

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA DE FÁTIMA RODRIGUES MARCON

**EXCLUSÃO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E
GESTORES ESCOLARES**

**PONTA GROSSA
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PATRÍCIA DE FÁTIMA RODRIGUES MARCON

**EXCLUSÃO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E
GESTORES ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Orientadora: Prof^a Dr^a Esméria de Lourdes Saveli.

**PONTA GROSSA
2006**

TERMO DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela proteção divina, durante toda minha vida.

À **Profª Dª. Esméria de Lourdes Saveli**, exemplo de caráter e competência, pelas orientações e pelo apoio constante durante esta trajetória.

À **Profª Drª Maria José Subtil** e à **Profª Drª Priscila Larocca**, membros da banca examinadora deste trabalho, pela atenção e pelas sugestões apresentadas.

Ao **Profº Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite**, pela preciosa contribuição neste estudo. Sinto-me honrada em tê-lo como membro da banca de defesa deste trabalho.

Aos meus pais, **Alceu e Cléria**, pelos ensinamentos recebidos ao longo de toda minha vida e pela possibilidade de estudo que me proporcionaram, para que eu pudesse ser a pessoa e a profissional que sou hoje.

Ao meu marido, **Marcus Vinícius**, pelo apoio e incentivo durante esta caminhada.

Aos meus irmãos, **José Luciano, Júlio César, Luiz Eduardo** e minha cunhada **Silvana**, pelo incentivo constante, durante a realização de mais esta etapa da minha vida profissional.

Ao **Programa de Mestrado em Educação da UEPG**, através do qual esta pesquisa se realizou, pelos conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso.

Às **diretoras, pedagogas e professoras** que contribuíram para esta pesquisa, participando das entrevistas, pela acolhida amigável nas suas escolas e por sua especial e essencial participação neste trabalho.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Freire)

(Paulo

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais de professores e gestores escolares do ensino fundamental sobre a exclusão escolar. Para tanto, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e depois transcritas. Participaram da pesquisa 67 educadoras, entre professoras e gestoras escolares, de 14 escolas municipais, sorteadas uma de cada setor da área urbana, da cidade de Ponta Grossa – PR. O contexto deste estudo é marcado pela mudança da forma de organização, da primeira fase do ensino fundamental, do sistema seriado para o regime de ciclos de aprendizagem, com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, que ocorreu no período de 2001 – 2004. Esta nova forma de organização da escola trouxe a necessidade de se repensar outros aspectos e práticas da cultura escolar que estava posta nesta rede de ensino, como a avaliação classificatória que retinha, ao final do ano letivo, os alunos que não alcançassem a média de nota cinqüenta. O esforço em examinar as representações sociais de professores e gestores escolares pode significar uma importante contribuição para o estudo das relações existentes entre a política pública implementada, e o cotidiano escolar. Sem a pretensão de esgotar a análise deste fenômeno complexo que é a exclusão escolar, são tratados, neste trabalho, alguns aspectos relevantes para o estudo dos problemas de aprendizagem, numa perspectiva que relaciona a política pública implementada e a forma como a escola se organiza para atender as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal da Educação – SME. Parte-se do pressuposto de que na medida em que estas diretrizes levarem em conta as concepções dos professores e gestores escolares, as resistências às propostas de mudanças que afetam a cultura escolar irão diminuindo. As representações sociais que emergiram dos relatos docentes foram agrupadas em quatro núcleos temáticos: representações sociais da criança com dificuldades de aprendizagem; representações sociais de família; representações sociais de escola e representações da profissão docente. Cada um destes núcleos temáticos contém subcategorias de análise das representações sociais que revelam a forma como os professores e gestores do ensino fundamental compreendem as questões relacionadas à exclusão escolar. A política educacional implementada pelo município mexeu com a organização escolar e pôs em conflito algumas concepções docentes sobre o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa demonstrou que, efetivação da política de educação inclusiva exige mudança de mentalidade, como também, estrutura física, material e recursos humanos. Além da questão da formação dos professores para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, sejam estas decorrentes de necessidades especiais ou não, combater a exclusão escolar é uma questão de política pública. Pretende-se, com este trabalho, provocar reflexões importantes, para o debate acerca da exclusão escolar, que permeiam o planejamento e a implementação das políticas educacionais.

Palavras-chave: Exclusão escolar. Representações sociais. Política educacional. Ciclos de aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to analyze the schoolteachers and principals' social representations of the Fundamental teaching level school about the school exclusion. This way it has been utilized in audio recorded semi-structured interviews and then it has been written. Sixty-seven educators participated in this work between teachers and principals from fourteen municipal schools, chosen one from each sector of the city of Ponta Grossa urban area in State of Parana. This study is marked by the way of the changing of organization, from the first phase of Fundamental teaching of the serial system to the cycle's regime of learning, with the enlargement of the Fundamental teaching of eight to nine years occurred in the period from two thousand one to two thousand and four. This new way of school organization brought the necessity to rethink other school aspects and practices in this teaching web, as the classifying evaluation that failed the students didn't succeed with the mark over fifty at the end of the school year. The effort to examine the teachers and principal social representations can mean an important contribution to study the relations between public policy and the school everyday. With no intention to finish the analysis of this complex phenomenon that is the school exclusion, this work focuses some relevant aspects to the learning problems in a perspective that articulates the implemented public policy and the way the school organizes the guidelines from Municipal Secretary ship of Education – MSE. It believes that as those guidelines consider the teachers and principals' conceptions will decrease the resistance to changing proposals that affect the school culture. The social representations that came from the teachers report were jointed into four thematic nucleuses: social representation of the child with learning difficulties, social representation of family, social representation of school, social representation of school and social representation of the teaching profession. Each nucleus pointed has subcategories of analyses of social representation those show the way the Fundamental teaching' teachers and principals understand the things related to school exclusion. The educational policy implemented in the municipal district put in conflict some teachers conceptions about the teaching-learning process. The research has revealed that the effectiveness of the inclusive education policy demands changing of mentality as well as, physical and material structure and human resources. Besides the teachers' background to work with the learning difficulties, coming from special necessities or not, to contend the school exclusion is a public policy object. This research intends to provoke important reflections to the debate around the school exclusion that permeates the planning and the implementation of the educational policies.

Key words: School exclusion. Social representations. Educational policy. Learning cycles.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| CEMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CEB | Conselho da Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CT | Conselho Tutelar |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PSA | Psicologia Social Americana |
| PSE | Psicologia Social Européia |
| RME | Rede Municipal de Ensino |
| RS | Representações Sociais |
| SEED | Secretaria Estadual de Educação |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SME | Secretaria Municipal da Educação |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO 1 – RETROSPECTIVA DAS CONCEPÇÕES SOBRE A EXCLUSÃO ESCOLAR | 16 |
| 1.1 As teorias racistas..... | 17 |
| 1.2 O movimento escolanovista..... | 19 |
| 1.3 A teoria da carência cultural..... | 22 |
| 1.4 A (re)organização da estrutura escolar para romper com a exclusão..... | 28 |
| 1.5 A Política Nacional de Educação Inclusiva..... | 35 |
| 1.5.1 Educação especial: revendo paradigmas..... | 41 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA | 46 |
| 2.1 A teoria das representações sociais..... | 48 |
| 2.2 Procedimentos metodológicos..... | 54 |
| CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES SOBRE A EXCLUSÃO ESCOLAR ... | 58 |
| 3.1 Representações sociais da criança com dificuldades de aprendizagem..... | 58 |
| 3.2 Representações sociais de família..... | 73 |
| 3.3 Representações de escola..... | 77 |
| 3.4 Representações sociais da profissão docente..... | 87 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 97 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| ANEXO | 106 |

INTRODUÇÃO

A exclusão escolar constitui, atualmente, um dos temas mais relevantes que permeiam as discussões na área da Educação, em âmbito nacional e internacional. O direito à educação pública e gratuita para todos já está assegurado legalmente desde a Declaração Universal dos direitos Humanos (1948). Entretanto, os dados estatísticos (INEP, 1999) relativos aos índices de acesso e aproveitamento escolar apontam que a conquista desse direito, na prática, ainda está aquém da realidade almejada pela sociedade brasileira.

Este assunto foi se constituindo o objeto de interesse desta pesquisadora ao longo de uma trajetória profissional que teve início, há quinze anos, nas séries iniciais do ensino fundamental, nesta mesma rede municipal de ensino, onde a presente pesquisa se realizou. A oportunidade de fazer parte da equipe da Secretaria Municipal da Educação – SME, no período de 1999 a 2004, permitiu reconhecer a possibilidade de se implantar, em um Sistema de Ensino, uma educação de qualidade social, enquanto política pública.

Quando a gestão (2001 – 2004) assumiu a SME, na cidade de Ponta Grossa - Paraná, deparou-se com um alto índice de evasão e repetência que, já há algum tempo, vinha acontecendo nas escolas da Rede Municipal de Ensino – RME. Ao analisar os dados estatísticos de aprovação e reprovação dos alunos do Ensino Fundamental, do ano de 2000, a equipe pedagógica da SME buscou estratégias para alterar o quadro de fracasso escolar que imperava na rede municipal de ensino. Os dados demonstravam que o índice de retenção da 1ª para a 2ª série era de 22,04%, sendo que em algumas escolas chegava aos 39%. A retenção de 1ª à 4ª série atingiu um índice geral de 12,31%. Além disso, foi constatado um número de 2873 alunos com idade superior a 8 anos que não estavam na 3ª série, formando um contingente de 29,15% de alunos com defasagem idade/série. Havia, também, 1121 alunos matriculados nas turmas de 3ª e 4ª séries que estavam fora da idade regular (13,53%). Tudo isso, resultado de múltiplas reprovações.

Diante desta realidade e partindo do pressuposto de que a questão da exclusão escolar não estaria condicionada apenas por fatores pedagógicos, mas que a própria estruturação do ensino organizado por séries dificultava o sucesso escolar, a SME tomou medidas que afetaram a estrutura tradicional de organização do ensino e sua lógica que alicerçava a cultura da repetência. Assim, foram

implantados, na RME de Ponta Grossa - PR, os Ciclos de Aprendizagem. Este projeto estava em consonância com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e exigiu a reorganização da estrutura de ensino, rompendo com a tradicional estrutura seriada e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos.

Segundo a Proposta Pedagógica da SME (2003), esta nova organização do tempo e do espaço da escola tinha como diretriz principal assegurar a permanência do aluno na escola e ampliar para cinco anos o tempo que correspondia aos quatro anos das séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, o ensino fundamental foi ampliado para nove anos. A primeira fase deste nível de ensino ficou organizada da seguinte maneira: 1º ciclo composto por turmas com base na idade (classes de 6, 7 e 8 anos) e 2º ciclo formando um continuum de 2 anos que correspondiam a 3ª e 4ª séries de um regime seriado. Outro aspecto importante a considerar nesta proposta é que a reprovação não foi abolida totalmente, sendo que os alunos poderiam ficar retidos ao final de cada ciclo, caso não dominassem as habilidades básicas exigidas para o ciclo em questão.

Com esta reorganização da estrutura escolar, a SME, segundo sua Proposta Pedagógica (2003), pretendeu garantir a continuidade dos estudos no interior dos ciclos, permitindo a retenção de alunos apenas no final de cada ciclo. Portanto, sempre haveria possibilidades de haver, no segundo ciclo, crianças acima dessas idades, porque nele estariam crianças advindas também das classes de aceleração¹. Este era o principal motivo que justificava o segundo ciclo ter a série como referência e não a idade. Nessa perspectiva, o primeiro ciclo foi organizado por idade para romper com a representação social da idéia de série, que atrela a aprendizagem da criança ao calendário anual da escola.

De acordo com a proposta da SME (2003), esta nova organização teve como estratégia atingir, de maneira imediata, dois objetivos: primeiro, corrigir fluxo idade/série daqueles alunos multirrepetentes e, segundo, organizar o sistema de maneira que rompesse com a cultura da reprovação que estava posta na Rede. A nova organização do ensino em ciclos de aprendizagem possibilitou a inversão da organização da escola na lógica seriada, nos seguintes aspectos: com a progressão continuada, a professora acompanha a turma no decorrer dos três anos do 1º ciclo e

¹ Projeto de correção de fluxo idade/série que funcionou na RME por três anos (2001 – 2003)

dos dois anos do segundo ciclo; o tempo de aprendizagem foi ampliado, principalmente no que se refere à alfabetização; com a ampliação do tempo de aprendizagem intensificou-se o compromisso da professora com a aprendizagem dos seus alunos.

