção do projeto político pedagógico da escola²⁹, a autora afirma que a prática educacional continua pautada por concepções e práticas baseadas nos moldes anteriores. Tais práticas estão construídas em bases autoritárias, em que a participação, a discussão e a reflexão não faziam parte do seu funcionamento; com isso, os problemas próprios do ensino eram remetidos ao aluno

29 Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

ou a sua família, que deveriam buscar alternativas para solucionar os problemas de aprendizagem dos filhos, que, possivelmente não superados, determinariam a reprovação, isentando a escola da responsabilidade no processo.

Essas concepções, que ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, refletem no Conselho de Classe, tornando difícil “mobilizar a avaliação escolar no intuito de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola, e especialmente de congregar esforços no sentido de alterar os rumos dos acontecimentos, por meio de um projeto pedagógico que visa ao sucesso de todos” (DALBEN, 2006, p. 38).

A análise do cotidiano tem demonstrado que o Conselho de Classe e a avaliação realizada na escola têm um fim em si mesmos, não sendo norteadores do trabalho pedagógico. Portanto, contribuem para a manutenção de concepções preconceituosas e estigmatizantes em relação ao aluno, que não corresponde aos padrões estabelecidos como adequados pela escola.

Na escola, torna-se necessário a construção de espaços e tempos para o questionamento, a reflexão e discussão sobre a prática e a ação docente, incluindo a própria finalidade da prática educativa. A avaliação deve ter um contorno mais amplo, não apenas situada no aluno e nos seus resultados, mas também na ação do professor e de todo o corpo escolar, rompendo com seu caráter seletivo e excludente, voltando-se para sua função diagnóstica e formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da Progressão Continuada como uma política de governo voltada para a democratização da escola pública gerou na sociedade, e no próprio interior da escola, intensos debates sobre o seu real objetivo. Gestada no contexto das reformas políticas neoliberais dos anos de 1990, trouxe em seu bojo a idéia de que sua implantação estaria mais ligada à preocupação com os prejuízos financeiros, provocados pelos altos índices de reprovação e evasão, do que com a busca da eficiência da escola em promover aprendizado de qualidade para todos os alunos (VASCONCELOS, 2007; VIÉGAS, 2007). O autoritarismo com que a reforma foi imposta - sem a realização de debates com a escola, especialmente com os educadores, os responsáveis por sua implementação - e a não realização de mudanças nas condições estruturais da instituição escolar, produziram críticas contundentes à Progressão Continuada. A divulgação de estatísticas educacionais, revelando que a democratização do acesso e a garantia da permanência dos alunos na escola eram quase uma realidade conquistada, contradizia a realidade cotidiana das escolas, em que, mesmo tendo acesso e permanecendo na escola, um contingente significativo de alunos não estava se beneficiado da escolarização - não estava sendo alfabetizado e nem tendo acesso aos conhecimentos elementares que a escola deveria proporcionar.

A visibilidade dada a esses alunos - os alunos que *passam sem saber* - ao mesmo tempo em que coloca em evidência os problemas relacionados à implantação e implementação da Progressão Continuada, também desnuda o papel seletivo e excludente desempenhado pela escola em nossa sociedade: se antes esses alunos não eram percebidos, pois eram precocemente excluídos pela repetência ou evasão, agora eles permanecem denunciando as contradições de um sistema educacional e social que diz oferecer oportunidades e direitos iguais para todos, mas que, de fato, é excludente, seletivo e meritocrático. Estamos vivendo o que Arroyo (2000) denomina de democratismo credencialista, pois, ao mesmo tempo em que o fluxo é corrigido, o acesso e a permanência são garantidos, a seletividade é mantida. Ao final do percurso escolar, é provável que esses alunos adquiram um diploma, mas “nada mais do que um diploma muito desvalorizado” (BOURDIEU, 1999, p. 483).

É neste contexto, vivido pela escola pública, que sentimos a necessidade de melhor compreender o seu cotidiano, a fim de identificar, descrever e analisar os mecanismos de exclusão intra-escolar e as suas repercussões na produção e manutenção do fracasso escolar. Para isso, inserimo-nos em uma escola pública e mantivemos um contato relativamente longo com os

professores e alunos em situações de sala de aula e em outros espaços da escola, onde ocorriam discussões sobre a prática educativa.

A inserção no cotidiano permitiu-nos olhar e conhecer aqueles que dão vida e existência diária à escola: as suas práticas, ações, reações, idéias, sentimentos, concepções... Permitiu-nos perceber a complexidade da prática educativa e que os sujeitos escolares não podem ser olhados apenas tendo em vista o papel sobre o qual estão circunscritos na escola: aluno, professor, pais. Como seres históricos e sociais, as outras dimensões da vida social, política e da história desses sujeitos entrelaçam-se à sua vivência, configurando a realidade cotidiana da escola (ROCKWELL, 1989). Por isso, a apreensão dos mecanismos de exclusão deve ser dimensionada no contexto da multiplicidade dessa realidade, para não correremos o risco de análises determinísticas e unilaterais, que ora apontam alunos, professores ou pais como culpados pelos problemas decorrentes da implementação da Progressão Continuada. Análises reducionistas têm sido propagadas pelo próprio discurso oficial, relacionando as falhas na implementação das políticas da Progressão Continuada, entre outras coisas, ao descompromisso dos professores, ao desinteresse dos alunos e à apatia dos pais (VIÉGAS, 2007). Embora nossa pesquisa centre-se nos fatores intra-escolares, é necessário ressaltar que não temos a intenção de reafirmar essas análises individualizantes. Ao contrário, queremos com este estudo possibilitar a compreensão da complexidade deste cotidiano e a ampliação dos conhecimentos sobre a Escola e sobre os determinantes, micro e macro sociais que interferem e influenciam na manutenção da exclusão e do fracasso escolar.

Acreditamos que o desvelamento dos mecanismos excludentes, presentes no interior da escola, aliado a um permanente trabalho de reflexão coletiva, pode contribuir para o estabelecimento de relações mais democráticas e inclusivas nas práticas escolares, pois

O ponto de partida da elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente aí está, a consciência do processo histórico desenvolvendo-se até agora e deixando (...) uma infinidade de pistas recebidas sem a vantagem de um inventário. Mas é preciso realizar este inventário (GRAMSCI, 1975, p.12 apud EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 60).

Assim sendo, a análise do cotidiano escolar levou-nos à construção dos três núcleos temáticos que revelam a persistência de mecanismos excludentes no interior da escolar - nas Práticas Pedagógicas (atividades e avaliação), no Reforço Escolar e no Conselho de Classe.

Ao longo da nossa permanência na escola, pudemos perceber que os mecanismos de exclusão permeiam todo o processo escolar, desde a atividade dada, até as relações estabelecidas entre professores e alunos e entre alunos e alunos – processam-se em toda prática educativa. Estão presentes, inclusive, nos componentes das práticas educativas que deveriam ter o objetivo de inclusão, como nas aulas do Reforço Escolar e nas reuniões do Conselho de Classe.

Na sua essência, a escola continua desinteressante e desestimulante, mantendo inalterada a sua dinâmica. Na sala de aula, predominam práticas de ensino tradicionais, calcadas na cópia, na repetição e memorização. A aprendizagem é vista como resultado de um processo linear e cumulativo de conteúdos escolares, os quais são adquiridos pela repetição escrita de exercícios e atividades. A inadequação das práticas desenvolvidas e os tipos de relações estabelecidas fazem com que o processo educacional seja conturbado, gerando obstáculos à aprendizagem do aluno e à prática do professor. Nesse processo, a presença de instruções e intervenções inadequadas, além da ausência de interlocução, marcam a relação professor-aluno, prejudicando a relação do aluno com o conhecimento. Conseqüentemente, este aluno pode estabelecer uma relação aversiva com os conteúdos escolares, dificultando ainda mais o seu processo de aprendizagem. A sua reação, entretanto, é interpretada como resultado da falta de esforço pessoal e do seu desinteresse pela escola. Este aluno sofrerá duplamente os processos de exclusão escolar, na medida em que, ao longo do processo escolar, a sua condição de aluno que não sabe/não aprende, vai sendo continuamente exposta, aprofundando as diferenças entre o bom e o mau aluno, entre quem sabe e quem não sabe.

A avaliação realizada na escola é composta por elementos formais (resultados de provas e atividades) e por elementos informais (resultado da avaliação de comportamentos e atitudes), sendo que os componentes informais sobrepõem-se aos formais e determinam os resultados da avaliação do aluno. Embora se tenha divulgado teorias sobre a avaliação diagnóstica, formativa e contínua como um instrumento capaz de promover mudanças na prática pedagógica, pela sua ênfase na aprendizagem dos alunos, de fato o que tem prevalecido na escola é a avaliação seletiva e classificatória.

Assim sendo, em relação às práticas pedagógicas, observou-se que as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação não sofreram modificações ao longo da vigência da Progressão Continuada, prevalecendo o caráter seletivo e excludente dessas práticas. As críticas que vêm sendo feitas, pelo menos a mais de duas décadas, ao modelo de escola, de ensino e de avaliação

que aí está e as propostas para a sua superação não resultaram em mudanças na prática educativa. Assim, não obstante a renovação das teorias e dos métodos de ensino, o fracasso continua inalterado, na medida em que a escola não consegue escolarizar uma significativa parcela de seus alunos³⁰.

Verifica-se, no cotidiano escolar, tanto nas salas de aulas, quanto nas reuniões de Conselho de Classe, a persistência de explicações determinísticas sobre o fracasso escolar, centradas no aluno: por sua culpa/incompetência ou de suas famílias, consideradas desestruturadas ou sem condições de dar ao filho o apoio escolar necessário, devido à pobreza em que vivem. São versões individualizantes que mantêm intocados o sistema e o contexto em que os problemas escolares são produzidos.

Assim, os trabalhos críticos que desconstroem as concepções acerca dos chamados problemas de aprendizagem, a partir da análise de como esses problemas são construídos e produzidos no contexto escolar, parecem não ter conseguido chegar ao cotidiano escolar, pois persiste uma visão estereotipada do aluno e de sua família como culpados pelas dificuldades na escolarização.

De fato, a escola continua produzindo o aluno fracassado: este permanece na sala de aula, mas não tem o aprendizado garantido, porque as formas de ensino são inadequadas ao seu aprendizado, e/ou porque foram criados estigmas em relação ao seu percurso escolar, que o colocam na condição de incapaz para a aprendizagem escolar. Esse aluno, assim rotulado, internaliza as dificuldades e os percalços sofridos no processo de escolarização como um fracasso individual e pessoal, construindo uma imagem de si, da escola e do conhecimento extremamente negativas.

O Reforço Escolar e o Conselho de Classe - mecanismos criados, teoricamente, para incluir – têm se constituído em expedientes burocratizados e realizados para cumprir as exigências das normas escolares. Portanto, têm funcionado como elementos de dupla exclusão, pois servem para validar e reforçar as idéias e preconceitos - construídos no cotidiano das salas de aula regular - em relação aos alunos que apresentam problemas escolares.

³⁰ Considerando que o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 21), conclui-se que a escola não tem cumprindo a sua função.

Ao longo desta pesquisa, apresentamos vários aspectos relacionados ao cotidiano escolar, presentes na Prática Pedagógica, no Reforço Escolar e no Conselho de Classe, que se revelaram como mecanismos de exclusão intra-escolar. Esses mecanismos têm concorrido para que a escolaridade do aluno que frequenta a escola pública seja prejudicada, dificultando a sua aprendizagem ou reforçando situações de ensino segregadoras e discriminantes, que culminam na conhecida culpabilização do aluno e de sua família.

Desta forma, conclui-se que, apesar de a escola ter democratizado o acesso e a permanência, as condições necessárias para que essa democratização ocorra também em termos de aprendizagem e acesso ao conhecimento ainda não foram conquistadas.

Nos documentos oficiais relativos à Progressão Continuada e aos Ciclos, muito se tem falado da necessidade de mudanças nas concepções e práticas sedimentadas em relação ao ensino e à aprendizagem, nos métodos utilizados e nas formas de avaliar; contudo, pouco se tem feito para que, na prática, essas concepções sejam transformadas. Tais mudanças não podem ser feitas por meio de decretos, leis e resoluções.

A democratização da escola pública e a garantia de sua qualidade são responsabilidades do poder público, com a implantação de políticas públicas e de instituição de leis que viabilizem a sua conquista. Contudo, isso não pode ser imposto, sem discussões e debates. Pois a mudança só se processa a partir da reflexão e da busca coletiva para a solução dos problemas, empreitada que deve ser realizada incluindo os atores que irão ser os agentes dessas mudanças no cotidiano escolar; isto, infelizmente, não foi e ainda não está sendo feito. Idéias e teorias propostas como democráticas de fato não o são, e, justamente por serem verticalmente impostas, fazem com que as particularidades e a resistência se sobreponham àquilo que poderia ser inovador. A desconsideração dos principais atores escolares – principalmente os professores - na implantação das reformas leva à apropriação das imposições legais de modo acrítico, contribuindo para seu funcionamento superficial e burocratizado.

Como têm sido implementadas, tais políticas acabam atacando apenas os sintomas da exclusão - a evasão e a repetência - mas não atacam as causas desse sintoma. Causas que, em nossa opinião, suportam a existência de uma escola que não está estruturada para o ensino e acesso ao conhecimento de grande parte da população.

O desvelamento dos mecanismos excludentes, presentes no interior da escola, precisa ser continuamente feito para não cairmos na ilusão de que apenas com medidas legais pode-se

superar mecanismos excludentes e seletivos construídos e sedimentados ao longo da história da instituição escolar brasileira. A percepção de que esses mecanismos permanecem fortes não podem nos levar ao conformismo e ao derrotismo, pela crença de que a escola apenas reproduz a sociedade excludente e seletiva da qual faz parte - sociedade que prega a igualdade e a equidade social, mas que é regida por leis de mercado, que produz a desigualdade e a dominação. Sendo assim, não haveria saídas possíveis. A persistência dos mecanismos de exclusão intra-escolar nos coloca a permanente necessidade de seu desvelamento, na busca, também permanente, pela construção de uma escola comprometida com a transformação social, que permita avançar-se da democratização legal para a democratização real. Afinal, a escola não é somente o lugar da submissão e da reprodução, seus agentes dispõem de uma autonomia relativa, a partir da qual podem superar a reprodução e envolver-se na construção de uma nova escola, uma vez que:

A instituição escolar (...) existe como um 'dato real concreto', onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p.58).

Se os processos de exclusão ocorrem no interior da escola, as condições necessárias para a sua superação também devem ser criadas aí. Tendo em vista que o fracasso escolar tem componentes políticos e pedagógicos, deve ser combatido na própria escola, no lugar em que foi criado. Não sem a tomada de consciência de que os processos de exclusão têm relação com determinantes externos e macros sociais, portanto de que a exclusão que é escolar é, ao mesmo tempo, social e política.

Neste sentido, torna-se necessário que os professores assumam-se como agentes de mudanças. E assim possam, de forma reflexiva e crítica, pensar entre outros aspectos, no porquê da existência de relações escolares estereotipadas e produtoras de sofrimento, no porquê de se repetirem cotidianamente práticas que estigmatizam, excluem e oprimem.

A construção de outro modelo de escola, que rompa com práticas excludentes, seletivas e segregadoras, demanda por uma ruptura nas concepções e práticas autoritárias e centralizadoras instaladas no interior da escola e da sociedade. Os conhecimentos teóricos sobre a escola, a sociedade, as concepções de ensino-aprendizagem, a avaliação, entre outros, são necessários nessa empreitada, mas não são suficientes; é preciso, ao mesmo tempo, haver a análise e reflexão individual e coletiva de como estes podem atuar para transformar a escola, tendo em vista um

projeto político pedagógico comprometido com as transformações educacionais e sociais. Neste sentido, Leite (2006) defende que

... o trabalho dos educadores na escola implica no compromisso político de todos os envolvidos; na realidade, o trabalho coletivo é uma condição facilitadora para o desenvolvimento desse compromisso. Isto implica no envolvimento visceral com as idéias de democratização da escola, de formação do aluno numa perspectiva crítica e responsável, de inclusão escolar, de respeito às diferenças – enfim, implica na busca das condições favoráveis para que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania, de forma crítica e consciente (p.471)

Sem um trabalho coletivo, reflexivo e consciente, não há mudanças possíveis e continuaremos a repetir, como temos feito há mais de duas décadas, que as crianças estão na escola, mas não estão aprendendo e que a escola continua (re) produzindo a exclusão, a seletividade e as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. et. al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. v. 30, nº 1, São Paulo. Jan/abr. 2004.

ANDRE. M.E.D.A. **Etnografia da prática escola**. 7ª ed. Campinas,SP: Papyrus, 2002.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ago. 1990, nº 74, p. 68-70.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1072/974. Acessado em 31/09/2007.

_____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas,SP: Papyrus, 2002.

BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, v 22, n 75, Campinas, ago 2001.

BOURDIEU. P. **A miséria do mundo**. Petrópolis:Vozes, 1999.

BRITO, A. N. **O regime de Progressão continuada e a formação de professores**: um estudo sobre as iniciativas da secretaria de educação do estado de São Paulo 1996-1998. Dissertação (Mestrado). PUCSP, São Paulo, 2001.

CARRETEIRO, T. C., Sofrimentos Sociais em Debate Social. **Psicol. USP** vol.14 nº 3. São Paulo, 2003.

CHARLOT, B. Entrevista ao Jornal a Página da Educação. Jornal a Página da Educação, ano 11, nº 115, Setembro 2002, p. 35. Disponível em: www.apagina.pt/ Acessado em 17/04/2004.

_____. A etnografia da escola. **Em aberto**, Brasília, ano 11, nº 53, jan/mar. 1992, p. 73 a 87.

COLLARES, C.A.L. e MOYSES, M.A.A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE 22/97 – CP – Aprovado em 17.12.97. Avaliação e Progressão Continuada. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Vol. XLIV. Atualização jul/dez/97. SE/CENP.1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE n.º 9/97 – Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Homologada pela Resol. 04.08.97. DOE de 05.08.97. Seção I. p.12 -13.

CORTINA, R. L. **Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998):** uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000

CRUZ, S.H.V. **O ciclo básico construído pela escola.** 1994. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI 9394-96 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (DOU 23.12.96) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

DALBEN, A.I.L.F. **Conselhos de Classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola.** 3ª ed. Campinas,SP: Papirus, 2006.

_____. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: Villas Boas, B. M. de F. **Avaliação: políticas e práticas.** São Paulo: Papirus, s/d.

DUBET, F.. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa.** n 119. São Paulo, 2000.

ESTEBAN, M. T. M. T. *O que sabe que erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Repensando o fracasso Escolar. **Cadernos Cedes:** O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico, n 28, Papirus: Campinas, SP, 1992.

EZPELETA, J e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

FREITAS, L.C. de. “A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação”. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, Campinas: **CEDES**, v. 25, n.86, p. 133-170, jan-abril/2004.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 23, n 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 05/06/2004.

GALLAGUER, J.J. Métodos qualitativos para el o estudio de la educacion. Trad. Constanza C. Hazelwool, Judith Viveros B. s.n.t. Tradução de: GALLAGHER, J.J. Qualitative methods for the study of schooling. In: FRASER, B., TRASGUST, D, (eds.) **Looking into classrooms**. Perth; Western Australian Institute og Technology, 1984.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GUERRA, M. G. G. **Conselho de classe: que espaço é esse?** 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GUILHERME, C. C. F. **O Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo na voz dos professores do Ciclo I: primeiras reflexões**. [Resumo completo]. In 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu/MG, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1306p.PDF>. Acessado em 05/06/2004

_____. O impacto do ciclo básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: SAMPAIO, M. das M. F. (org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara/SP: JM Editora, 2002.

HAMMERLEY, M; ATKINSON, P. Que es la etnografia? In: **Etnography. Principles in practice**. In: Tavistock Publications, New York, 183.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

JACOMINI, M. A. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KRAMER, S. e LEITE, M.I. (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LADEIA, C.R. **O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de alunos, pais e professores**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2002.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. LDB 9394/96. Disponível em: [http:// www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla/shtm](http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla/shtm). Acesso em: 13/05/2000.

LEITE, S. A. S.O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2006. <http://www.perspectiva.ufsc.br>

_____. & TASSONI, E. C. M. A Afetividade em Sala de Aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. & SADALLA, A. M. (Orgs.), **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas** (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, A.M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MARTINS, C. M. C. **Os docentes avaliando o Regime de Progressão Continuada: O primeiro olhar. Um estudo de caso** [Resumo completo]. In 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu/MG, 2003. Disponível em www.anped.org.br/26/posteres/chelseamariamartins.rtf. Acessado em 05/06/2004.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2,

MEIRA, M. E. M.. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E.R., SOUZA, MPR, e ROCHA, M. (orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo:Casa do Psicólogo, 2000.

MEIRA, M. E. M.. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M.E.M; FACCI, M.G.D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

NEBIAS, C.M. **O ciclo básico e a democratização do ensino**: do discurso proclamado às representações. Tese (Doutorado). ECAUSP, São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, R. de. **Implantação do regime de progressão continuada**: um estudo sobre a participação de professores. Dissertação (mestrado). PUCSP, São Paulo, 2004.

PARO, V. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo:Xamã, 2001.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2000, 13 (1), p 23-38

PATTO, M. H. S.. A miséria do mundo no Terceiro Mundo. In: **Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

_____. **A produção do fracasso escolar:** história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PENIN, S.T.de S.. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, M (org). **USP fala sobre educação.** São Paulo, FEUSP, 2000, p. 23-33.

QUAGLIATO, Maria Francisca Teresa. **Os estudos de recuperação no ensino fundamental:** aprendizagem ou discriminação? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RAVAGNANI, M. C. A. N.. **Progressão continuada: discurso de professores de ciências.** [Resumo completo]. In 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu/MG, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaceciliaavagnani.doc. Acessado em 05/06/2004.

SÃO PAULO. Parecer CEE Nº 67/98, de 18 de Março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implementação.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAWAIA, B.. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 5 ed. Petrópolis:Vozes, 2004.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 5 ed. Petrópolis:Vozes, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO INSTRUÇÃO CONJUNTA CENP/COGSP/CEI, publicada em 13.12.98 – Reorganização curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de alunos e Professores. in Legislação do Ensino fundamental e Médio. Volume XLV. Atualização jan/jun/98. Imprensa Oficial SEE. São Paulo. 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Escola de Cara Nova:** Planejamento 98 (Progressão Continuada). São Paulo: SEE, 1998.

SILVA, R. N. et al. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (75): 7-14, novembro 1990.

SIRINO, M.F. **Repensando o fracasso escolar:** reflexões a partir do discurso do aluno. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Assis, São Paulo, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, nº 25, p. 5-17

SOUSA, S.M.Z.L. A Avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, M (org). **USP fala sobre educação**. São Paulo, FEUSP, 2000, p. 34-43.

_____. Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? **Série Idéias** n. 25, São Paulo: FDE, 1998. p. 45-59.

_____. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. (coord). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

SOUZA, D. T. R. de. **Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico**. Dissertação (mestrado). IPUSP, São Paulo, 1991.

SOUZA, M.P.R. A queixa escolar na formação dos psicólogos: desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E.R., Souza, MPR, e Rocha, M. (org.) **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo:Casa do Psicólogo, 2000.

SOUZA, M.P.R. de. **Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus**. Dissertação (mestrado). IPUSP, São Paulo, 1991.

SPRADLEY, J.P. **Participant observation**. Holt: Rinehart and Winston, 1980.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**. Brasília, v 17, n 71, p 21-32, jan 2000.

STEINVASCHER, A. **Progressão Continuada no Estado de São Paulo**: um caminho para a democratização do ensino? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

STOER, S R; MAGALHÃES, A. M; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

TEMPLE, G. C.. Alunos Copistas: Uma Análise da Produção do Fracasso Escolar. In: **ABRAPEE**, 2007. Disponível em: www.abrapee.psc.br/artigo26.htm. Acessado em 08/11/2008

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **Progressão Continuada**: educação escolar na ordem neoliberal. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VÉRAS, M.. Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos: notas preliminares. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 5 ed. Petrópolis:Vozes, 2004.

VIDO, M. H. C. **Recuperação de alunos uma questão problemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIEIRA, L. C. e GUARNIERI, M. R. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações**. [Resumo completo]. In 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu/MG, 2007. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt10-3042--int.pdf 2007. Acessado em 31/09/2007.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade, 1988.

WANDERLEY, M. B.. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 5 ed. Petrópolis:Vozes, 2004.

WILSON, S. The use of ethnographic technique in educacional research. **Rev. Educ. Res.**, Washington, v. 47, nº 2, p.245-265, 1977.

ANEXOS

ANEXO I – Tabelas com os números e frequências dos recortes dos Núcleos e Subnúcleos

TABELA 1 - NÚCLEO 1 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ATIVIDADES E AVALIAÇÃO

Séries	Subnúcleo 1.1 Atividades	Subnúcleo 1.2 Avaliação	Total
1ª	32 (57,1%)	24 (42,9%)	56
2ª	28 (60,9)	18 (39,1%)	46
3ª	9 (29%)	22 (71%)	31
4ª	12 (60%)	8 (40%)	20
Outro espaço	0	3 (100%)	3
Total	81 (51,9%)	75 (48,1%)	156

TABELA 2 - SUBNÚCLEO 1.1 ATIVIDADES

SÉRIES	ITENS					TOTAL
	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.1.4	1.1.5	
1ª	19 (59,4%)	6 (18,75%)	6 (18,75%)	1 (3,1%)	0	32
2ª	8 (28,6%)	3 (10,7%)	5 (17,85%)	0	12 (42,85%)	28
3ª	3 (33,3%)	1 (11,2%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	0	9
4ª	6 (50,0%)	5 (41,7%)	0	1 (8,3%)	0	12
Total	36 (44,4%)	15 (18,5%)	13 (16,1%)	5 (6,2%)	12 (14,8%)	81

1.1.1 Apresentação e execução das atividades 1.1.2 O caráter mecânico e repetitivo das atividades
1.1.3 A pseudoleitura 1.1.4 A primazia do conteúdo sobre o aprendizado 1.1.5 As atividades diferenciadas

TABELA 3 - SUBNÚCLEO 1.2 AVALIAÇÃO

SÉRIES	ITENS					TOTAL
	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.2.4	1.2.5	
1ª	1 (4,2%)	17 (70,8%)	5 (20,8%)	0	1 (4,2%)	24
2ª	0	9 (50,0%)	4 (22,2%)	3 (16,7%)	2 (11,1%)	18
3ª	5 (22,7%)	11 (50,0%)	2 (9,1%)	4 (18,2%)	0	22
4ª	1 (12,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	0	3 (37,5%)	8
Outro espaço	0	3 (100%)	0	0	0	3
Total	7 (9,3%)	43 (57,3%)	12 (16,0%)	7 (9,3%)	6 (8,0%)	75

1.2.1 Avaliação das atividades e rendimento do aluno 1.2.2 Avaliação de comportamentos e atitudes
1.2.3 O certo como padrão 1.2.4 Avaliação formal 1.2.5 Concepções sobre as causas das dificuldades na aprendizagem

TABELA 4 - NÚCLEO 2 – REFORÇO ESCOLAR

	SUBNÚCLEOS				TOTAL
	2.1	2.2	2.3	2.4	
Profª Vivian	5 (17,9%)	6 (21,4%)	7 (25,0%)	10 (35,7%)	28
Profª Carla	2 (22,2%)	2 (22,2%)	1 (11,1%)	4 (44,5%)	9
Alunos	2 (25,0%)	2 (25,0%)	4 (50,0%)	0	8
Outras Professoras	2 (66,7%)	0	1 (33,3%)	0	3
Conselho de Classe	4 (80,0%)	0	1 (20,0%)	0	5
Total	15 (28,3%)	10 (18,9%)	14 (26,4%)	14 (25,4%)	53

Subnúcleo 2.1 Estrutura e funcionamento do reforço **Subnúcleo 2.2** As atividades/as aulas

Subnúcleo 2.3 O aluno/a classe **Subnúcleo 2.4** A avaliação na aula de reforço

TABELA 5 - NÚCLEO 3 - CONSELHO DE CLASSE - SUBNÚCLEO 3.1

CLASSES	ITENS		TOTAL
	3.1.1	3.1.2	
1ª	2 (40,0%)	3 (60,0%)	5
2ª	2 (50,0%)	2 (50,0%)	4
3ª	4 (33,3%)	8 (66,7%)	12
4ª	5 (38,5%)	8 (61,5%)	13
Direção/ Coordenação	0	2 (100%)	2
Total	13 (36,1%)	23 (63,9%)	36

Subnúcleo 3.1 A avaliação do desempenho do aluno

3.1.1 Fatores Acadêmicos 3.1.2 Fatores comportamentais e/ou atitudinais

TABELA 6 - RESULTADO GERAL: NÚMEROS E FREQUÊNCIAS DOS RECORTES DOS NÚCLEOS

NÚCLEOS	TOTAL
Práticas Pedagógicas	156 (63,7%)
Reforço Escolar	53 (21,6%)
Conselho de Classe	36 (14,7%)
Total	245 (100%)

ANEXO II - Núcleos e Subnúcleos temáticos

1 Práticas Pedagógicas: Atividades e Avaliação

Neste núcleo estão reunidos aspectos do cotidiano escolar e da sala de aula, referentes à prática pedagógica ligados às atividades propostas pelas professoras e ao processo de avaliação, cujos desdobramentos apresentam situações, ações, verbalizações, interações e comportamentos que levam o aluno a ser excluído da aprendizagem escolar ou a ter uma inclusão precária.

1.1 Atividades

No que se refere às atividades propostas pelas professoras, atentou-se para algumas situações importantes, relacionadas entre si, que podem impossibilitar a aprendizagem ou pouco contribuir para ela; como os tipos, as formas de apresentação e execução das atividades, o processo de instrução, a fala das professoras, a compreensão dessa fala pelos alunos e as ações das professoras direcionadas à realização das atividades.