A organização da escola em ciclos de aprendizagem possibilitou repensar a situação dos alunos que eram repetentes de 1ª e 2ª séries e não podiam entrar nestas classes do 1º ciclo, porque já tinham 9 anos completos ou mais. Com o objetivo de corrigir o fluxo destes alunos com defasagem idade/série, foi criado o projeto das classes de aceleração.

Segundo o trabalho de Neves (2005, p. 65) o projeto das classes de aceleração foi constituído com o objetivo de:

[...] atender alunos com defasagem de idade para freqüentar a última classe do primeiro ciclo (crianças acima de 8 anos) ou que nunca freqüentaram a escola. Faziam parte desta classe: o aluno repetente da última classe do primeiro ciclo, desde que tivesse nove anos completos, até primeiro de março do ano em curso; os alunos repetentes da 1ª e 2ª séries do ensino regular, com idade superior a 8 anos, transferidos ou não de outros estabelecimentos de ensino.

A criação desta classe também teve a finalidade de reverter o quadro de alunos que apresentavam distorção idade-série para freqüentar as classes do primeiro ciclo. Estas classes possibilitaram a regularização do fluxo escolar, tanto para os alunos que nunca freqüentaram a escola, como para os alunos multirrepetentes. A criação da classe de aceleração também estava amparada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 24, inciso V, alínea b, ao dispor “[...] a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

Após um semestre da implantação das classes de aceleração, a heterogeneidade de níveis de aprendizagem tornou-se mais evidente, pois nesta classe estavam alunos repetentes de 1ª série, ou seja, não alfabetizados e alunos repetentes de 2ª série, que já sabiam ler e escrever. Assim, surgiu a necessidade de diferenciar o ensino para atender aos alunos em diferentes momentos de suas aprendizagens. Entretanto, as professoras estavam encontrando muitas dificuldades para trabalhar com alunos alfabetizados e não alfabetizados juntos na mesma

classe. Por isso, a SME propôs o re-agrupamento destes alunos em duas classes distintas. Uma delas passou a receber os alunos que ainda não estavam alfabetizados e ficou denominada de classe de aceleração da alfabetização. A outra que se chamou apenas classe de aceleração, atendia aos alunos que, mesmo de uma forma ainda rudimentar, já conseguiam ler e escrever. Tanto os alunos das classes regulares do 1º ciclo, como os alunos das classes de aceleração, para serem promovidos para o 2º ciclo, deveriam ter se apropriado das habilidades básicas da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos.

Neste contexto, além da mudança estrutural, como uma alternativa de ação pedagógica para combater o fracasso escolar e dar atendimento às crianças em tempo hábil, as escolas organizaram as classes de apoio. Estas classes funcionavam em contra-turno e atendiam os alunos do 1º e 2º ciclos com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a organização das escolas por ciclos não teve como lógica apenas a junção de séries, mas exigiu também novas formas de pensar, compreender e organizar a ação docente, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos e à compreensão das suas dificuldades e da necessidade do trabalho diversificado em sala de aula.

Foi o trabalho junto das professoras destas classes que provocou um interesse maior em pesquisar a exclusão escolar pelo enfoque proposto neste estudo, cujo objetivo é analisar as representações sociais de professores e gestores, da escola de ensino fundamental, sobre a exclusão escolar. Como se verificará, posteriormente, na análise dos relatos colhidos, esta nova estrutura exigiu ainda um trabalho de equipe, no qual professores, pedagogos e diretores deviam se envolver com o pedagógico, desenvolvendo uma cultura de cooperação e assumindo sua parcela de responsabilidade pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Entretanto, com a progressão continuada, no ciclo, a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem evidenciou-se cada vez mais.

No regime seriado, a retenção ao final do ano letivo proporcionava uma pseudo-homogeneidade nas séries. Isso confirmava ao professor a possibilidade de um ensino homogêneo, pois aqueles alunos que não conseguissem “acompanhar a turma” e atingir a média de aprendizagem esperada para sua série ficariam retidos e fariam novamente a mesma série, no ano seguinte. Dessa forma, a avaliação escolar, embora já houvesse uma discussão teórica sobre a sua função diagnóstica, na prática ela ainda tinha um caráter classificatório e excludente.

De acordo com a Proposta da SME, a implantação dos ciclos de aprendizagem na RME de Ponta Grossa – PR tinha como objetivo dar à criança a possibilidade de completar, sem retrocesso, o seu processo de apropriação do conhecimento e seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Nesse sentido, esta proposta não aceitava a repetência injustificada, nem tampouco a promoção automática, porque o aluno deveria ser atendido em suas necessidades educacionais, na classe de apoio, em contra-turno.

Um outro ponto da proposta de avaliação que rompia com a prática escolar dominante era a ausência de notas. Assim, as diretrizes curriculares da SME orientavam que a promoção do aluno de um ciclo para outro, seria documentada em fichas descritivas e individuais denominadas de Pareceres Descritivo e Conclusivo. É importante ressaltar que cada ciclo possuía critérios de avaliação para cada área de conhecimento, os quais orientavam o professor para avaliar os alunos em seu desenvolvimento e justificavam o avanço destes alunos para o ciclo seguinte.

A experiência do Município de Ponta Grossa, assim como outras experiências que envolveram a transformação da estrutura de ensino e afetaram a cultura escolar, demonstra que mudar exige tempo, paciência e, certamente, perseverança. Implantar uma nova proposta requer também trabalho e compromisso, tanto do governo e dos gestores educacionais, como dos profissionais da educação que estão atuando nas escolas.

A busca de uma educação mais inclusiva implica que a escola se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos. A diferenciação do ensino se faz necessária para possibilitar situações fecundas de aprendizagem, respondendo às necessidades educativas dos alunos em seus diferentes níveis de desenvolvimento. Para isso, é importante que os profissionais da educação que atuam na escola partilhem a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem das crianças que venham a apresentar dificuldades durante o processo de aprendizagem, como também, que a política educacional implementada ofereça condições ótimas de trabalho nas escolas.

Entende-se que, a pesquisa acadêmica que se propõe a contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade social precisa aproximar-se da escola de ensino fundamental, a fim de conhecer os problemas e desafios do seu cotidiano. Esta aproximação da pesquisa acadêmica com os profissionais que atuam

diretamente nas escolas de ensino fundamental é importante para o redimensionamento das políticas educacionais.

No entanto, há que se considerar que as mudanças propostas pelas políticas educacionais que estiverem distante da forma como a escola funciona geram resistências. Portanto, uma proposta de mudança que estiver longe da forma como os profissionais da educação atuam na escola e pensam o papel desta instituição encontrará resistências. À medida que a proposta esteja mais próxima da maneira como os membros da escola concebem uma instituição de ensino ideal, as resistências às propostas de mudanças vão diminuindo.

Enxergar a escola como um espaço complexo e tentar compreender a reciprocidade de relações presentes no ambiente escolar que afetam a questão do sucesso ou não da aprendizagem é fundamental para compreender os fatores condicionantes do fracasso ou do êxito escolar.

Nessa perspectiva, analisar as representações sociais dos professores e gestores do ensino fundamental sobre a exclusão escolar pode contribuir nas discussões acerca das mudanças necessárias para tornar a escola pública mais inclusiva e consciente do seu papel de agente transformador da sociedade. Embora a educação sozinha não possa resgatar todos os problemas sociais, certamente ela pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Para se obter um panorama histórico da situação de exclusão escolar que se configurou no Brasil, desde a expansão da escola pública, o primeiro capítulo traz uma retrospectiva sobre as concepções relativas à exclusão escolar, até se chegar às diretrizes que norteiam a Política Nacional de Educação Inclusiva, com seus marcos legais que oficializam a *inclusão* como proposta educacional, no Brasil e no mundo.

A seguir, no segundo capítulo, trata-se da metodologia utilizada para a coleta dos dados empíricos, bem como da teoria das representações sociais que embasa a abordagem teórico-metodológica do presente estudo, justificando a escolha por este enfoque na análise de um tema tão complexo como a exclusão escolar.

O terceiro capítulo consiste na análise das representações de professores e gestores escolares sobre a exclusão escolar, a partir dos relatos dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

1. RETROSPECTIVA DAS CONCEPÇÕES SOBRE A EXCLUSÃO ESCOLAR

Na literatura sobre a exclusão escolar, a obra clássica de Patto (1999), que teve grande repercussão no meio educacional, constitui-se em um referencial de grande importância a respeito deste assunto. Os estudos contidos nesta obra retomam a origem da sociedade de classes baseada nas relações de produção capitalista, na Europa do final do século XVIII, discutindo a ideologia liberal e sua influência na origem da Psicologia como ciência experimental e diferencial.

Segundo a autora, o fato de novos homens bem sucedidos o serem aparentemente por mérito pessoal, já que a posição social não era mais determinada pelo nascimento, confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo. O projeto liberal de que a igualdade de oportunidades viria substituir a injusta herança familiar da nobreza; a crença no poder da razão e da ciência (legado do Iluminismo) e, principalmente, a luta pela consolidação de uma Política Educacional, impulsionaram a criação dos Sistemas de Ensino. A escola se expandiu como sistema nos países capitalistas europeus mais desenvolvidos, no decorrer do século XIX, porque era vista como uma instituição estratégica na imposição da unificação nacional.

Ainda de acordo com Patto (1999), no início do século XX, a democratização do ensino foi impulsionada, por um lado, pela preocupação das classes dirigentes em sustentar a democracia e o desenvolvimento industrial e, por outro, pelas aspirações de justiça social das forças de esquerda. Naquele período, as pressões populares por Educação desempenharam um papel importante na expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais. A escola passou a ser desejada pela classe trabalhadora que, se apercebendo da desigualdade embutida na nova ordem social, tentava escapar pelos caminhos socialmente aceitos da miséria de sua condição.

Em relação à extensão da escola pública, Arroyo (1991) aponta que nunca a burguesia investiu de fato na educação escolar de seus trabalhadores. Segundo o autor, até na época da revolução burguesa, a ampliação do sistema público de ensino ocorreu mediante muitas reivindicações das classes operárias e daqueles que procuravam ocupar um espaço melhor na sociedade. O pensamento educacional da época embasava-se na idéia de que a escola gratuita e obrigatória viera para transformar a humanidade e redimi-la da ignorância e da opressão. Os

pedagogos liberais acreditavam na possibilidade da escola realizar uma sociedade de classes igualitária, na qual os lugares sociais fossem ocupados com base no mérito pessoal. (ARROYO, 1991)

Neste contexto, à psicologia científica coube buscar a explicação e a mensuração das diferenças individuais, a fim de explicar as diferenças de desempenho escolar. Tal argumento tornou-se fundamental nos discursos educacionais sobre a reprovação escolar que vigoravam nos países capitalistas desde o final do séc. XIX.

1.2 As teorias racistas

De acordo com Patto (1999), as teorias racistas tiveram seu ponto mais alto no período entre 1820 e 1930. O pensamento liberal da época não preconizava uma sociedade na qual as diferenças sociais desaparecessem, mas tratava de justificá-las, sem contrapor a tese da igualdade de oportunidades na nova ordem social que viria substituir a sociedade de castas. Esta, sim, era injusta. Dessa forma, as desigualdades sociais traduziam-se em desigualdades raciais, pessoais e culturais.

As teorias, chamadas de racistas, encontraram na teoria evolucionista (Origem das Espécies, de Darwin, publicada em 1859) a sua reafirmação. Esta teoria foi transformada, pelos intelectuais da época, na formulação do *darwinismo social*: a seleção dos mais aptos pelo mérito pessoal. Este pensamento justificava a hierarquia na nova ordem social através das diferenças individuais. A afirmação de que a desigualdade das raças era devida à herança de características adquiridas ao longo da evolução foi comum nas teorias racistas formuladas em várias partes do mundo, até a década de 1930.

No campo da Psicologia Experimental, os primeiros estudos, realizados por médicos, foram pesquisas em laboratórios sobre as manifestações psíquicas. Desses estudos nasceu a Psicologia Diferencial cujo objetivo era medir a capacidade intelectual e comprovar sua determinação hereditária. Nessa época surgiram os primeiros testes psicológicos para medir os processos sensoriais (discriminação visual e auditiva e habilidade motora velocidade de tempo de reação) e estimar o nível intelectual.

Segundo Patto (1999, p. 58):

A psicologia científica nascente neste mesmo período, não poderia ser diferente; gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar a 'carreira aberta ao talento' supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque.

Assim, naquela época, a Psicologia buscava justificar as diferenças de desempenho escolar entre as crianças de diferentes classes sociais, conforme aponta Patto (1999, p. 62):

O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela, de outro a de justificar o acesso desigual dessa clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo a qual o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social.

A preocupação com as diferenças individuais e com a determinação dos *normais* e *anormais*, dos *aptos* e dos *inaptos*, vai ao encontro da ideologia da sociedade de classes, para justificar as diferenças sociais e acreditar que é natural o que na verdade é socialmente determinado. Dessa forma, preserva-se a visão segundo a qual as diferenças sociais são determinadas pelas aptidões e pelo esforço individuais.

1.2 O Movimento Escolanovista

O advento da 1ª Guerra Mundial contribuiu, significativamente, para abalar a idéia de que a escola pública (obrigatória e gratuita) seria a redenção da humanidade. O fato de conhecer a linguagem escrita e de ter acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade “não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da opressão”. (PATTO, 1999, p. 47).

Mediante as críticas à escola tradicional, que se expandira ao longo do século XIX, a Política Educacional das primeiras décadas do século XX passou a apontar para a necessidade de rever os princípios e as práticas da Educação. Nesta época, a tendência nos meios educacionais, nas primeiras décadas do século XX, era a seguinte:

À pedagogia da imposição deveria se opor uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito do desenvolvimento infantil que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. (PATTO 1999, p. 48).

Segundo a autora acima citada, no Brasil das décadas de 1920 e 1930, a defesa da democratização da educação já passava a fazer parte do discurso dos políticos e empresários, como estratégia para obter apoio do povo para tomada de poder. A classe pobre que vivia nos centros industriais reivindicava o direito à Educação. As Reformas Educacionais, nesse período, foram embasadas nos princípios do movimento da Escola Nova. Apesar delas, as mudanças na educação para classe popular, durante as quatro décadas da primeira República, foram muito pequenas. Até 1930, o Brasil não dispunha, ainda, de um Sistema Público de Educação.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reivindicava um Sistema de Educação Único, no qual, todos tivessem direito à Educação. O único limite ao desenvolvimento escolar deveriam ser as reais capacidades de cada indivíduo. Tal concepção estava embasada nos estudos da psicologia das diferenças individuais que chegara ao Brasil naquela época. A política educacional brasileira, influenciada pela ideologia liberal democrática dos países europeus e americanos, procurou uma explicação para a diferença de rendimento escolar e o acesso

desigual dos alunos aos níveis de ensino, nas *aptidões naturais do indivíduo*. (PATTO, 1999).

No início, a teoria escolanovista, baseando-se numa nova concepção de infância, considerava que a origem do fracasso escolar não estava no indivíduo, mas nos métodos de ensino. Dessa forma, o movimento da Escola Nova contrapôs os pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional. O reconhecimento da importância de se levar em conta as especificidades psicológicas da criança, de acordo com o desenvolvimento infantil, no planejamento educacional, certamente, é mérito da Teoria Escolanovista.

À medida que a Psicologia se constituiu como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com o potencial da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade de aprender. Surgiu, assim, a necessidade de avaliar estas potencialidades e a psicométrica se impôs no meio educacional.

A partir da década de 1920, os testes ingressam nas escolas determinando os *anormais escolares* – crianças que não acompanhavam o ritmo de aprendizagem da turma. Nessa época, muitos psicólogos empenharam-se na pesquisa de instrumentos que pudessem verificar se um indivíduo é mais apto intelectualmente que outro, medindo as aptidões independentemente das condições sociais. Aprimorar os instrumentos que rastreiam as diferenças individuais, saber quem são os *bem dotados* ou *retardados*, criar escolas e classes especiais em nome do menor desgaste individual e social foram os objetivos da Psicologia durante as décadas de 1920 e 1930. (PATTO, 1999).

Em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, no Ministério da Educação e Cultura, marcou a origem da relação entre a pesquisa e a política educacional. Às pesquisas cabia a tarefa de trazer subsídios para a formulação das diretrizes nacionais para a educação. Com a forte presença da psicologia na escola, no auge da influência do movimento escolanovista, a pesquisa educacional da época ficou marcada pelo primado da Psicologia no entendimento do fracasso escolar.

A partir da década de trinta, a Psicologia começou a se configurar no país com uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando a justificar o mau desempenho escolar de grande parte dos educandos. Foi nesse

momento que os testes psicológicos foram introduzidos com maior intensidade nas escolas e passaram a fazer parte do seu cotidiano nos países capitalistas centrais. Os países dependentes sofreram forte influência do que se passava nos meios educacionais da Europa e da América do Norte e os educadores progressistas começaram a lutar pela introdução da psicometria e da pedagogia nova nos seus países, segundo os estudos de Patto (1999). Nas palavras da própria autora:

Inicialmente circunscrita à avaliação médica segundo os quadros clínicos da época, a avaliação dos 'anormais escolares', tornou-se, nos 30 primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual; nessa época, os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que, na Europa e na América, conseguiram ter acesso à escola. (PATTO, 1999, p. 66).

Até hoje, o uso de testes padronizados tem se baseado na idéia de que é possível avaliar o potencial intelectual de uma pessoa, através de seus comportamentos manifestos. Entretanto, muitos estudos nessa área (LEITE, 1988; PATTO, 1999) apontam que os testes de inteligência medem muito mais a capacidade de emissão de respostas certas do que os processos mentais. Estes testes, geralmente, são mais adequados às crianças de classe média e alta e menos para as crianças das classes populares, as quais não estão familiarizadas com os materiais, o vocabulário e as atitudes neles presentes. Assim ocorre a psicologização de uma situação que é determinada, fundamentalmente, pela condição social do sujeito.

Essa tendência de classificar os educandos de acordo com um suposto nível intelectual persiste e os testes psicológicos padronizados são utilizados, até os dias de hoje, para validar tecnicamente os educandos mais aptos. Os estudos de Patto (1999) observam que os resultados dos testes, favorecendo os mais ricos, vêm confirmar que os mais aptos ocupam os melhores lugares na sociedade.

Patto (1999, p. 67) afirma:

Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de vinte e trinta, restou a prática de submeter ao diagnóstico médico-psicológico as crianças que não respondem às exigências das escolas. [...] E os mais prováveis destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos mais pobres.

Leite (1988) observa que a própria literatura sobre o tema propõe questionamentos acerca do conceito de inteligência, uma vez que este ainda causa polêmica. Segundo o autor, o problema não está no dado que o teste mostra, mas em como este resultado é interpretado, ou seja, em como explicar por que as pessoas apresentam diferentes níveis de inteligência.

1.3 A Teoria da Carência Cultural

Na década de 60, nos Estados Unidos e na Europa, teve início o movimento das minorias raciais e étnicas consideradas *menos aptas*, que impulsionou a grande expansão da escola pública. Porém, a esta expansão quantitativa não correspondeu uma qualificação da escola pública que passou a receber as classes consideradas menos favorecidas. As dificuldades de aprendizagem foram se acentuando e coube à psicologia buscar as causas das *faltas* e das *carências*, na tentativa de responder às questões relativas ao mau desempenho escolar das crianças pobres.

De acordo com os estudos de Patto (1999), nas décadas de sessenta e setenta, as explicações para os baixos resultados nos testes começam a deixar de ser raciais para se tornarem culturais. Os trabalhos dos antropólogos culturais freqüentemente consideravam: primitivos, atrasados e rudes os grupos humanos que não participavam da cultura dominante. Assim, ocorreu a passagem do conceito de raças inferiores, para o de culturas diferentes ou inferiores. As causas do fracasso escolar começaram a ser atribuídas aos grupos familiares patológicos ou de ambientes sociais atrasados, que produziam crianças desajustadas e problemáticas. Além dos fatores orgânicos, o ambiente sócio-familiar passou a ser visto como determinante do desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança. Houve então uma mudança de nomenclatura: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de aprendizagem escolar passou a ser denominada *criança problema*. Assim ocorreu a mudança de foco da hereditariedade para o meio.

Nessa linha de pensamento, surgiu a *teoria da carência cultural* que chegou ao Brasil na década de 70 e passou a explicar o baixo rendimento dos alunos provenientes das classes mais pobres. Segundo essa teoria, as crianças da classe menos favorecida apresentavam um *déficit* cultural, devido ao ambiente desfavorável em que viviam e obtinham um mau desempenho na escola, por serem portadoras de

inúmeras deficiências no seu desenvolvimento bio-psico-social. Logo, as causas dos problemas de aprendizagem encontravam-se na criança, porque ela trazia consigo um atraso no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo e emocional.

Assim, pesquisas alheias às questões ideológicas confirmavam aos educadores, numa visão preconceituosa das crianças pobres, que a deficiência estava na criança e na sua família, abrindo caminhos para a *teoria da carência cultural* que embasou as concepções estruturantes do discurso educacional durante os anos setenta. Nesse momento, a pesquisa educacional contribuiu para a formação de uma imagem negativa da criança pertencente à classe baixa, como sendo portadora de deficiências e problemas (atrasos) de desenvolvimento.

Com a finalidade de sanar essa *deficiência*, surgiram os *programas de educação compensatória* cujos pressupostos baseavam-se na idéia de que as crianças carentes eram *menos aptas* à aprendizagem escolar. O principal objetivo desses programas era preparar a criança da classe pobre de maneira a suprir as lacunas de sua educação familiar precária, para que ela pudesse acompanhar o ritmo escolar.

Na esperança de que a escola compensatória sanasse as deficiências culturais e psicológicas das crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas, foi atribuído a ela um papel democratizante, na produção da igualdade social. Nessa perspectiva, a educação infantil de caráter compensatório passou a ser vista como a solução para o problema da repetência escolar.

A concepção de que entendia a *prontidão* como o aspecto mais importante na determinação do sucesso escolar, especialmente na alfabetização, embasava a defesa da educação pré-escolar no Brasil, com uma função propedêutica para o ensino fundamental.

Estudiosa da Educação Infantil, Kramer (2003, p. 57) observa:

Naquele momento e contexto, depois de ter difundido uma visão de pré-escola como instância de guarda e tutela, o discurso oficial passou a propagar a educação compensatória, divulgando um ideário que considerava que a pré-escola podia salvar a escola por antecipação, preparando o desempenho escolar de meninos e meninas, prevenindo supostamente o seu esperado fracasso na escola.

Dessa forma, o problema permanecia focado no aluno: era ele que, por razões sócio-culturais, apresentava *déficits* e, portanto, precisava de mais horas, mais atividades... O ensino continuava homogêneo, os objetivos de ensino, o currículo e os critérios de avaliação continuavam os mesmos.

Essa visão ainda está presente em algumas pesquisas e nas respostas de muitos educadores sobre o insucesso escolar de um grande número de crianças. Isso pode ser percebido, nas falas de professores que se referem ao aluno que apresenta dificuldades dizendo que ele é *fraquinho*, porque vive em um ambiente familiar desfavorável e pobre, sem recursos e sem oportunidades de acesso à leitura e à escrita.

Cabe ressaltar que, tanto na concepção segundo a qual as dificuldades de aprendizagem são devidas às questões hereditárias, como na que acredita na primazia da influência do meio familiar carente, prevalece uma visão determinista do desenvolvimento humano, bem como, a ausência da responsabilidade da escola em relação ao desempenho escolar de grande parte dos educandos.

Segundo Patto (1999, p. 112):

Apesar das diferenças que as concepções hereditária e ambientalista do desenvolvimento humano guardam entre si, têm em comum a suposição de que as dificuldades de aprendizagem que as crianças pobres costumam exibir na escola decorrem de distúrbios contraídos fora dela.