1.1.1 Apresentação e execução das atividades

Neste item, apontam-se cenas do cotidiano de sala de aula demonstrando que a maneira como as atividades são apresentadas, a forma como as instruções são dadas, a ausência de interlocução às dúvidas e questionamentos dos alunos e o tipo de intervenção efetuada pelas professoras podem dificultar a realização das atividades.

A professora entregou aos alunos uma folha de atividades com palavras para completar. Ela escreveu uma palavra na lousa e explicou como deveriam fazer. A maioria das crianças sentiu dificuldade em fazer a atividade, algumas perceberam que eram palavras da música “Coelhinho da Páscoa” que haviam feito na aula anterior e foram tentando achar as palavras que se encaixavam, mas a professora ficou brava com eles dizendo que se copiassem eles não iriam aprender. Em um segundo momento da aula, ela escreveu na lousa a música e pediu para prestarem atenção para lerem juntos e reconhecerem as palavrinhas. Mas muitos dos alunos não se interessaram pela atividade, e embora pronunciassem as palavras, faziam outras coisas - pintavam, recortavam ou ainda completavam a atividade sem relacioná-la com a música que a professora na lousa. (Observação 22/03, sala de aula, 1ª série).

Ao terminarem de copiar, ela pediu que procurassem no texto palavras com 1 letra, 2, 5, 7 e 9 letras. Neste momento, vários alunos demonstraram dificuldade para realizar a atividade, não conseguiam encontrar as palavras. Diante das dificuldades, os alunos copiavam uns dos outros e a professora parecia não perceber isso, e não interveio. Ao final da aula, ela escreveu na lousa as palavras e pediu que olhassem no caderno se haviam acertado (Observação 22/03, sala de aula, 1ª série).

A professora Elena entregou para as crianças folhas mimeografadas com figuras de animais, para formar um álbum, que começaram a fazer na aula anterior. Falou para os alunos pintarem os desenhos, recortarem e colarem no álbum e em seguida escrever o nome do animal. Durante essa atividade as crianças se dispersaram, conversavam e se levantavam bastante da carteira. Essa atividade acabou sendo produtiva apenas para os alunos que sabiam escrever os nomes dos animais, os demais escreveram de acordo com suas hipóteses e não receberam nenhuma intervenção da professora, outros apenas copiaram o que o colega havia escrito. Elena manteve-se alheia às dificuldades e questionamentos dos alunos, limitou-se a chamar a atenção de um ou de outro por indisciplina (Observação 29/04, sala de aula, 1ª série).

A professora Bruna pediu para os alunos abrirem o caderno para continuarem os exercícios da aula anterior. Colocou na lousa um quadro com sílabas e números e pediu para as crianças juntarem os números correspondentes às sílabas. As crianças formaram as palavras de acordo com o solicitado, mas quando a professora pediu para lerem, a maioria não sabia ler. A professora ficou brava dizendo que eles não estavam estudando em casa e nem prestando atenção na aula. Ela leu com eles as palavras que haviam formado e perguntou se dava para formar outras palavras. As crianças montaram algumas palavras, falaram palavras que tinham o som das sílabas que estavam no quadro, mas que não se escreviam com a mesma grafia, como: garrafa, laje, farra e também juntaram sílabas que não formavam nenhuma palavra com sentido; nestes dois casos a professora disse apenas que estavam erradas as palavras ditas por eles (Observação 03/06, sala de aula, 1ª série).

Vivian entregou uma atividade de caça-palavras. As crianças encontraram algumas palavras, mas quando se perguntava o que estava escrito, não sabiam responder. Elas olhavam as letras e conseguiam encontrar as palavras semelhantes, embora não soubessem dizer o que estava escrito. Durante essa atividade, as crianças pediram ajuda e orientação, mas a professora não deu, alegando que eles deviam fazer sozinhos. Alguns alunos tentaram resolver sozinhos, criando suas próprias hipóteses; outros copiaram dos colegas, mas poucos compreendiam o que escreviam (Observação 02/08, sala de aula, 1ª série).

Como as atividades mimeografadas pela professora não eram em quantidade suficiente para todos os alunos, ela teve que copiar no caderno de alguns alunos o texto com o qual ia trabalhar, enquanto isso as crianças andavam pela classe, jogavam estojo, conversavam alto, fazendo-a afirmar categoricamente que se tratava de uma classe indisciplinada, cujos alunos tinham muita dificuldade na aprendizagem. (Observação 08/08, sala de aula, 1ª série).

A professora comentou com os alunos que na provinha sobre trânsito, que eles haviam feito na aula anterior, eles tinham errado coisas básicas como, por exemplo, o que é pedestre, o que é trânsito. Por isso passaria na lousa um texto sobre o trânsito com a finalidade de esclarecer as dúvidas. Foi um texto longo e as crianças copiaram-no, a maior parte do tempo, conversando com os colegas. A professora leu para eles, tentou explicar, mas teve dificuldade já que não havia nenhum objeto ou desenho que permitisse a visualização do que estava escrito. (Observação 30/05, sala de aula, 2ª série).

A professora entregou às crianças uma folha mimeografada na qual havia alguns exercícios de somar. Ela foi até a lousa e escreveu os exercícios como estavam na folha entregue às crianças: na parte superior havia números, por exemplo: $1+2=$ __, e abaixo de cada um deles havia um quadro em que as crianças deveriam fazer desenhos correspondentes ao número que estava em cima e na frente deviam colocar a soma. A maioria das crianças teve dificuldade em realizar a atividade; muitas vezes não

conseguiram fazer a soma e juntar os desenhos num mesmo quadro já que haviam feito desenhos diferentes. Muitos deles vieram até mim pedindo ajuda. Muitos pediram ajuda da professora alegando que não sabiam fazer; a professora repetiu a mesma instrução, o que não facilitou a compreensão das crianças, que continuaram reclamando que não sabiam como fazer. A professora repetiu novamente a instrução e se irritou com a insistência das crianças de que não tinham entendido, dizendo que elas não estavam prestando atenção e nem se esforçando. Assim, as crianças começaram a conversar com os colegas a respeito do exercício, olhavam e comentavam o que tinham feito. Algumas apenas copiavam do colega sem entender como ele tinha feito ou se estava correto; outros ainda se limitavam a colocar qualquer valor, se importando em terminar a atividade. Por fim, a professora passou na lousa as respostas corretas e pediu para eles fazerem a correção que depois ela passaria visto nos cadernos. Houve alunos que apagaram e copiaram o exercício correto; alguns, embora tivessem feito corretamente, apagaram e fizeram novamente porque o seu desenho era diferente do da professora e outros deixaram como estava, mesmo estando errada a sua soma. Em seguida, ela passou outro exercício semelhante e pediu que fizesse com atenção, pois só assim iriam aprender. Novamente a cena se repetiu (Observação 11/03, sala de aula, 1ª série).

A professora de Educação Artística foi até a sala e comunicou aos alunos que a aula seria na sala de vídeo, pois iriam trabalhar em grupo com tinta guache (a sala é espaçosa e a professora havia retirado as cadeiras para que os alunos pudessem trabalhar em grupo, sentados no chão). Ela pediu que eles formassem círculos de cinco alunos; os alunos não conseguiram entender o que ela havia pedido e fizeram um círculo grande. Ela falou que não era daquele jeito, e disse que queria círculos de cinco alunos; alguns alunos entenderam, mas a maioria não. Ela então tentou organizá-los, contudo alguns grupos ficaram com mais ou menos alunos porque alguns não queriam se separar do colega ou não aceitavam determinado aluno no grupo. Embora tenha se instalado esse conflito, a professora não conversou com eles a respeito da importância do trabalho em grupo e nem mesmo da necessidade de respeitar e aceitar os colegas. Após estarem organizados em grupos, ela distribuiu folhas, tinta e pincel para as crianças, dizendo que podiam desenhar o que quisessem. Durante a realização da tarefa, houve bastante tensão entre os alunos de alguns grupos, que por não aceitar a presença do colega, não dividiam os materiais e nem permitiam que ele realizasse a sua tarefa, mesmo este tendo decidido fazer sozinho. Durante a aula, a professora apenas observou os alunos e apesar dos conflitos e das reclamações ela não interveio. Somente alguns minutos antes de terminar a aula ela dirigiu-se aos grupos, recolheu os desenhos e os colocou para secar (Observação 11/03, aula de Educação Artística, 1ª série).

Na aula de Educação Física, na quadra da escola, a professora explicou para os alunos que eles iriam brincar de uma brincadeira do tipo “coelho sai da toca”. Primeiro trabalhando com cores (tocas com cores diferentes), depois masculino/feminino e misto e, por fim, a brincadeira original “coelho sai da toca”. No transcorrer da aula a professora demonstrou irritação e pouca sensibilidade com as dificuldades das crianças para realizar a brincadeira. Ela gritou várias vezes para prestarem atenção porque estavam fazendo errado. Virou-se para um aluno e perguntou se ele não conseguia entender o que era para fazer porque ele estava atrapalhando, se continuasse assim ela o tiraria da brincadeira, deixando-o bastante constrangido. As dificuldades das crianças foram resultantes em grande medida da falta de uma instrução clara de como seria a brincadeira, pois a professora deu inicialmente toda a instrução e em seguida mandou as crianças realizarem a brincadeira sem dar um tempo para retomar a explicação de como ela queria as seqüências. (Observação 22/03, aula de Educação Física, 1ª série).

A professora propôs a realização de exercícios de equilíbrio e rapidez com o uso de cordas e bolas. Informou que eles deviam correr batendo sem parar a bola, de um determinado ponto até outro e em seguida deviam caminhar sobre uma corda sem colocar os pés no chão. Durante a realização dos exercícios, ela chamou várias vezes a

atenção dos alunos, dizendo que eles estavam desatentos e por isso faziam errado. Ela se irritou várias vezes, dizendo que eles estavam fazendo errado, mas não retomou as instruções para que as crianças compreendessem melhor como deveriam fazer. (Observação 05/04, aula de Educação Física, 1ª série).

A professora entregou uma folha mimeografada com um pequeno texto com palavras iniciadas com a letra A e algumas atividades. Leu o texto várias vezes com os alunos e pediu para contornarem as letras; depois explicou como deviam fazer as atividade, insistindo para não copiarem do colega porque senão não iriam aprender. Mas mesmo assim os alunos copiaram uns dos outros, até porque, sentados em duplas, eles acabavam trabalhando juntos. Depois a professora passou outra atividade e tentou explicar o que era para fazer, mas os alunos não prestaram atenção, pois estavam concentrados em pintar os desenhos da atividade anterior (a professora já havia pedido para eles guardarem os desenhos e pintarem em casa, mas eles continuaram pintando). Ela demonstrou irritação e disse em tom de voz alto, que os guardassem e comesçassem a fazer a outra atividade imediatamente, pois em seguida olharia o caderno. Alguns alunos pediram para ela explicar o que era para fazer, ela disse que não explicaria de novo só porque eles estavam desatentos quando ela havia explicado. Isso gerou uma turbulência na classe, os alunos perguntavam uns aos outros o que era para fazer, alguns conseguiram fazer, mas outros não. A professora corrigiu o caderno e escreveu para aqueles que não tinham feito ou feito incorretamente “Precisa de mais atenção” (Observação 11/04, sala de aula, 1ª série).

A professora Vivian passou duas atividades de matemática para as crianças pintarem o número de bolinhas correspondentes ao número de desenhos. As crianças tiveram bastante dificuldade para realizar essa atividade, pois pareciam não compreender o que se estava pedido. Embora a professora percebesse que os alunos estavam com dificuldades, não conseguiu elaborar outra explicação que possibilitasse uma melhor compreensão do que devia ser feito. (Observação 06/05, sala de aula, 1ª série)

A professora passou uma poesia para os alunos, fez uma leitura coletiva, pedindo para prestarem atenção nas “letrinhas” e nas “palavrinhas”. Mas as crianças se dispersaram brincando com *tazo*, abrindo livros de desenho, apontando lápis, pegando lápis de cor ou canetinha emprestados para contornar as letras ou brigando porque o colega pegou lápis ou canetinha sem pedir. (Observação 13/06, sala de aula, 1ª série).

Maria deu algumas orientações às crianças sobre a prova do Saresp que ocorreria no dia seguinte. A professora passou fragmentos de duas historinhas infantis para eles escreverem em letra cursiva e prestarem atenção na paragrafação e pontuação. Ela fez junto com eles, explicando como deviam fazer e no que deviam prestar atenção para não errar. Mas, durante a atividade, várias crianças estavam dispersas, demonstrando não compreender as explicações da professora. As crianças reclamavam insistentemente que não sabiam fazer. (Observação 08/11, sala de aula, 1ª série).

A professora entregou uma folha xerocada com um problema de matemática para solucionarem, para isso precisavam interpretar o que se pedia e compreender que se tratava de uma conta de somar. Alguns alunos leram e não entenderam, por isso perguntaram à professora se tinham que somar ou tirar, a professora disse que se lessem entenderiam que tipo de conta era. Muitos não conseguiram fazer, por isso pediram ajuda aos colegas. Outros “chutavam” a operação e quando a professora dizia que estava errado, tentavam outra operação até que a professora falasse que estava certo. (Observação 06/05, sala de aula, 2ª série).

A professora pediu que as crianças resolvessem algumas situações problemas, contidas no livro didático de matemática, que necessitavam da compreensão de texto e de saber somar – uso de dinheiro para comprar balas e doces de preços variados. Vários alunos

demonstraram dificuldade para resolver os problemas, por isso pediram constantemente a ajuda da professora que falava para lerem com atenção o que o problema estava pedindo, pois assim eles conseguiriam fazer. A professora se restringiu a pedir que resolvessem os problemas que estavam no livro didático, não explicando e não lendo os mesmos. (Observação 13/06, sala de aula, 2ª série).

Depois da leitura de um texto, a professora passou na lousa uma atividade de interpretação do mesmo. As crianças tiveram dificuldade em algumas questões e pediram explicação para a professora; ela por sua vez perguntava se eles tinham lido o texto inteiro. Segundo ela, se tinham lido, conseguiriam responder, argumentando que não podiam ter preguiça. Na hora da correção, houve muitos erros e a professora insistiu que isso acontecia porque eles não estavam lendo direito e nem prestando atenção (Observação 04/07, sala de aula, 2ª série).

A professora passou na lousa um texto sobre alimentação, e pediu que os alunos copiassem corretamente no caderno. Assim que ela percebeu que alguns alunos já haviam terminado de copiar, ela leu o texto e passou alguns exercícios de interpretação. Durante a atividade, os alunos faziam perguntas à professora, mas ela limitou-se a dizer-lhes que lessem o texto porque as respostas estavam lá. (Observação 01/08, sala de aula, 2ª série).

A professora entrou na sala e começou a escrever na lousa um poema. Enquanto isso as crianças conversavam, algumas perguntaram o que era para fazer, mas não obtiveram respostas. Depois que terminou de escrever na lousa, a professora se virou para os alunos e pediu que copiassem de forma correta, prestando atenção nas palavras do texto para que não cometessem erros. E retornou novamente para a lousa e escreveu alguns exercícios gramaticais, mas não disse nada aos alunos. Vários alunos se perguntaram o que era para fazer, mas nenhum deles perguntou diretamente à professora; então a aluna Rute foi até a lousa e perguntou: “professora o que é que é para fazer?”. Mas a professora não respondeu. Rute voltou para a sua carteira e ficou olhando para a lousa. Os demais alunos conversavam ou estavam quietos esperando alguma instrução da professora para fazerem os exercícios. A professora virou-se novamente para eles e disse para resolverem os exercícios. Ela leu rapidamente os enunciados dos exercícios e pediu que fizessem com atenção, e sem conversar. Em um dos exercícios, eram perceptível que as crianças estavam com dúvidas, elas não entendiam o enunciado e não conseguiam fazê-lo. Para resolver o problema, a professora escreveu as respostas das questões e pediu que eles copiassem no caderno. (Observação 08/08, sala de aula, 2ª série).

A professora passou alguns exercícios de interpretação de texto, mas não esperou os alunos lerem e tentarem fazer; ela mesmo escreveu as respostas, sem nenhuma instrução e sem dar conta de que alguns alunos se confundiam e não conseguiam acompanhá-la e compreender o que ela estava fazendo. Eles reclamaram e instaurou-se uma confusão na sala, resolvida com o pedido da professora que ficassem quietos e copiassem. (Observação 22/08, sala de aula, 2ª série).

A professora passou atividades de matemática (decomposição, equivalência e ordenação) e diante das perguntas das crianças sobre o que era para fazer, a professora limitou-se a resolver os exercícios. Vários alunos não conseguiram acompanhá-la porque não entendiam a atividade, reclamavam demonstrando que tinham dúvidas, mas estas não foram sanadas pela professora. (Observação 26/08, sala de aula, 2ª série).

A professora Elaine passou atividades de interpretação de texto na lousa. A aluna Priscila teve dificuldade para entender as questões e perguntou para a professora o que tinha que fazer. A professora disse que ela tinha que ler. Diante da resposta da professora, a aluna pareceu ter continuado com dúvida. Então a professora lhe disse: “não adianta ficar olhando para a minha cara, leia como se alguém estivesse falando para

você”. Ela voltou para a sua carteira e ficou olhando para a lousa (Observação 01/06, sala de aula, 3ª série).

A professora passou alguns problemas de matemática, semelhantes aos que tinha passado na aula anterior, porque, segundo ela, poucos alunos tinham conseguido fazer. Disse-lhes que tinham que prestar muita atenção, eram situações problemas que podiam acontecer no dia a dia, quando iam à padaria comprar pão ou na mercearia comprar doce. Tinham que saber o preço do produto, quanto tinham em dinheiro, quanto comprariam e quanto receberiam de troco, senão poderiam ser enganados, ou então pedir uma quantidade de coisas que o dinheiro não dava para comprar. A explicação da professora parou aí e os alunos comentaram: “a professora dá continhas muito difíceis”. As crianças tiveram dificuldade em compreender qual operação deveriam utilizar e perguntavam para a professora se deviam fazer continha de menos, mais, vezes ou dividir. A professora se irritou com as perguntas e pediu para lerem direito, pois estava escrito no problema. Mas, mesmo assim, a maioria dos alunos teve dificuldades. (Observação 13/06, sala de aula, 3ª série).

A professora passou um exercício de matemática e pediu para completar a sequência dos números colocando em ordem decrescente. Várias crianças disseram que não haviam entendido o que era para fazer. A professora pediu que lessem e fizessem. Alguns alunos ficaram quietos em suas carteiras, mas não realizaram os exercícios; outros tentavam fazê-los conversando com os colegas; outros ainda se levantavam, andavam pela classe e conversavam sobre outros assuntos. A professora chamou energicamente a atenção deles, dizendo que eles não faziam os exercícios porque só sabiam conversar e fazer bagunça. Quando a professora corrigiu na lousa, alguns alunos se manifestaram: “então é isso?”, “isso que é ordem decrescente?”. (Observação 03/08, sala de aula, 3ª série).

Julia pediu aos alunos que pegassem o caderno de Matemática, para dar um desafio. Após escrever na lousa o desafio, ela pediu silêncio. Disse que o silêncio era necessário para usarem o raciocínio. Os alunos não conseguiam compreender o desafio, alguns diziam que estavam com dor de cabeça, outros queriam ir ao banheiro. A professora ficou brava, pediu que fizessem silêncio e pensassem para resolvê-lo. Ela foi de carteira em carteira e percebeu que todos os alunos estavam com dificuldade, eles mostravam e pediam para ela ver se estava certo, mas ela não respondia. Passado algum tempo, ela foi à lousa e resolveu o problema, mas não explicou o processo e nem como deviam ler o problema para poder entendê-lo. Do resultado, ela pediu para fazerem a decomposição dos números. Depois passou mais dois números para decompor, justificando que estava insistindo em decomposição, pois eles estavam com muita dificuldade. (Observação 18/03, sala de aula, 4ª série).

A professora pediu que fizessem silêncio para copiarem e resolverem individualmente alguns exercícios de matemática. O silêncio era necessário para que entendessem o que se pedia e não precisassem perguntar o que era para fazer. Mesmo assim, alguns alunos conversavam entre si sobre os exercícios, a professora chamou a atenção deles dizendo que não era o momento de conversarem com o grupo (os alunos estavam sentados em grupos de quatro ou cinco). Assim que realizavam algum exercício, iam até a mesa de Julia perguntar se estavam resolvendo corretamente. A professora se levantou e disse que eles não estavam raciocinando direito, estavam errando muito para formar os números e pediu para prestarem mais atenção. Contudo não apontou onde e porque estavam errando (Observação 22/03, sala de aula, 4ª série).

A professora colocou dois exercícios na lousa e ia resolvê-los para explicar o uso da vírgula em números decimais, mas os alunos pediram para deixá-los fazerem sozinhos para poderem aprender. Nos grupos, os alunos não deixavam seus colegas verem como resolviam, dizendo que deviam fazer sozinhos para aprender. Em consequência disso, os

demais alunos se dispersaram fazendo outras atividades, que lhes pareceram ser mais interessantes e acabaram também não se atendo às explicações posteriores da professora. (Observação 22/03, sala de aula, 4ª série).

Julia pediu para os alunos pegarem o caderno de português e corrigirem alguns exercícios da aula anterior – classificação de sílabas tônicas. Assunto no qual ela estava insistindo, porque eles estavam cometendo muitos erros. Os alunos foram até a lousa fazer a correção e embora houvesse alguns erros, a professora se limitou a dizer se estava certo ou errado, não apontando o porquê era aquela e não outra sílaba a correta ou a errada (Observação 04/04, sala de aula, 4ª série).

Em outro momento da aula, em que os alunos, em grupo, faziam por escrito uma descrição do sítio e por isso conversavam bastante e falavam alto; a professora gritou para Lucio ficar quieto. Ele tentou justificar que estava conversando sobre a descrição, mas ela não aceitou e disse que ele precisava aprender a obedecer, e acrescentou que se não aprendera em casa, aprenderia na escola. Os alunos demonstraram dificuldades para fazer uma descrição detalhada e também de entrarem em um acordo para escrever uma história comum. Mas não tiveram a colaboração da professora; ela manteve-se distante, solicitando silêncio e produtividade (Observação 18/04, sala de aula, 4ª série).

Os alunos conversavam sobre os exercícios de matemática que deveriam resolver. A professora Julia pediu que fizessem silêncio e os copiassem. Eles tentavam compreender os exercícios de divisão para resolvê-los; perguntaram à professora, mas ela não respondeu, pediu apenas que fizessem silêncio e lessem. (Observação 16/06, sala de aula, 4ª série).

1.1.2 O caráter mecânico e repetitivo das atividades.

Neste item, analisam-se recortes do cotidiano de sala de aula que evidenciam o caráter mecânico e repetitivo das atividades, a ênfase na cópia e no trabalho solitário. Apontam-se, também, que no decorrer da escolarização os alunos incorporam e assimilam um modo de agir baseado na cópia, com o qual sente não correr o risco de errar.

A professora entregou uma folha com as vogais, leu junto com os alunos e pediu para passarem o lápis em cima das letras e escreverem-nas embaixo (espaço tracejado) com letra minúscula. Ao finalizarem, pediu que colassem no caderno. Depois entregou outra folha só com as consoantes, leu novamente junto com eles, mas muitos alunos liam como se as vogais estivessem juntas, não percebendo a falta. Demonstravam, assim, que não reconheciam as letras, mas que tinham decorado a sequência do alfabeto. Depois pediu novamente para passarem o lápis em cima da letra e copiarem embaixo com letras minúscula e depois copiarem e colarem no caderno (Observação 15/03, sala de aula, 1ª série).

A professora distribuiu para os alunos uma folha de atividades com palavras iniciadas com a letra A e pediu para passarem o lápis em cima das letras nomeando-as. Leu junto com eles e depois as escreveu na lousa, pedindo que escrevessem no caderno as mesmas palavras que estavam na folha mimeografada. (Observação 22/03, sala de aula, 1ª série).

A professora Bruna entregou um texto para os alunos e pediu que contornassem as letras tentando ler as palavras, enquanto isso ela escreveu o mesmo texto na lousa. As crianças contornaram as letras, mas não leram, enquanto contornavam conversavam, riam,

levantavam-se da carteira para pedir lápis ou canetinha emprestados. A professora se irritou dizendo que se continuassem daquele jeito, não aprenderiam nada, ressaltou que para aprender tinham que ficar quietos e prestar atenção nas letrinhas para ver quais letras formavam as palavras. (Observação 03/06, sala de aula, 1ª série).

A professora olhou os cadernos e perguntou para os alunos por que eles erravam se todos os dias escreviam a mesma coisa. Referindo-se à escrita da palavra *julho*. Ela circulou o *lh* e disse que *julho* era diferente de junho, tinha escrita diferente e pronúncia diferente. Ressaltando que eles deviam pensar para escrever, do contrário nunca aprenderiam. (Observação 06/07, sala de aula, 1ª série).

A professora entregou aos alunos, uma folha com uma música sobre o Folclore, leu junto com eles e pediu para os alunos reforçarem com lápis a letra do poema. Disse que os alunos Cassiano, Francisco e Vitor (alunos para os quais a professora dava atividades diferenciadas) também poderiam fazer essa atividade. (Observação 22/08, sala de aula, 2ª série).

Depois do ensaio de um jogral, a professora pediu aos alunos que colassem no caderno a folha com a poesia do jogral e a copiassem. Enquanto isso, a professora passou exercícios na lousa: para circularem no jogral palavras com encontros consonantais e dígrafos. Mas as crianças estavam irrequietas, conversavam, pediam para ir ao banheiro, levantavam-se das carteiras para apontar lápis ou emprestar material do colega. A professora não conversou com os alunos o que pretendia com a atividade. Diante da dispersão da classe, não esperou que fizessem o exercício, apenas escreveu as respostas na lousa e pediu que copiassem corretamente (Observação 05/09, sala de aula, 2ª série).

A professora comunicou aos alunos que eles fariam numerais de 0 a 50. Escreveu na lousa os numerais de 0 a 21 e pediu para copiarem e continuarem até o 50. As crianças copiaram até o 21, mas não sabiam como continuar. A professora disse que era do mesmo jeito do 11, 12, 13, só que no lugar do 1 colocava o 2 e quando fosse o 30 no lugar do 2 colocava o 3 e assim por diante. Mas as crianças não compreenderam e elaboraram hipóteses diversas de como deviam fazer as seqüências numéricas, como colocar o 21 e repetir o 12, 13 até chegar ao 30 e repetirem novamente. Outras crianças colocaram depois do 21 os números 30, 40 e 50 e disseram para os colegas que era fácil, tanto que já tinham terminado. Outros insistiam com a professora que não estavam entendendo ou que não sabiam fazer. A professora repetia a instrução e dizia que era um exercício de memorização, que eles aprenderiam assim que memorizassem a seqüência correta. Por isso precisavam fazer silêncio e prestar atenção. Logo em seguida, ela passou outro exercício, para eles preencherem os quadradinhos com o antecessor e o sucessor. Embora a professora tenha dito o significado de antecessor e de sucessor, a maioria das crianças não compreendeu e colocou os números de forma aleatória, ou a seqüência do número, por exemplo, o número do meio era quarenta, eles colocavam antes o 41 e depois o 42, ou colocavam inverso o 41 e depois o 39. A professora ficou brava por não estarem fazendo correto, acreditava que não estavam prestando atenção na hora de fazer. Diante da incompreensão e da falta de apoio, muitos alunos copiaram uns dos outros, ainda que o colega também tivesse feito errado. A professora corrigiu na lousa e pediu que copiassem corretamente no caderno. Encerrando a atividade (Observação 10/06, sala de aula, 1ª série).

A professora entregou duas folhas mimeografadas com as poesias “Você é um cidadão” e “O pato” e pediu para contornarem as letras e tentarem ler individualmente, palavra por palavra. Depois leu junto com eles, mas muitos alunos se dispersaram durante a leitura, o que fez com que ela se irritasse e dissesse que era por isso que eles não conseguiam ler, nem escrever quando ela pedia. (Observação 01/07, sala de aula, 1ª série).

A professora Carla falou para os alunos sobre o dia do meio ambiente e em seguida passou um texto na lousa sobre o assunto, dizendo que era para eles entenderem melhor e pediu que copiassem. Assim que a maioria terminou de copiar, ela leu o texto e entregou um desenho sobre o meio ambiente para pintarem e colarem no caderno, embaixo do texto. Depois entregou o livro de Português e pediu que lessem textos sobre a natureza. Encerrando aí o assunto (Observação 06/06, sala de aula, 2ª série).

Na aula de ciências sobre saneamento básico, as crianças se interessaram pelo assunto do texto e queriam contar histórias relacionadas com situações que envolvem esgoto e água, mas a professora disse que eles falavam muita bobagem e pediu para copiarem e ficarem em silêncio. (Observação 21/09, sala de aula, 3ª série).

A professora pediu aos alunos que fizessem um relatório, em grupo, sobre o tema alimentação, baseando-se em um gibi educativo que tratava do assunto. Depois de feito, ela pediu que um representante de cada grupo fosse até a frente da classe e lesse. Quase todos os grupos apresentaram cópias de trechos do gibi. A professora, no entanto, não apontou isso e não fez nenhum comentário. Encerrando a atividade com a leitura do último grupo. (Observação 25/08, sala de aula, 4ª série).

Era aula de Educação Artística, a professora pediu aos alunos que desenhassem, individualmente, coisas que existem numa cidade, e que depois juntariam todos os desenhos para montar uma cidade, e para exemplificar desenhou na lousa uma igreja. Os alunos começaram a desenhar e foi possível observar que a maioria desenhava igrejas, copiando o modelo da professora. Outros copiavam o desenho do colega do lado, ao qual a professora já havia dito que estava bom. A professora chamou a atenção dos alunos, dizendo que muitos estavam fazendo desenhos iguais e que dessa forma a cidade teria uma coisa só. Mas os alunos continuaram com os mesmos desenhos, não conseguindo criar outros modelos senão aqueles referendados pela professora. (Observação 28/03, aula de educação artística, 4ª série).

A professora pediu aos alunos que dividissem um desenho (um quadro da Pintora Tarsila do Amaral) em quatro partes e escolhessem a parte que mais gostassem para desenhar no caderno, acrescentando objetos ou figuras da modernidade. Para explicar como deveriam fazer, ela escolheu uma das partes do quadro e desenhou na lousa e acrescentou outros desenhos. Ao passar pelas carteiras dos alunos, a professora chamou a atenção da classe, pois a maioria estava desenhando a mesma parte da figura e acrescentando as mesmas figuras ou objetos que ela havia feito na lousa. Apesar da insistência da professora para que fizessem desenhos diferentes, os alunos mantiveram a cópia, conforme ela mesmo constatou ao recolher os desenhos. (Observação 13/04, aula de Educação Artística, 4ª série).

A professora disse aos alunos que eles fariam um desenho a partir de uma figura geométrica. Exemplificou fazendo um desenho na lousa e ressaltou para eles não fazerem igual ao dela, pois aquele era apenas um exemplo, insistiu que eles usassem a imaginação e criassem; contudo, a maioria deles copiou o desenho da professora. (Observação 17/11, aula de Educação Artística, 4ª série).

Julia realizava com os alunos uma atividade de produção de texto, ela entregou uma folha com pauta para que escrevessem uma história sobre um dos planetas do sistema solar. As crianças sentiram dificuldade para escrever, pois não conseguiam imaginar como seria o planeta, alegavam que não tinham nenhuma informação sobre eles. A professora insistiu que deviam imaginar e que não precisavam saber exatamente como ele era, ainda assim eles tiveram dificuldades. Muitos escolheram o planeta Marte, por ser, pareceu-me, sobre o qual tinham mais informações. Durante a escrita, alguns alunos

colocavam o caderno como anteparo para impedir que o colega do grupo copiasse a sua história, mas ainda assim alguns copiaram uns dos outros, com pequenas variações. No final da aula, a professora comentou que as crianças quase não usam a criatividade, pois têm medo de errar, por isso as suas produções são bastante limitadas. (Observação 21/03, sala de aula, 4ª série).

1.1.3 A pseudoleitura

Neste item, apresentam-se cenas do cotidiano escolar mostrando que as atividades de leitura, geralmente, são desenvolvidas na sala de aula de forma automática e repetitiva, com o objetivo de cumprir uma rotina/programação escolar.

A professora entregou uma folhinha com o desenho de uma foca com a bola no nariz e a primeira estrofe da música “A Foca”. Escreveu a mesma estrofe na lousa e leu com eles várias vezes. Fez a mesma coisa com a segunda e terceira estrofes. E por fim leu junto com eles a música completa. Mas durante a leitura coletiva, muitos alunos só repetiam, sem sequer olhar na lousa, alguns até conversavam. Durante a leitura da segunda estrofe, vários alunos repetiram-na como se fosse a primeira (a qual tinham decorado). E a maioria repetiu a primeira estrofe durante a leitura da terceira estrofe, indicando que se tratava de uma leitura automática, não percebendo as diferenças de uma estrofe para a outra. Não houve nenhuma intervenção da professora no sentido de corrigi-los (Observação 01/04, sala de aula, 1ª série).

A professora colocou na lousa a parlenda “Hoje é domingo” e pediu para os alunos copiarem no caderno. Depois que eles copiaram, ela leu para eles. Ao perceberem que era uma parlenda conhecida, eles repetiram junto com ela, porém não era a mesma versão que conheciam por isso tiveram mais dificuldades na hora da leitura. A professora, contudo não apontou para os alunos que se tratava de uma versão diferente, limitou-se a dizer que não estava correto e que era para prestarem mais atenção na lousa, mas as crianças continuaram repetindo a versão que conheciam (Observação 13/05, sala de aula, 1ª série).

A professora entregou aos alunos duas músicas de Festa Junina e as escreveu na lousa para fazer uma leitura coletiva. Ela começou a leitura e pediu que continuassem lendo, apontando com a régua as sílabas das palavras, mas as crianças que já conheciam a letra da música iam pronunciando rapidamente. Ela pediu então para pararem e prestarem bastante atenção no lugar em que ela colocava a régua. Mesmo assim, os alunos continuaram pronunciando rapidamente. Depois, ela fez uma leitura individual, chamou alguns alunos e apontando as palavras com a régua pediu que lessem. Eles demonstraram dificuldades. Alguns “chutavam” as palavras, fazendo com que a professora pedisse que prestassem mais atenção, pois não era a palavra que estava ali. Enquanto um aluno lia, os outros se dispersavam, levantando da carteira para pegar lápis ou canetinha emprestada ou para apontar lápis. (Observação 07/06, sala de aula, 1ª série).

Após retornar do recreio, a professora entregou aos alunos o texto “A cigarra e a formiga” e fez uma leitura, em seguida pediu para todos lerem juntos, depois só as meninas e por último só os meninos. Em seguida entregou outro texto: “A formiga boa” e fez a mesma coisa. Mas durante a leitura vários alunos continuavam realizando as atividades de matemática da aula anterior, portanto não estando atentos à leitura. Contudo a professora não se apercebeu disso, dando continuidade à atividade pedindo

que enumerassem os parágrafos dos dois textos para leitura individual. (Observação 29/04, sala de aula, 2ª série)

A professora Maria fez a leitura de dois livrinhos de contos de fadas trazidos pelos alunos, mas a maioria conversava ou se atinha a outras atividades, apesar disso a professora continuou a leitura, ignorando a falta de atenção e interesse da classe (Observação 20/09, sala de aula, 1ª série).

Enquanto a professora lia, os alunos trocavam figurinhas, olhavam figuras de revistas e conversavam. O aluno Leonardo virou para trás várias vezes, incomodando e irritando Glória. Quando a professora chamava a atenção de quem estava conversando ou estava desatento, ele caçoava (Observação 27/09, sala de aula, 1ª série).

A professora Maria leu para as crianças os contos de fada Alladin e O Patinho Feio. Explicou como se iniciava a história, a seqüência, o que acontecia, etc. justificando que era para ajudar na prova do Saresp. Mas durante a leitura várias crianças se dispersaram, ficando desatentas. A professora chamou várias vezes a atenção delas, retomando a necessidade de estarem atentos a forma como a historinha era construída, do contrário, na prova do Saresp eles não saberiam fazer corretamente. (Observação 01/11, sala de aula, 1ª série)

Ao final da aula, no horário destinado à leitura, a professora perguntou quais alunos iriam ler os livros de conto de fada do dia. As alunas Luciana e Juliana se manifestaram, mas enquanto liam os demais alunos não prestavam atenção, eles andavam pela classe, jogavam materiais, conversavam com os colegas, deixando-as irritadas. Elas pediram silêncio, mas eles não ouviram e a professora não interveio para ajudá-las. (Observação 26/08, sala de aula, 2ª série).

Fernando tentou fazer a leitura de um livro para a classe, mas os demais se concentravam em outras atividades; ele leu, mas ninguém ouviu apesar de seu pedido insistente de silêncio. (Observação 04/10, sala de aula, 2ª série).

A professora colocou um CD com a historinha dos Três Porquinhos para as crianças ouvirem e se habituarem, pois poderia cair no Saresp. Mas as crianças não prestaram atenção e a professora não tomou nenhuma atitude. A atividade foi realizada porque as professoras haviam combinado de intensificarem a leitura de contos de fadas, pois estes certamente cairiam na Prova do Saresp e seria uma forma de os alunos terem se familiarizado com eles. (Observação 01/11, sala de aula, 2ª série).

Os alunos haviam produzido um texto sobre a água e a professora pediu que fossem até a frente da classe ler. Mas enquanto eles liam, ela escrevia na lousa algumas atividades de matemática, contribuindo para que os demais alunos se dispersassem e não prestassem atenção na leitura dos colegas. (Observação 08/11, sala de aula, 2ª série)

A professora pediu aos alunos que pegassem “o livro de fábulas” (produção de reescrita de textos feita pelos próprios alunos e montado em forma de livro) e pediu que os alunos Mario e Ana Cristina, que reescreveram a fábula “João e Maria” fossem até a frente da classe e lessem a história para os colegas. A leitura era em dupla, mas eles não conseguiram ler juntos, porque a aluna Ana Cristina não conseguia ler corretamente e no mesmo ritmo de Mario, fazendo com que ela apenas mexesse os lábios enquanto Mario lia mais alto. A leitura encerrou-se, mas pode se observar o constrangimento da aluna Ana Cristina por não conseguir acompanhar o mesmo ritmo de Mario. (Observação 01/06, sala de aula, 3ª série).

A professora leu para os alunos uma parte de um capítulo de um livro de literatura infantil. As crianças gostaram de ouvir e pediram para ela continuar lendo até o final do

capítulo, pois queriam saber o que aconteceria com os personagens; mas ela interrompeu dizendo que tinham que fazer outros exercícios para terminar o assunto sobre folclore. Os alunos insistiram, ela, então, brava, disse que se continuassem teimando não teriam mais a “hora da leitura”. (Observação 24/08, sala de aula, 3ª série).

1.1.4 A primazia do conteúdo sobre o aprendizado

Neste item, são apresentados recortes do cotidiano escolar e comentários das professoras, nos quais a preocupação com o conteúdo, a quantidade de matéria a ser dada e o cumprimento da programação escolar sobressai sobre a necessidade de se considerarem as dificuldades e os interesses dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem.

Após um tempo a professora perguntou quem havia terminado de contornar as letras, poucos alunos tinham terminado, então ela pediu que fizessem silêncio e se apressassem, e completou dizendo que a classe estava atrasada com as atividades porque eles eram muito falantes. Falou que estava preocupada, pois estava dando apenas duas atividades por dia, enquanto que nas outras classes as professoras davam até 4 por dia, e se continuassem assim eles acabariam aprendendo menos que os alunos das outras classes (Observação 03/06, sala de aula, 1ª série).

Em uma das questões em que a professora perguntara a opinião das crianças sobre a atitude dos pais de Joãozinho e Maria que os abandonaram na floresta, houve várias discussões sobre pais e mães que abandonam os filhos, que fogem ou jogam as crianças no lixo, algumas contaram a própria história de abandono, pois vivem com os avós, ou só com um dos genitores. A professora ficou sem saber o que fazer diante das manifestações das crianças e encerrou rapidamente a discussão, justificando que eles estavam fugindo da matéria. Depois a professora comentou comigo que não imaginava que uma questão como essa poderia favorecer o aparecimento de tantas histórias tristes, e que, nessas circunstâncias, tinha até dificuldade para trabalhar, pois não sabia o que dizer e, como a discussão fugira do conteúdo, encerrou a discussão (Observação 01/06, sala de aula, 3ª série).

Era uma segunda-feira, as crianças entraram na classe eufóricas e apesar da professora pedir silêncio, elas continuaram conversando, falando do que fizeram e dos acontecimentos do final de semana e tentavam contar também para a professora, mas a professora disse que aquele não era o momento e pediu novamente silêncio, pois tinham exercícios para corrigir e atividades para fazer. Após corrigir exercícios da aula anterior e fazer a leitura de um capítulo de um livro de literatura infantil, a professora pediu que sentassem em duplas para fazerem uma atividade – as crianças receberam uma folha mimeografada com vários quadrados, cada quadrado correspondia a um sentimento. Eles deviam pintar os sentimentos da cor que achavam que era. Após pintarem, deveriam escrever uma história, um acontecimento de sua vida com um daqueles sentimentos, em formato de história em quadrinhos. (Observação 06/06, sala de aula, 3ª série).

A professora leu para os alunos uma parte de um capítulo de um livro de literatura infantil. As crianças gostaram de ouvir e pediram para ela continuar lendo até o final do capítulo, pois queriam saber o que aconteceria com os personagens; mas ela interrompeu dizendo que tinham que fazer outros exercícios para terminar o assunto sobre folclore. (Observação 24/08, sala de aula, 3ª série).

A professora leu um capítulo de um livro de literatura infantil. Ao terminar, os alunos pediram que continuasse lendo, pois estava interessante, e eles curiosos para saber o que aconteceria. Mas a professora terminou a leitura, porque precisava dar algumas atividades de matemática, pois estavam atrasados com o conteúdo. (Observação 17/11, sala de aula, 4ª série).

1.1.5 As atividades diferenciadas

Neste item, são examinadas cenas que mostram a existência de atividades diferenciadas, destinadas àqueles alunos considerados portadores de problemas ou dificuldades de aprendizagem e as consequências desse tipo de atividade para a constituição subjetiva do aluno.

Após a leitura da fábula “o leão e o ratinho”, a professora Carla distribuiu aos alunos uma folha em branco e uma folha com três quadros em branco, escrito na parte superior: início da história, meio da história e final da história. E os orientou para fazer a reescrita da história, sem copiar do caderno. Mas para os alunos Cassiano e Leandro - ainda não alfabetizados - ela deu outras atividades – recortar e montar palavras. Os dois realizaram solitariamente as atividades, sem nenhuma intervenção da professora que pudesse favorecer a aprendizagem. De fato, ambos realizaram-na mecanicamente, por que estavam interessados na atividade realizada pelos demais alunos. (Observação 12/04, sala de aula, 2ª série).

Enquanto os demais alunos realizavam um autoditado, Leandro esperava em sua carteira por sua atividade “diferenciada”, a qual a professora ainda preparava selecionando algumas revistas e pedindo para que ele recortasse letras que formassem as palavras que ela havia escrito numa folha e entregue a ele. Na sala, Leandro ficava totalmente deslocado dos demais, tanto pela posição espacial que ocupava na classe, sua carteira era afastada dos demais, quanto pelo tipo de atividade que realizava. (Observação 18/04, sala de aula, 2ª série).

Durante a realização das atividades diferenciadas, isolados dos demais alunos da classe, Cassiano e Leandro, quase sempre, paravam para brincar com *tazo* ou figurinha ou se levantavam da carteira para conversar com os colegas e ver o que estavam fazendo (Observação 18/04, sala de aula, 2ª série).

Após passar um texto, a professora pediu para os alunos fecharem os olhos e visualizarem a rua e o bairro onde moravam e dissessem o que havia de bonito neles, para depois fazerem um desenho “bem bonito”. As crianças falaram sobre o que visualizaram e participaram com entusiasmo dessa atividade. Enquanto isso, Cassiano e Leandro faziam as atividades diferenciadas que a professora havia passado, embora estivessem mais atentos às atividades dos demais alunos, principalmente o aluno Cassiano, que dava palpite aos alunos do grupo, mais próximo à sua carteira, do que deviam desenhar (Observação 25/04, sala de aula, 2ª série).

Na classe, podia se observar que havia crianças em vários momentos da realização das atividades e várias atividades sendo feitas. Enquanto Leandro e Cassiano faziam atividades de recortar e montar palavras tiradas de revistas e reescrevê-las no caderno. Outros ainda faziam as atividades de matemática, dadas antes do recreio. E outros acompanhavam o ritmo da professora, na leitura e discussão de um texto e na realização de exercícios de gramática. Embora houvesse várias atividades sendo feitas, não havia

uma intervenção diferenciada da professora; assim sendo, aos alunos “atrasados” cabia a responsabilidade de emprestar o caderno do colega que conseguiu acompanhar o ritmo da professora e colocá-lo em dia (Observação 29/04, sala de aula, 2ª série).

Enquanto os demais alunos copiavam da lousa um extenso texto sobre o Trânsito, para Cassiano e Leandro, a professora escreveu na lousa o título do texto, em letra de forma e pediu para copiarem no caderno e embaixo desenharem um semáforo. Essa atividade fez com que ambos ficassem ociosos durante a maior parte da aula incomodando os colegas (Observação 30/05, sala de aula, 2ª série).

A professora Carla disse-me que recebeu um novo aluno (Vitor) com dificuldades na leitura e copista; agora teria três alunos para ter que se preocupar com atividades de alfabetização. Colocou-o também separado dos demais. (Observação 03/06, comentário da professora, 2ª série).

Enquanto os alunos realizavam uma atividade de interpretação de texto, os alunos Vitor, Leandro e Francisco faziam atividade de alfabetização, porque, segundo a professora Laura, eles não tinham nem mesmo a aprendizagem básica: não reconheciam sequer as vogais; por isso ela passaria alguns exercícios de juntar letras e sílabas (Observação 05/08, sala de aula, 2ª série).

Enquanto a professora escrevia na lousa exercícios para os demais alunos fazerem, Leandro estava quieto em sua carteira, sozinho ao lado da janela. A sua carteira era a única que estava naquele lugar, bem separada dos demais que estavam sentados em duplas ou em trios. Vitor também estava sozinho, mas sua carteira ficava ao lado da mesa da professora. Após passar os exercícios para os demais alunos, a professora colou o texto do jogral, que a classe havia ensaiado, no caderno de Leandro e de Vitor, dizendo que era para as mães saberem que eles também tinham participado dessa atividade, e em seguida passou para eles uma atividade de ligar e juntar letras e sílabas para formar palavras. Em outro momento da aula, a professora avisou para Francisco e Vitor, que assim que passasse na lousa a atividade para os demais alunos, ela passaria lição para eles, portanto não era para copiar da lousa (Observação 05/09, sala de aula, 2ª série).

A professora pediu ao aluno Julio que entregasse aos demais alunos os livros de matemática, pois iriam fazer exercícios de divisão. Julio não entregou os livros para Francisco, Vitor e Leandro e eles reclamaram. A professora disse que eles não sabiam fazer mesmo, então não precisavam de livro. Acrescentou que iria dar outra atividade para eles (Observação 27/09, sala de aula, 2ª série).

Enquanto os demais alunos resolviam continhas de divisão, para Leandro, Vitor e Francisco a professora deu outra atividade - escrita de números de 1 a 20 (Observação 27/09, sala de aula, 2ª série).

A professora passou para Leandro uma atividade de ligar palavras terminadas com letras iguais, mas ele teve dificuldade para se concentrar, já que o ambiente não favorecia, pois os demais alunos estavam ensaiando uma música. (Observação 08/11, sala de aula, 2ª série).

1.2 Avaliação

No que concerne aos processos e práticas avaliativas na sala de aula, serão analisados tanto seu aspecto formal, quanto informal. Buscar-se-á compreender como a professora avalia cotidianamente os seus alunos, mesmo que essa avaliação apareça de forma sutil e pouco

estruturada, assim como em momentos mais formais, agendados exclusivamente para isso. Considerar-se-ão inclusive, os comentários avaliativos da professora em relação aos alunos e à sua dificuldade de analisar a produção dos mesmos. É importante salientar que a avaliação na sala de aula pode aparecer sob três aspectos, conforme aponta Freitas (2003): como avaliação instrucional, avaliação disciplinar e avaliação valorativa. A avaliação instrucional estaria relacionada ao currículo manifesto, aparecendo em forma de testes, provas, chamadas orais e atividades, enquanto que as avaliações disciplinar e valorativa vinculam-se ao currículo oculto. Assim, na avaliação disciplinar, o não saber e a não aprendizagem estão relacionadas à falta de atenção do aluno, ao excesso de conversas e brincadeiras, enfim, à indisciplina propriamente dita, enquanto que na avaliação valorativa o não saber ocorre devido ao desinteresse, preguiça, falta de vontade do aluno. Esses três tipos de avaliações, muitas vezes, perpassam e se complementam no contexto da sala de aula e, desta forma, julgamentos subjetivos e idéias preconcebidas acabam determinando o modo de a professora ver e de agir em relação a alguns alunos.

1.2.1 Avaliação das atividades e rendimento do aluno

Neste item, examinam-se episódios ocorridos nas salas de aulas em que as atividades executadas pelos alunos são avaliadas como insatisfatórias e o rendimento considerado insuficiente é classificado como resultado da falta de esforço e de empenho pessoal e da incapacidade do aluno em pensar.

A professora Bruna passou três pequenos textos com as letras E, F e G para as crianças colarem no caderno. Ela escreveu os mesmos textos na lousa e leu junto com eles várias vezes, pedindo para prestarem atenção nas “letrinhas” e nas “palavrinhas” que se repetiam. Depois chamou alguns alunos, apontou uma palavra e pediu para ler individualmente. Vários deles não conseguiram ler corretamente ou demoraram a ler. A professora disse que aquilo acontecia porque eles não se esforçavam e não estudavam em casa, lembrou que eles tinham que pedir aos pais para lerem as histórias com eles todos os dias, pois só assim eles aprenderiam. (Observação 05/04, sala de aula, 1ª série).

Durante a correção de alguns exercícios de matemática, a professora constatou que apenas dois alunos acertaram os problemas de matemáticas, disse em tom bravo que aquilo não era possível. Concluiu que estavam cometendo erro de interpretação por isso erravam. E disse de forma enfática que isso acontecia porque eles não estavam lendo direito. (Observação 04/05, sala de aula, 3ª série).

Durante a realização da prova de português, as crianças fizeram várias perguntas à professora, dando a entender que não haviam compreendido bem o que fora estudado, mas a professora não as respondeu, mostrou-se inconformada com as perguntas e disse: “pelo jeito vou ter que ensinar tudo de novo”. “A gente ensina, mas vocês não estudam. O pior é que tem outras coisas para ensinar...”. (Observação 27/06, sala de aula, 3ª série).

A professora, em uma de suas conversas com a classe, falou sobre a dificuldade que eles tinham para solucionar problemas de matemática, que exigiam interpretação e raciocínio. Comentou que não entendia como eles não conseguiam entender, pois na maioria das vezes o tipo de raciocínio era o mesmo, mas só porque mudava algumas informações eles já não conseguiam fazer. E acrescentou que eles precisavam pensar mais. (Observação 01/08, sala de aula, 3ª série)

A professora pediu para as crianças levarem o caderno até a sua mesa, para corrigir os problemas “para facilitar o raciocínio”, que ela dera para ser feito em casa. Apenas duas crianças acertaram, o que a deixou irritada. Ela disse que eles não pensavam e acreditava que isso acontecia porque tinham preguiça. Depois resolveu o problema na lousa e perguntou se eles haviam entendido o raciocínio. A maioria dos alunos disse que não. Sem saber o que fazer, ela disse que precisavam fazer alguma coisa prática para compreenderem, mas encerrou a atividade aí. (Observação 03/08, sala de aula, 3ª série).

Após corrigir alguns problemas resolvidos pelos alunos (treino para a prova do Saresp), a professora observou que só metade da classe conseguia acertar. Ela ficou brava, dizendo que não estava dando aula só para a metade da classe e que no Saresp metade não era bom. Ela ficou mais irritada ainda com os alunos Edson, Cristina e Mario. Edson teve muita dificuldade para fazer os problemas, tanto que os resultados eram “absurdos”, a professora perguntou se ele não pensava e não conseguia perceber que aquilo era um absurdo. Já para Mario e Cristina que questionavam os resultados, ela disse que eles eram respondões e precisavam aprender a ser mais educados e perceberem quando estavam errados. (Observação 14/09, sala de aula, 3ª série)

A professora Julia comentou comigo que deu uma provinha de matemática e pediu para os alunos fazerem a decomposição dos números. Vários alunos não entenderam o que era para fazer, porque ela estava acostumada a escrever nos exercícios de sala de aula a palavra decompor; isso demonstrava que eles tinham uma grande dificuldade para pensar e interpretar o que estava escrito, pois “só de mudar uma palavra, eles já não conseguem fazer” (Observação 13/04, comentário avaliativo da professora, 4ª série).

1.2.2 Avaliação de comportamentos e atitudes

Apresentam-se recortes do cotidiano escolar revelando que a avaliação de fatores comportamentais e atitudinais influenciam na avaliação da aprendizagem do aluno, e contribuem para o surgimento de relações interpessoais (professoras/alunos, alunos/alunos) conflituosas e excludentes.

Após terminar a aula, a professora falou-me que os alunos falavam demais e que estavam bastante inquietos naquele dia. Falou ainda, que os deixava sentar em dupla, mas pensava em separá-los, pois percebia que estavam se dispersando muito e isso talvez fosse uma das causas das dificuldades deles em aprender (Observação 11/03, comentário da professora, 1ª série).

A professora Bruna comentou que os alunos estavam com muitas dificuldades, vários deles não sabiam nada, não reconheciam nem as vogais. Preocupava-se, pois as atividades não estavam rendendo como nas outras classes. Além disso, eles eram demasiadamente falantes e desatentos, o que prejudicava ainda mais o desenvolvimento das atividades (Observação 15/03, comentário da professora, 1ª série).

Após entrar na classe a professora organizou as fileiras e colocou os alunos em lugares que ela achava que poderia equilibrar mais a classe, evitando assim muita conversa e desorganização. Combinou com os alunos que a fileira mais comportada e na qual o lugar ficasse mais limpo, ganharia um prêmio no final de cada semana. Avisou que, ao final de cada aula, marcaria um ponto para a fileira que melhor se comportasse. Ao mesmo tempo, escreveu num canto da lousa o número das fileiras e disse que ali marcaria os pontos negativos durante a aula. Finalizado esse acordo, ela perguntou aos alunos: Qual é o objetivo de tudo isso? A aluna Juliana respondeu “Ganhar ponto e ganhar presente”. A professora disse que tinha outro mais importante, e a aluna Gilda respondeu: “Aprender a ler e a escrever”. A professora concordou e encerrou sua fala. Durante a aula a professora colocou pontos negativos para as fileiras, alguns alunos ficaram bravos com a professora dizendo que estavam quietos. A professora argumentou que havia colegas deles bagunçando, eles então ficaram bravos com os colegas. Embora a professora tenha estabelecido regras iguais para todos, pode-se observar, durante a aula, que o seu julgamento em relação ao comportamento dos alunos foi ambíguo, sendo mais condescendente com alguns do que com outros (Observação 22/03, sala de aula, 1ª série).

A professora pediu silêncio e disse que os alunos que ficassem quietinhos e conseguissem ler ganhariam bala. Ao final da aula, ela deu balas para alguns e para outros não. Isso produziu indignação em alguns, como o aluno Leonardo que disse que queria muito ganhar uma bala, mas demonstrou acreditar que jamais ganharia (Observação 29/03, sala de aula, 1ª série).

O aluno Leonardo, que estava provocando os colegas das carteiras de trás e do lado, foi separado dos demais e colocado numa carteira no fundo da sala. Ao fazer isso, a professora lhe disse: “Todo dia você vai fazer isso? Já vai deixar sua marca na primeira série?”. Leonardo ficou nesta carteira até o final da aula, embora vez ou outra se levantasse para conversar ou emprestar material e reclamar que sempre ficava sozinho. A professora disse-lhe que ninguém gostava de uma pessoa que provocava e atrapalhava por isso ele ficaria sozinho. Alguns alunos riram e ele correu atrás ameaçando bater neles; a professora o pegou pelo braço e o colocou de volta em sua carteira (Observação 29/03, sala de aula, 1ª série).

A professora pediu novamente para todos ficarem quietos, fecharem o caderno, guardar os lápis e olharem para a lousa. Diante da dispersão dos alunos, ela os advertiu, pedindo que prestassem mais atenção na lousa e afirmou que eles erravam na leitura ou não sabiam ler porque não prestavam atenção quando ela ensinava. (Observação 07/06, sala de aula, 1ª série).

A professora pediu para pararem o que estavam fazendo e prestarem atenção na lousa, disse que eles ficavam desatentos durante a leitura coletiva e quando ela pedia para cada um ler sozinho, eles não sabiam já que não se aprende conversando e sem prestar atenção. Chamou o nome de alguns alunos que estavam mais dispersos e pediu para lerem palavras aleatórias no texto, mas a maioria não conseguiu. Ela reforçou que isso acontecia porque eles não prestavam atenção na hora que tinha que prestar (Observação 13/06, sala de aula, 1ª série).

Durante uma atividade de leitura, a maioria das crianças teve dificuldade para ler; Leonardo, Juliana e João “chutavam” as palavras e quando acertavam, após várias tentativas, entusiasmavam-se. A professora disse que não adiantava chutar, tinham que saber. Falou, ainda, para a classe, que eles não estavam acertando porque ficavam desatentos ou conversando na hora que ela lera, falou que muitas das palavras do texto eles já tinham aprendido e por isso deviam ter lido corretamente (Observação 13/05, sala dos professores, 1ª série).

Após bater o sinal para o recreio, a professora me disse que estava muito preocupada com os alunos que ainda não estavam alfabetizados, segundo ela, “mais da metade da classe” e não sabia o que fazer para que eles aprendessem. Disse que tentava fazer o mesmo que as colegas faziam e as mesmas atividades, mas parecia que a classe era mais difícil. Argumentou que isso talvez fosse resultado de eles serem muito falantes e ela não ter bom domínio da classe, ou ainda porque ela estava defasada, pois fazia muitos anos que estava fora da sala de aula. Sentia-se mal por ter que chamar a atenção e ficar brava com os alunos, mas concluiu que não tinha outro jeito, reforçando que a classe era muito “difícil” e “indisciplinada” (Observação 28/06, comentário da professora, 1ª série).

Durante a leitura de um texto, Leonardo tentava adivinhar as palavras falando mais alto que os outros alunos, atitude que irritou a professora, pois achava que ele estava fazendo aquilo para provocar. (Observação 03/06, sala de aula, 1ª série).

Durante a leitura coletiva do texto, Leonardo atrapalhava “inventando” palavras. A professora ficou brava com ele e pediu para prestar atenção e não tentar adivinhar. (Observação 07/06, sala de aula, 1ª série).