No decorrer dos anos setenta e oitenta, aos poucos o termo *deficiência cultural* foi sendo substituído por *diferença cultural*. Assim, a criança pobre, de *deficiente* passou a ser considerada *diferente* das crianças das classes sociais média e alta. Passou-se, então, para outra perspectiva de análise do fracasso escolar, segundo a qual, a escola, enquanto instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado, não conseguia cumprir satisfatoriamente o seu papel, contribuindo para a produção do fracasso escolar. Nessa visão, as dificuldades de aprendizagem eram decorrentes do fato de que a escola não estava levando em conta essas diferenças e os professores, esperando nos bancos escolares um aluno idealizado, não estavam preparados para trabalhar com a clientela real da escola pública. Neste momento, evidenciou-se o papel da própria escola como favorecedora ou não da aprendizagem.

Estudos (Arroyo, 1991) demonstram que, nas décadas de setenta e oitenta, contrariando a tese de que as causas do fracasso escolar estavam no próprio educando e em suas famílias, a escola voltou a ser responsabilizada pelo sucesso-fracasso dos educandos. No entanto, as críticas à escola limitaram-se ao fato de os professores não estarem preparados para trabalhar com a clientela da escola pública, devido às diferenças culturais e os métodos de ensino não levarem em conta a realidade sócio-psicológica dos alunos marginalizados culturalmente.

Os discursos no meio educacional não atingiram as Políticas Públicas e a falta de investimentos na Educação, nem a estrutura social, apenas afirmavam que uma escola, supostamente adequada para a classe favorecida, estava falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos, crianças culturalmente *diferentes* ou *deficientes*.

Neste contexto educacional, volta o apelo à mensuração das potencialidades dos educandos através dos testes psicológicos (como na década de trinta), mas agora para explicar os altos índices de repetência – *exclusão na escola*. Os testes psicológicos padronizados, considerados neutros e objetivos, confirmavam cientificamente o que o senso comum dizia sobre as crianças pobres. Entretanto, estudiosos do assunto, como Patto, têm apontado a discrepância entre o conteúdo dos testes psicológicos padronizados e o repertório das crianças da classe pobre. Sobre o processo de seleção operado na escola, a autora afirma:

No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultura. (PATTO, 1999, p. 157)

Este, como outros estudos, tem demonstrado que, no decorrer do século XX, o estudo das dificuldades de aprendizagem esteve atrelado à Psicologia das Diferenças Individuais, na tentativa de explicar por que as crianças de uma determinada classe social conseguem ir bem na escola e têm melhor rendimento do que as crianças de uma outra classe social. Dessa forma, buscou-se explicar em termos de diferenças individuais, o que na verdade constituía uma diferença social.

Assim, a *culpa* pelo fracasso escolar estava no próprio aluno (fatores orgânicos) e na sua família (fatores ambientais). Portanto, a escola e o professor nada poderiam fazer além de *medir* a capacidade intelectual dos alunos através de

testes de inteligência e encaminhá-los às escolas condizentes com suas capacidades. Estas concepções, segundo as quais as causas do insucesso escolar encontravam-se no próprio aluno, adequaram-se perfeitamente à ideologia liberal do sistema capitalista, uma vez que não consideravam a participação da estrutura social na exclusão escolar.

No decorrer das duas últimas décadas, as pesquisas foram desvendando mais criticamente os aspectos relativos à estrutura e ao funcionamento do sistema escolar e começaram a apontar a má qualidade do ensino oferecido à classe popular. De fato, verificou-se nesse período uma significativa ampliação do acesso à escola. Entretanto, estudos (Leite, 1988) observam que esse aumento quantitativo foi seguido por uma proporcional diminuição da qualidade do ensino público, gerada pelo constante decréscimo do investimento de recursos necessários por parte do Estado. Segundo o autor, isso ocorreu porque o Estado deixou de priorizar o ensino público e incentivou a iniciativa do ensino privado, permitindo, assim, que um ensino de melhor qualidade fosse ofertado para a elite sócio-econômica, em detrimento das classes populares.

Arroyo (1991) também aponta que a reforma do ensino de 1º grau, mediante a aprovação da Lei 5692/71, não solucionou os principais problemas deste nível de ensino: os altos índices de repetência e conseqüente evasão escolar. Diante deste fato, as pesquisas sobre a realidade da situação educacional brasileira têm chamado a atenção para os altos índices de repetência, principalmente, na passagem da primeira para a segunda série do ensino fundamental. Isso demonstra que o fracasso escolar é ainda mais evidente na alfabetização, uma vez que a aquisição da leitura e da escrita, geralmente é considerada como pré-requisito para que a criança avance para as séries subseqüentes.

A revisão das concepções sobre o fracasso escolar mostra que a explicação para este fenômeno, ora esteve no aluno (questões orgânicas, psicológicas ou de linguagem), ora no contexto sócio-cultural do aluno (ambiente familiar e vivência sócio-culturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional). Mais recentemente, a organização e o funcionamento da escola têm sido apontados como participantes do insucesso escolar.

Outros estudos (Gama et al., 1991) demonstram que, enquanto as taxas de acesso e de escolaridade sugerem certa conquista da população, no que concerne à ampliação de oportunidades de acesso à escola, a análise dos resultados de

aprendizagem escolar mostra grande evasão e reprovação. Este fato é verificado nos baixos números de alunos que concluem a escolaridade obrigatória, o que revela um sistema escolar que continua seletivo e qualitativamente precário para enfrentar os desafios que a realidade brasileira lhe apresenta. Portanto, no Brasil, apesar das tentativas de democratização da escola e de muitos estudos apontarem para os problemas da educação brasileira, o fracasso escolar ainda é evidente. A tendência democratizadora ficou muito aquém dos objetivos desejáveis e necessários. Dentre os que iniciam a vida escolar, muitos são excluídos logo nos primeiros anos. Em termos qualitativos, a escola continua diferenciada em função da origem sócio-econômica dos alunos. Poucos conseguem ultrapassar os vários níveis e formar-se em um curso superior. Estes poucos são, em geral, indivíduos provenientes das camadas que têm melhores condições sócio-econômicas. Os mais pobres são excluídos. Portanto, à eliminação formal, legal, das desigualdades não correspondeu uma eliminação real: na prática continua o dualismo, em que se oferecem boas escolas para a elite e escolas precárias, sem recursos, para a maioria da população.

Nestes últimos anos, a crise da educação tem sido bastante comentada. Ao abordar esta questão, ressalta-se a importância de lembrar que, a partir da segunda metade do século XX, a humanidade vem vivenciando um desenvolvimento econômico sem precedentes na história, fruto do avanço industrial e tecnológico. Entretanto, neste mesmo período, uma grande crise social e moral, caracterizada pelo agravamento das desigualdades sociais e pelo aumento da pobreza, da violência e da criminalidade, instalou-se em vários lugares do mundo. (CORTELLA, 2005).

A paisagem da década de 1990 mudou em relação à década de 1970. A criança carente que precisava de educação compensatória foi substituída pelo professor mal formado, nas justificativas para o baixo rendimento escolar. Embora se compreenda que a exclusão escolar é um fenômeno complexo, multifacetado e, por isso, seria uma conclusão simplista centrar a sua causa em um único fator, acredita-se que esta mudança significa um avanço, na medida em que, pelo menos, trouxe a responsabilidade para o campo da ação do adulto. Entretanto, é importante enfatizar que colocar a responsabilidade pelo fracasso escolar nos ombros do professor, acreditando que se o professor for competente o problema será resolvido, é posicionar-se de maneira ingênua frente a esta questão.

Com base nessas reflexões, o presente estudo busca, a partir da análise das representações sociais dos profissionais que estão atuando diretamente na escola de ensino fundamental, levantar algumas questões importantes para o debate acerca da exclusão escolar.

1.4 A (re)organização da estrutura escolar para romper com a exclusão

De acordo com os estudos de Mello (2004), a década de noventa foi um período marcado pela necessidade de mudança do paradigma educacional e, portanto, uma época de inúmeras reformas no campo da Educação. A nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais inauguraram uma nova etapa para a educação contemporânea na qual estão presentes os conceitos de eficiência, qualidade e equidade dos sistemas educacionais. Nessa perspectiva, a questão posta por Mello é a seguinte: *Como as políticas de promoção da equidade e da eficiência estão sendo traduzidas nas práticas de gestão escolar?* Segundo a autora, quando se trata da forma como vem acontecendo o processo de aprendizagem no interior das escolas, os avanços ainda são pequenos e isso se constitui, no momento, um dos maiores desafios da Educação.

Outro estudo (Freitas, 2003) propõe uma visão diferente sobre a aplicação do conceito de “equidade” à função da escola, ao afirmar que:

Os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível sócio-econômico destes. Segundo essa versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe. A isso chama-se ‘equidade’, segundo eles. Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos. (p. 14)

Segundo esta linha de pensamento, os recursos da escola podem compensar as desigualdades sociais e “[...] os efeitos das condições sociais perversas que instituem os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos”. (FREITAS, 2003, p. 23).

A escola é chamada ao compromisso moral de corresponder às necessidades educacionais de todos os seus alunos, independente das condições sócio-econômicas em que estes vivem. Ainda segundo o autor:

Este é o sonho liberal: independentemente do nível sócio econômico (ou, como se diz, descontados os efeitos do nível socioeconômico) todos os alunos deveriam aprender em um nível de domínio elevado. Os socialistas não discordarão do fato de que a escola deva ensinar todos os alunos em um nível elevado de domínio, mas atacarão o problema por outro ângulo – pela necessidade da eliminação dos desníveis sócio econômicos e da distribuição do capital cultural e social, o que supõe discutir como se acumulam outras formas de capital (o econômico, por exemplo). (FREITAS, 2003, P. 17)

Entende-se que a cultura organizacional da escola possui uma parcela significativa de responsabilidade sobre os resultados da aprendizagem dos educandos. Entretanto, seria ingenuidade pensar que apenas medidas internas ao sistema escolar bastariam para resolver o problema da exclusão escolar e, por consequência, social.

Outros estudos (FERRARO, 2004) demonstram que políticas de simples universalização do acesso à escola não bastam para superar o problema da exclusão.

Nas palavras do próprio autor:

A universalização do acesso à escola é apenas a condição necessária, mas não suficiente para assegurar o direito à educação. A solução do problema da exclusão escolar passa necessariamente pela transformação da escola, isto é, pela superação da lógica de exclusão que rege o seu funcionamento em relação à escolarização das classes populares, do aluno trabalhador, do negro ou de outras categorias de discriminados. (FERRARO, 2004, p. 63)

O trabalho de Marchesi (2004) enfatiza que hoje em dia não é possível explicar a complexidade do fenômeno da exclusão escolar através de um único fator. É preciso levar em conta: as condições sociais, a organização do sistema educacional, a política pública para a educação, o funcionamento das escolas e a prática docente na sala de aula. Estes não são fatores isolados, eles se relacionam.

Em relação à organização do trabalho pedagógico na escola, o autor observa que a principal dificuldade encontrada pelos professores é ter que trabalhar com

turmas cada vez mais heterogêneas: grupos de diferentes culturas, classes sociais, capacidades, motivações. Portanto, a formação docente não pode se limitar ao conhecimento científico e de técnicas de ensino, mas é também necessário conhecer os interesses dos alunos, as diferentes formas de gestão da classe, para que os alunos participem do processo e da avaliação da aprendizagem. Por outro lado, o autor ressalta a importância de se melhorar as condições de trabalho, principalmente no que se refere à redução do número de alunos na turma, a fim de possibilitar a atenção individualizada. É importante que os professores sejam capazes de despertar o interesse dos alunos e proporcionar experiências de êxito escolar, para superar as dificuldades no processo de aprendizagem.

Quanto à repetência escolar, Marchesi (2004), aponta que, em âmbito internacional, a repetência é vista como um fenômeno latino-americano. Ela é a *solução* que o sistema encontrou, para lidar com o problema da não-aprendizagem. Segundo o autor, a repetência é vista de forma diferente por especialistas e professores. Para os primeiros, ela constitui-se como um indicador da ineficiência dos sistemas de ensino. Já, para os professores, a repetência é aceita como algo natural e, muitas vezes, ela é vista como algo benéfico para o aluno, como mais uma ajuda para uma posterior promoção. Preocupa muito o fato destes professores se colocarem numa posição de defensores desta idéia equivocada de que a reprovação é algo natural, um mal necessário, principalmente na primeira série. “Por outro lado, os pais tendem a internalizar o ponto de vista escolar e a aceitar os diagnósticos e as predições dos professores sobre a capacidade de aprendizagem de seus filhos”. (MARCHESI, 2004, p. 38).