A professora escreveu na lousa, após o cabeçalho, a frase do dia: “Eu devo ser caprichoso”. Ela leu a frase para eles e pediu para repetirem prestando atenção nas palavras e na mensagem. Depois falou da importância de todos os dias antes de vir para a escola pedirem para a mãe ou pai olharem a bolsa deles e virem se tudo estava em ordem; se não estava faltando nenhum material, principalmente lápis, borracha e apontador e ainda para olharem, se não tinha nenhuma lição de casa para ser feita. Retomou a frase e disse que essas eram ações de pessoas caprichosas (Observação 13/06, sala de aula, 1ª série).

A professora Vivian colocou as crianças sentadas em grupos de 4 ou 5, disse que faria uma tentativa de trabalhar com grupos grandes. Mas colocou Leonardo e André sentados sozinhos cada um num canto da classe, pois achava que eles atrapalhavam os colegas, principalmente o Leonardo que “não tem jeito mesmo” (Observação 02/08, sala de aula, 1ª série).

A professora Carla disse que o aluno Leonardo estava muito indisciplinado, e não sabia o que fazer com ele: “ele é insuportável”, por isso iria separá-lo dos colegas (Observação 05/08, sala de aula, 1ª série).

Durante a leitura do livro O Patinho Feio, André, aluno que sempre ficava isolado dos demais alunos, porque a professora o julgava indisciplinado, mostrou-se totalmente atento, após a leitura ele disse-me que já tinha assistido ao filme do Patinho Feio e que ele tinha até chorado. (Observação 01/11, sala de aula, 1ª série)

Durante a escrita de um texto, Leonardo conversava, lia em voz alta as palavras dos cartazes da sala, se mexia, empurrava cadeira, gritava palavras do texto aleatoriamente e atrapalhava os colegas que copiavam. Diante do comportamento de Leonardo, Alberto me perguntou como eu agüentava me sentar perto de Leonardo, porque ninguém agüentava, era por isso que ele sempre ficava sozinho. (Observação 06/12, sala de aula, 1ª série).

A professora Márcia, distribuiu um texto para leitura. Primeiro, ela fez uma leitura pedindo que prestassem bastante atenção, principalmente na pontuação. Depois, fez leitura por fileira e, por fim, individualmente. Ela chamou a atenção dos alunos, apontando que eles não estavam conseguindo ler bem, por causa da falta de atenção e do desinteresse (Observação 06/12, sala de aula, 1ª série).

Leandro passou a aula inteira inquieto, alguns alunos o incomodavam e ele também os incomodava, de forma que acabaram isolando-o. Durante a aula, o grupo fazia barulho, ria alto e quando a professora pedia silêncio, dizia que fora o Leandro (Observação 29/04, sala de aula, 2ª série).

Leandro se levantou da carteira várias vezes e provocou os colegas. Estes, se sentindo incomodados, reclamaram para a professora, que chamou a sua atenção, mas Leandro riu e continuou provocando os colegas. (Observação 06/05, sala de aula, 2ª série).

A professora chamou a atenção da aluna Lívia e pediu seu caderno para dar visto. Justificou sua atitude dizendo que Lívia era muito teimosa, “difícil mesmo”, nem sempre fazia o que a professora pedia e seu caderno tinha muitos erros, porque ela nunca apagava ou consertava como a professora mandava. Lívia demonstrou estar contrariada, mas foi até a mesa da professora. Ela apagou energicamente as atividades da aluna, sem olhar quais estavam certas e pediu que as fizesse novamente “e sem erros”. (Observação 23/05, sala de aula, 2ª série).

Durante a aula de Educação Física, a professora Carla comentou as dificuldades de alguns alunos que, em sua opinião, tinham raciocínio lógico lento, eram desatentos e aéreos. Disse que alguns até iam bem em português, mas em matemática não tinham raciocínio nenhum. Outros eram “umas gracinhas”, mas na aprendizagem eram bem fracos, outros não aceitavam quando erravam e eram os mais difíceis de se trabalhar, por serem muito teimosos (Observação 30/05, comentários da professora, 2ª série).

A professora Carla disse que separou Leandro e Cassiano dos demais alunos, isolando-os num canto da sala, porque os demais alunos não estavam aceitando a presença deles nos grupos, pois só atrapalhavam e bagunçavam (Observação 03/06, comentário da professora, 2ª série).

A professora foi até a carteira de Leandro ver se ele tinha conseguido fazer as continhas que ela tinha passado (Leandro era um dos alunos para quem ela dava atividade diferenciada). Como ele ainda não havia feito, ela disse: “O que é que eu faço com você?” e pediu que fizesse mais rapidamente. Cassiano tentou ajudá-lo, mas a professora ficou brava, dizendo que Leandro tinha que fazer sozinho. Passados alguns minutos, a professora notou que ele ainda não tinha feito nenhuma das continhas, então disse que ele não tinha jeito mesmo, não fazia nada e só brincava e gritou energicamente para ele fazer a lição. (Observação 10/06, sala de aula, 2ª série).

Enquanto preparava uma atividade diferenciada para os alunos “mais fracos”, a professora Laura fez uma avaliação dos mesmos. Ela comentou que Vitor e Leandro não tinham nem mesmo a aprendizagem básica, não conheciam as letras, nem as vogais. Isso acontecia, segundo a professora, por falta de interesse e concentração: Vitor só conversava e Leandro algumas vezes era agitado e outras apático. Já o aluno Francisco não conseguia escrever as palavras, ele só copiava, mas era disciplinado; por isso acreditava que ele poderia aprender com mais facilidade. Ao final da aula, a professora falou-me da dificuldade em trabalhar com a classe, principalmente com os alunos que apresentavam mais dificuldades, em sua opinião, seria bem melhor se os alunos estivessem em um nível de aprendizagem mais próximo, mas na classe tinha crianças em diversos níveis, ressaltando que era difícil de trabalhar com eles. (Observação 05/08, comentário da professora, 2ª série).

A professora não deixou Cassiano, Leandro, Lívia e Vitor saírem para a aula de Educação Física, pois iria olhar o caderno deles para ver se tinham terminado de fazer a lição. Outros alunos também não haviam terminado mas ela escolheu apenas estes. Ela demorou a olhar, castigando-os. Vitor insistiu para que ela olhasse logo, pois ele havia

terminado e não queria ficar sem aula de educação física. Ela pediu para ele esperar, pois não tinha pressa. Justificando que assim talvez eles aprendessem a obedecer (Observação 05/09, sala de aula, 2ª série).

Enquanto olhava o caderno dos alunos, para os quais passava atividades “diferenciadas”, a professora Laura fez um comentário avaliando que Leandro não havia melhorado nada, que ele não tinha jeito mesmo e só queria brincar (Observação 01/11, comentário da professora, 2ª série).

A professora de Educação Física olhou os cadernos (uma espécie de diário em que as crianças descrevem as atividades que fizeram na aula) e comunicou que muitos alunos estavam com as anotações incompletas, por isso colocara S (satisfatório) ou I (Insatisfatório). Quem tivesse com I deveria completar o caderno. Ressaltou que ela daria mais uma chance e escreveu um bilhete para os pais dos alunos que estavam com I, pedindo que conferissem se os filhos haviam feitos as anotações. A professora da classe completou dizendo que não aceitaria aluno preguiçoso, como Daniel. Segundo ela, ele não fazia nada, não anotava nada e quando era obrigado a fazer, copiava dos outros que tinham tido o trabalho de elaborar o que deviam escrever, por isso enviou um bilhete especial para os pais dele. (Observação 27/04, sala de aula, 3ª série).

Durante a realização de um ditado para nota, Daniel apresentou dificuldades para escrever. A professora disse que na segunda série ele relaxou muito, não fazia nada, por isso não sabia nada. Ela aproximou-se dele e repetiu as palavras, quase gritando e batendo em sua carteira. Ela justificou sua ação dizendo que “ele tem que ter tratamento de choque” para fazer (Observação 27/04, sala de aula, 3ª série).

A professora comunicou que faria uma chamada oral de Geografia. A primeira pergunta ela reportou a Daniel, que não respondeu. A professora insistiu, ele disse que não sabia. A professora então, em tom de indignação disse que ele não tinha vontade e nem interesse e ainda tinha a “cara de pau” de dizer que não sabia. (Observação 02/05, sala de aula, 3ª série)

A professora pediu o caderno de Daniel para corrigir a tarefa de casa. Ele disse que não tinha feito. Ela ficou brava. Ele então justificou que havia faltado. Ela ficou ainda mais irritada, porque Daniel estava faltando muito às sextas-feiras e perguntou o que ficava fazendo. Ele disse que ficava assistindo televisão. Indignada, a professora disse que era por isso que ele não aprendia, faltava por preguiça, para assistir televisão. (Observação 13/06, sala de aula, 3ª série).

Elaine chamou várias vezes a atenção de Lineu que conversava com os colegas da fileira do lado, Ela disse que ele ia mal e não conseguia fazer os exercícios por que só brincava. Era a mesma coisa, todos os dias, e não adiantava ela falar. Pediu que levasse o caderno até sua mesa que escreveria outro bilhete para os pais dele (Observação 13/06, sala de aula, 3ª série).

Enquanto os alunos realizavam uma atividade de português, a professora chamou alguns e informou que aproveitaria para olhar o caderno deles e escrever um bilhete para os pais – daqueles que estavam com alguma coisa fora de ordem ou faltando matéria. Havia outros alunos com o caderno incompleto, mas foram aqueles considerados por ela, no dia a dia, como indisciplinados ou que apresentavam algum comportamento destoante, portanto considerados problemáticos, que ela escolheu para repreender. (Observação 29/06, sala de aula, 3ª série).

A professora perguntou quem gostaria de levar livros de literatura para ler nas férias, vários alunos levantaram a mão. Falou que quem estava no reforço devia aproveitar as férias para ler e melhorar. Um dos alunos que estava no reforço disse que não levaria

porque não teria tempo de ler, pois aproveitaria as férias para brincar. A professora ficou indignada com o aluno e disse que era por isso que ele tinha dificuldade para aprender, não tinha preocupação com a escola e era um irresponsável. (Observação 04/07, sala de aula, 3º série).

Em uma atividade de interpretação de texto, a professora perguntou ao aluno Daniel se ele conhecia alguém com características semelhantes ao personagem do texto, ele disse que não havia respondido a questão porque não conhecia ninguém. Ela ficou extremamente brava com ele, e disse que estava cansada desse tipo de resposta. Em tom agressivo, disse que ele era “malandro”. Mais dois alunos não responderam a questão. Diante da resposta inesperada, ela disse: “não querem fazer a lição? Vão levar bilhete”. E pediu que levassem o caderno até a sua mesa para escrever o bilhete para os pais (Observação 03/08, sala de aula, 3ª série).

A professora ficou sabendo que, durante o recreio, Daniel e Cristina brigaram, e quis saber os motivos da briga. Nenhum dos dois quis falar; então a professora disse que Daniel era encrenqueiro, sempre se fazia de vítima, achando que nunca tinha culpa de nada, sempre eram os outros que provocavam. Cristina era do mesmo jeito, fazia pouco tempo que estava na escola e só arrumava confusão. Completou dizendo que era por isso que eles iam “tão mal na escola” e não aprendiam nada. (Observação 10/08, sala de aula, 3ª série)

A aluna Cristina estava conversando com a colega da carteira de trás e esta reclamou que Cristina estava falando palavrão. A professora disse que era por isso que ela não aprendia nada. Cristina tentou se justificar, mas a professora pediu que ficasse quieta e acrescentou que ela era uma aluna encrenqueira e intrigueira. E finalizou dizendo que se quisesse continuar naquela escola teria que obedecer, sabia que ela tinha vindo de outra escola, porque não era nenhuma santa, então devia ficar agradecida por ter sido aceita na escola. (Observação 24/08, sala de aula, 3ª série).

Durante a correção de uma atividade de português (reescrita de uma história), a aluna Cristina disse que não tinha o texto, porque tinha perdido. A professora exasperou-se dizendo que ela era uma preguiçosa, intrigueira só pensava em brigar com os colegas, criar caso, estava sempre arrumando desculpas, não fazia as tarefas e ainda mentia. (Observação 17/11, sala de aula, 3ª série)

A professora deu uma atividade para os alunos classificarem as palavras de acordo com o acento tônico, pois eles haviam ido “muito mal” na prova e disse que desde a primeira série os professores deveriam ensinar o nome dos acentos, pois na prova, alguns alunos, em vez de escreverem o nome do acento, escrevem “cobrinha” ou “chapeuzinho”; segundo a professora, um mau hábito adquirido na primeira série. Passou outros exercícios com acentuação e chamou a atenção dos alunos, pois estava ensinando de novo para que não errassem, mas como alguns alunos estavam desatentos ou conversando ela ficou brava, dizendo que se continuassem daquele jeito na outra prova errariam novamente (Observação 13/04, sala de aula, 4ª série).

No final da aula, Julia disse que daria uma provinha de dígrafos. Entregou uma folha para os alunos e pediu que cada um escrevesse seu nome e os dígrafos na folha, para ela ver como eles estavam e se ela precisava trabalhar mais este assunto. Os alunos fizeram, mas demonstraram um pouco de dificuldade. Depois de entregarem, a professora olhou e irritada disse que quase todos estavam incompletos. Em uma das folhinhas só estava escrito um e ainda não tinha o nome do aluno; ela ficou brava e disse que devia ser do aluno Valério, que não estudava e só ficava brincando. Ela rasgou a folha e jogou no lixo. (Observação 13/04, sala de aula, 4ª série).

Durante a realização de uma atividade, os alunos conversavam bastante. Valério estava irrequieto andando pela sala. A professora, em tom agressivo, se dirigiu a ele dizendo que se fosse no sistema antigo, ele seria reprovado. E completou dizendo que ele não queria nada com nada, portanto não merecia passar. (Observação 30/09, sala de aula, 4ª série)

A professora Lélia entrou na sala dos professores, na hora do recreio, demonstrando cansaço e desânimo e reclamou dos alunos. Disse que de segunda-feira era muito difícil. Ainda não tinha conseguido fazer nada, só separar e controlar os alunos. Disse que sua classe era formada por “refugos” e que seus alunos não eram crianças normais. (Observação 29/04, comentário da professora, sala dos professores).

Na sala das professoras, as professoras falavam sobre um passeio que os alunos fariam. Comentavam sobre os alunos que não iriam, porque não tinham interesse em ir ou porque não tinham condições de pagar. A professora Olga disse, contudo, que um de seus alunos não iria, mesmo querendo, porque era terrível e insuportável de se lidar com ele (Observação 16/06, comentário das professoras, sala dos professores).

Na hora do recreio Cassiano, Leandro e alguns alunos de outra classe foram colocados de castigo. Na escola os alunos são colocados longe do pátio, no primeiro bloco de sala de aula entre a entrada do bloco da administração e a escada que dá acesso ao pátio, cada bloco é separado por grades. Após bater o sinal para o retorno para a classe, quando as professoras passaram por eles, eles colocaram a camiseta para esconder o rosto, tal como nas cenas de reportagem policial em que os detidos escondem os rostos para não serem reconhecidos. As professoras comentaram a atitude deles de esconder o rosto como “se fossem bandidos”; e que quase todos os dias eles ficavam de castigo (Observação 06/05, horário do recreio).

1.2.3 O certo como padrão

Este item traz cenas revelando que na sala de aula *certo* e *errado* são tidos como valores absolutos e exatos e, por isso, elaborações, aproximações ou hipóteses levantadas pelos alunos, sobre determinado conhecimento, que não correspondem ao esperado, são considerados incorretos.

Depois do intervalo, a professora entregou às crianças uma folha com o desenho de uma cesta de frutas para elas pintarem e escreverem os nomes das frutas. Após as crianças pintarem, ela pediu que escrevessem no caderno os nomes das frutas. As crianças conseguiram escrever com mais facilidade *uva* e *maçã*, mas a maioria teve dificuldade para escrever corretamente a palavra *laranja*. Diante da constatação da dificuldade das crianças, a professora, inconformada, falou que não entendia porque eles ainda não sabiam escrever, pois já deviam ter aprendido. Embora as crianças escrevessem a palavra *laranja* com a grafia incorreta, várias delas já tinham assimilado os sons correspondentes às sílabas, mas a professora não as considerou e assim, após perceber que muitas não tinham conseguido fazer, escreveu na lousa a palavra ortograficamente correta, dizendo que o jeito certo era aquele (Observação 08/04, sala de aula, 1ª série).

A professora Bruna entregou uma folha em branco aos alunos e disse que eles iriam desenhar e escrever o nome do desenho sem olhar no do colega. Alertou que precisavam fazer sozinhos. Ao ver a dificuldade das crianças para escrever, a professora falou-lhes que não entendia porque estavam com dificuldades, e soletrou a palavra para eles perceberem o som, dizendo que quase todos os dias eles usam aquelas sílabas para escreverem palavras. E concluiu que eles não estavam conseguindo fazer certo, porque não prestavam atenção. Juliana disse que não sabia fazer. A professora disse que ela sabia sim, era só tentar porque “quando queria ela fazia, como podia dizer que não sabia”. E de fato Juliana não conseguiu escrever apesar das várias tentativas. A aluna Glória começou a chorar porque a professora mandou apagar o que tinha escrito, argumentando que estava errado e que ela sabia fazer corretamente. Glória tentou, mas não conseguiu; embora ela não escrevesse ortograficamente correto, suas hipóteses estavam corretas, mas a professora não percebeu isso, deixando-a confusa e angustiada. Leonardo, João e outros alunos olhavam os cartazes que estavam no fundo da classe para ver se havia algum desenho semelhante ao da professora e perceberam que tinha o desenho de uma estrela e copiaram na folha a palavra que estava abaixo do desenho. A maioria, mais da metade dos presentes, demonstrou dificuldade em realizar a atividade. A professora, frustrada, ao final da aula, disse aos alunos que poucos conseguiram fazer certo e que isso era resultado da falta de atenção, desinteresse e falta de vontade, porque aquelas palavras eles já haviam aprendido (Observação 06/07, sala de aula, 1ª série).

A professora pediu para os alunos olharem rapidamente no caderno a música “Marcha Soldado” que escreveram na aula anterior. Depois, pediu que guardassem o caderno, entregou uma folha avulsa e solicitou que escrevessem a música do jeito que soubessem. As crianças disseram que não se lembravam, a professora insistiu para que escrevessem a música como se lembravam. As crianças tiveram dificuldades, não porque não se lembravam da música, mas porque não conseguiam transcrevê-la para a folha. Algumas choraram, outras tentaram copiar do caderno sem que a professora visse. Diante da dispersão dos alunos, das conversas e movimentação pela sala, a professora disse para a classe, em tom de voz bravo: “tem alguns que não vão mesmo”. Assim que eles terminaram, a professora recolheu as folhas e comentou comigo, em voz alta, que não entendia esse negócio de fases, não compreendia o raciocínio deles na escrita, pois pra ela, eles sabiam ou não sabiam escrever. Olhou a produção escrita de alguns alunos e disse com expressão reprovadora: “tem cada absurdo” (Observação 26/08, sala de aula e comentários avaliativos da professora, 1ª série).

A professora passou algumas atividades e pediu para os alunos estudarem em casa, para se prepararem para a provinha do Saresp. Ela disse que eles tinham que se esforçar na classe e estudar em casa porque durante a prova teriam que fazer sozinhos. A fala da professora causou, entre vários alunos, certa aflição, porque perguntavam insistentemente à professora se não poderiam olhar nem um pouquinho no caderno, ou se ela não poderia ajudar mesmo, alguns ainda falaram que tinham medo de não saber fazer a prova (Observação 01/11, sala de aula, 1ª série).

A aluna Livia ficou aborrecida porque a professora foi dura com ela em relação aos erros, dizendo que ela fazia de qualquer jeito, não prestava atenção e tinha mania de não corrigir, mesmo sabendo que estava errado (Observação 03/06, sala de aula, 2ª série).

A aluna Mirian que, segundo a professora, tem problemas em matemática, resolveu corretamente um problema; contudo, a professora disse que estava errado, corrigindo-a erroneamente. Embora a aluna quisesse argumentar, dizendo que estava certa, a professora não a ouviu, deixando-a confusa, pois a aluna tinha certeza que havia acertado o problema. (Observação 20/09, sala de aula, 2ª série).

A professora passou alguns exercícios para interpretação de textos e outros de ortografia. As crianças responderam as questões no caderno e a professora chamou algumas na

lousa para fazer a correção. Os alunos resolveram, mas ela não fez comentário e nem disse se estava certo ou errado. Uma aluna respondeu equivocadamente uma das questões, mas estava confiante de que acertara. Alguns alunos a questionaram, ela olhou no caderno e disse que estava certo: “do jeito que a professora tinha escrito na lousa”; os alunos insistiram que não, que ela tinha copiado errado, e riram dizendo “a melhor aluna da classe errou”. A professora se colocou alheia à discussão, não percebendo o conflito que se instalara entre os alunos, limitou-se a pedir silêncio. (Observação 05/08, sala de aula, 2ª série).

Após resolverem os problemas de matemática, que estava em uma folha, a professora pediu que escrevessem no caderno o problema e a resolução do mesmo. Chamou a atenção para o uso da pontuação e dos acentos e falou para prestarem atenção para não copiarem errado. Continuou falando, de forma ríspida, que eles tinham “mania de copiar as coisas sem acento” e pediu o caderno de alguns alunos para ver como estavam copiando, apontando que haviam feito errado, sem contudo discutir com o aluno que tipo de erro havia cometido. Depois, pediu a alguns alunos para lerem o que escreveram. Diante das suas dificuldades, ela disse, em tom reprovador e agressivo, que eles copiavam “tudo errado” e achavam que ia ficar por isso mesmo e, em seguida, apagou o que o aluno havia escrito e pediu para escrever de novo “e dessa vez corretamente”. Em outro momento da aula, ela passou um texto na lousa para ser copiado pelos alunos, novamente em tom agressivo chamou a atenção para copiarem corretamente, prestando atenção nos pontos e nos acentos e advertindo que iria olhar o caderno e ver se estavam fazendo certo, apontando alguns alunos com mais ênfase. Ela justificou sua fala, olhando para mim, que sempre tinha que lembrá-los disso, senão escreviam tudo errado. (Observação 20/04, sala de aula, 3º série).

Elaine pediu aos alunos que guardassem o caderno, pois iriam fazer um ditado para nota. Os alunos reclamaram, ela disse que não tinham nada que reclamar, pois quem estudara se sairia bem. Ressaltou que não deveriam deixar ninguém colar, cada um devia cuidar do seu. Ela recolheu as folhas com o ditado e pediu que os alunos abrissem o caderno novamente e passou mais alguns exercícios. Enquanto isso corrigiu os ditados, chamou os alunos e escreveu no caderno deles as palavras que haviam errado e pediu que escrevessem uma linha de cada palavra para que aprendessem a fazer certo. (Observação 27/04, sala de aula, 3ª série).

A professora foi de grupo em grupo olhando como os alunos haviam feito a atividade, reclamou do relaxo daqueles que haviam recortado torto, feito linhas tortas (“não sabiam usar a régua”) ou deixado pouco espaço para a escrita da data e local. Ela amassou a folha de alguns, apagou à força de outros, ordenando que fizesse novamente, de forma correta. (Observação 05/04, sala de aula, 4ª série).

A professora entregou algumas ilustrações sobre a historinha do Chapeuzinho Vermelho e pediu para as crianças relembrares a historinha e escreverem de acordo com a seqüência das ilustrações; mas as crianças demonstravam dificuldade para escrever a sua própria interpretação, argumentando que tinham medo de errar e a professora ficar brava ou colocar errado (Observação 12/12, sala de aula, 1ª série).

1.2.4 Avaliação formal

Examinam-se episódios ocorridos na sala de aula em que a avaliação formal é utilizada como instrumento de controle, ameaça e punição, tendo como objetivo final diferenciar quem sabe e quem não sabe.

Assim que os alunos terminaram a atividade, a qual a professora ressaltou que cada um devia fazer sozinho, ela as recolheu, dizendo que corrigiria e as colocaria na pasta deles, enfatizando que era para mostrar aos pais, na reunião de pais. (Observação 18/04, sala de aula, 2ª série).

A professora pediu que fechassem o caderno e entregou uma folha em branco, dizendo que iria fazer um ditado para avaliação. Assim que terminaram, ela recolheu as folhas dizendo que iria corrigir e colocar na pasta deles para que os pais pudessem ver o que eles sabiam. (Observação 06/06, sala de aula, 2ª série).

A professora devolveu aos alunos os cadernos corrigidos e pediu que fizessem a correção do que haviam errado. Era uma atividade de interpretação de texto. Os alunos que tiraram parabéns ficaram contentes e mostravam para os outros colegas. Quem errou ficou triste, pois tinha perdido a oportunidade de tirar parabéns, mesmo que corrigisse e fizesse certo teria uma “nota” menor. (Observação 03/06, sala de aula, 2ª série).

A professora devolveu as provas de português corrigidas. Ao receber, os alunos demonstravam reações diferentes. Quem tirou parabéns, expressava alegria, quem tirou bom ou regular parecia desanimado ou inconformado com os erros ou mesmo por não entender o que havia errado. A professora fez uma correção coletiva, sem contudo, dar espaço para as crianças tirarem dúvidas. Em seguida, distribuiu a prova de matemática corrigida e disse que os alunos não tinham ido bem, pois estavam fazendo confusão na hora de interpretar os problemas, muitos fizeram continha de mais onde era de menos. (Observação 02/05, sala de aula 3ª série).

A professora perguntou se os alunos tinham alguma dúvida, porque iria começar a prova e ressaltou que depois que começasse não responderia mais nada, e não queria nenhum absurdo (Observação 28/09, sala de aula, 3ª série).

A professora avisou que eles continuariam a prova de português, que haviam começado a fazer na aula anterior. A prova era dividida em três partes, com o objetivo de avaliar o aprendizado de acentuação, plural, adjetivo, separação de sílabas, pontuação e rimas. Disse que vários alunos faltaram na aula anterior e perguntou o porquê das faltas. Apesar da justificativa dos alunos, chamou a atenção deles dizendo que a escola é um compromisso e exige responsabilidade. Tinha pensado em deixá-los com I (Insatisfatório), mas daquela vez daria uma chance; contudo, se faltassem novamente no dia da prova ficariam com I. (Observação 27/06, sala de aula, 3ª série).

A professora se pronunciou sobre as notas, dizendo que daria as notas para eles e que muitos haviam ficado com I, porque não tinham responsabilidade e nem interesse (Observação 04/07, sala de aula, 3ª série).

1.2.5 Concepções sobre as causas das dificuldades na aprendizagem

Apresentam-se cenas do cotidiano de sala de aula e comentários das professoras, revelando crenças de que as causas das dificuldades dos alunos são decorrentes de problemas psicológicos, emocionais e familiares; justificando, desta forma, o tipo de relação ensino-aprendizagem que se estabelece com os alunos assim classificados.

Enquanto preparava uma atividade diferenciada para o aluno Leandro, a professora Carla comentou que dava trabalho preparar essas atividades, porque ele não tinha evoluído nada. Não conseguia reconhecer nem as vogais e nem contar de 1 a 5, nem mesmo com a ajuda do ábaco. Em tom mais baixo, disse que achava que ele tinha algum problema. (Observação 18/04, comentário da professora, 2ª série).

Carla comentou que havia conversado com a mãe de Leandro e pedido para ela levá-lo ao psicólogo. Achava que podia ser benéfico para ele, pois acreditava que ele podia ter algum bloqueio que dificultasse a aprendizagem, e, portanto, por mais que ela tentasse, ele não conseguiria aprender (Observação 30/05, sala de aula, 2ª série).

A professora Julia mostrou-me algumas redações dos alunos, dizendo-me que trabalhava com produção de texto com interferência. Falou ainda, que indicara o aluno Charles para o reforço, pois sentia que ele precisava melhorar bastante. Embora a professora tenha indicado apenas o aluno Charles, outros alunos apresentavam desempenho semelhante, mas Charles, segundo ela, era o único que tinha também problemas emocionais, devido à separação dos pais, por isso costumeiramente ficava isolado na classe e realizava as atividades sozinho. (Observação 15/03, comentário da professora, 4ª série).

Julia comentou que Charles era muito parado e desatento. Ele freqüentava as aulas de reforço, porque tinha muita dificuldade na produção de textos. Disse que no início do ano a mãe conversara com ela, dizendo que ele tinha problemas desde o ano anterior, devido à separação dos pais, por isso poderia não ir bem na escola, e criticou a atitude da mãe, que não sua opinião queria ver o filho doente. (Observação 29/03, comentário da professora, 4ª série).

Durante a aula, o aluno Paulo fez várias perguntas por não entender o que era para ser feito. Julia comentou que ele era um aluno esforçado, mas parecia ser imaturo para a 4ª. série, e que o conteúdo da 4ª. série não fazia sentido para ele, e concluiu que devia ser por isso que fazia tantas perguntas. Acreditava que numa quinta série ele teria bastante dificuldade, mas no sistema atual não poderia reprová-lo (Observação 12/04, comentário da professora, 4ª série).

A professora Carla, disse-me, referindo-se ao aluno Leonardo, que olhando para ele até parecia que ele era normal, pois não dava para perceber que ele tinha problemas de aprendizagem. Achava que ele não conseguia se concentra, por isso não aprendia. (Observação 06/09, comentário da professora da 1ª série)

2 Reforço escolar

O Reforço Escolar tem por finalidade primordial recuperar o que o aluno perdeu ou ensinar aquilo que não foi aprendido ao longo do processo escolar regular e, desta forma, pode ser um importante elemento para a inclusão dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Mas a forma como está organizado, as condições dadas para sua efetivação, a experiência profissional do professor contratado, os critérios que determinam quais alunos devem freqüentá-lo, entre outros, não tem dado ao aluno condições para superar as suas dificuldades escolares.

2.1 Estrutura e funcionamento do reforço

Apresentam-se recortes do cotidiano das aulas do reforço e falas das professoras e outros educadores da escola, que expressam opiniões e constatações sobre a estruturação e funcionamento do projeto reforço escolar, no que se refere a crença na eficiência do mesmo para a resolução das dificuldades dos alunos.

A professora Vivian disse que na classe do reforço da segunda série havia um grande número de alunos, do qual seis não eram alfabetizados. Disse que a situação se tornava mais complicada porque só tinha 50 minutos de aula e expressou desanimadamente: “50 minutos de reforço com 25 alunos é de enlouquecer. Cada coisa que fazem com a gente”. (Observação 06/05, conversa informal com a professora na sala dos professores).

A professora Vivian falou, em tom de reclamação, do pouco tempo de aula para o reforço, o que em sua opinião não lhe possibilitava fazer um bom trabalho, justificou que a maioria dos alunos precisava de atenção especial e com correção individualizada. Disse que estava tentando fazer com eles um livro de historinhas, mas não conseguia terminá-lo, porque não dava para corrigir e orientar a produção de todos com a mesma atenção. (Observação 30/05, comentários da professora do reforço da 4ª série).

Ao final da aula, a professora disse-me, em tom de desabafo, sobre a dificuldade de trabalhar com a classe de reforço da quarta série, pois havia muitos alunos e pouco tempo. Eles necessitavam de um trabalho individualizado e do jeito que era não dava para fazer direito (Observação 01/06, comentários da professora do reforço da 4ª série).

Perguntei à professora se haveria alguma reunião com ela e as professoras das classes regulares para discutirem a situação dos alunos e avaliarem as suas produções. Ela disse que talvez tivesse na semana seguinte, mas não sabia, porque as coisas eram muito atribuladas, principalmente em final de semestre e lembrou que no ano anterior também deveria ter, mas por falta de tempo não teve e neste ano poderia acontecer o mesmo. (Observação 30/06, conversa informal com a professora do reforço da 4ª série).

A professora Bruna manifestou preocupação com as crianças que não estavam alfabetizadas ou que apresentavam dificuldades, disse que no segundo semestre haveria o reforço para as primeiras séries, mas do jeito que funcionava, com aulas de 50 minutos e com classes de 25 alunos ou mais, as dificuldades específicas de cada um não seriam trabalhadas. Disse que Marcos, por exemplo, não tinha noção nenhuma, nem mesmo das vogais; Leonardo, João, Cristiane e outros embora soubessem o alfabeto, ainda não conseguiam ler nem escrever nada. Concluiu dizendo que o reforço seria um tempo a mais que eles ficariam na escola, mas que dificilmente contribuiria para melhorar (Observação 01/07, conversa informal com a professora da 1ª série).

As professoras e a coordenadora avaliaram que o reforço dado pela professora Isis não havia sido proveitoso, porque ela não conseguia manter o controle da classe. Algumas professoras disseram que seus alunos regrediram em vez de melhorarem. A coordenadora disse que havia assistido a uma aula em que a professora Isis estava dando cópia para os alunos e ao ser chamada a atenção ela justificou que estava fazendo aquilo porque eles eram muito indisciplinados. (Observação 26/07, comentários informais na sala dos professores).

A coordenadora pediu que as professoras das primeiras séries fizessem uma lista com o nome dos alunos que precisavam de reforço. Ao apresentarem a lista com 35 nomes, a coordenadora disse que havia muitos alunos, argumentou que era mais do que o máximo

previsto para uma classe, que era de 25. Pediu para as professoras cortarem alguns nomes, justificando que um número tão grande de alunos, da primeira série, com problemas, seria mal visto na diretoria e passaria a imagem de que as professoras não estavam fazendo bem seu trabalho. (Observação 26/07, Reunião de Conselho de Classe).

A professora Carla fez críticas ao tempo destinado às aulas de reforço (50 minutos). Disse que era pouco tempo para trabalhar as dificuldades dos alunos. Acrescentou que a situação tornava-se mais difícil porque a turma da 1ª e 2ª séries, para a qual estava dando aulas de reforço, era formada por um número muito grande de alunos e alguns não reconheciam as vogais. (Observação 23/08, conversa informal com a professora do reforço da 1ª e 2ª séries).

A professora Carla falou que no dia anterior havia tido uma reunião de capacitação na Diretoria de Ensino. Foi com esperanças de ver novidades, algo que a ajudasse a melhorar as aulas do reforço. Mas não houve nada de novo, viu as mesmas atividades de capacitações que fizera há tempos atrás. E concluiu, em tom de lamento, que no fim são elas mesmas, sozinhas, que têm que dar conta dos problemas dos alunos e em um curto espaço de tempo. (Observação 20/09, conversa informal com a professora do reforço da 1ª e 2ª série).

Durante a reunião do Conselho de Classe a diretora e a coordenadora se mostraram preocupadas com os poucos alunos que haviam se recuperado no primeiro semestre e comentaram que não saberiam como justificar isso na diretoria de ensino. (Observação 10/10, Reunião do Conselho de Classe).

As professoras das segundas séries discutiram e apresentaram os nomes dos alunos que haviam ficado com I (insatisfatório), ressaltando que quase todos ficaram por problemas de aprendizagem, apesar de freqüentarem o reforço. Disseram que as aulas de reforço contribuíram pouco para a melhora dos alunos, havia alguns que se empenharam mais e melhoraram, mas isso se deveu ao empenho conjunto das professoras e dos pais, alguns até pagaram aulas particulares para os filhos. (Observação 10/10, Reunião do Conselho de Classe).

Ao final da reunião do Conselho de Classe, as professoras comentaram que o reforço, como estava estruturado, não funcionava, havia reclamações de várias escolas, em algumas delas nem estava ocorrendo. Avaliaram que fora um erro a diminuição da carga horária, poderia ter deixado como era, para que as professoras da classe tivessem mais tempo com os alunos. (Observação 10/10, Reunião do Conselho de Classe).

O ano passado, eram dois dias na semana, duas horas por dia, nessas duas horas dava pra eu fazer alguma coisa. Dava pra eu trabalhar, dava pra eu fazer um trabalho individual com as crianças, dava pra eu pegar a criança e falar: senta aqui e vamos, vamos, vamos... Mas esse ano eu trabalhei chateada. Eu falei pra todo mundo, ..., falei pra direção, falei lá na DE ... Falei que a gente está encontrando muita dificuldade, porque a gente começa uma atividade e na hora que engrenou tem que parar, pára e só no dia seguinte. Aí no dia seguinte até começar de novo... Aí sicrano já falta, fulano falta, então não fica um trabalho bem feito. Eu não consegui atingir aquilo que eu queria. Eu não consegui... O que eu consegui foi o mínimo, foi devido a esse tempo curto de 50 minutos e três horas semanais. Dá menos de três horas. Não que eu não tenha trabalhado. Não que eu não tenha feito... (...) Então gente foi difícil esse ano. Não sei se ano que vem vai continuar a mesma coisa. Se continuar... Sabe... Eu sinto pelas crianças, que eles poderiam aprender muito mais, e eles não estão aprendendo devido também a essa defasagem, a essa falta de tempo. Essa falta de tempo. Porque até que você chega, você faz a chamada... Cinquenta minutos? Você faz a chamada, você vai trabalhar com interpretação de textos, então tudo bem você colocou todo mundo quietinho... Foi mais de cinco minutos, foi bem mais de cinco minutos. Aí você distribui... você faz uma leitura oral, você faz uma

leitura individual, você vê se eles estão com algum problema na leitura... Tal... Ah, filha quando termina todo mundo pronto você mal conseguiu fazer a leitura daquele texto. Aí você vai discutir sobre aquele texto primeiro, o que eles acham, o que eles sentiram com o texto, o que pegaram pra si do texto. Aí começo fazer perguntas orais sobre o texto e tal... Terminou o tempo, acabou o tempo, agora tem que ir embora, agora é só amanhã. Chega no outro dia faz a chamada de novo, e pega um que conversa, outro que quer ir ao banheiro, é desse jeito que acontece, você estava lá e você via. Eu escrevia: retomando a atividade anterior. Eu cansei de retomar a atividade anterior. Você pára. Aí pra você pegar... Você tem que ir pegando no tranco, entendeu? Até você pegar pique de novo. Às vezes a criança já não tá... Ah, aquele texto de novo, já não quer mais: “de novo isso”? Então fica desgastante pra mim e fica desgastante pra eles também. (...) Cinquenta minutos... Não gostei, não foi válido para mim e também acho que para as crianças também não foi válido. O que pegou foi isso. (Entrevista com a professora Vivian, 06/12).

Eu acho muito chata (as aulas do reforço). A professora só passa texto, essas coisas que eu sei, e ela não passa matemática, eu não sei e ela não passa. Só passou duas vezes contas. Eu tento. Eu quero aprender, mas a professora não ensina. (Entrevista com a aluna Cristina da 3ª série, 08/12)

Eu sei ciências, português eu sei tudo, agora eu sou ruim em matemática. (...) Eu tenho dificuldade na matemática, eu aprendi bastante coisa de português no reforço, mas eu não aprendi assim muito matemática. Se a professora passar assim continha... Problema... Eu não sei e no Saresp caiu bastante, continha e problema. Eu nem sei se eu vou passar de ano. Na terceira série repete, e se eu repetir o meu pai me bate... Ele fala que eu não quero estudar... Além de repetir eu vou ficar atrasada, todo mundo vai crescendo, você vai crescendo e ficando na terceira, na quarta série... Aí os outros já começam a colocar apelido em você, igual ao Fabrício, porque ele é grande, todo mundo chama ele de girafa. Os outros começam a tirar sarro da sua cara e você não gosta disso. (Entrevista com a aluna Gabriela da 3ª série, 08/12).

2.2 As atividades/as aulas

Neste tópico, são trazidas cenas das aulas de reforço mostrando que as atividades são passadas aos alunos de forma mecânica e automática, que as aulas transcorrem em meio à dispersão, sendo marcada pela ausência de diálogo e de interlocução.

A professora Vivian passou algumas figuras para os alunos colarem no caderno e montarem uma história, escreveu na lousa as instruções e pediu que fizessem com atenção, uma história com começo, meio e fim. Durante a aula, alguns alunos não se mostraram entusiasmados com a escrita, preferiam conversar uns com os outros, pegar cola, recortar e colar as figuras na folha de caderno. Outros iniciaram a escrita da história, mas não se ativeram às figuras. A professora chamou a atenção para prestarem atenção e fazerem corretamente, mas quando uma aluna perguntou o que era para fazer, justificando que não tinha entendido, a professora não respondeu, falou para ler o que estava escrito na lousa. A aluna leu, mas continuou sem entender, por isso apenas pintou os desenhos, não realizando a redação do texto (Observação 30/05, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora escreveu na lousa a data e a atividade do dia, pedindo que registrassem no caderno o que fora feito, para que os pais soubessem o que fizeram naquela aula. E comentou que era preciso registrar no caderno, porque era bom para os pais saberem que se eles não aprendiam, era porque não queriam. (Observação 30/05, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora entregou o “livrinho” para continuarem a fazer a historinha ou a correção. Para os que já haviam terminado, a professora passou outra atividade: colocar em seqüência um texto que estava fora de ordem. As crianças tiveram dificuldades e nenhum deles conseguiu. A professora disse que não daria nenhuma dica, pois queria ver como eles raciocinavam e não queria que ninguém trocasse informação entre si, ressaltando que deviam fazer sozinhos. Enquanto tentavam, alguns perguntaram para mim se a seqüência que montaram está correta. Eu pedi que lessem para ver se a história tinha sentido. Alguns perceberam que não estava na ordem correta, mas não conseguiram fazer o correto, outros insistiam que estava correta, apesar da falta de sentido do texto. Somente depois que a professora leu a história na seqüência correta, que uma das alunas conseguiu ordená-la logo em seguida. Os demais demoraram mais ou copiaram de quem conseguiu. (Observação 06/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora entregou alguns problemas de lógica e pediu que cada um fizesse sozinho em sua carteira, em silêncio e sem copiar do colega. Enquanto isso, ela continuou corrigindo os livros de historinhas, pois a maioria já havia terminado. Em relação aos problemas de lógica, as crianças apresentaram dificuldade de entender o que o problema pedia, solicitaram ajuda da professora, mas ela pedia que lessem “direito” para entender, dizendo que estavam fazendo errado porque não estavam lendo e nem pensando direito. Alguns alunos copiaram dos outros apesar da insistência da professora de que fizessem sozinhos (Observação 15/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora Carla passou na lousa um texto com cinco estrofes e pediu que lessem. Primeiro coletivamente e depois individualmente. Durante a leitura os alunos apenas repetiam as palavras sem prestarem atenção ao escrito. Quando a professora pediu que lessem individualmente, a maioria teve dificuldade. Apesar de a professora chamar a atenção, eles continuaram dispersos. Observava-se que alguns alunos ficavam totalmente alheios ao que acontecia na sala de aula, como Cristiane e Lucio, que absortos em seus pensamentos passaram quase toda a aula olhando fixamente para a lousa. Outros, como Leonardo e Wilson, incomodavam os colegas, levantando-se da carteira, pegando lápis ou apontador sem permissão ou riam do colega quando este não conseguia ler e apesar da reclamação dos colegas a professora não interferiu. (Observação 20/09, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série).

A professora Carla passou uma folha com palavras cruzadas para as crianças encontrarem e pediu que as escrevessem no caderno. Durante a atividade a classe ficou dispersa. Os alunos se agrediam física e verbalmente, alguns reclamaram para a professora, dizendo que não estavam conseguindo fazer por causa do barulho ou porque algum colega estava atrapalhando, a professora pediu silêncio e passou outra atividade, para colarem as palavras de uma música na ordem correta, mas os alunos continuaram dispersos. (Observação 04/10, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série).

A professora Vivian passou uma atividade de matemática – situações problemas e continhas com as quatro operações para verificar os erros que os alunos estavam cometendo. Durante a realização, alguns alunos se mostraram desanimados ou inquietos, evidenciando que não compreendiam o que era para fazer, não pediam ajuda da professora, pois sabiam que não a teriam, pois ela já havia dito que seria uma atividade sem interferência. (Observação 24/08, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

A professora passou uma atividade de interpretação e resolução de situações problemas com análise de gráficos. As crianças demonstraram dificuldades para entender. Perguntavam à professora se tinham que fazer conta e que tipo de operação era. A professora ficou brava e pediu que lessem com atenção, pois precisavam compreender o problema para poder fazer, não era só conta. Contudo os alunos continuaram com as dúvidas, perguntavam uns para os outros como tinham feito. Mostravam para a professora para ela ver se estava correto, a professora respondia que deviam ler com atenção. As crianças continuaram tentando solucionar, sem contudo compreender o que estavam fazendo. (Observação 14/09, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

A aluna Clara se desesperou com a provinha de matemática dada pela professora, pois não conseguia solucionar a segunda pergunta do problema de matemática. Ela compreendeu o que deveria ser feito, mas não soube fazer a operação. Ela perguntou à professora: “É divisão?... Eu não sei divisão... Ai Vivian...”, e quase imóvel, ficou um longo tempo olhando para a provinha. No final da aula, antes de entregar a folha para a professora, disse, aparentemente decepcionada: “É duro não saber nada”. (Observação 22/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

Diante da dificuldade de realizar os exercícios, o aluno Roberto manifestou verbalmente o que estava sentindo: “Eu não sei muita coisa. Eu sou um burro”. E desanimado deitou a cabeça sobre a carteira. (Observação 24/08, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

2.3 O aluno/a classe

Apresentam-se falas dos alunos e das professoras e fragmentos das aulas do reforço que revelam a visão/percepção que se tem da classe do reforço, formada, segundo essa percepção, por alunos difíceis, indisciplinados, desinteressados e com grande defasagem escolar.

A professora disse-me que a classe era difícil, os alunos não eram fáceis, por isso às vezes tinha que agir com casco e tudo, justificando-se pela maneira como tratou alguns alunos durante a aula (Comentários da professora do reforço da 4ª série, 30/05).

A professora Vivian falou para a classe que alguns professores estavam reclamando da produção escrita dos alunos. Por isso, disse-lhes que precisavam se esforçar mais. Disse que na quarta série havia reprovação, e que a escola não ia mais “empurrá-los com a barriga”. Pediu novamente que se esforçassem, não conversassem durante as aulas e nem dessem idéias para os outros, pois cada um devia ter seu próprio aprendizado. (Observação de sala de aula do reforço da 4ª série, 30/05).

A professora comentou que, até a 4ª série, muitos alunos foram “empurrados com a barriga”, mas não dava mais, alguns podiam reprovar, principalmente aqueles que não tinham interesse em aprender, alguns faltavam demais e quando vinham não faziam nada, porque confiavam que passariam de qualquer jeito, tendo aprendido ou não. (comentários da professora do reforço da 4ª série, 01/06).

A professora Ana, da segunda série, e a Professora Vivian, do reforço, conversavam sobre três alunos que apesar de freqüentarem as aulas de reforço desde o ano anterior, apresentaram pouca evolução. A professora Vivian justificou a pouca evolução à falta de vontade e interesse desses alunos, a professora Ana concordou dizendo que às vezes, na classe, eles até se interessavam por alguma atividade, mas isso era muito raro de acontecer. (comentários das professoras, 06/06).

Vivian foi ríspida com um dos alunos por ele não ter feito corretamente a atividade, pois a professora da classe dissera que ele havia melhorado na produção de texto; mas, diante dos erros cometidos por ele na escrita, ela disse que parecia ser mentira. (Observação de sala de aula do reforço da 4ª série, 27/06).

Diante da ausência de muitos alunos e da dispersão da classe, Vivian falou sobre o desinteresse deles em participar das aulas de reforço. Disse que o governo dava a eles mais essa oportunidade, mas eles não se interessavam. Ameaçou contatar o conselho tutelar para averiguar os motivos das faltas e disse que os pais poderiam ser presos por não se importarem com os filhos. (Observação de sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série, 24/08).

Antes de iniciar a aula, Leonardo disse-me que ficara para o reforço: ele, o João e o Mario. O aluno Marcos zombou dele, falando que ele era burro e que não sabia nada, por isso tinha que ir para o reforço, Leonardo ficou bravo e correu atrás dele tentando bater-lhe. (Observação sala de aula da 1ª série, 12/08).

Em uma das aulas em que a professora propôs uma atividade em grupo, a aluna Mirian sentou-se junto com Cassiano e Vicente. Vicente disse: Ih! Dois do reforço junto! Dando a entender que não acreditava que os dois conseguiriam realizar as atividades. (Observação de sala de aula da 2ª série, 05/09).

Diante da indisciplina e dispersão da classe, a professora Vivian, bastante irritada, chamou a atenção dos alunos dizendo que deveria ser de interesse deles o aprendizado e que se eles não estavam interessados, ela não podia fazer mais nada, pois, apesar do pouco tempo que tinha, ela estava fazendo a parte dela. (Observação de sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série, 20/09).

“Só melhora quem está no reforço e quer melhorar”. “Quem não está nem aí, nem adianta a gente se esforçar”. (Comentário de uma professora na reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Carla entregou aos alunos caixas com alfabeto móvel para formar palavras a partir da letra de uma música que haviam trabalhado na aula anterior. Ela queria que os alunos se sentassem em duplas – um que sabia mais com outro que sabia menos, mas teve dificuldade e acabou desistindo, argumentando que todos eram ruins. (Observação de sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série, 08/11)

... É uma escola assim que não é tão carente, mas tem sempre aqueles no meio que você sabe que tem uma carência muito grande e essa menina também, porque ela não vinha pro reforço, ela não vinha pro reforço. Então eu fui conversar com a professora Lélia e ela me disse: Olha ela vai ser retida por causa de faltas. Então ela vai continuar na terceira [série] ano que vem por causa de falta. (...) Eu tenho essa menininha minha do reforço, ela está com uma defasagem muito grande, ... Ela faltava demais. É, ela faltava demais... A professora dela, ela descobriu que ela faltava porque ela ia pedir as coisas na rua. Dá dó, não dá? (Entrevista com a professora Vivian, 06/12).

Em entrevista realizada com os alunos perguntei por que um aluno freqüentava as aulas de reforço.

- Porque a gente... Tem horas que a gente erra, aí a professora manda nós pro reforço. (Fernando, aluno da 2ª série e do reforço)
- Porque nós somos bagunceiros. (Maila, aluna da 2ª série e do reforço).
- Porque tem letra feia. (Rute, aluna da 2ª série e do reforço).
- Porque nós é um pouco bagunceiro. (Cassiano, aluno da 2ª série e do reforço).
- Porque eles não sabem escrever, não sabe ler, eles bagunça. É pra eles aprender mais, pra saber a ler, saber escrever... (Juliana, aluna da 1ª série)

- Eu não sei... É pra aprender a escrever direito e não bagunçar... (Mário, aluno da 1ª série).
- Porque eles também não aprendem nas aulas... Porque eles não querem. Porque a professora insiste, faz lição na lousa... Corrige com eles... (Rafael, aluno da 4ª série).
- Ela fala assim: presta atenção gente... Ela fala: olha eu vou ensinar pra vocês, prestem atenção... Se precisar eu ensino de novo... Mas eles não se esforçam. (Tânia, aluna da 4ª série)
- Vai pra aprender, não ficar brincando na hora da aula, ficar tacando papel assim no alto que nem o Daniel, que nem o Antonio. (Miguel, aluno da 3ª série).

Os alunos falaram também sobre como eram vistos pelos colegas por freqüentarem o reforço.

- Tem gente que tirava sarro de mim, a Magda tirava sarro de mim. (Rute, aluna da 2ª série e do reforço)
- O Fabiano ficou dando risada, falou que eu tava no reforço... (Maila, aluna da 2ª série e do reforço).
- Eu fico magoada com isso. (Rute, aluna da 2ª série e do reforço)
- Quando eu falo assim: Joana, você não quer entrar no reforço? Ela fala assim: Deus me livre. (Maila, aluna da 2ª série e do reforço).

2.4 A avaliação na aula de reforço

Neste item são apresentados comentários das professoras e cenas das aulas do reforço que mostram como a professora avalia a aprendizagem dos alunos, tanto no aspecto formal, quanto informal. Nota-se que a avaliação formal aparece de forma burocrática, com a função de precisar o que o aluno sabe ou não sabe e a avaliação informal aparece em forma de apontamentos sobre o comportamento e as atitudes dos alunos.

A professora explicou aos alunos que daria uma avaliação diagnóstica, ressaltou que seria sem interferência porque tinha que colocar no portfólio para que as outras professoras pudessem ter conhecimento de como eles estavam. (Observação 30/05, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora avisou que eles teriam que resolver uma situação problema sem interferência, devia fazer do jeito que sabiam. Ela disse que quem havia feito tudo certo nas aulas anteriores não teriam dificuldades por que eram parecidas. As crianças reclamaram que não sabiam fazer e demonstraram preocupação com as conseqüências de entregar errado, perguntando à professora o que aconteceria se entregasse a prova com as respostas erradas. A professora, entretanto disse apenas que precisavam fazer sozinhos porque era uma atividade para colocar no portfólio. (Observação 22/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

A professora avisou que a atividade do dia seria a produção de um texto para colocar no portfólio. A professora arrumou os alunos em carteiras separadas e longe uns dos outros. Eles ficaram em silêncio e a professora os instruiu, dizendo que cada aluno devia escrever uma historinha a partir de uma gravura com três quadros. Os alunos expressaram suas dúvidas, mas a professora disse que não poderia dizer nada. Depois, alguns mostraram o que haviam escrito e perguntaram se estava certo ou se estava bom, mas a professora reforçou que não podia ajudar. (Observação 27/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

Assim que terminavam de fazer os exercícios de interpretação e raciocínio lógico, os alunos iam até a mesa da professora para ela corrigir. Ela perguntava como tinham chegado ao resultado, alguns conseguiam explicar, outros não, então para estes ela apagava e pedia que fizesse de novo. Alguns ficavam bravos dizendo que não conseguiam ou que era muito difícil. (Observação 15/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

Enquanto os alunos tentavam fazer as atividades de interpretação e raciocínio lógico, a professora corrigia as produções de texto. A aula transcorreu semelhante ao dia anterior, com as crianças tentando e não conseguindo, copiando dos colegas, não sabendo explicar como chegaram ao resultado, tendo que fazer novamente e reclamando que não conseguiam ou que era muito difícil. (Observação 16/06, sala de aula do reforço da 4ª série).

Ao final da aula Vivian comentou que estava decepcionada com os alunos, porque eles não haviam conseguido fazer a atividade, que em sua opinião não era nada difícil. Disse que eles estavam acostumados com moleza, com o professor falando as respostas, com a mesmice da sala de aula, mas isso não adiantava, porque quando precisavam fazer sozinhos eles não conseguiam. (Observação 22/06, comentários da professora do reforço da 4ª série).

A professora Carla pediu aos alunos que escrevessem em uma folha, “do jeito que sabiam” a música “parabéns para você”. Explicou que era uma avaliação diagnóstica, por isso cada um devia fazer o seu: em silêncio e “do jeito que sabia”. Ao final da aula, perguntei à professora o que ela faria com a avaliação. Disse que entregaria à coordenadora, pois fora ela quem pedira, para ver como os alunos estavam se desenvolvendo. E acrescentou que em sua opinião, eles não haviam melhorado nada. Mostrou-me as provinhas e disse que eles escreviam “cada absurdo”! (Observação 27/09, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série e comentários da professora).

A professora Carla passou uma atividade com palavras cruzadas. Os alunos deviam encontrar as palavras e escrever no caderno. Durante a atividade a professora comentou com a classe que de todos os alunos apenas três estavam melhorando, porque se esforçavam e tinham interesse. Os demais precisavam se esforçar mais. (Observação 08/11, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série).

A professora Carla avisou que eles fariam uma avaliação diagnóstica. Pediu que guardassem os cadernos, entregou-lhes uma folha e pediu que escrevessem a música “Dona Aranha” da forma como se lembravam. As crianças demonstraram dificuldades para lembrar, reclamaram para a professora que não sabiam fazer, mostravam o que tinham escrito para a professora ver se estava correto. A professora, contudo dizia que não podia dizer nada porque era uma avaliação diagnóstica. Os alunos reclamavam que estavam fazendo errado. Alguns entregaram a folha apenas com o nome da música, que fora copiado da lousa. (Observação 16/11, sala de aula do reforço da 1ª e 2ª série).

Ao final da aula, a professora Carla olhou as atividades das crianças e com desânimo avaliou que suas aulas haviam sido perdas de tempo, pois os alunos não tinham aprendido nada ou muito pouco. Comentou que o aluno Leonardo até se desenvolvera, mas como quase nunca realizava as atividades não dava para ter uma avaliação precisa, além do mais ele era “terrível”, “indisciplinado” e “agressivo”. Em relação aos alunos Vagner e André, disse que estes também quase nunca faziam as atividades, mas quando tentavam percebia-se que não tinham a mínima noção do que estavam fazendo. Os demais alunos, embora esforçados, evoluíram pouco. Alguns estavam até conseguindo copiar bem, mas ainda não sabiam ler nem escrever. (Observação 30/11, comentários da professora do reforço da 1ª e 2ª série).

A professora pediu aos alunos que escrevessem a música “O cravo e a rosa”, como sabiam e como se lembravam. Disse que era uma provinha que seria enviada para a coordenadora para avaliar quem continuaria e quem não continuaria no reforço. Isso causou tensão entre os alunos. Alguns comentaram que sabiam que não iriam bem, outros ficaram paralisados não conseguindo escrever e reclamaram que estava difícil. (Observação 28/09, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

A professora Vivian pediu para as crianças produzirem um texto com a construção de um diálogo entre dois personagens, a fim de que usassem parágrafos, travessões e pontuações. Conforme os alunos terminavam, iam até a mesa da professora para ela corrigir. Ela dizia que estavam fazendo errado e pedia para prestarem atenção e fazerem corretamente. Alguns alunos perguntavam o que estavam errando, mas a professora apenas dizia que se eles prestassem bastante atenção perceberiam. (Observação 04/10, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

Ao iniciar a aula, a professora disse aos alunos que apenas uma aluna fora dispensada de frequentar o reforço. Comentou ainda, referindo-se ao aluno Alex que a professora da classe dissera que ele havia melhorado, mas ela não podia dizer o mesmo porque ele faltava muito. Completou a fala, dizendo que não podia dizer muita coisa daquela classe porque eles faltavam demais. Não entendia porque eles não frequentavam, disse que isso certamente ocorria devido à falta de interesse deles e concluiu dizendo que era uma pena que eles não aproveitavam a oportunidade que o governo dava para eles. (Observação 05/10, sala de aula do reforço da 3ª e 4ª série).

No último dia de aula do reforço, a professora Vivian comentou que não dava nem mesmo para fazer uma avaliação geral do desenvolvimento da classe, porque a maioria faltava muito. Comentou que era uma pena porque eles não tinham consciência de como era importante aproveitar a chance de ter uma professora paga só para eles. Disse também que poucos alunos melhoraram, acrescentou que eles tinham dificuldades que os acompanhavam desde a primeira série e, que era difícil dar conta de saná-las em pouco tempo e com tão pouco interesse. Apesar de frustrada, ela acreditava que tinha cumprido a sua missão. Mas se preocupava com esses alunos em uma 5ª série, pois não conseguiriam acompanhar e seriam empurrados de série em série, como foram até agora. (Observação 30/11, conversa informal com a professora Vivian do reforço da 3ª e 4ª série).

3 Conselho de Classe

O Conselho de Classe, teoricamente é um instrumento de inclusão, propiciador de reflexão, análise e ação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Caberia aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores um debate permanente sobre o processo ensino-aprendizagem, no qual deveriam avaliar e ponderar o aprendizado, bem como as suas dificuldades, analisar o histórico escolar do aluno, avaliar os métodos e os instrumentos de ensino, propor soluções e encaminhamentos para facilitar a aprendizagem e sanar as dificuldades, entre outros. Mas, conforme pode se observado, o mesmo tem sido utilizado como espaço para referendar as decisões tomadas individualmente pelas professoras em relação aos seus alunos,

decisões estas quase sempre baseadas em idéias preconcebidas acerca de suas dificuldades para a aprendizagem e em julgamentos de comportamentos e atitudes.