Ainda em relação à prática da reprovação, o autor acima citado observa que os estudos realizados nos países em desenvolvimento têm demonstrado que a repetência de um ou dois anos não assegura a aprendizagem, contradizendo a idéia que tradicionalmente embasava a retenção.

Segundo Marchesi (2004, p.39):

Pedagogicamente, a repetência é baseada em uma série de premissas erradas: que o estudante que não aprendeu, ou não aprendeu o suficiente, aprenderá se tomar exatamente o mesmo caminho pela segunda vez – o caminho que o fez fracassar a primeira vez; que nada foi aprendido ao longo do processo e que, portanto, é necessário começar tudo de novo desde início; que o conhecimento e a aprendizagem operam em uma

dimensão linear, seguem rotas fixas e são o resultado do exercício repetitivo.

Outros trabalhos sobre a repetência escolar (LEITE, 1988; ARROYO, 1991) têm demonstrado que esta prática não assegura a aprendizagem, pelo contrário, é o primeiro passo para a evasão escolar. Para o aluno, muitas vezes, ela significa uma advertência ou um castigo, velada ou abertamente. Estes estudos apontam que a organização seriada do ensino constitui um dos fatores que contribui consideravelmente para a produção da exclusão escolar. Esta organização de escola gera a “cultura da repetência”, pois limita o tempo e em decorrência as chances de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Leite (1988) chama a atenção para o fato da retenção, além de penalizar o aluno, também o estigmatiza, favorecendo a sua exclusão na/da escola.

De acordo com Ferraro (2004), os conceitos de exclusão e fracasso representam formas distintas de se analisar um mesmo fenômeno. A exclusão refere-se à não-freqüência, ou seja, ao número de crianças e adolescentes que estão fora da escola, tanto os que nunca freqüentaram, como os que abandonaram a escola precocemente (os evadidos). O fracasso escolar é medido estatisticamente pelo número de alunos com defasagem idade/série. Os alunos evadidos, muitas vezes, deixam a escola, *expulsos* pelos seus mecanismos internos de exclusão.

Segundo Ferraro (2004), da década de oitenta à década de noventa, houve um período de grande avanço no acesso à escolaridade, embora, no Brasil, a universalização ainda não seja total. Somente nas idades de 8 à 12 anos verificam-se taxas de exclusão inferiores a 10%. Aos 5 anos a taxa é de 42% e baixa gradativamente nas idades de 6, 7, 8, até 12 anos, quando começa a subir novamente, chegando a 42,8% aos 17 anos. Sobre a defasagem idade/série, dados de 1991 a 1996 mostram que houve um declínio nas taxas de forte defasagem entre as crianças de 9 a 12 anos, mas este índice aumentou, tanto entre as crianças de 8 anos, como entre adolescentes de 14 à 17 anos.

Segundo os dados estatísticos divulgados pelo INEP (1999), as taxas de rendimento escolar e de transição do fluxo escolar no Ensino Fundamental, no Brasil, são as seguintes:

| | 1ª.Série | 2ª.Série | 3ª.Série | 4ª.Série | 5ª.Série | 6ª.Série | 7ª.Série | 8ª.Série |
|-------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| REPROVAÇÃO | 15,60 | 13,00 | 8,60 | 7,90 | 10,80 | 9,00 | 7,30 | 6,00 |

| | | | | | | | | |
|-----------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| ABANDONO | 13,70 | 9,00 | 8,80 | 7,70 | 14,50 | 15,60 | 12,40 | 12,40 |
|-----------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|

A seguir, estes índices expressos em gráficos demonstram com maior clareza as séries com maiores taxas de reprovação e abandono, nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental.

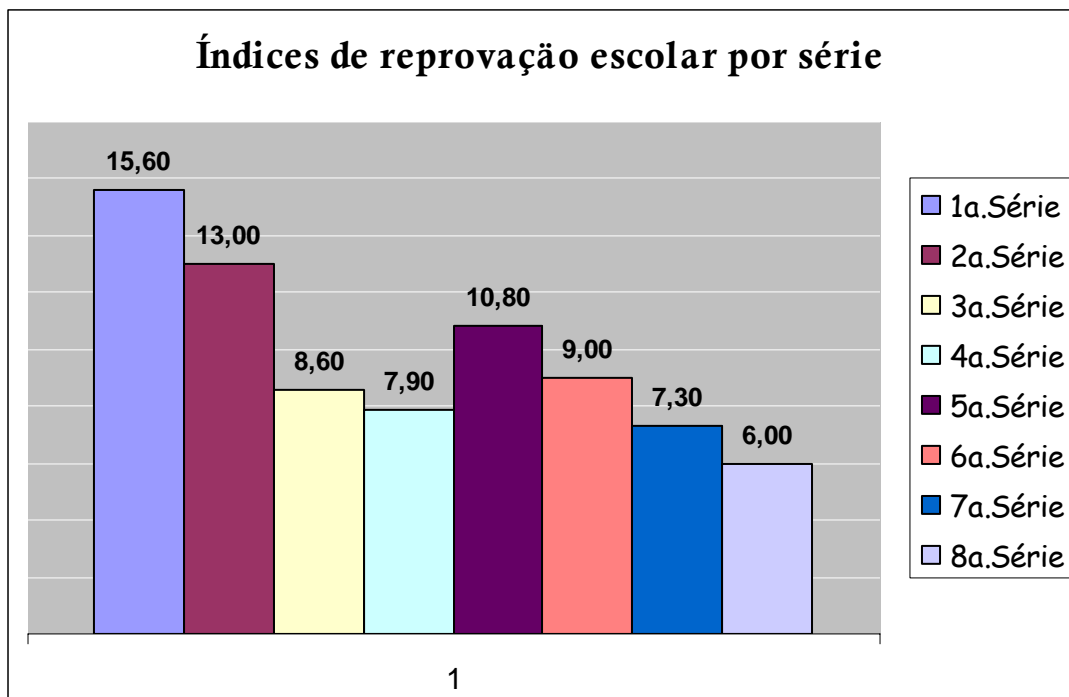


GRÁFICO 1 – Índices de reprovação, por série, nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental, conforme as pesquisas realizadas pelo INEP, em 1999.

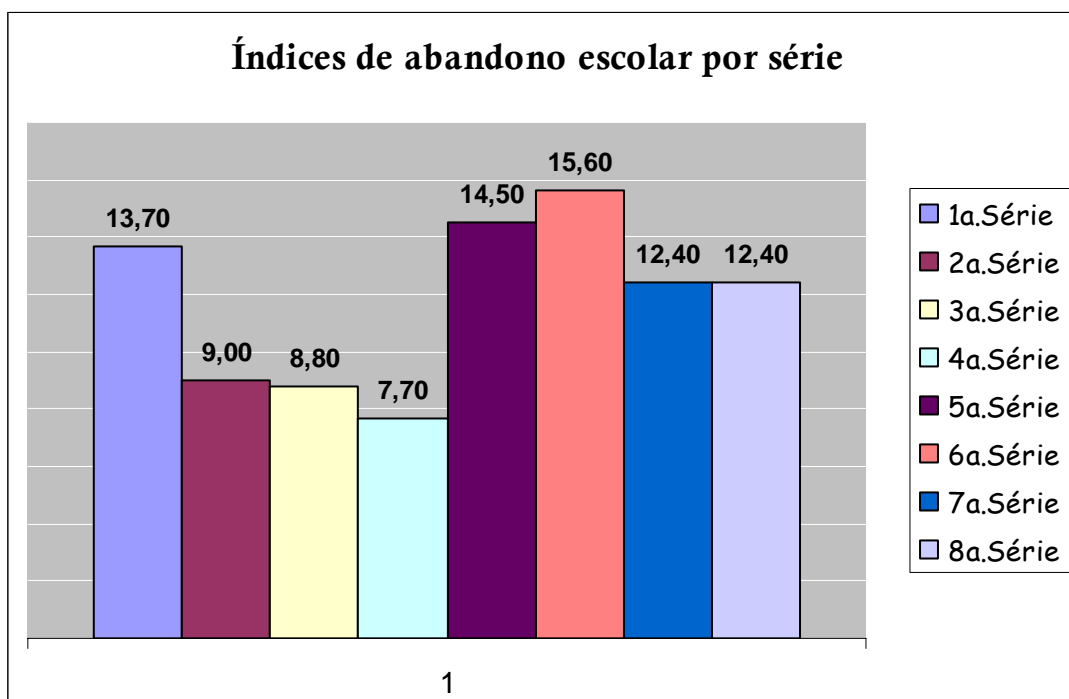


GRÁFICO 2 – Índices de abandono escolar, por série, no Ensino Fundamental do Brasil, de acordo com pesquisas realizadas pelo INEP, em 1999.

De acordo com a literatura consultada, as pesquisas realizadas pelos estudiosos do assunto identificam a reprovação como um dos principais problemas da escola brasileira. Estes estudos demonstram que a lógica da exclusão que existe na sociedade também está presente no interior da escola.

Ferraro (2004) distingue o conceito mais geral de exclusão escolar em exclusão *na* escola e exclusão *da* escola:

A exclusão escolar na forma de exclusão *da* escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão *na* escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de evasão e repetência. (FERRARO, 1999b, p. 24, apud, FERRARO, 2004, p. 49).

Neste trabalho, optou-se pelo uso da expressão *exclusão escolar* como um conceito mais amplo que inclui também os mecanismos internos de exclusão, ou seja, a exclusão *na* escola.

Em relação à exclusão que é operada dentro da escola, pelos processos internos, Ferraro (2004, p. 58) questiona:

De que servirá incluir numa escola excludente? O processo de universalização do acesso deve, pois, ser precedido ou pelo menos acompanhado da transformação da própria escola, ou melhor, da lógica que rege o seu funcionamento. Parece que não foi isso que aconteceu no Brasil da década de 1990.

De fato, políticas de simples universalização do acesso à escola, em vez de solucionar, podem contribuir para o agravamento do problema da exclusão escolar e social. Mais do que garantir o acesso à escola, é preciso proporcionar condições ótimas, para se atender às necessidades educacionais da real população que, atualmente, ocupa os bancos escolares.

De onde vem esta escola excludente? A organização escolar que conhecemos hoje não surgiu ao acaso, ela teve sua origem e expansão em determinados momentos da história.

De acordo com Freitas (2003, p. 27):

A necessidade de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola).

Mas, nas últimas décadas, este modelo de escola que vigora desde o início da estrutura social capitalista tornou-se alvo dos estudos e das discussões no meio educacional, em vários países, inclusive no Brasil. Grande parte destes estudos denuncia os resultados excludentes da escola seriada. Seja por motivos humanos ou econômicos, ou até por ambos, a estrutura organizacional da escola vem sendo repensada. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 23, flexibiliza a forma de organização da Educação Básica:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996)

A aprovação desta Lei, com certeza, foi um marco importante, na década de noventa, no que se refere às reformas educacionais. Recentemente, estados e municípios, no Brasil como em outros países, adotaram os ciclos de aprendizagem ou a promoção automática, para combater a repetência e a evasão escolar.

No Brasil destacam-se experiências importantes, como: a proposta do bloco único, no Estado do Rio de Janeiro (1991); a Escola Plural, na cidade de Belo Horizonte (1994); a Escola Cidadã, de Porto Alegre (1996) e a Escola sem Fronteiras, de Blumenau. E como já foi visto no texto que tratou do contexto desta pesquisa, a implantação dos ciclos de aprendizagem, aqui em Ponta Grossa – PR (2001), que ampliou para nove anos o ensino fundamental.

Com base nos estudos de Freitas (2003) buscou-se estabelecer a diferença entre o que se entende por ciclos de aprendizagem ou de formação e progressão continuada ou promoção automática.

Segundo o autor:

[...] trata-se da diferenciação entre a estratégia de 'organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências significativas para a idade do aluno' e de 'agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno'. (...) a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc.). (FREITAS, 2003, p. 9).

A exclusão escolar, denunciada pelos estudiosos deste assunto, certamente está condicionada a questões sociais mais profundas. Entretanto, acredita-se que as políticas públicas de educação, implementadas pelos órgãos governamentais, desempenham um papel fundamental para o enfrentamento deste problema.