3.1 A avaliação do desempenho do aluno

Neste subnúcleo, estão reunidas falas e cenas das reuniões do Conselho que demonstram que o mesmo tem como função básica a avaliação do desempenho do aluno, incidindo sobre aqueles que apresentam desempenho insuficiente. Tal avaliação é feita tendo por base fatores acadêmicos, nos quais os problemas de aprendizagem vinculam-se a dificuldades de ordem cognitiva, defasagem na aprendizagem, problemas na alfabetização e de raciocínio lógico-matemático; e ainda, fatores comportamentais e ou familiares em que os problemas de aprendizagem estão relacionados à indisciplina, desinteresse, problemas emocionais e desestruturação familiar.

3.1.1 Fatores Acadêmicos

Este item refere-se às avaliações das professoras que relacionam os problemas na aprendizagem a dificuldades de ordem cognitiva, especificamente relacionada à dificuldade do aluno em construir conhecimento escolar.

A professora Lélia da 3ª série, disse que sua classe era uma classe multisseriada e que havia no máximo cinco alunos em nível de terceira. Ela acreditava que houvera erro ao formar a classe, pois os alunos mais defasados foram colocados na mesma classe. Disse que eles tinham uma enorme defasagem e que muitos deles ainda não sabiam o alfabeto e finalizou dizendo que estava sendo muito difícil trabalhar com eles. Após a fala da professora fez-se silêncio. Em seguida, as professoras em tom solidário disseram para ela ter calma e trabalhar conforme as condições e limitações da classe. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

A professora Janaina da 4ª série apontou que sua classe era formada por alunos problemas. Disse que muitos ainda não estavam alfabetizados e a maioria não conseguia sequer resolver as quatro operações básicas, por isso mais da metade da classe ficara com I (Insatisfatório) em Português e Matemática. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Elaine, da terceira série, disse que oito alunos ficaram com I, segundo ela eram casos graves, pois eles tinham problemas na alfabetização e na escrita e na matemática não conseguiam fazer contas de somar. Segundo a professora, eles apresentavam grande defasagem na aprendizagem, eram lentos e tinham dificuldades para compreender as explicações dadas. Um deles, ainda não estava alfabetizado. Em relação ao conjunto da classe, ela disse que mais de vinte alunos tinham problemas de raciocínio. As demais professoras manifestaram que nas classes delas a proporção de alunos com problemas de raciocínio era semelhante. E disseram que não sabiam o que

fazer, pois já tinham feito de tudo para que eles compreendessem. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

As professoras das primeiras séries disseram que deixaram com I apenas os alunos que estavam na fase pré-silábica. A professora Bruna questionou os critérios utilizados pelas outras professoras para definir qual aluno era pré-silábico, pois não entendia essa divisão por fases. Após a explicação das outras professoras, Bruna disse que não entendera muito bem, mas colocaria S para três dos alunos que estavam com I, justificando que o número de alunos que ela deixara com I era o triplo do número de alunos deixados pelas outras professoras e que estava muito destoante das demais. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

As professoras das segundas séries apresentaram os nomes dos alunos que ficaram com I, apenas justificando que o I fora resultado de problemas na aprendizagem tanto na escrita como na matemática. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Elaine apresentou o nome de oito alunos que ficaram com I em Português ou em Matemática ou nas duas disciplinas. Justificou que em português eles tinham problemas na escrita e na interpretação de textos, três deles graves, não conseguiam ler, não interpretavam e escreviam pouca coisa; e em matemática todos tinham problemas de raciocínio e com as operações básicas. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Julia deixou um aluno com I e justificou que embora ele tenha melhorado, ainda tinha um pouco de dificuldade na escrita e acreditava que o I poderia incentivá-lo a “melhorar mais”. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Mirtes da 4ª série disse que os seus alunos que ficaram com I deveu-se a problemas de raciocínio lógico e interpretação. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Mirtes disse que o aluno Eduardo deveria ficar retido, era o melhor que podia ser feito por ele, ele tinha um ritmo mais lento, por isso precisava de mais um ano. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

As professoras das primeiras séries avaliaram seus alunos tendo como critério se eram silábicos com valor sonoro ou sem valor sonoro e colocaram I para aqueles sem valor sonoro e para os pré-silábicos. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

As professoras das segundas séries avaliaram que vários alunos ainda não estavam alfabetizados, muitos eram pré-silábicos ou alfabéticos com dificuldades de produção de textos e colocaram I em português para esses alunos. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Lélia disse ainda que outra aluna ficara com I em matemática porque tinha muita dificuldade para fazer contas até mesmo com números pequenos. As professoras comentaram que o problema da aluna podia ter relação com a sua história de vida, pois era filha adotiva e a mãe biológica usava drogas durante a gravidez. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Soraia disse que os alunos ficaram com I porque tinham problemas de raciocínio lógico e de interpretação ou eram inquietos, eram os casos graves. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

3.1.2 Fatores comportamentais e/ou atitudinais

Neste item, são trazidas cenas do Conselho de Classe referentes às avaliações das professoras que relacionam os problemas na aprendizagem à indisciplina, desinteresse, problemas emocionais, falta de apoio e desestruturação familiar.

As professoras das segundas séries comentaram sobre a indisciplina dos alunos, da falta de interesse em aprender, pois muitos sabiam, mas não queriam fazer nada, alguns encaminhavam para a delinquência, inclusive praticando pequenos furtos, concluíram que não havia muito que fazer por esses que não tinham interesse. Havia outros alunos, no entanto, que apresentavam graves problemas de aprendizagem. Elas acreditavam que podiam ter algum comprometimento psicológico, fonoaudiológico ou neurológico. Essa constatação se dera porque já haviam feito “de tudo” e o aluno não conseguira caminhar, segundo elas, pouco depois que acabavam de ensinar o aluno esquecia, além de ser disperso na sala de aula. Decidiram que para esses casos chamariam as mães para conversar e esclarecer sobre a necessidade de encaminhá-los para um especialista e concluíram que certamente eles deveriam frequentar a APAE ou salas de recursos. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

Assim que as professoras terminaram de apresentar os “alunos problemas” a diretora perguntou-lhes o que poderia ser feito para tentar solucionar os problemas expostos. Elas disseram que uma alternativa seria uma conversa séria com os pais, mas nos casos apresentados não teria como isso acontecer porque os pais não compareceriam à reunião e caso comparecessem diriam que não sabiam como ajudar o filho ou que não podiam fazer nada. Com essa argumentação as professoras encerraram a discussão. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

As professoras das terceiras séries apresentaram um parecer geral sobre os alunos, segundo o qual o rendimento insuficiente era resultado do comportamento inadequado e da indisciplina, consequência muitas vezes da desestruturação familiar – alcoolismo, banditismo, pobreza, violência e desinteresse dos pais em relação à vida escolar dos filhos. Uma das professoras comentou que ficara revoltada em uma palestra em que o palestrante dissera que não existia desestruturação familiar. (Observação de Conselho de Classe 09/05).

As professoras das terceiras séries disseram que em suas classes havia pelo menos dois alunos, que apresentavam sérios problemas de aprendizagem, e que por isso deviam ser encaminhados a APAE ou para classes especiais. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

A professora Lélia da 3ª série disse que na sua classe havia um grande número de alunos com problemas de indisciplina e pelo menos sete deles eram candidatos a delinquentes. Disse que quase não dava para trabalhar os conteúdos, uma vez que gastava a maior parte do tempo tentando manter a ordem, ação que a deixava bastante desgastada. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

No conselho das primeiras séries as professoras comentaram que havia um grande número de alunos com dificuldade de aprendizagem e avaliaram que isso ocorria devido à indisciplina e falta de limites. Elas disseram que já haviam conversado com os pais/mães daqueles que vieram à reunião, pedindo que conversassem com os filhos chamando-lhes a atenção para a importância de se aprender a ler e a escrever. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05).

No Conselho da quarta série as professoras apontaram que havia muitos problemas de indisciplina, havia crianças vivendo em situação de abandono, em lares desestruturados,

com pais alcoólatras e violentos, que não se interessavam por sua vida escolar. Comentaram que, o oposto, embora em menor proporção, também ocorria, pois havia pais superprotetores que impediam o crescimento da criança e o desenvolvimento de sua autonomia, dificultando o trabalho do professor na medida em que a criança sentia-se insegura para realizar as atividades de forma independente. (Reunião do Conselho de Classe, 09/05)

Após discutirem casos de alunos com problemas de indisciplina e que freqüentavam o reforço, a diretora sugeriu às professoras que talvez fosse melhor não encaminhar para o reforço aqueles que não tinham problemas de aprendizagem. Ela sabia que havia casos de alunos encaminhados para o reforço por causa da indisciplina e não por uma defasagem na aprendizagem e estes acabavam prejudicando os demais. Uma das professoras perguntou o que fazer quando o aluno era indisciplinado e também tinha problema de aprendizagem. Depois de pensar um pouco a diretora disse que era melhor não encaminhá-lo, pois como já vinha acontecendo eles acabavam prejudicando os demais. As outras professoras e a coordenadora concordaram, concluindo que essa seria uma boa solução, pois assim aqueles que tinham interesse em aprender não ficariam prejudicados, como ficaram os alunos da classe de reforço da professora Isis. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07)

A professora Mirtes (4ª série) disse que os alunos que estavam com problemas de nota eram aqueles que não queriam nada com nada, tinham problemas familiares e falta de apoio. Acrescentou que havia alunos com defasagem de aprendizagem, mas como eram esforçados acabaram conseguindo superar as dificuldades. Disse ainda que dois de seus alunos eram bastante problemáticos, pois além dos problemas familiares, tinham também problemas de comportamento (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Janaina (4ª série) disse que um dos problemas enfrentados por ela na classe era o relacionamento conturbado e agressivo dos alunos. Sempre havia brigas e xingamentos, sendo difícil haver harmonia para que ela pudesse usar estratégias de ensino interessantes, atividade em grupo, por exemplo, não dava nem para pensar em fazer. Além disso, os alunos faltavam muito e não havia como dar continuidade em um projeto, pois estava sempre retomando as atividades. Por fim, disse em tom de lamento, que ela se esforçava, mas não via resultado. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

Janaina apontou que uma de suas alunas era um caso sério. Não conseguia fazer nada. A professora Soraia que fora professora da aluna na terceira série, disse que ela era um caso para APAE. E acreditava que uma classe especial seria o mais adequado para ela. Depois da fala de Soraia, Janaina leu (decifrando) uma redação que a aluna havia feito sobre sua mãe, diante da redação da aluna e do conhecimento da sua história familiar, as professoras chegaram à conclusão que o problema da aluna poderia estar na sua história de rejeição (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Julia disse que seus alunos haviam evoluído bem, mas ela deixara alguns com I em português para incentivá-los a ter mais interesse, disse que eles estavam desinteressados em fazer o correto porque sabiam que tirariam nota. E continuou dizendo que alguns ficaram com I também em outras disciplinas por causa do desinteresse, relaxo e falta de participação nas aulas (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Elaine disse que o caso mais grave era do aluno Daniel, pois seus pais não se importavam com ele, só pensavam em trabalhar. Disse que ele era agressivo, agredia os outros alunos e só fazia as “coisas” sobre pressão. (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Lélia resumiu a avaliação de sua classe dizendo que apesar de seus esforços a classe continuava terrível e difícil de ser trabalhada, o que justificava o grande número de alunos com I e lamentou novamente que a classe tenha sido formada só por alunos problemas (Reunião do Conselho de Classe, 06/07).

A professora Heloisa apresentou uma lista com os nomes dos alunos problemas. Disse que eles têm problemas em todas as disciplinas, além de serem bastante faltosos. Disse que o aluno Dirceu tem sérios problemas familiares. A diretora disse que já havia entrado em contato com Conselho Tutelar para que providências fossem tomadas, mas já fazia dois meses e nenhuma resposta fora obtida. A professora prosseguiu dizendo que o aluno Fabrício era outro caso sério, tinha 15 anos, viera da APAE e não tinha interesse e nem estímulo por nada, conversara com a mãe aconselhando que ele frequentasse sala de recurso ou mesmo o matriculasse no ensino supletivo, mas a mãe não aceitou. Outro caso classificado como sério era da aluna Tamires que era apática, sem vontade, não participava das aulas e não fazia nada. E concluiu que já havia desistido de tentar fazê-los se interessar por alguma coisa. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Lélia disse que muitos alunos ficaram com I em matemática, alguns ficaram em mais matérias porque, segundo ela, só brincavam, não faziam nada e não frequentavam as aulas de reforço. Um dos alunos tinha muitas faltas, mas vindo ou não vindo era a mesma coisa, pois não fazia nada, só conversava e brigava se mexesse com ele. Disse que fizera um relatório para encaminhamento ao Conselho Tutelar, pois era um caso típico de problema familiar e violência doméstica. As professoras de Educação Artística e Educação Física disseram que ele tinha problemas na suas disciplinas também. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Janaina comentou que sua classe era a que tinha o maior número de alunos problemas, mais de 15 haviam ficado com I em português e matemática, por vários motivos, dentre eles porque não tinham bom comportamento, porque só brincavam ou para incentivá-los a melhorar, mesmo que alguns já tivessem melhorado durante o ano. Alguns ainda estavam sendo alfabetizados, eram casos para retenção, uma aluna frequentava classe de recurso para DM, era um dos casos para retenção. Havia alunos com problemas de faltas e problemas familiares. Alguns alunos haviam progredido, mas ainda era pouco, deviam ficar com I para ter mais motivação. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Mirtes disse que ela tinha outra aluna com problema de aprendizagem que era uma criança muito difícil de lidar, por ser uma criança irritadiça e que não aceitava críticas. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Soraia disse que os alunos ficaram com I porque tinham problemas de raciocínio lógico e de interpretação ou eram irrequietos, eram os casos graves. Havia outro que, segundo ela, tinha problema de preguiça, não queria fazer nada, era lento. A professora julgou que um de seus alunos não tinha “problema de aprendizagem, mas sim de vagabundagem”. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

As professoras das primeiras séries disseram que em suas classes havia alunos com problemas de fono e falta de limites e casos de brigas familiares e concluíram que estes estavam na fase pré-silábica por isso ficaram com I. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

A professora Laura da segunda série disse que tinha vários alunos com I, mas o quê mais a preocupava era o aluno Leandro que não fazia nada, gostava de fazer coisas como varrer a classe e buscar giz, mas não se concentrava e nem se interessava pelas atividades que ela lhe passava. (Reunião do Conselho de Classe, 10/10).

ANEXO III - ENTREVISTAS

Entrevista realizada em 07/12/2005 com Vivian, professora eventual e do reforço e educadora do Projeto Escola da Família na escola pesquisada.

Eu queria que você falasse pra mim a sua percepção das classes, dos alunos.

V - No aprendizado ou na disciplina?

Os dois.

V - As primeiras séries... Como eu passo por elas o ano inteiro o que deu pra perceber é que tem poucas crianças que vem sabendo alguma coisa ... Poucas crianças, então as professoras já têm que começar a trabalhar desde o início com aquele diagnóstico, né porque ele está em cima da progressão continuada, né. Vamos saber o que o aluno sabe, primeiro a gente tem que saber o que o aluno sabe, pra depois trabalhar em cima daquilo. E é assim que as professoras estão fazendo, principalmente porque a maioria delas da primeira série já fizeram Letra e Vida. E eu tô começando agora o *Letra e Vida*, fiz seis meses. Então eu tinha assim uma percepção da Progressão Continuada, porque eu vim do Paraná, há oito anos atrás, não... Já a quase 10 e eu trabalhei durante 16 anos em uma escola com ensino tradicional. E quando eu saí de lá as pessoas estavam tentando implantar...

Lá era escola pública também?

V - Particular. Mas eu trabalhava também em escola pública. Eles estavam começando a implantar o construtivismo, mas assim... em cima do tradicional. Nunca esquecendo a base, né? Principalmente porque a gente também, e calculo que você também, tenha sido alfabetizada pelo tradicional. Então o que eu percebo nas primeiras séries é que as professoras, por mais que elas tenham tido um preparo bom... Fazendo cursos que o governo dá, porque o governo dá, ele dá base pra isso. A barreira que eles encontram é com o próprio professor... Que... Como vai tirar isso do professor... Ele foi ensinado, ele foi alfabetizado através desse método e foi implantado outro. Eu vejo dificuldade nisso, tanta dificuldade nisso, que eu vi também comigo... Eu tive que estudar para poder dar aula como eventual... Eu tive que estudar, tive que pegar... Meu Deus... Como que é? Como que funciona? E eu vejo assim que tem crianças que passam da primeira série pra segunda série, eles falam assim ele está silábico. Silábico? O que que é isso? Tem crianças que conhece o alfabeto, mal consegue juntar alguma sílaba, formar palavras às vezes não e já passa pra segunda série. A professora vai ter que trabalhar o conteúdo de segunda série, trabalhar alfabetização com essas crianças, ah, é uma mistura muito grande, eu vejo assim, uma dificuldade muito grande. Não que... às vezes também o professor não dá conta e também é um trabalho um pouco individual e num trabalho individual você sabe, precisa de muito tempo, a disciplina... Têm crianças que não são mal educadas, simplesmente elas não têm limites. Eles vêm pra primeira série um pouco sem limites, então a gente tem que ditar regras e pra criança acatar não é fácil. No geral, a primeira, segunda, terceira e quarta série o que eu vejo... Tem crianças que tem facilidade, pega rapidinho... Com esse método. Agora tem crianças que chegam na quarta série, como eu dou reforço pra quarta, tem crianças que seria excelente que tivessem numa segunda série e já vai passar pra quinta série. Então eu acho assim que... O duro é isso, como que eu vou falar vamos reter essa criança. Fica difícil, né? Vamos reter. Eu converso com as professoras... e tem criança que tem dificuldade mesmo, nem toda criança... Cada ser é um ser no aprendizado. Tem criança que tem dificuldade, antigamente o que a gente fazia com essa criança, a gente reprovava. Ela ia fazer de novo. E agora não, agora não existe mais isso, inclusive já vai fazer 10 anos a Progressão Continuada ano que vem... Dez anos de preparação... Já tinha que ter um resultado bom... Mas, sei lá, na minha percepção tinha que ter muita mudança. Deveria haver mudança, porque tem criança que está tudo bem, ótimo. Mas tem criança que... Que não consegue... Que sai da quarta série... Olha teve criança que saiu já, o ano passado mesmo teve criança que saiu sem conseguir juntar as sílabas, não conseguia... Não conseguia formar uma palavra. E saiu.

E que mudanças você acha que deveria ocorrer?

V - Mudança no próprio sistema. Deveria haver mudança no próprio sistema...

Como assim? Voltar a reprovação? O quê?

V - Aí já fica difícil. (Professora dá uma pausa, demonstra dúvida, e um pouco de medo de falar). É a minha opinião. Eu acho que deveria haver mudanças no próprio sistema, na forma de ensinar, porque eles querem que trabalhe com texto já de cara com texto, mostre só ali o alfabeto mas... Não quer que copie, que seja um aluno copista, que seja um

aluno que só faz memorizar. Tinha falhas no tradicional? Tinha. Mas foi dessa forma que nós aprendemos e tudo o mais, você sabe disso. Deveria sim pegar um pouco desse sistema, do sistema de Progressão Continuada com um pouco do tradicional. Não deu certo dessa forma a alfabetização dessa criança, vamos tentar dessa, nesse outro método? Eu calculo que seja isso. Juntar um pouco de cada... O que deu certo num e o que deu certo no outro e fazer um novo. Quem sabe... Porque reprovar, pro aluno em si também é um choque. Eu dava aula pra minha filha na primeira série, lá no Paraná, e eu a reprovei. Ela chorou o Natal inteiro, porque ela tinha sido reprovada, mas... é um choque? É um choque. A gente sabe que é. Às vezes a criança fica tão traumatizada que ela não consegue depois, aprender, ela bloqueia, não consegue aprender. Então deveria haver mudanças... Qual mudança exatamente eu não sei. Deveria ser estudado (a forma de mudança) muito estudado pra que essa criança não venha chegar numa quinta série sem conseguir fazer uma frase com coesão, com coerência, uma frase com concordância, uma frase...

E tem muitas crianças nessas condições?

V - Não, não tem muito. Mas tem. Como também teria se fosse no método tradicional, teria também, mas aí o que a gente faria? Seguraria, né? Mas passa-se muitos sem ter aquela... Porque eles falam assim de primeira à quarta a criança tem que saber ler, escrever e cálculo, mas a criança não consegue fazer uma interpretação de texto. Chega na terceira série... Tem uma menininha que faltou demais, quase não veio no reforço, que eu dou de terceira e quarta, eu dei uma produçãozinha de texto semana passada, ela não conseguiu fazer, ela não conseguiu... E está na terceira série e ano que vem ela vai estar na quarta... O que será dessa criança? Produzir um texto e interpretar, então? Precisa de muita leitura, muita leitura pra essas crianças, eu acho que tem que ter muita leitura. Porque é só através da leitura que se consegue.

Em relação à avaliação como que ela é feita? E se há dificuldades para realizá-la?

V - No reforço eu não avalio. Não tem uma avaliação geral. Eu junto todas as atividades. E a gente faz assim um portfólio... O quê que é isso? O portfólio... Você pega... A princípio quando começa o reforço você faz uma avaliação diagnóstica. Que tipo de avaliação que é? Você vai diagnosticar os erros que a criança tem através de uma produção de texto, você pede pra essa criança e você já vai ter uma idéia do que essa criança está em defasagem, do que essa criança é capaz ou não, através dessa avaliação diagnóstica. Você pode dar um texto, pedir para a criança ler, dar uma interpretação. Tudo isso individual. No primeiro momento eu faço isso. É necessário fazer isso. Dentro do reforço é necessário fazer isso. Aí eu vou trabalhar em cima daquilo que a criança tem dificuldade. Nesses três meses de reforço, três meses e meio praticamente, aí a gente trabalha as dificuldades da criança, trabalha assim diferente da classe, com desafios, com joguinhos pra que não fique aquela coisa muito maçante de que reforço é igual, então pra ser diferente, pra ter essa diferenciação, a gente trabalha em cima de brincadeiras também, porque também se aprende brincando. Por que tem criança que não consegue aprender lá... Mas com uma brincadeira, com um joguinho diferente a criança consegue, principalmente assim em cálculo, em continhas, multiplicação, divisão, tem uns joguinhos, bingos... Então eu gosto de trabalhar assim. E, às vezes tem criança que consegue captar assim com joguinho, em quatro, em dois. Então eu faço esse tipo de coisa. E avaliação final eu não dou. Eu junto... Uma vez por mês eu dou uma atividade para o portfólio. Eu já explico pra ele... Sempre assim, explicando pra eles o que eu vou fazer. Hoje eu vou fazer isso, o reforço vai ser assim, a gente vai trabalhar com joguinhos, com isso, aquilo. Eles já entram pro reforço e já pergunta: hoje o que que vai ter? Vai dar isso? Vai dar desafio, pegadinhas? Porque eu gosto de dar bastante pegadinha, porque estimula, né? Tudo pra estimular. Agora no final, a gente não é cobrado avaliação, não é cobrado pela DE (Diretoria de Ensino) pra gente... Então a gente só pega uma atividade por mês, a cada 15 dias, dependendo de como a gente vê o resultado das crianças, aí a gente junta, escreve as defasagens e as dificuldades das crianças, a gente escreve na folhinha tal, né? Na atividade de cada um e depois junta e na reunião que vai ter agora... acho que sexta, depois a gente faz uma reunião com as professoras, ela pergunta a gente fala, pede pra elas olharem o portfólio. Então é feito desta forma. Agora... O ano inteiro com os efetivos, a Progressão Continuada, então vai passando mesmo se a criança ficou com Insuficiente, porque eles colocam S de satisfatório e I, eles vão passando mesmo estando com I, reprova-se sim quando o aluno falta muito, menos de 75% de presença. Eu tenho essa menininha minha do reforço, ela está com uma defasagem muito grande, como eu falei pra você, ela faltava demais. E ela faltava demais... a professora dela (nome da professora) ela descobriu que ela faltava porque ela ia pedir as coisas na rua. Dá dó, não dá? Tem crianças aqui, ó, de primeira à quarta... É uma escola que a gente vê que os pais de carrões... É uma escola assim que não é tão carente, mas tem sempre aqueles no meio que você sabe que tem uma carência muito grande e essa menina também, porque ela não vinha pro reforço, ela não vinha pro reforço. Então eu fui conversar com a (professora) e ela me disse: Olha! Ela vai ser retida por causa de faltas. Então ela vai continuar na terceira ano que vem por causa de falta. Então há este tipo de retenção por causa de falta. Agora quando chega na quarta série pode ficar retido também, aí sim eles fazem a reunião, coloca no conselho, o professor explica, fala como que está a criança e tem criança que vai ficar retida sim, inclusive criança que eu dava reforço.

Então retida quer dizer que ele vai fazer de novo a quarta série. Agora eu não sei como que é... Se ele vai... Porque o ano passado tinha uma sala aqui, porque a criança foi retida então foi uma sala, não especial... Foi uma sala assim que todos que estavam com esse tipo de problema todos estavam nessa sala. Não sei se vai ter isso aqui o ano que vem, porque esse ano não teve.

Do ano passado, teve algum aluno retido que estudou esse ano aqui?

V - Eu não me lembro. Acho que não. Não, não teve, mas o ano que vem vai ter.

Agora eu queria que você falasse do reforço, os pontos positivos e os pontos negativos.

V - Eu vou começar... Pelo horário. O ano passado, eram dois dias na semana, duas horas por dia, nessas duas horas dava pra eu fazer alguma coisa. Dava pra eu trabalhar, dava pra eu fazer um trabalho individual com as crianças, dava pra eu pegar a criança e falar: senta aqui e vamos, vamos, vamos... Mas esse ano eu trabalhei chateada. Eu falei pra todo mundo, ..., falei pra direção, falei lá na DE ... Falei que a gente está encontrando muita dificuldade, porque a gente começa uma atividade e na hora que engrenou tem que parar, pára e só no dia seguinte. Aí no dia seguinte até começar de novo... Aí sicrano já falta, fulano falta, então não fica um trabalho bem feito. Eu não consegui atingir aquilo que eu queria. Eu não consegui... O que eu consegui foi o mínimo, foi devido a esse tempo curto de 50 minutos e três horas semanais. Dá menos de três horas. Não que eu não tenha trabalhado. Não que eu não tenha feito... (...) Então gente foi difícil esse ano. Não sei se ano que vem vai continuar a mesma coisa. Se continuar... Sabe... Eu sinto pelas crianças, que eles poderiam aprender muito mais, e eles não estão aprendendo devido também a essa defasagem, a essa falta de tempo. Essa falta de tempo. Porque até que você chega, você faz a chamada... Cinquenta minutos? Você faz a chamada, você vai trabalhar com interpretação de textos, então tudo bem você colocou todo mundo quietinho... Foi mais de cinco minutos, foi bem mais de cinco minutos. Aí você distribui... você faz uma leitura oral, você faz uma leitura individual, você vê se eles estão com algum problema na leitura... Tal... Ah, filha quando termina todo mundo pronto você mal conseguiu fazer a leitura daquele texto. Aí você vai discutir sobre aquele texto primeiro, o que eles acham, o que eles sentiram com o texto, o que pegaram pra si do texto. Aí começo fazer perguntas orais sobre o texto e tal... Terminou o tempo, acabou o tempo, agora tem que ir embora, agora é só amanhã. Chega no outro dia faz a chamada de novo, e pega um que conversa, outro que quer ir ao banheiro, é desse jeito que acontece, você estava lá e você via. Eu escrevia: retomando a atividade anterior. Eu cansei de retomar a atividade anterior. Você pára. Aí pra você pegar... Você tem que ir pegando no tranco, entendeu? Até você pegar pique de novo. Às vezes a criança já não tá... Ah, aquele texto de novo, já não quer mais: “de novo isso”? Então fica desgastante pra mim e fica desgastante pra eles também. (...) Cinquenta minutos... Não gostei, não foi válido para mim e também acho que para as crianças também não foi válido. O que pegou foi isso.

E você acha que os outros professores também têm essa opinião?

V - Eu ouvi e reclamavam inclusive pra elas, falava gente... Falava faz isso, faz aquilo... Falava gente não vai dar tempo, não vai dar tempo, às vezes o tempo não dá, é o tempo. Tudo é o tempo. Falei com a diretora, falei com a coordenadora do reforço e falei lá na DE. É uma lei... Tem que ser cumprida... E se eles acham que é certo ou não, eu não sei. Se dá certo ou não é a gente que tem que fazer dar certo. Nós é que temos que fazer dar certo. Então fica difícil (expressão de desânimo). Se estava dando certo de um jeito porque mudar? Eles já vinham com a cabecinha fresca, vamos supor... é em horário alternado. Estudou de manhã, então vamos lá duas horas... o reforço, das duas as quatro. Eles já vêm almoçadinhos... Tinha criança que trazia lanche, vinte para o meio dia tinha criança comendo, tava morrendo de fome. Eu acho que ficou muito a desejar por causa disso.

Você acha que com as políticas que foram implementadas como a Progressão Continuada, o novo sistema de avaliação, a expansão de vagas nas escolas, você acha que houve realmente uma democratização do ensino.

V - Olha, houve pelo seguinte... Antigamente, tudo a gente lembra do antes, do passado, do que foi. Antigamente a escola era muito... Diretores, professores, alunos era muito fechada. Antigamente era assim, não sei se você lembra, era fechada. Então com essa democratização, com essa inclusão, porque se fala muito em inclusão e tudo. Então abriu as portas da escola, então eu que trabalho no programa escola da família eu vi sabe? Houve essa democratização por causa disso. Tem pais que vem conversar comigo, que eu nem dou aula pro filho dele e tudo, mas como eu estou aqui na escola, então ele vem, ele vem ver o que está acontecendo. Ele vem ver o que a escola está oferecendo naquele momento. Por que não é só ali... O pai ser chamado só quando o filho faz alguma arte ou comete alguma indisciplina. Então houve essa democratização por causa disso que a escola abriu... O sistema abriu as portas da escola, não só... É pro pai ver o que está acontecendo, a realidade daqui. Porque tem que interagir sim com o filho até aqui dentro da escola. Por isso é que eu acho que houve sim essa democratização do ensino e da escola e de todas as escolas.