Uma das políticas públicas implementadas é a da educação inclusiva que, atualmente, prevê a atenção educacional a todos os educandos, com deficiência ou não, que possam sofrer o processo de exclusão escolar.

1.5 A Política Nacional de Educação Inclusiva

Este tema será abordado sob duas perspectivas. Primeiramente, na visão oficial que lança a inclusão como política educacional com seus respectivos marcos teóricos e, a seguir, sob uma visão crítica que busca desvelar a ideologia subjacente a esta proposta.

De acordo com a versão oficial, os estudos teóricos demonstram que a década de 90, à luz da defesa dos direitos humanos, foi um momento histórico marcado pela necessidade de mudança de paradigma, no campo da Educação, em todo o mundo.

Com os avanços tecnológicos que possibilitaram a globalização, as atenções foram se voltando cada vez mais para as diferenças entre os seres humanos de todas as partes do mundo. A concepção de que estas diferenças podem enriquecer

e humanizar a sociedade, quando respeitadas e atendidas em suas peculiaridades, impulsionou a expansão das Políticas Públicas de Educação Inclusiva, em âmbito nacional e internacional.

O papel da escola e a responsabilidade dos Sistemas de Ensino frente à exclusão social são temas que têm sido amplamente discutidos em encontros internacionais que se constituíram em marcos legais da Política Inclusiva.

Dentre esses marcos destaca-se a Declaração de Jomtien (1990), na qual os países participantes, inclusive o Brasil, lembraram que “a educação é um direito fundamental de todos”. A Declaração diz que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambiciosamente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Nesse sentido, o Brasil, ao assinar a Declaração de Jomtien, assumiu perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Em 1991, após a Conferência Geral da UNESCO, foi constituída uma comissão internacional, composta por quatorze personalidades de todas as regiões do mundo, com diferentes horizontes culturais, para discutir as questões referentes à *Educação para o século XXI*. Financiada pela UNESCO e presidida por Jaques Delors, a comissão trabalhou de 1993 a 1996 com o objetivo de refletir sobre os desafios da educação nos próximos anos e apresentar recomendações, em forma de relatório, para servir de diretriz orientadora, nas decisões dos responsáveis pelos planos educacionais, nos diversos países.

O Relatório Jacques Delors, publicado no Brasil em 1998, constituiu-se numa iniciativa relevante para o fortalecimento da política de educação para todos, desde a Conferência de Jomtien, na qual, foi firmado o compromisso mundial de implementação de políticas públicas para combater a exclusão social.

Segundo o Relatório, a exclusão está intimamente ligada à situação de pobreza, agravada pela crise social e moral, caracterizada pelo aumento da violência e da criminalidade que se instalou no mundo do final do século XX. Diante desta crise de valores, os governos e os organismos internacionais vêm tentando vencer os desafios do desenvolvimento desorientado que agravou as desigualdades sociais, recorrendo, mais uma vez, à Educação.

A educação não pode sozinha resolver todos os problemas das rupturas sociais, mas pode contribuir para o desenvolvimento do sentimento do *querer viver*

juntos, que é a base da coesão social e da identidade nacional. Os valores como: solidariedade, respeito, tolerância não podem ser ensinados, mas sim experienciados.

Nesse sentido, é importante que a escola oportunize a vivência destes valores, desenvolvendo as competências sociais através do exercício do papel social. Por isso, a política educativa não pode se tornar um fator de exclusão, pelo contrário, ela precisa promover a inclusão social e dar respostas aos desafios, correspondendo às necessidades dos educandos. (DELORS, 1998).

O Relatório diz que o fim último da educação é proporcionar as condições necessárias para promover o desenvolvimento das potencialidades e aptidões humanas e não apenas fornecer pessoas qualificadas ao mercado de trabalho, de acordo com os interesses econômicos, numa visão puramente instrumental da educação.

Um dos caminhos apontados pelo Relatório Delors, para que a educação cumpra este seu papel diante dos desafios da sociedade atual, é a individualização dos percursos de aprendizagem, tendo em vista a educação para o pluralismo, baseada na educação para a tolerância e o respeito do outro e no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Nesse sentido, os dispositivos legais, elaborados pela sociedade brasileira, explicitam sua opção pela construção de uma sociedade para todos e evidenciam um novo conceito de Educação Inclusiva, abrangendo todos os educandos que, experimentando o fracasso escolar, acabam excluídos da escola e conseqüentemente ocupam uma posição de desvantagem na sociedade. Portanto, cabe aos Sistemas Educacionais buscar estratégias e tomar as medidas necessárias para combater o fracasso escolar que se manifesta com maior intensidade nas classes pobres e torna-se um fator de exclusão social. Proporcionar, além do acesso e permanência, o sucesso escolar dos alunos, configura-se hoje um dos maiores desafios para os Sistemas de Ensino responsáveis pela Educação Básica.

Outro marco importante para a afirmação da Política de Educação Inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994, pela UNESCO, em Salamanca – Espanha. O objetivo central da Conferência era discutir a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nela, os países signatários, inclusive o Brasil, declararam que todas as crianças têm direito à educação; cada criança tem

características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios, os sistemas de ensino devem ter em vista estas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. A Declaração se dirige aos governos, chamando-os a dar prioridade política e orçamentária à melhoria dos sistemas educativos e adotar (com força de lei ou como política) o princípio da educação inclusiva.

Apoiado em todas estas medidas legais já citadas, o paradigma da inclusão introduz uma nova ética (a ética da diversidade) e rompe com a idéia de ser humano modelo e de adaptação dos excluídos à sociedade.

Dentro desta perspectiva, no Brasil, inúmeras reformas educacionais foram implementadas. Inclusive a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) fundamenta-se nos princípios da Educação Inclusiva.

Da mesma forma, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) dizem que: “toda pessoa tem direito à educação, independente de gênero, etnia, idade, classe social ou qualquer outra condição; o acesso à escola extrapola o ato de matrícula, implicando a apropriação do saber, de ferramentas de aprendizagem (leitura, escrita...) e a formação do cidadão crítico, participativo e criativo. Assim, a política educacional brasileira assume o compromisso de respeitar e atender a essa diversidade, adequando a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE / CEB nº 02 / 2001, manifesta o compromisso do país com “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos”.

Entretanto, considera-se importante ressaltar que, a respeito destes princípios que norteiam a política educacional em vários países, inclusive no Brasil, há estudos (Duarte, 2000) que criticam a forma como a Educação tem sido vista, na retórica de dirigentes dos governos considerados neoliberais. Estes estudos demonstram que, no discurso das classes dirigentes, a Educação vem sendo apontada “[...] como a grande responsável pela superação do que eles chamam de crise de valores pela qual estaria passando nossa sociedade”. (DUARTE, 2000, p.183)

Ainda segundo o autor:

[...] fala-se em crise de valores e os educadores são conclamados a preocuparem-se com a formação do cidadão do futuro e com a formação moral dos indivíduos, além, é claro, da formação de profissionais aptos a disputarem um lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho. (DUARTE, 2000, p.184).

A crítica de Newton Duarte, nesse estudo, refere-se ao fato desses “defensores do capitalismo” não admitirem que este sistema esteja em profunda crise e, por isso, “[...] tratam a chamada crise dos valores como se ela nada tivesse a ver com a lógica intrínseca da sociedade capitalista”. (DUARTE, 2000, p. 183).

Este estudo chama a atenção para as contradições entre: uma educação que visa preparar o indivíduo para a competitividade no mercado de trabalho, própria da sociedade capitalista, e uma educação que forme os indivíduos segundo valores morais voltados para formação humana e não para atender aos interesses do desenvolvimento econômico; uma educação que forneça indivíduos qualificados ao mercado de trabalho e ao mesmo tempo proporcione o desenvolvimento, respeitando a diversidade.

É justamente nesse ponto, quando o discurso oficial busca conciliar a formação moral com a preparação do indivíduo para disputar *um lugar ao sol* na competitiva sociedade capitalista, que Duarte aponta a grande contradição:

A contradição da retórica dominante na sociedade atual é sintetizada nessa fórmula que procura unir a formação do trabalhador apto a lutar com unhas e dentes por um trabalho e a formação do cidadão solidário, que participa de forma construtiva (o que nesse contexto significa ausência de questionamentos críticos) e que se une à sua comunidade para resolver os problemas sociais (inclusive o da educação) através da filantropia. (DUARTE, 2000, p.184).

Esta análise do autor revela a inversão ideológica presente na retórica dos dirigentes ao se referirem à Educação e seu papel, uma vez que, de acordo com esta visão, bastaria mudar os objetivos educacionais para solucionar os problemas sociais.

Outros estudos do mesmo autor (DUARTE, 2004) tecem críticas sobre a forma como o lema “aprender a aprender”, extraído da teoria vigotskiana, aparece

expresso em documentos que norteiam as políticas educacionais em vários países. Dentre esses documentos, o autor aponta o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também conhecido como Relatório Jaques Delors, já citado anteriormente.

De acordo com o Relatório, a partir da segunda metade do século XX, o processo social, no mundo todo, esteve voltado para o desenvolvimento econômico. Este fato provocou o aumento das profundas desigualdades entre os países e também dentro de cada país, gerando graves problemas sociais. Para a Comissão responsável pela elaboração do Relatório, a ciência e a educação impulsionaram esse desenvolvimento. Por isso, elas devem rever os seus objetivos.

Conforme os estudos de Duarte (2000, 2004), é justamente aí que reside o caráter ideológico do discurso oficial, quando este discurso não admite que as relações capitalistas determinem os objetivos educacionais, mas considera que as antigas concepções de educação é que determinam as condições sociais.

A função deste tipo de análise, no quadro ideológico atual, segundo Duarte, é lançar uma “cortina de fumaça” sobre a realidade da crise pela qual passa a sociedade capitalista. Nesse sentido, segundo o autor, a educação tem ocupado, cada vez mais, um lugar de destaque na mídia e na retórica dos governantes dirigentes das políticas neoliberais. Estes, por perceberem que a lógica capitalista está produzindo a desagregação do tecido social, exortam a educação como fonte de valores morais.

De acordo com Duarte (2004, p. 9):

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema ‘aprender a aprender’ é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.

Neste estudo, o autor aponta para o papel ideológico desempenhado por este tipo de apropriação das idéias de Vigotski e a aproximação com o lema “aprender a aprender”, para a manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional.

Neste contexto, o lema “aprender a aprender” é interpretado como:

[...] uma expressão inequívoca das apropriações das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX. (DUARTE, 2004, p. 3).

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender”, segundo o mesmo autor, “[...] retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. (DUARTE, 2004, p. 5).

De fato, ao longo da história, a Educação tem sido vista como a grande redentora dos problemas da humanidade. Entende-se que as reflexões propostas por Duarte (2000, 2004) são fundamentais para se evitar um posicionamento ingênuo diante das expectativas de que apenas medidas educacionais sejam suficientes para promover todas as transformações que a sociedade brasileira necessita para tornar-se mais justa. No entanto, acredita-se que a Educação é força essencial para impulsionar as ações de combate à exclusão.

1.5.1 *Educação Especial: revendo paradigmas*

A avaliação constitui um dos aspectos educacionais mais discutidos nos últimos tempos. Com a disseminação das idéias que norteiam a Política Nacional de Educação Inclusiva, a avaliação psicoeducacional, requisito para o encaminhamento de alunos para Programas de Educação Especial, também vem sendo debatida, em todos os Estados brasileiros.

Quando a SME de Ponta Grossa foi criada (Decreto Lei nº 1857 de 04/10/1966), as avaliações psicoeducacionais, que anteriormente eram da responsabilidade do Estado, através do Núcleo Regional de Educação – NRE, passaram a ser realizadas por essa Secretaria. Uma Psicóloga e uma Pedagoga compunham a dupla avaliadora, responsável pelos processos de avaliação psicoeducacional e encaminhamentos dos alunos da RME que apresentavam dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais ou outros motivos que justificavam a necessidade desta avaliação.

Em 1997, com o objetivo de ampliar os serviços de avaliação e atendimento especializado aos alunos da RME, foi criado o Centro Municipal de Diagnóstico e Atendimento – CEMDA. No primeiro ano de sua criação, o CEMDA contava com uma dupla avaliadora (pedagoga e psicóloga), uma pedagoga assistente e uma diretora. Depois, a equipe foi sendo ampliada com a chegada de outros profissionais: uma psicóloga clínica infantil, uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga e uma especialista em cada área de deficiência.

Dois anos mais tarde (1999), no Estado do Paraná, foram realizados encontros para discussão sobre “Avaliação Diagnóstica – Um Novo Enfoque”, orientando a realização das avaliações no contexto escolar.

Em outubro de 2001, a Secretaria Estadual de Educação – SEED realizou o Seminário: “Rede de Apoio e Assessoramento – ressignificação dos serviços especializados no ensino comum”. De acordo com as reflexões deste encontro, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, os Sistemas de Ensino têm a responsabilidade de promover serviços de apoio especializado na escola regular.

A partir de 2004, considerando a legislação vigente, o CEMDA adotou a prática da avaliação no contexto escolar. O trabalho de avaliação psicoeducacional foi revisto e reestruturado, com o objetivo de melhor atender a grande demanda e acúmulo dos encaminhamentos com solicitação de avaliação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) já preconizavam que a avaliação da aprendizagem é um processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação psicoeducacional deveria indicar potencialidades e necessidades educacionais dos educandos e as condições da escola para corresponder a estas necessidades.

Com esse caráter diagnóstico e prospectivo, a proposta do CEMDE/SME era que a avaliação das crianças com dificuldades de aprendizagem fosse realizada, num primeiro momento, pelos profissionais da própria escola. Assim, tinha início o atendimento diferenciado ao aluno, em sala de aula e na classe de apoio, em contraturno.

Neste primeiro momento, cabia à equipe técnico-pedagógica da escola auxiliar o professor, a fim de que juntos encontrassem as estratégias de ação pedagógicas necessárias para a superação das dificuldades. Quando os recursos da

escola se mostravam insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a equipe do CEMDA chegava até a escola para realizar a avaliação no contexto escolar, utilizando procedimentos de observação, entrevista, bem como instrumentos informais de avaliação psicopedagógica. A sala de aula tornou-se o espaço por excelência da avaliação no contexto escolar, por ser lá que as dificuldades se concretizam. Portanto, era neste espaço que se efetuava o caráter diagnóstico, preventivo e interventivo da avaliação psicoeducacional.

A equipe de gestão da escola e a professora do aluno também participavam desta avaliação, através do protocolo de observação realizado pela pedagoga e de atividades realizadas em sala de aula, realizadas pela própria professora do aluno. Após a avaliação no contexto escolar, verificava-se a necessidade da complementação da avaliação psicoeducacional, com testes formais, aplicados pelas psicólogas do CEMDA. Portanto, os testes psicométricos permaneciam, porém com uso mais restrito. Outros encaminhamentos clínicos também eram realizados por estas profissionais, quando necessário.

Essa nova prática de avaliação buscava identificar os obstáculos que estavam interferindo negativamente no processo educacional em suas múltiplas dimensões. Os resultados dessa avaliação eram indicadores para orientar os professores e gestores escolares sobre os apoios necessários à aprendizagem destes alunos, encontrando respostas educativas dentro do contexto escolar.

A avaliação no ambiente escolar permitia a análise do contexto da aprendizagem e a tomada de decisão quanto ao tipo e à intensidade dos apoios necessários para a promoção da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não tinha um fim em si, mas era um ponto de partida para o acompanhamento e assessoramento pedagógico realizado pela equipe de educação especial da SME, junto ao professor e à equipe gestora da escola. Esse trabalho visava encontrar alternativas de ação pedagógica para responder às necessidades educacionais dos alunos, principalmente daqueles que, provenientes das camadas mais carentes, poderiam ter um risco maior de sofrer situações de exclusão escolar.

Certamente, a avaliação no contexto escolar configurou um avanço significativo no atendimento dos educandos com dificuldades de aprendizagem, pois proporcionou maior proximidade entre a equipe de educação especial da SME e as profissionais das escolas. Essa nova prática possibilitou, também, uma visão

diferente do aluno em várias situações escolares, uma vez que o aluno não era retirado do ambiente escolar e havia uma participação mais efetiva dos professores e gestores escolares, durante a investigação diagnóstica.

Por outro lado, a avaliação no contexto escolar permitiu à equipe de educação especial tomar conhecimento dos critérios utilizados pela escola, para encaminhar os alunos e também realizar algumas orientações sobre o atendimento aos alunos com dificuldades. Dessa forma, foi possível provocar algumas reflexões, por parte das escolas, sobre os fatores que estavam interferindo na aprendizagem, antes de proceder ao encaminhamento do aluno para a avaliação psicoeducacional. Este fato pode ser observado na significativa redução do número de encaminhamentos recebidos durante o ano de 2004 (185 encaminhamentos), em comparação com 2003 (435 encaminhamentos)².

Observando estes dados, entende-se que é importante a articulação do trabalho da equipe de educação especial com os demais profissionais da SME, para que as dificuldades de aprendizagem sejam vistas, também, como responsabilidade da escola e do sistema escolar como um todo e não apenas da educação especial.

² Dados obtidos em relatórios finais do CEMDA/SME.

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo insere-se na abordagem da pesquisa qualitativa. Teve como ponto de partida a seguinte pergunta: Como as professoras e a equipe de gestão das escolas de ensino fundamental compreendem as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos? A partir desta questão, buscou-se analisar as representações sociais de professores e gestores escolares sobre a exclusão escolar.

O enfoque das representações sociais, neste trabalho, significa uma opção teórica, segundo a qual, a exclusão escolar é estudada através da subjetividade dos sujeitos (professores e gestores escolares) diretamente envolvidos com este complexo fenômeno. Neste caso, as representações sociais destes profissionais da educação, que estão atuando nas escolas de ensino fundamental, são o ponto de partida das discussões acerca do fenômeno da exclusão escolar.

Entende-se que a pesquisa, no campo das Ciências Humanas, não está livre da influência dos valores, das crenças e ideologias presentes no que se denomina representações sociais. Partindo desse pressuposto, a teoria das representações sociais pode servir de suporte para a análise das idéias que determinado grupo compartilha a respeito de um fenômeno social. Estudar a exclusão escolar tendo como lente esta perspectiva exige ir além da descrição racional dos fatos, que apenas reafirma uma realidade já conhecida por todos, e entrar no universo da cultura escolar.

A escola é uma instituição que possui uma identidade própria, com suas normas e seus modos de organização, ainda que esteja sujeita às influências externas. Os valores, as normas e ideologias da sociedade em geral são reinterpretados, pelos membros da escola, durante o processo dinâmico de criação da cultura escolar. Esta, por sua vez, é construída por todos aqueles que atuam na escola: gestores, docentes, funcionários, alunos e pais de alunos, ao mesmo tempo em que ela também é aprendida por estes profissionais.

Para o educando, a aprendizagem formal ocorre simultaneamente à aprendizagem da cultura escolar, através de suas normas, valores, rituais presentes no seu cotidiano. Muitas vezes, esta aprendizagem é condição para o sucesso da aprendizagem formal.

As representações que os professores têm sobre os fatores que condicionam o sucesso ou o fracasso escolar também fazem parte da cultura escolar e precisam ser levadas em conta na hora em que estes temas são estudados.

Sobre o enfoque das representações sociais no estudo do fracasso escolar, Marchesi (2004, p.125) afirma:

O fracasso escolar é um fenômeno social sobre o qual a maioria das pessoas, especialmente aquelas que têm relação com o sistema educacional, constroem determinada representação. A opinião de que cada um dos setores da comunidade educacional possui sobre o fracasso dos alunos tem, além disso, uma enorme influência sobre o fato do fracasso e deve ser em si considerada na hora de elaborar estratégias de mudança.

Nesse sentido, considera-se que as resistências dos professores e gestores escolares às mudanças propostas pela gestão das redes de ensino irão diminuindo, na medida em que estas propostas estiverem mais próximas da forma como estes profissionais concebem uma escola ideal.

Estudos (LEITE,1988; ARROYO, 1992; PATTO, 1999) têm apontado a importância de se privilegiar, nas análises, tanto do fracasso, quanto do sucesso escolar, discussões que superem os tradicionais diagnósticos reducionistas cujas conclusões acabam pautadas nas supostas capacidades dos alunos e/ou dos mestres ou no grau de eficiência dos métodos empregados para aprendizagem dos alunos. Estes estudos ressaltam a necessidade de se pesquisar com maior atenção os componentes da cultura escolar, uma vez que eles podem influenciar o fracasso ou o êxito escolar dos educandos, principalmente daqueles provenientes dos segmentos mais pobres da população.

Em relação à exclusão escolar, Arroyo (1992) enfatiza que poderiam trazer maiores contribuições para o enfrentamento deste problema aqueles estudos que aprofundassem a compreensão da forma como as práticas educacionais são impregnadas pela cultura do estigma e do preconceito, tão presente na instituição escolar.

Considerando a escola como uma organização socialmente construída, que tem uma dinâmica cultural, o autor acima citado também aponta que a cultura escolar, em constante interação com a cultura mais ampla, constitui-se o ponto

central da pesquisa, quando esta se dispõe a analisar que cultura escolar é esta, quais seus componentes e qual o seu peso sobre o sucesso ou o fracasso escolar.

O pressuposto básico da opção pelo enfoque das representações sociais, na presente pesquisa, é que as representações sociais são elementos importantes para o entendimento da cultura escolar, bem como, do posicionamento dos professores e gestores escolares frente aos problemas de aprendizagem e à exclusão escolar. Assim, a perspectiva das representações sociais, neste estudo, pode possibilitar uma análise sobre como os sujeitos (professores e gestores escolares) compreendem as dificuldades de aprendizagem dos alunos e como encaram o fenômeno da exclusão escolar. A discussão das representações sociais destes educadores, sobre as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos, pode oferecer elementos que favoreçam a compreensão da cultura escolar.

Nesse sentido, conhecer as opiniões de professores e gestores escolares sobre as dificuldades de aprendizagem e a exclusão escolar significa conhecer o conteúdo de suas representações sociais sobre esse assunto, isto é, o modo como compreendem as questões relativas ao processo de aprendizagem dos alunos e os obstáculos que afetam o sucesso escolar. Dessa forma, os estudos das representações sociais podem possibilitar, por um lado, compreender como professores e gestores entendem as questões relativas ao processo ensino-aprendizagem e organizam suas práticas e, por outro lado, desvendar elementos essenciais da cultura escolar.

2.1 A Teoria das Representações sociais

A teoria das representações sociais, de acordo com os estudos de Sá (1996), é uma forma sociológica da Psicologia Social, originada na Europa, como uma corrente alternativa àquela praticada nos Estados Unidos da América.

A Psicologia Social Americana – PSA, segundo Pereira (2004), se constitui a partir de uma psicologia essencialmente funcionalista, o que lhe conferiu um caráter mais cognitivista e menos sociológico.

De acordo com o autor acima citado, à Psicologia Social Européia – PSE coube direcionar a Psicologia Social para a análise mais apurada da influência social.

Nesta mesma perspectiva, Jesuíno (2004, p. 59) aponta que:

Dum modo geral, os psicólogos sociais europeus, em contraste com os seus colegas norte-americanos, e isso possivelmente se verifica noutras disciplinas sociais, manifestam uma maior preocupação com os problemas do conflito e do papel que ele poderá desempenhar na mudança social.

De acordo com Jesuíno (2004, p. 54), “Moscovici e Doise são dois nomes mais do que consagrados e, juntamente com o falecido Tajfel, constituem os pais fundadores da PSE”.

Foi Moscovici quem inaugurou a terceira linha de investigação relativa às representações sociais (RS). A inauguração desta nova linha ficou cronologicamente marcada pela publicação do seu trabalho *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976), sobre as representações sociais da psicanálise, na França da década de 1950.

Ainda segundo Jesuíno (2004, p. 58):

No interior da PSE a teoria das RS representa sem dúvida a tentativa mais radicalizada de rompimento com a psicologia social *normal* e a constituição duma disciplina alternativa, estabelecendo a ligação entre a psicologia e a sociologia, entre o indivíduo e a sociedade.