Eu queria que você fizesse uma comparação da escola do passado e da escola atual. Como era e como é?

V - Eu como estudei em outra escola, com um sistema diferente, a forma de ensino diferente, foi válido pra mim? Foi. Nossa, eu aprendi tudo o que eu sei, daquela forma, naquele sistema. Pra mim foi válido, porque eu aprendi... Mas não que não tinha o seu lado ruim. Tinha sim... Tem muita diferença entre uma e outra, principalmente a de ensino. Essas diferenças... Tem pais assim, que a gente conversa... Porque a gente conversa muito aqui, principalmente por causa do programa, então a gente conversa demais. Tem pais que vem aqui e pergunta até hoje porque o governo tinha que mudar e colocar essa Progressão Continuada. Quer dizer até os próprios pais que foram alfabetizados pela escola tradicional, eles não aceitam, até os pais não aceitam. Acho que também deveria então até mudar a cabeça dos pais e professores. É um processo longo, não é um processo imediato que vai acontecer de uma hora pra outra não. Ele é demorado... Não que não seja bom, tem que ter alguns ajustes, eu acho que tem que ter, na escola atual, tem que ter sim. Mas ela é aberta para os pais, há democratização sim, mas teria que ter aqueles ajustes que eu falei pra você. Agora quais ajustes, teria que sentar e conversar, porque do jeito que está será que vai continuar? Faz dez anos agora o ano que vem... Então a gente tem que... Na cabeça lá dos governantes eles acham que já deveria... Que as mudanças deveriam ser maiores. E ele foi barrado por quê? Pela cabeça dos pais que foram alfabetizados na escola tradicional, pelo professores também que logicamente todos os professores foram. Então, pra mudar a mente... Tem que mudar aqui dentro também, pra que houvesse uma mudança geral mesmo. Mas...

Você acha que o Saresp pode avaliar as escolas, apontando se está ocorrendo mudanças ou não?

Ah, é tão difícil... Em termos. Eu acho que não consegue. Igual por exemplo uma criança que vai ser retida de quarta série. Eu conversei com a professora e ele acertou uma questão de português na prova do Saresp, uma... Por quê? Porque ele não lê, ele não dá a mínima, ele não tem interesse, falta interesse da parte dele e aí há motivos e motivos, não só do aluno... Não sei, há motivos e motivos, mas... O Saresp é válido sim, desde que não seja a única forma de avaliação, o único tipo de se avaliar...

E tem outras formas de avaliar?

V - Teve agora uma prova, só que nem todas as classes fizeram. Só de quarta e oitavas, e duas salas daqui fizeram, mas eu não sei o nome dessa... Foi sorteada pela DE, aí duas salas fizeram de 4ª série. Tinha várias questões, tinha o tempo certo... É um outro tipo de avaliação que está avaliando também, eu calculo que... Não estou bem certa, que está avaliando também a progressão... Como está indo, o próprio sistema em si... Como está indo a aprendizagem entre eles. Então quer dizer que o Saresp não foi o único, teve isso também... Mas também não sei se é só pra colocar no papel e falar: olha, está lindo maravilhoso. Não sei. O que as professoras acharam da prova do Saresp... Acharam que a matemática estava difícil. Português estava fácil: a compreensão, os textinhos, as fábulas... Mas matemática eles foram mal sim... Foram mal no geral, viu! Desde a primeira até a quarta série, pelo que eu já conversei com as professoras, matemática estava difícil.

Na sua opinião como seria uma boa escola?

V - Uma escola que pagasse bem (ri). Uma boa escola? É tão difícil... Primeiramente tinha que se avaliar a forma de ensino, pra mim teria que ser mudado, não radicalmente, mas teria que ter aqueles ajustes que eu falei pra você. Ai, não sei... Uma boa escola? É difícil viu, pensar assim em tudo...

Como seriam os alunos dessa escola?

Ah, sem distinção nenhuma pra acolher os alunos. Vamos supor: de primeira série não seria feita aquela separação... Tem escolas que fazem, separa né? Primeira série, assim sem separação, porque tem assim... Principalmente nas escolas tradicionais tinha... Por que... Voltando lá no passado, eu fui... Quando eu entrei na escola, nem o pré eu fiz, eu entrei sem saber pegar no lápis, minha mãe analfabeta, meu pai sabia ler e escrever, só que não tinha tempo pra mim, não tinha tempo para os meus irmãos, não tinha tempo pra ninguém e eu entrei sem saber pegar num lápis e em menos de três meses eu já conhecia todo alfabeto e todas as vogais, aí eu passei da sala fraca, eu passei pra sala forte. Eu estou falando dessa distinção, dessa distinção. Acolheria os alunos durante um tempo, mudaria toda essa forma de primeira à quarta. Por que primeira à quarta? Eu já mudaria essa forma de primeira à quarta, de quinta à oitava, fazia uma única... Olha, eu sonhando, delirando... De primeira à oitava seria. Ah, não sei. Realmente essa pergunta me pegou de calça curta. Professores... Professores capacitados... teria que ter. Eu acho que sempre tem que ter, professor tem que ter uma faculdade, tem que ter uma base, ele tem que saber, ele tem que ter o canudo, ele tem que... Eu acho isso do professor, tem que ter.

Você acha importante os cursos de formação continuada?

V - Nossa! É importantíssimo. Os cursos dados para os professores... É isso que eu estou falando... Desde que foi implantada a Progressão Continuada, o governo... O governo... Ele implantou um monte de concurso nas DEs, os professores eram convidados e há... Sempre houve uma recusa muito grande dos professores, você está entendendo? Talvez um pouco do problema, seja também por causa disso. Porque houve uma recusa muito grande, até eles se conscientizarem que a forma de ensino estava passando por uma mudança muito grande. Então até a cabeça dos professores... Pra mudar foi difícil. Tá sendo ainda. Tem professor ainda que a gente pergunta por que... Eu perguntei mesmo pra Beatriz esses dias, mas não teve mais... Porque agora é que eu consegui fazer o Curso *Letra e Viva*, porque antes só os efetivos é que faziam... E agora é que eu consegui através da (coordenadora), ela falou que a professora de reforço que trabalha com um contrato, ela também tem que fazer, porque ela trabalha com aprendizagem, ela trabalha com alfabetização. Ela tem que fazer. Então a coordenadora conseguiu. Então eu falei nossa! Ainda bem que a coordenadora conseguiu. Eu falei pra ela, mas não tinha para os professores? Ela respondeu: sempre teve... Sempre teve... Só que... E para os professores fazerem! Nunca foi cobrado... Gente eles pagam até van pra gente ir. Eles pagam até van... Então tudo isso é para abrir a mente do professor, é tão bom e eu estou aprendendo tanto... Coisas que eu fazia errado e que agora eu estou tentando fazer certo. Tentando mudar lá dentro (aponta a cabeça). Então se não está sendo fácil pra mim, eu calculo que para os outros também não deve estar sendo fácil... Esse negócio de escola... Não me pergunte mais sobre esse negócio de escola boa...

Como são os pais dos alunos?

V - Os pais hoje têm acesso à escola, têm acesso aos professores, têm acesso à direção, está sempre de portas abertas. Fala ah, estou precisando conversar com meu filho, abre vai conversar. Então quer dizer... Se você tem algum problema... Pelo menos é o que vejo. Ah, tá acontecendo isso, deixa eu chamar agora, no momento certo, tem que chamar no momento certo. E também a escola abre no final de semana é também para os pais virem, conhecer o espaço, o espaço onde o filho passa a maior parte do dia. É para o pai vir, ver, sentir a escola realmente como é. Que é um espaço além de aprendizagem, de lazer também.

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa.

V - Acho que não contribui nada com seu trabalho (ri). Agora de escola, uma escola boa, fica difícil. Como é que pode ser uma escola boa? Professores capacitados. Alunos? Como seriam os alunos? Alunos de qualquer classe social... Trabalhava com bastante projeto, porque projeto é excelente pra gente trabalhar. Fazer... Quanto mais os pais virem, participar também... Faz um projeto de alguma coisa, traz os pais. Olha, tem... Faz exposição, venha ver o que o seu filho fez. Um projeto de redação... Ah, sabe... Penso nisso. Não semanalmente, mas a cada quinze dias, trazer os pais... Porque os pais são chamados só na hora que o filho fez alguma coisa, só é chamado a cada bimestre para ver o aproveitamento, porque não é... Reunião de pais é pra ver o aproveitamento, as dúvidas, as queixas que o professor tem do aluno e os pais também vão falar as queixas que tem também do professor, também tem muito isso. Então eu penso assim que é pra trazer mais os pais, não pra esse tipo de reunião. Porque esse tipo de reunião a gente já sabe pra que que é. Mas trazer assim... Ah, fez um projeto de redação, ah tá vamos trazer os pais pra ler, colocar em exposição. Fez um teatro, então vamos convidar a família pra ver, os pais pra ver. Trazer os pais, para interagir mais na escola. Essa seria a mudança que mais pesaria. E trazer mais os pais para dentro da escola, pra ver realmente como acontece o aprendizado.

Entrevista realizada em 14/12/2005, com os alunos Cristina, Gabriela, Edson e Lineu, da terceira série.

Eu queria que vocês desenhassem uma escola do jeito que vocês gostariam que ela fosse para depois a gente conversar sobre ela.

Edson - Ih. Vai ficar feio...

O importante é que vocês desenhem do jeito que vocês sabem desenhar e depois a gente conversa sobre o desenho.

Gabriela - Tem que desenhar a cadeira... A mesa?

Desenha o que você quiser. Se você quiser desenhar só uma parte, se você quiser desenhar cadeira... O que você quiser da escola, o que você mais gosta, como seria uma escola diferente ou essa escola mesmo...

Lineu - Ichi...

Cristina - Ah, eu gostaria de uma escola limpa, não ter mercadinho, porque muitas crianças ficam muito com vontade, sabe? Tem umas que não tem dinheiro e outras que têm e as outras que têm dinheiro fica comendo, sabe?

(Continuam desenhando).

Cristina - Aqui nessa escola tem horta?

Gabriela - Cristina! Sabe ali naquele lugar que a gente passou, perto da casa da Sueli? Tem horta...

Cristina - Mas aqui dentro da escola?

Gabriela – Então! Tem. Lá fora perto da quadra.

Lineu - Vai pra onde essa entrevista? (Respondo à pergunta de Lineu e eles continuam desenhando).

Lineu - Você está copiando dela? (perguntando a Cristina se ela está copiando da Gabriela)

Cristina - Eu não... (tom de indignação). Eu tô fazendo do meu jeito.

Lineu - Pode falar pra mãe e pro pai?

Pode.

Gabriela - Pra mãe e pro pai é uma novidade, né Marisa?

Cristina - Quando meu pai chega do serviço ele pergunta: Tem novidade?

(As crianças trocam lápis de cor e outros materiais. Quando Lineu pergunta se tem lápis preto, Cristina diz que quando sua mãe chega em casa ela pergunta se tem pretinho, referindo-se ao café).

Lineu - Eu vou fazer rápido. (Isso porque Cristina e Gabriela já estavam terminando de desenhar).

Gabriela - Rápido, mas bonito.

Cristina – Não. É...

Edson - É. Bem bonito (completando a fala de Cristina).

(Continuam desenhando)

Lineu - Eu não entendi uma coisa. O que é que você vai fazer com... Com a entrevista.

Com a entrevista?

Lineu - É.

Eu vou ouvir e ver o que vocês pensam da escola... Lembra que eu falei que o trabalho que eu vou escrever é sobre a escola? O que os alunos pensam da escola, como eles se sentem na escola, o que eles gostam e o que não gostam, o que poderia ser diferente na escola...

Lineu - Ai, vai mudar a escola daí?

Cristina - Não.

As pessoas que lerem: professores diretores poderão ver o que os alunos pensam e podem tentar mudar algumas coisas.

Gabriela - Vai colocar no jornal, Marisa?

No jornal, não.

Edson - Ainda bem.

Cristina - Ah. Claro que não, né?

Lineu - Tomara que sim...

Edson - Já pensou virar notícia?

Cristina - Os alunos fizeram uma entrevista, desenharam... Olha só (mostrando a folha como se fosse o jornal)! No outro dia a gente olha o jornal...

Edson - É, e só nós sabe que é nosso (referindo-se ao desenho).

É! Mas não vai sair no jornal...

Edson - E se ficar feio?

Não, não vai ficar feio.

Gabriela - Você vai chamar outros alunos?

Vou, mas não sei se hoje, porque vai ter ensaio, não vai?

Edson - Nós vamos cantar...

Lineu - Tocar flauta.

Gabriela - Meu pai vai me ver.

Onde vocês vão tocar, aqui na escola mesmo?

Lineu - No pátio.

Cristina - Eu acho que pintar não é bom não. Ah, eu não gosto de pintar. Um dia eu tava na outra escola, aí ela pediu pra eu pintar um desenho bem chique, que ela ia expor, sabe? Aí eu pinteí, ela apagou, rabiscou, escreveu atrás... Depois daquele dia o meu pai nunca mais me levou lá.

Edson - É o maior ruim, a gente desenha, os outros vai lá e estraga tudo. Na minha escola era assim, a gente desenhava de cor, os outros ia lá e estragava, no outro dia tava tudo no chão. Além de rasgar, eles amassavam e pisavam. Aí um dia eu peguei um pivetinho e quase estrangulo...

Lineu - Pode escrever também?

Se você quiser?

Cristina - Psiu. Vai ficar falando que estava estrangulando na nossa entrevista?

Edson - Pode desenhar a classe também?

(continuam desenhando)

Lineu - A gente vai ter que copiar?

Quando voltar para a classe?

Lineu - É.

Aí vai depender da professora. Do que ela deu.

Edson - Uh! O que eu desenho agora?...

Lineu - Vou desenhar a classe.

Cristina - Ah, não precisa de tanto...

Não. Deixa ele desenhar o que ele quiser.

Lineu - Precisa desenhar a professora também?

Desenha o que você quiser.

(Continuam desenhando, conversa sobre troca de materiais).

Assim que vocês terminarem, no verso da folha, vocês escrevam o nome de vocês. Só o primeiro nome.

Cristina - Pode ser o nome inteiro...

Atrás da folha. Tá?

Cristina - Depois você vai entregar pra gente?

O desenho?

C - É.

Não, vai ficar comigo. Senão como é que eu vou lembrar-me de vocês.

Lineu - A professora vai ver o desenho?

A professora não... Vocês querem que ela veja?

Cristina - Não, não, não. (todos concordam com Cristina).

Lineu - Nem a entrevista?

Também não. Não foi o que a gente combinou no começo da entrevista.

Cristina - Se a professora ver (o desenho) ela vai falar: uuu, isso é tão feio!

Edson - Vai nada, o seu tá mais bonito que o meu...

Gabriela - Eu queria sem igual à Natacha da Malhação.

É? O que ela faz?

Gabriela - Ela canta.

E você gosta de cantar?

Gabriela - Gosto.

Terminaram? (todos afirmam que sim, peço para escreverem o nome no verso da folha).

Agora eu quero que vocês coloquem um título nesse desenho. Um nome para o desenho de vocês.

Edson - Ah, eu já sei. A escola...

Gabriela - Aqui na frente, Marisa?

É. Na frente.

Lineu - Pode ser aqui?

Pode. Onde vocês quiserem.

Gabriela - Marisa, eu acabei meu título. Eu coloquei: A escola... Mas não pode imitar.

Cristina - Eu coloquei: A escola limpa.

Edson - Ah. Copiou de mim.

Gabriela - Olha Marisa, o meu ficou colorido.

Edson - Olha que feio (referindo-se ao seu desenho). É que parece que ele está em pé, assim na cadeira (desenho de um menino).

Vamos conversar então agora, vamos começar pela Cristina. Cristina por que você escolheu esse título?

Cristina - Por que eu quero que a escola seja desse jeito... Seja toda limpa. Pra não ter sujeira, pra não entrar bicho... Pra... Pra... Não entrar escorpião. Tem que cuidar, né?

E como você acha que é a escola que você estuda?

Cristina - Eu acho que ela é meio suja, eu vou falar a verdade.

E o que teria que ser feito para a escola ser limpa?

Cristina - Aí... As que varrem elas tinham que varrer assim, sabe... Mas eu sei que os alunos são porcos, né? Eu também sou porca em casa... Aí a gente tem que... Assim fazer alguma coisa assim pra escola ser limpa... Os alunos colaborar... Não jogar sujeira no chão, né... E também tem que tirar esse mercadinho... Porque tem criança, né que não tem dinheiro e têm outros que tem... Dinheiro... E as outras que têm dinheiro... Fica assim, como se fala... Assim mostrando pras outras... Balas, essas coisas e as outras ficam com vontade e até... Chega um momento que elas ficam doentes.

E você já passou vontade alguma vez?

Cristina - Não...

Gabriela porque você escolheu esse título?

Gabriela - Ah, porque eu queria uma escola assim que as carteiras não fossem sujas... Que os alunos não jogassem sujeira no chão. Que a escola não tivesse assim... Que aquele portãozinho que a gente entrou fosse fechado... Que a escola fosse assim pintada... Que as paredes não fossem sujas, que os alunos riscam... Que os alunos não jogassem sujeira no chão, na hora da classe, se você sujasse você tinha que pegar a vassoura e limpar. E que também esse mercadinho que a Cristina falou, podia ter. Porque um aluno fica falando pro outro a Cristina acha que não pode ter, esse mercadinho aí que tem na cantina, mas tem uns que dá bala pros outros e tem uns que não dá aí o que não tem fica doente, aí a mãe dele se não tiver dinheiro, não tem como comprar pra ele, aí tem que trabalhar e não pode deixar ele com ninguém se não tiver uma vizinha que é amiga dela...

E você conhece alguma criança que já ficou doente, por esse motivo?

Gabriela - Eu conheço. Tem uma amiguinha minha lá que a outra mostrou o pirulito pra ela. Ela falou: dá um pouquinho? A outra falou: quer. Ela falou: quero. A outra falou: vai comprar. Mas ela não tem dinheiro para comprar, aí ela não compra, ela fica pedindo pra mãe dela. A mãe dela fala: eu não tenho dinheiro, eu não posso comprar... A mãe dela tá trabalhando, trabalhando agora, pra comprar as coisas pra ela... É uma menina que mora lá na outra rua, na rua da minha tia.

Edson por que você escolheu esse título?

Edson - Porque eu queria que ninguém jogasse papel, sujeira na escola... E pra... Não entrar bicho essas coisas... Que... Todo mundo colaborasse... Que tivesse sim cantina, mas que os outros repartissem também e que...

Cristina - Mas você também não reparte.

Edson - E que todo mundo seja amigo de todo mundo.

E o que mais você acha que tinha que ter nessa escola?

Edson - Ah, mais nada.

Gabriela - Ah! Marisa, eu esqueci de falar uma coisa. De não ficar... Pegar a comida e ficar brincando, jogar no chão.

Comida? Da onde você fala?

Edson - Da merenda. Da merendeira, a nossa também, não pegar a comida dos outros e jogar no chão.

Lineu - Atirar nos outros.

Os alunos fazem isso?

Gabriela - Fazem.

Cristina - Joga macarrão em cima do outro...

Lineu fala porque a sua escola é a escola organizada

Lineu - Ah, porque uns são bons, outros são ruins... E tem uns que ajuda os outros a ser bom... Ah, eu não sei o que que eu falo...

Edson - É pra falar o quê que você acha...

É a sua opinião.

Gabriela - É. A Marisa falou que vai ficar entre nós.

Lineu - É... As professoras são boas. Os alunos são bons, educados... E todos deveriam ser bons... Aí seria uma escola organizada.

Agora eu vou fazer mais algumas perguntas para vocês, tudo bem? Eu vou fazer e vocês vão respondem na ordem que vocês quiserem.

Porque vocês acham que isso que vocês desenharam é uma escola. O que tem nesse desenho que diz que ele é uma escola.

Cristina - Eu coloquei aqui uma escola, uma mesa, uma cadeira, esse abajur não é assim de uma escola, mas é pra brilhar, pra escola ficar mais bonita. É assim como se diz... pra escola ficar cheia de cor, assim bonita, não sujar a parede, não quebrar nada da escola. A diretora arrumar a escola, manter assim tudo arrumado... Aí eu coloquei um jardim... É isso.

E você Lineu porque esse desenho representa uma escola.

Lineu - É... Por que todo aluno quando entra na classe a professora começa uma coisa boa, depois vai indo. vai indo, aí a criança aprende, daí... Depois vai passando de ano... Vai indo... Vai indo... Até que acaba e vai ... Trabalha... Por isso que estudar é bom.

Aqui no desenho você colocou o quê?

Lineu - Uma classe...

Gabriela: E você?

Gabriela - Ah, Aqui é uma escola limpa. Que os outros vem aqui, os outros olha pra essa escola e fala essa escola aqui é limpa. Os alunos aprendem mais, não risca a carteira com branquinho. Aquele branquinho que risca e fica quebrado também a cadeira.

E o que tem aí nessa escola que mostra que é uma escola?

Gabriela - Ah, aqui é mais animado, porque aqui não tem as coisas sujas, porque é bem pintada, tem janela, porque lá na escola só tem esses vidrinhos aí, deveria ter janela porque se o aluno quisesse abrir a dele abria, se o outro quisesse abria a dele também. Ah, eu acho aqui que os matos não deviam ser sujos, nem pisar neles. Deveria só pisar na quadra, quando vir embora ter um caminhozinho assim de você vir que não pisa no mato, mas tem uns que corre pelo mato e vem, e também que catasse tudo, que limpasse ali embaixo nos matos, cortasse os matos, tem uns que é muito grande, fechasse aquele portãozinho que entrou o cachorro e também limpasse as escadas pra quando os alunos sentar não sujar.

Edson?

Edson - Por que a escola é limpa e não tem nenhuma sujeira...

E o que tem mais nesse desenho que se alguém olhar vai saber que é uma escola?

Edson - É que as paredes é limpa, tem janela, a cortina é limpinha, as carteiras não é quebrada, nem suja... E aqui é um ambiente bom... Gostoso.

E é gostoso pra que esse ambiente.

Edson - Pra gente escrever, ler, aprender.

Lineu - Tem umas escolas que quer ser melhor que as outras. Não é?

Edson - Igual o Sesi.

E isso é bom ou ruim?

Lineu - Querer ser melhor que os outros é ruim.

Por quê?

Lineu - Por que uma não pode ser melhor que a outra.

E o que tem de ruim uma ser melhor que a outra?

Lineu - Quer ganhar mais dinheiro...

Cristina - Não aceita qualquer aluno...

Edson - É.

Agora eu quero que cada um fale o que mais gosta e o que menos gosta na escola. Na escola que vocês estudam.

Cristina - Eu não gosto que os alunos ficam brigando. Eu quando eu vejo os alunos brigando eu separo. Brigar eu não gosto... Mas eu sou meio atentadinha, tem vezes... Às vezes quando tem uma coisa pra fazer, eu penso três vezes pra fazer aquela coisa, pra não ficar mal feita. Eu gosto de brincar, correr, pular, dançar...

E você Gabriela?

Gabriela: Na escola... Eu não gosto que os outros ficam brigando assim, porque quando os outros brigam vai lá separa e eles falam assim, o quê que você veio fazer aqui? Veio se intrometer na conversa dos outros? Aí você arruma confusão com todo mundo. Aí ninguém fica querendo ser sua amiga, você fala se você é minha amiga não fala com ela, se você é amiga dela não fala comigo. Aí eles começam brigar e você fica no meio sem saber por que eles brigou, você vai perguntar e ele fala assim: sai daqui, você não tem nada a ver com isso. E a briga fica com você também. Aí quando chama os pais você leva culpa. Você também vai pra diretoria, sendo que você não fez nada. Você só foi ver o que que era, para você falar pra professora, para a professora dar um jeito neles, mas aí eles falaram pra você, você falou pra professora, a professora brigou com eles, mas mesmo assim eles não ligam. Fala que não tá nem aí porque já fez a coisa errada. Fala eu já fiz... Já fiz... Ela não pode brigar por uma coisa que eu já fiz, aí ela briga com você. Você não pode falar mais nada com seus amigos. Igual quando eu tava na segunda série eu briguei com uma menina e ela ficou um mês sem falar comigo, e eu fiquei um mês sem falar, aí um dia ela veio pedir as coisas para mim, aí eu falei pra ela pra ser amiga dela de novo... Mas depois que já tinha passado um mês, já estava no final do ano. Eu gosto de brincar com meus amigos, gosto que eles brincam comigo também. Eu gosto de dançar também, mas aqui na escola eu não danço porque eu tenho vergonha. No recreio a Gilda coloca música pra gente dançar. Eu gosto de brincar com meus amigos, pular corda, brincar de bolinha...

Lineu o que você não gosta da escola?

Lineu - Que os outros não brinquem comigo, que não ajuda, que os outros mentem, que os outros brinquem, mas não chama eu. Os outros mentem, faz coisas e depois vem e fala que foi eu que fiz...

E o que você mais gosta?

Lineu - De estudar, brincar, ir pra física, aula de artes e... A merenda.

Cristina - E você Edson?

Edson - Que eu não gosto? Que mexe comigo, que me bate. Que mexe e depois na hora que eu vou bater fala pra professora e a professora briga comigo. Eu não gosto de brincar de arminha... Não gosto de brincar muito de arminha... Só.

Cristina - Você não gosta muito, mas um pouco você gosta.

E o que você mais gosta na escola?

Edson - Eu gosto da merenda, eu gosto que... Que os outros chama eu pra brincar. Gosto da física, da aula de artes, e só.

Agora eu vou perguntar pra cada um. Cristina que tipo de aluna você é?

Cristina - Essa é difícil, hein? Eu sou uma aluna bagunceira, mas tem horas que eu sou boa, né?

Lineu - Mentira. Ela mente pra professora.

Cristina - Não.

Gabriela - Não é todo dia que ela faz isso não, Marisa. Tem vez que a Cristina não mente pra professora. Tem vez que a professora força ela, e ela fala a verdade, não é sempre que ela mente.

Cristina - Tem vezes, quando eu estou bem brava eu começo a ficar nervosa, nervosa, nervosa e fico toda vermelha assim e se o Lineu brigar comigo, com essa carinha de sonso dele, se ele brigar comigo, eu quase mato ele. Mas também tem horas que eu sou amiga dele, mas tem horas que essa carinha de sonso só me faz mal. Também a Gabriela, a Gabriela também é um problema pra mim, todo dia, quase todo dia ela me dá lanche, ela é minha amiga, mas tem dia que ela grita tanto que eu chego até a ficar surda. Eu não gosto assim, que o Edson fica puxando meu cabelo, porque senão eu também vou puxar o cabelo dele. Eu sou uma aluna assim bagunceira, mas tem horas que eu sou boa, mas quando... Eu acho que aluno é criança e criança você sabe como que é, mas na terceira série é demais...

E você Gabriela como você é como aluna?

Gabriela - Ah, eu acho que eu sou uma aluna... De vez eu quando eu sou boa. Mas de vez em quando eu também sou chata, tem vez que os outros pede a borracha. Fala assim: empresta a borracha. E eu tô usando, eu respondo: ah, eu tô usando. Aí, ela fica brava comigo. Aí, quando eu vou falar com ela, ela não quer mais falar comigo... Ah, eu acho que de vez em quando eu sou bastante chata. Na educação física os outros colocam o pé na frente pros outros caírem aí eu dou risada, mas também quando eu caio, eu não gosto que os outros riam... Ninguém gosta. Mas é tão engraçado que você nem agüenta, mas quando você cai você fica com raiva, você não gosta. Ah, eu acho que de vez em quando eu sou chata, e de vez em quando eu sou boa, mas eu não sou chata todo dia... E ficar respondendo a professora, porque a minha irmã respondeu a professora, aí meu pai foi lá, né. Aí os professores falaram que ela responde, falou pro meu pai, aí o meu pai ficou bravo. Ele perguntou, porque você ficou respondendo o professor? Aí, ele pegou a cinta e bateu nela. Ela ficou chorando depois, porque quando o meu pai bate, ele bate muito forte...

E você Lineu?

Cristina - Ele é um aluno bagunceiro.

Lineu - Às vezes eu sou ruim e bom em Português e Matemática e em Ciências. Mas às vezes eu sou bom em quase tudo...

Cristina - É bom em nada

Lineu - Mas às vezes eu sou ruim... Eu esqueci o que ia falar... Ah. Eu leio bastante livro... Só...

E você Edson?

Edson - Ah, tem vez que eu sou muito, muito chato e briguento, de vez em quando eu sou legal, não brigo... Só...

Na opinião de vocês o que é ser um bom aluno e o que é ser um mau aluno?

Edson - É muito ruim ser mau e é muito bom ser bom aluno.

E o que é um bom aluno?

Lineu - Pra ser bom aluno tem que estudar, ir à escola quase todos os dias.

Edson - Se você brigar é que você é mau aluno. Não brigar, não arrumar encrenca.

Isso é ser bom aluno?

Lineu - Ser bom aluno tem que estudar, ir à escola, não ter preguiça, ir bem, é legal isso.

E vocês o que vocês acham?

Cristina - Eu acho assim... Ser mau aluno é muito ruim, sabe? Porque as pessoas ficam assim falando no seu ouvido: porque você não seja boa? Porque você não seja uma menina simpática, que conversa com todo mundo? Daí as pessoas falam assim: não, eu quero ser do jeito que eu sou, eu nasci do jeito que eu sou mesmo... Eu falo assim pra minha mãe, quando eu sou chata ela não bate, quando eu tô bem boa, tô alegre, faço as coisas certa, ela me bate. Eu falo: mãe, por favor, na hora que eu faço bagunça você tem que me bater, na hora que eu não faço você me bate, por quê? Ela fala assim: porque quando você faz as coisas, eu te agradeço com cinta.

Gabriela - Ser um bom aluno é você não responder a professora, obedecer ela. Quando ela fala pra você, quando ela passa uma conta e fala que tava errado, você já fica bravo porque não acertou, ela fala aqui que tá o erro, aí ele fica bravo, já sai bravo, não que mais ouvir a professora, fica conversando, fica com raiva da professora, não vai lá pra ela ensinar que ali tá errado, que ali tá certo. Tem uns que tá certo, tem uns que tá errado, os que tá certo ele fica feliz, fica mostrando pros outros que não fizeram certo, aí fica com raiva e fala na próxima eu acerto. Aí na próxima se ele não acertar fica mais bravo. Ser um aluno bom é não responder a professora, fazer as coisas certas, fazer o que ela mandar, porque na sua casa é a sua mãe que manda e na escola é a professora que manda, você tem que obedecer a professora, se você tiver num lugar conversando e ela falar vai sentar e você tiver pegando lápis de cor emprestado aí você pega depois pra você pintar, você ouve o que a professora tem pra falar. Tem vezes que ela fala: solta o lápis, e tem gente que não solta aí ela fica brava. Às vezes quando os outros faz bagunça, ela leva pra diretoria, porque tem que levar mesmo pra diretoria. A professora está ensinando pra nós que você não pode ficar bravo com uma coisa errada, porque você que fez a coisa errada, você fez, você tem que admitir que você fez a coisa errada, por exemplo eu estou fazendo uma coisa e a Cristina vai lá e risca, a Cristina que riscou, ela tem que admitir que foi ela. Se eu risquei e menti que foi ela e se ela não tem aquele lápis de cor e eu tenho, aí eu sou a culpada, porque eu sei que foi eu, então tenho que admitir que foi eu que risquei o desenho, que eu apontei muito o lápis e dei pra Cristina. Primeiro

eu tenho que dar pro dono pra ver o que aconteceu, depois que ele passa pro outro. E ser um mau aluno é desobedecer à professora, é quando a professora falar que tá errado, você não ir mais lá pra ela te ensinar. É você não obedecer à professora direito, tudo que ela falar você nem liga. Você fala assim: a professora falou, mas eu vou fingir que eu nem ouvi. Aí o outro ouve e faz a coisa certa, aquele que fingiu que não ouviu faz as coisas erradas, aí quando ele vê que o outro fez a coisa certa, ele fica com raiva daquele outro, fica de mal daquele outro.

Como que a professora sabe que o aluno está aprendendo?

Cristina - Porque ela sabe que a gente faz uma coisa e tá errada, daí ela pega e... Já rabisca... Quando a gente escreve errado, a professora vai saber que a gente não sabe escrever, aí... Por exemplo, se eu escrevo apontador, do jeito que escrevo apontador, então a professora sabe que a gente sabe escrever. Quando a gente não sabe escrever de caneta ou pegar num lápis, a professora sabe que a gente não sabe... Ela fala: não, aluna, não é assim, é assim, ó. Aí a professora ensina. Ensina fazer as coisas boas. Eu acho assim que a professora estuda muito, né? Tem professor que estuda mais ainda pra ficar sabendo como o aluno pensa. Tem professora que sabe o que o aluno pensa, porque estuda muito. Quando os alunos estão quietos, muito quieto, ela já sabe o que eles estão pensando. Eu acho assim que as professoras são muito inteligentes, sabe. Eu não sei o que você está pensando, mas você sabe o que eu estou pensando, então você vai me dizer o que eu tô pensando, mas se você não sabe, você vai dizer coisa errada. A gente tem que ter muito cuidado com o que tá pensando.

Lineu - A professora vê que a gente tá ruim no começo do ano. Daí ela vai ensinando, ensinando, ensinando todo mundo, daí ela passa, chega uma hora que ela vai andando na carteira, daí no final do ano a professora vê que a letra tá boa, daí na matemática a mesma coisa, aí vai indo e a professora vê que tá bom. Por exemplo, ela vê que o aluno não sabe quanto que é 3×3 . Daí, a professora pergunta e ele responde que é nove. A professora fala: ele tá aprendendo.

Pra que vocês acham que servem as provas e as notas que o professor dá?

Gabriela - Ah, pra ver quem vai mais bom. Nas provas, por exemplo, o Lineu faz uma prova e eu faço outra, daí todo mundo faz, tem uns que tira B, tem uns que tira C e o Lineu tira A, aí a professora fala assim: o Lineu sabe por que ele fez a prova certinho. A professora faz a prova, depois ela vê na dela que tá certo, ela corrige e vê que a do Lineu está certa, então ela pensa: o Lineu sabe. E a minha está errada algumas coisas, então ela fala, a Gabriela não sabe muito, ela sabe, mas não muito. Aí, as provas servem para a professora ver quem sabe mais, tem algumas coisas assim que eu sei... Que a Cristina não sabe. Algumas coisas que o Lineu sabe, que eu não sei, de lição...

E vocês concordam com a Gabriela?

Cristina - Eu concordo.

Você acha isso Lineu?

Lineu - Eu... Tem mais coisa. Pra ver a nota do aluno.

Edson - Pra ver se o aluno sabe. Se ele vai... Vai bem lá pra quarta série ou se vai mal. É pra isso.

E do reforço. O que vocês acham das aulas do reforço?

Cristina - Eu acho muito chata. A professora só passa texto, essas coisas que eu sei, e ela não passa matemática, eu não sei e ela não passa. Só passou duas vezes contas. Eu tento. Eu quero aprender, mas a professora não ensina.

E você Gabriela o que você acha do reforço?

Gabriela - Eu acho o reforço legal. Porque você tá na classe, aí você não aprende alguma coisa, daí o reforço tem três dias, dá pra você aprender mais melhor naqueles três dias. E eu acho a matemática legal, porque você aprende, você vai fazendo as contas, não precisa a professora passar na lousa. Na segunda série tinha uma menina que era a primeira da classe, ela chamava Maria, eu tinha raiva dela, porque ela sabia tudo e eu não sabia. Ela sabia tudo, eu não sabia, e a professora falava: Maria, o seu tá bom. Eu ficava com raiva, os outros falavam, ah, professora é só a Maria. Ela falava: é porque eu estou sabendo as coisas. Porque ela estudava bastante... Eu acho o reforço legal, a matemática você tem que aprender. Eu sei ciências, português eu sei tudo, agora eu sou ruim em matemática. Meu pai disse que é porque eu não sei a tabuada, ele disse que quando a gente aprende a tabuada, a gente aprende continha, a gente aprende problema, um monte de coisa. Mas só que a tabuada, eu estudo a do dois eu aprendo, eu estudo a do três e esqueço a do dois e vai assim, eu tô na tabuada do cinco e não sei a do três. Ele fala que é facinho, mas eu não sei a tabuada do cinco. Eu tenho dificuldade na matemática, eu aprendi bastante coisa no reforço, mas eu não aprendi assim muito matemática. Se a professora passar assim continha... Problema... Eu não sei e no Saesp caiu

bastante, continha e problema. Eu nem sei se eu vou passar de ano. Na terceira série repete, e se eu repetir o meu pai me bate... Ele fala que eu não quero estudar... Além de repetir eu vou ficar atrasada, todo mundo vai crescendo, você vai crescendo e ficando na terceira, na quarta série... Aí os outros já começam a colocar apelido em você, igual ao Fabrício, porque ele é grande, todo mundo chama ele de girafa. Os outros começam a tirar sarro da sua cara e você não gosta disso.

Lineu - Tem umas aulas que eu não sei uma coisa e ela passa outra. Tem aulas que eu falto e passa coisas que eu não sei. Daí eu vou no reforço passa uma coisa que eu não sei, eu aprendo, vai indo, vai indo, aí eu aprendi.

Edson - Eu acho o reforço muito legal, tem vezes que eu acho chato. Eu acho muito legal porque ela dá matemática que eu gosto, dá redação pra nós fazer. E é isso.

Cristina - Eu acho que a matemática é muito difícil, quase sempre tem uma coisinha errada na matemática. Quando eu erro, eu fico brava, brava. A professora fica brava também. No dia que você faltou Gabriela, a professora me deu o maior pito...

Entrevista realizada em 13/12/2005 com os alunos: Glória, Juliana, Marcos e Mário, da primeira série

Converso com as crianças sobre o trabalho que venho fazendo, apresento-lhes os materiais e peço que desenhem uma escola do jeito que eles desejam, uma escola deles.

Juliana: Eu vou fazer um desenho bem bonito. Juliana fica olhando o desenho dos demais.

Marisa: Vamos, Juliana desenha. Porque depois nós vamos conversar sobre o desenho de cada um.

Marcos: Eu vou demorar pra desenhar.

Juliana: Ih. Errei de novo. Cadê a borracha? (apaga várias vezes, demonstrando ter dificuldade para iniciar um desenho e continuá-lo).

Mário: Tá comigo.

Juliana: (Ri) Quando não tá com você, tá comigo.

Marcos: Comigo também (Falando mais alto... Olha o tamanho da escola do Mário e ri. Todos olham para o desenho de Mário, que se mostra meio envergonhado).

Marisa: É a escola dele. Ele faz do jeito que ele quiser, não é?

Mário: Tem pouca pessoa na minha escola.

Glória: A minha é essa escola

Marcos: A minha não, não é essa escola.

Juliana: A minha também é essa escola.

Marcos: Ele não sabe nem desenhar esse prédio.

Juliana: Eu também não sei direito.

Glória: Oh. Vamos parar de conversar e vamos desenhar.

Juliana: Professora você vai levar o desenho na reunião de pais?

Marcos: Ah! Vai mostrar para as mães (gestos irônicos de medo).

Marisa: Não. Como eu falei quando a gente começou a conversar, o que a gente conversar aqui vai ficar entre nós.

Juliana: Nós vai ganhar alguma coisa?

Glória: Ah! Juliana. A Marisa já explicou pra nós pra que que é. (Explico novamente para que é o desenho e a nossa conversa).

Marcos: Na escola tem um negócio, como que é? Não consigo lembrar...

Marisa: Pode fazer do jeito que você se lembrar...

Marcos: A minha escola está ficando feia... (Mas espera que alguém o contrarie, dizendo que está ficando bonita).

Juliana: (Mostra o seu desenho para mim): Está feia?

Marisa: Não tem feio e nem bonito. É o desenho de vocês do jeito que vocês sabem e gostam de desenhar.

Glória: A minha não está muito bonita.

Marcos: Posso fazer do outro lado? Tá feio. Quero fazer outra.

Glória: Apaga. Tem borracha... Faz de novo.

Juliana: Tá horrível o meu (mostrando para os colegas).

(Marcos caçoa do desenho de Juliana e de Mário. Eles o ignoram. Eles continuam desenhando e comentam o tamanho do desenho: escola pequena ou grande. Continuam desenhando, trocando materiais e cantam músicas de Natal, que outras crianças ensaiam no pátio da escola. Juliana pára o seu desenho e fica olhando o desenho de Glória, olha o telhado que Glória fez e pede a borracha para apagar o seu e pergunta-me novamente se o seu desenho está feio.

Marcos: Etá que feio. (Referindo-se ao seu desenho e apaga o que tinha feito).

Enquanto desenhavam, Marcos e Juliana são os que mais fazem comentários depreciando os seus desenhos ou o dos colegas. Mário é o que mais se concentra em seu desenho, se manifestando mais para pedir algum material.

Marcos: A minha escola tá feia! (fala enfática)

Juliana: A minha também. Olha que horrível. Professora, qual que está mais bonita?

Marisa: Cada um tem o seu estilo. O seu jeito de desenhar, o seu jeito de ver a escola...

Juliana: Mas qual que tá mais feia.

Marisa: Não vou dizer.

Marisa: Como vocês já desenharam uma parte grande da escola e nós temos pouco tempo (as crianças iriam fazer uma avaliação) eu vou fazer algumas perguntas para vocês, tudo bem?

Glória: Tá bom.

Marcos: É muito difícil?

Marisa: Não. Vocês vão responder o que vocês pensam. Eu queria que vocês falassem para mim, como é a escola onde vocês estudam.

Marcos: diz o nome da escola em que estuda...

Juliana: É grande...

Glória: É bonita...

Marcos: É legal...

Juliana: É bonita, tem professora legal.

Mário: É bonita.

Marisa: E vocês gostam da escola?

Marcos: Eu gosto. Eu adoro vir aqui brincar. (Ri)

Marisa: O que vocês gostam aqui na escola?

Glória: De estudar.

Mário: É... De estudar...

Juliana: É.

Marcos: Até eu.

Marisa: Você também gosta de estudar, Marcos?

Glória: Você gosta é de brincar, né Marcos?

Marcos: Eu gosto de brincar de figurinha, de outras coisas e de estudar.

Marisa: O que vocês acham dos colegas da classe?

Juliana: Alguns é bagunceiro e alguns...

Marcelo: Igual a você.

Glória: Alguns é chato. (Marcos, Juliana e Mário concordam).

Mário: Tem alguns que são chatos, tem alguns que fazem bagunça igual o João e o Leonardo e você também Juliana.

Glória: É mesmo.

Marisa: E o que eles fazem que eles são chatos?

Glória: Eles tacam lápis...

Mário: Eles mordem borracha e joga, quebra lápis e taca (todos concordam)

Juliana: Taca pedacinho de coisa, pega e joga.

Glória: Marisa, uma vez eu levei, acertou bem aqui (na cabeça). Cada brincadeira sem graça.

Marisa: O que vocês acham da professora?

Glória: Eu acho legal.

Marcos: Eu acho (diz pronunciando em voz baixa) chata. (Depois em voz alta) Eu acho legal também.

Juliana e Marcos: Concordam que ela é legal.

Marisa: Vocês acham que ela é brava?

Todos: Não.

Juliana: Mais ou menos. Mais ou menos.

Glória: Com que é chato com ela, ela é chata também.

Marisa: E as outras professoras que vocês tiveram o que vocês acharam?

Glória: Algumas eram bravas... Algumas eram bravas com quem era... era...

Mário: Fazia bagunça (completando a fala de Glória).

Juliana: Tinha uma japonesinha... Ela não gosta de mim.

Glória: Ela não gosta da nossa classe. Ela falou assim que da próxima vez que ela vir, ela vai ver o que vai acontecer com nós.

Marcos: Eu quero ver só. Com nós tudo dessa escola?

Glória: É.

Marcos: Eu quero ver, eu quero ver.

Glória: Ela falou que não agüenta a classe... Ela briga, ela briga...

Marisa: Por quê? A classe estava muito bagunceira no dia que ela veio?

Glória: Tudo que a gente fazia, virava, levantava, conversava... Ela brigava toda hora.

Marisa: O que vocês acham que é ser um bom aluno?

Mário: É... Estudar.

Juliana: É fazer bem, ficar quieto...

Marcos: Fazer lição.

Glória: Terminar rápido...

Juliana: Não ficar atrasada.

Marcos: Igual você e o Mário... (Mário balança a cabeça dizendo que ele não).

Marisa: E o mau aluno como que ele é?

Juliana: É o aluno que é chato.

Glória: Que bagunça.

Juliana: É.

Marisa: E você Juliana como você é como aluna?

Mário: Bagunceira.

Juliana: (Fica brava) Mais ou menos.

Marcos: Mais ou menos nada. Você é bagunceira.

Marisa: Vamos deixar ela falar, pra ver o que ela acha.

Juliana: De vez em quando eu fico atrasada, de vez em quando eu não fico. Tem vez em quando que eu fico bagunçando tem vez que eu não fico.

Marisa: E você Glória?

Glória: Ontem eu peguei e não fiquei atrasada. Eu não fiquei porque eu cheguei e fiz bem rapidinho, eu sentei na frente da professora. Daí a professora pegou e falou assim... Que eu e a Maya foi que ficou mais ajudando ela. E você (referindo-se a Marcos) não ajudou nada.

Marcos: Eu ajudei, no caderno dela.

Juliana: Eu também.

Marisa: E você acha que você é uma aluna o quê?

Glória: Muito bem.

Marisa: E você Marcos?

Marcos: Eu também sou bom.

Juliana: Bom? (ri)

Marcos: O Juliana pára.

Marisa: Deixa ele falar. O que você faz que diz que você é um bom aluno?

Marcos: Eu faço a lição...

Jéssica: Faz... (irônica e ri)

Marcos: (Grita) Eu faço sim...

Juliana: Faz bosta nenhuma.

Marisa: Juliana, agora é a vez dele falar. Vamos ouvir? (Marcos se recusa a continuar falando).

Marisa: E você Mário?

Juliana: Ele é maravilhoso.

Mário: É mesmo, sou quietinho. Eu faço a lição, não fico atrapalhando, não fico atrasado.

Glória: Eu também nunca fiquei atrasada.

Juliana: Não, Glória? Tem vezes que você fica chorando, não faz a lição...

Marcos: É mesmo.

Glória: Eu choro, mas eu faço a lição.

Marisa: E por que você chora, Glória?

Juliana: Porque ela não sabe escrever...

Glória: Quando eu não sei fazer... Quando é pra escrever ditado...

Marisa: Aí você chora? (Glória balança a cabeça confirmando, meio envergonhada).

Mário: Eu não choro... Eu faço do meu jeito. Ela fala pra fazer do meu jeito...

Marisa: E quando vocês sentem dificuldade, como a Glória falou que ela chora pra pedir ajuda e vocês o que vocês fazem?

Marcos: Nós chama a professora.

Glória: Ah, eu chamo... Ela fica brigando, em vez de ajudar, não, fica brigando. Não é verdade?

Juliana: Não.

Mário: Não é. Ela só fala pra você fazer do seu jeito.

Glória: Eu não sei se ela não gosta de mim, eu não sei.

Marisa: Ela briga porque você chora? (Glória balança a cabeça confirmando).

Juliana: Que briga?

Marcos: Ela não briga...

Glória: A Bruna dava bombom pra mim quando eu fazia.

Mário: É verdade.

Juliana: Eu nunca ganhei.

Marcos: Eu também nunca ganhei.

Marisa: Só ganhava bombom quem ficava quietinho?

Mário: É, fazia tudo a lição direito.

Marcos: E eu nunca ganhei (tom de voz indignado).

Juliana: Marisa, porque a Bruna não vem mais?

Marisa: Ela foi para outra escola ser diretora.

Juliana: Ela tá na direção em outra escola? Ela não vai voltar nunca mais? Ela falou que ia voltar pra ver nós, ah!

Marisa: Acho que não deu tempo dela vir, né? Final de ano, muita correria.

Glória: Vai ver ela vem na segunda série.

Juliana: Aí ela pega nós de novo.

Mário: Eu não vou ficar na segunda série.

Marcos: Eu vou ficar.

Glória: Todo mundo vai ficar na segunda série.

Mário: Não... (Inaudível).

Marcos: Etá, Mário, pintando de preto... Nunca vi...

Marisa: É a escola dele.

Marisa: Me responda uma coisa. Como é que a professora sabe que vocês estão aprendendo.

Mário: Quando ela dá lição...

Juliana: A gente faz lição, ela manda a gente ler...

Glória: Ela toma leitura da gente...

Marisa: E o que mais?

Juliana: Ditado... Pra ver como a gente tá escrevendo...

Marcos: Aí, ela fala assim: nossa! Você tá muito bem no ditado.

Glória: Pede pra gente ler...

Mário: Caça-palavras...

Marisa: Então, ela dá essas lições. Vocês fazem. Aí ela vai vendo se vocês estão aprendendo ou não?

Todos: É.

Mário: Aí, ela ensina a gente.

Marisa: E quando vocês não sabem, ela ensina?

Mário: É.

Glória: Teve um dia que a professora mandou escrever frase. Aí, eu tava na frente dela, sentada próxima a ela, aí ela foi falando: escreve uma coisa, aí ela foi falando a letra *ba - b - a, ce - c - e*, aí eu fui escrevendo.

Juliana: Eu tava perto da Glória... Aí eu fui escrevendo também.

Glória: Aí vai indo... Eu vou escrevendo.

(Marcos se incomoda com o desenho de Mário, perguntando o que é aquilo. Mário diz que são três escolas. Marcos ri).

Juliana: Agora chega o final do ano... Chega o Natal... A gente fica nas férias...

Marcos: Chega o ano novo... Eu vou assistir. Ai que dá hora.

Mário: No ano novo eu vou pra chácara.

Glória: Meu pai também vai pra uma chácara.

Juliana: Eu vou pra São Paulo, no ano novo.

Marcos: Eu vou ficar na minha casa assistindo.

Glória: Eu acho na chácara mais gostoso.

Marisa: Pra que vocês acham que serve as provas e as notas que a professora dá?

Mário: Pra gente aprender...

Juliana: É.

Mário: ... A escrever e a ler.

Glória: Tem gente que não tem vontade.

Juliana: É verdade.

Marcos: Igual o Leonardo...

Mário: ... o André...

Marisa: Eles não têm vontade?

Juliana: Eu leio.

Marisa: E eles não aprendem?

Todos: Não.

Glória: Mas o André sabe ler. O André sabe, mas ele não tem vontade, ele sabe ler, mas ele não tem vontade...

Juliana: Ele não gosta...

Glória: Ele não tem vontade. O caso é que ele não tem vontade.

Marcos: A minha escola está ficando feia.

Marisa: Quando a professora dá nota...

Juliana: Quando a gente fez ditado... Ela deu... Era dez palavras... Eu... A Claudia ela levou nota nove e eu levei nota dez.

Marcos: Até eu levei.

Juliana: Eu levei sim (brava).

Marisa: E o dez significa o quê?

Glória: Maior.

Juliana: Que sabe, que lê.

Mário: Maior que dez...

Glória: Deixa eu falar. A professora... A Maya o dia que a professora deu ditado, aí a Maya, ela ganhou zero...

Marcos: E o Willian ganhou três.

Glória: Aí ela ficou triste. Aí eu falei assim: Maya não precisa ficar triste.

Marcos: Igual o Willian...

Glória: ...Aí ontem deu ditado, aí a Maya ficou feliz. E eu quase ganhei zero.

Mário: Eu ganhei cinco.

Marcos: Ontem o Willian mentiu. Falou que ganhou dez, aí o Gil pegou o caderno dele e mostrou pra mim, ele ganhou três.

Marisa: Porque será que ele mentiu?

Marcos: Ficou com vergonha.

Glória: No prezinho a minha prima deu motivo pra professora brigar, porque ela pegou um moleque, os dois era bagunceiro, ela pegou ele derrubou no chão e começou a bater nele.

Mário: Oh, menininha safada, hein.

Mário: Quando eu comecei a estudar no prezinho eu tinha nove anos.

Marcos: Que nove anos.

Glória: Eu comecei de cinco.

Juliana: Como que você tinha nove anos?

Marisa: E agora você tem quantos anos?

Mário: Oito.

Marcos: Ai. Você tava com nove, aí você foi pra oito?

Juliana: Você devia estar com oito ainda.

Marcos: Falou que tá com nove, ai.

Juliana: Então devia tá com dez.

Mário: Não, eu tinha seis anos... No prezinho.

Glória: Eu e a Maya, nós se conhece desde o prezinho, então nós é muito apegada, entendeu? Aí a Maya um dia falou, um dia pra mim: oh, Glória eu queria na segunda série ... Eu queria cair na sua sala. Eu falei assim: Maya nos não sabe se vai cair junto... Igual na primeira, nós caiu junto, na segunda... Vai que nós cai, na terceira, na quarta...

Marcos: Na quinta, na sexta, na sétima, na oitava.

Juliana: Aqui vai ter quinta série?

Mário: Primeira...

Juliana: Que o que o... Primeira? Nós vamos pra segunda série.

Mário: Vai que nós cai na primeira de novo.

Juliana: Nós não vai cair, nós não vai repetir. Sabe, eu falei assim: professora eu vou repetir de ano. Ela falou assim: você melhorou? Eu falei assim: melhorei. Ela falou: então você vai passar de série...

Marcos: Todo mundo vai passar.

Mário: O primeiro ano repete... Repete.

Marcos: Não... Só a quarta.

Mário: Ai, ai, quarta?

Juliana: Quarta... A quarta série que repete. Na quinta série repete mais ainda.

Marisa: Porque vocês acham que um aluno repete de ano?

Mário: Porque é bagunceiro, não faz lição e não sabe ler nem escrever. (Os demais concordam com a cabeça).

Marisa: Vocês acham isso?

Juliana: Ele repete porque não sabe ler, não sabe escrever...

Glória: E fica bagunçando, jogando lápis, bagunçando, jogando um monte de coisas, pega e sobe na carteira...

Marisa: E você Marcos, o que você acha?

Marcos: Porque ele bagunça, não faz lição... só.

Glória: Eu tenho um primo que tá no prezinho, ele é bagunceiro, bate em todo mundo. Ainda bem que o pai dele não deixa os moleques bater nele, senão...

Marisa: Porque vocês acham que os alunos vão para o reforço...

Juliana: Pra aprender a ler...

Mário: Pra eles aprender...

Glória: Pra eles se esforçar mais... Pra eles aprender a ler e escrever.

Marcos: Eu já fiz reforço de domingo.

Glória: Eu nunca fui pro reforço.

Juliana: Eu também não... Eu já tô aprendendo ler... Escrever...

Marisa: Porque que um aluno vai pro reforço?

Juliana: Porque eles não sabe escrever, não sabe ler, eles bagunça. É pra eles aprender mais, pra saber a ler, saber escrever...

Marcos: Eu não sei... É pra aprender a escrever direito e não bagunçar...

Mário: É pra aprender a ler e escrever direito, a professora vai ajudar eles.

Marisa: Quando uma criança tem dificuldade pra fazer o que a professora pede, porque vocês acham que ela tem essa dificuldade?

Juliana: Porque ela não sabe escrever...

Marisa: Mas porque ela não sabe escrever?

Glória: Porque ela fica conversando... Não presta atenção...

Juliana: No dia do Saresp, a professora foi ensinando as coisas, foi falando...

Marcos: Todo mundo fez porque não conversou.

Glória: A professora falou tudo o que eles queriam e a gente fez.

Juliana: Na segunda série também vai ter Saresp.

Glória: E no (nome de uma escola) vai ter duas vezes, as duas na mesma hora... Matemática e português.

Marcos: Sorte que a gente já tá no final do ano, pra não ter mais...

Juliana: Não vai ter Saresp, mas vai ter prova de menos, prova de dividir...

Marcos: Porque o Saresp demora o recreio... É ruim.

Glória: Sabe, a professora falou assim... Quando alguém jogar o lápis... Ele jogou você pega o lápis... Pega pra você... É seu agora... Não é dele.

Juliana: É... Tem gente que joga lápis. A professora falou: cata pra você.

Glória: Ontem mesmo ela falou assim: quem ficar quietinho ela ia dar negócio que sobrou,

Marcos: Aí, ela não deu pra ninguém... Ninguém.

Mário: E nós ficamos quietinhos.

Marisa: Será que ela esqueceu?

Glória: Não sei. Teve gente que bagunçou.

Juliana: Aí, ela não deu pra ninguém.

(Pedi para eles colocarem os nomes no verso da folha).

Mário mostra o seu desenho e pergunta se está feio.

Juliana: Espera, eu vou fazer um sol.

Marcos: Olha, igual eu fiz...

Marisa: Agora Marcos dá um título para o seu desenho.

Marcos: Tá aqui ó, a escola.

Marisa: Então fala pra mim o que você desenhou na sua escola.

Marcos: É igual aqui. Aqui é onde é a entrada. Aqui é a sala de aula... (inaudível). Aqui é a descida, a parte que nós estuda... A nossa classe.

Marisa: E o seu Juliana?

Juliana: A minha escola... Aqui é o portão... É grandão... Aqui é a janela da escola... Agora eu vou escrever o título pra minha escola.

Glória: Aqui é uma parte da escola... Aqui mais pra trás é o pátio... Aqui tá o G de Glória e aqui é todo o teto da escola. O título é a Escola Glória.

Marisa: E o seu Mário?

Mário: Aqui é a sala, aqui é onde nos tá, aqui é de onde a gente veio, aqui é a outra escola, aqui era onde eles ensinava, aqui era outra escola... Onde é a segunda série..., as classes. E o nome dela é escola do Mário.

Marisa: E nessa escola que você fizeram quem estudaria nela?

Todos respondem: eu.

Glória: Eu estudaria na minha escola, a Maya, a Juliana.

Juliana: A Claudia.

Glória: O Mário... Todo mundo.

Marcos: Na minha... Todo mundo também.

Glória: Todo mundo tinha o direito e se quisesse podia ir. Na minha ia ter um monte... um monte de pessoas. E eu ia deixar fazer festa... Fazer festa que quiser.

Marisa: E na sua Mário.

Mário: Todo mundo também.

Marisa: O que se aprenderia na escola de vocês?

Mário: Estudar... Estudar... Estudar...

Marcos: Fazia um monte de conta...

Glória: Aprendia História.

Juliana: Cultura...

Glória: Geografia...

Marcos: Educação Física.

Mário: Educação Artística...

Marcos: Ginástica.

Mário: Eu gosto mais de física.

Marcos: Até eu.

Marisa: O que vocês gostam lá da física?

Todos respondem: Brincar... Brincar...

Mário: Eu gosto também de pintar.

Marisa: Vocês acham que na escola tem situações em que o aluno fica triste, em que os outros tiram sarro...

Glória: Tem. Tem... Sabe o que que é... Tem uns meninos... Eles... As pessoas que tem dificuldade eles dá risada aí todo mundo dá, aí a pessoa fica triste.

Falo que nós encerramos e que vamos voltar para a classe. Eles dizem que querem ficar mais.