Outros estudos (SÁ, 1993) demonstram que Moscovici foi buscar na sociologia durkheimiana uma primeira base para contrapor o individualismo da Psicologia Social Norte Americana e fundamentar a teoria das representações sociais. Sá (1993, p. 21) afirma:

Para fazer frente à perspectiva individualista ou ‘psicologista’ que se instalara na psicologia social, Moscovici foi buscar uma primeira contrapartida conceitual em uma tradição sociológica tão extremamente oposta quanto a de Durkheim, para quem qualquer tentativa de explicação psicológica dos fatos sociais constituiria um erro grosseiro. Tratava-se do conceito de *representações coletivas*, pelo qual Durkheim (1912, 1978) procurava dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade.

O estudo das religiões primitivas, realizado por Durkheim, tinha por objetivo examinar a religião de uma maneira geral a fim de entender a natureza religiosa do homem. Como diz o próprio autor:

Assim, não estudaremos a religião arcaica que iremos abordar, pelo simples prazer de contar suas extravagâncias e singularidades. Se a tomamos como objeto de nossa pesquisa é que nos pareceu mais apta que outra qualquer para fazer entender a natureza religiosa do homem, isto é, para nos revelar um aspecto essencial e permanente da humanidade. (DURKHEIM, 2003, p. VI).

Segundo Durkheim (2003, p. XV) “[...] há muito se sabe que os primeiros sistemas de representações que o homem produziu do mundo e de si próprio são de origem religiosa”. Nesta obra, o autor enfatiza o caráter eminentemente social da religião e afirma que: “As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas”. (DURKHEIM, 2003, p. XVI).

Durkheim formulou a idéia de representações coletivas como matriz inconsciente do conjunto de crenças partilhado por uma sociedade. Assim, Durkheim deu início a uma mudança radical na sociologia e na antropologia com o argumento de que “[...] os homens extraem suas categorias de pensamento da sociedade”. (MOSCOVICI, 2003, p. 182).

Outros estudos (SÁ, 1993, p. 21), observam que, enquanto Durkheim se preocupou com as representações como formas estáveis de compreensão coletiva que serviriam para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variedade das representações. Na sociologia durkheimiana as representações coletivas caracterizam-se pela autonomia, exterioridade e coercitividade, em relação ao comportamento e ao pensamento individuais.

No que diz respeito à teoria das representações sociais, Moscovici (2003, p. 206) afirma:

Seja como for, a aspiração da teoria das representações sociais é clara. Pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas.

Sobre a preferência pelo termo *social* de *representações sociais*, Moscovici (2003, p. 49) esclarece:

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar esta distinção que uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’.

Considerando as especificidades desta nova vertente teórica, o termo *representações sociais*, segundo Moscovici (1976, p.26, apud Sá 1996, p.43), deveria ser usado para designar “[...] aquela modalidade de conhecimento particular que tem por função (exclusiva) a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, no quadro da vida cotidiana”.

Moscovici (1981, p.181, apud Sá, 1996, p. 31), define:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a visão contemporânea do senso comum.

Considerar as representações sociais não apenas como um conceito, mas também como um fenômeno, significa enfatizar o caráter dinâmico do processo de elaboração dos conhecimentos que circulam pela sociedade. Nesse sentido, o conceito de representação refere-se ao processo de elaboração, bem como às estruturas de conhecimento estabelecidas. (SÁ, 1993).

Moscovici (2003) considera que todas as formas de crenças, conhecimentos e ideologias são representações sociais. E na sociedade, as representações sociais estão divididas em duas classes distintas de universo de pensamento: *universos consensuais* e *universos reificados*. O primeiro é fruto da interação social cotidiana e o segundo é constituído pela ciência e pela ideologia. Diante destes novos conhecimentos trazidos pela ciência, pelas profissões especializadas e pelos novos

acontecimentos político-econômicos surgem as representações sociais, com o propósito de *tornar familiar o não familiar*.

Nas palavras de Moscovici (2003, p. 206): “[...] a razão para se criarem essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não-familiar”.

Ainda segundo o autor:

Todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador. (MOSCOVICI, 2006, p. 207).

A criação das representações sociais dá-se, segundo Moscovici, através de dois processos: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. (MOSCOVICI, 2003, P. 61).

Portanto, ancorar é colocar idéias estranhas em um contexto familiar. Objetivar é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que está na mente em algo que exista no mundo físico. Esse mecanismo transforma o *não familiar* em *familiar*. Ancorar também é classificar, avaliar, rotular ou nomear, a fim de facilitar a interpretação de características e a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. “Quando podemos falar sobre algo, comunicá-lo, podemos representar o que não é usual, em nosso mundo familiar. Nesse ato, revelamos nossa ‘teoria’ da sociedade e da natureza humana”. (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

Denise Jodelet (1989, p. 36, apud Sá, 1996, p. 32), caminha na mesma direção do conceito elaborado por Moscovici e diz que as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Portanto, as representações sociais têm um conteúdo ideológico.

Os estudos de Chartot (1986, 2000) procuram desvelar a ideologia subjacente à situação de exclusão escolar e social, proporcionando uma reflexão crítica sobre o contexto da educação, numa sociedade capitalista e desigual, como a brasileira. “As relações sociais repousam sobre as relações econômicas, mas não se reduzem a

elas. Isolar as relações sociais de suas raízes econômicas é cair na ideologia”. (CHARLOT, 1986, p. 242).

Relacionando os conceitos de ideologia (elaborado pela corrente dialética-materialista) e de representações sociais (segundo Moscovici, da escola psicossocial francesa), Sawaia (1993) aponta que estes diferentes referenciais teóricos buscam refletir uma mesma questão: “[...] o processo de construção da consciência humana”. (p. 73). Sobre a diferença entre os conceitos de representação social e ideologia, Sawaia (1993, p. 75), afirma que: “[...] os conceitos de RS e ideologia apontam a necessidade de partir das relações sociais para compreender como e por que os homens agem e pensam de determinada maneira, afirmando o caráter histórico da consciência”. Referindo-se à teoria das representações sociais e às questões ideológicas, a autora afirma:

A teoria das Representações Sociais de Moscovici oferece uma poderosa alternativa de estudo ao privilegiar os mecanismos sociocognitivos que intervêm no processo de produção do conhecimento, mas sua concepção de sociedade e história não explica por que tornam-se hegemônicos os conhecimentos que favorecem a servidão e a instrumentalização do ser humano, como por exemplo, idéias que enaltecem o ‘ter’ em detrimento do ‘ser’ e os conhecimentos fundados na superioridade de uma raça, classe ou sexo ou no interesse de um grupo quantitativamente minoritário. (SAWAIA, 1993, p. 77).

Ainda segundo a autora:

O conceito marxista de ideologia desmistifica a ingenuidade do processo cognitivo, colocando-o como mediação nas relações de dominação e exploração sócio-econômica. As representações de um indivíduo não são independentes, relacionam-se a outros sistemas de representação e expressam um discurso sobre a sociedade inteira. (SAWAIA, 1993, p. 78)

Dessa forma, não é possível restringir a explicação da conduta individual apenas a fatores de ordem psicológica. É necessário ir muito além e procurar explicar as crenças, os valores e as representações das pessoas, levando-se em consideração as condições objetivas nas quais e a partir das quais estas representações se desenvolvem.

Com base nestes pressupostos teóricos, considera-se importante discutir a exclusão escolar através da perspectiva das representações sociais, uma vez que este enfoque possibilita a análise deste complexo fenômeno a partir da visão subjetiva de professores e gestores que atuam diretamente nas escolas de ensino fundamental. Estes profissionais vivenciam, no cotidiano escolar, diversas situações e problemas que caracterizam a escola brasileira, ainda, como uma instituição seletiva e excludente.

2.2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa teve como foco a Rede Municipal de Ensino, da cidade de Ponta Grossa – PR. A coleta dos dados empíricos ocorreu durante o ano de 2004, quando a RME contava com 84 escolas que atendiam 26.680 alunos matriculados na primeira fase do ensino fundamental. Também faziam parte da RME, 26 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI e mais 20 Centros de Educação Infantil – CEI conveniados com a SME, atendendo 2331 crianças na faixa de sete meses a seis anos.

As escolas municipais estavam subdivididas em quinze setores, sendo quatorze setores da área urbana e um setor da área rural.

Participaram da pesquisa 67 profissionais da educação, entre professores e gestores escolares, de quatorze escolas municipais, sorteadas uma de cada setor da área urbana.

A maioria dos sujeitos desta pesquisa tinham cursos de pós-graduação e tempo de experiência profissional entre onze e vinte anos de serviço, como ilustram os gráficos a seguir:

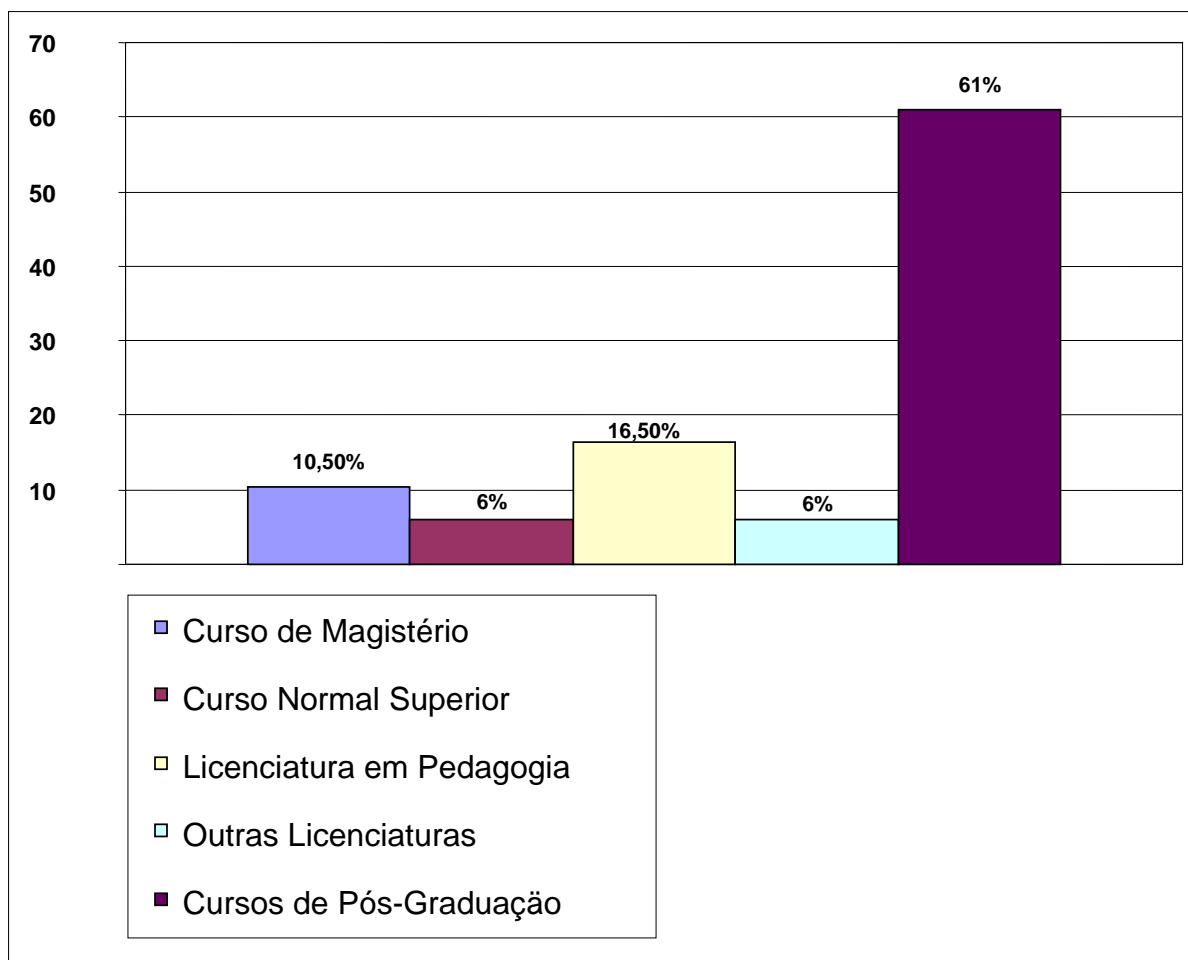


GRÁFICO 3 – Níveis de formação profissional dos sujeitos da pesquisa.

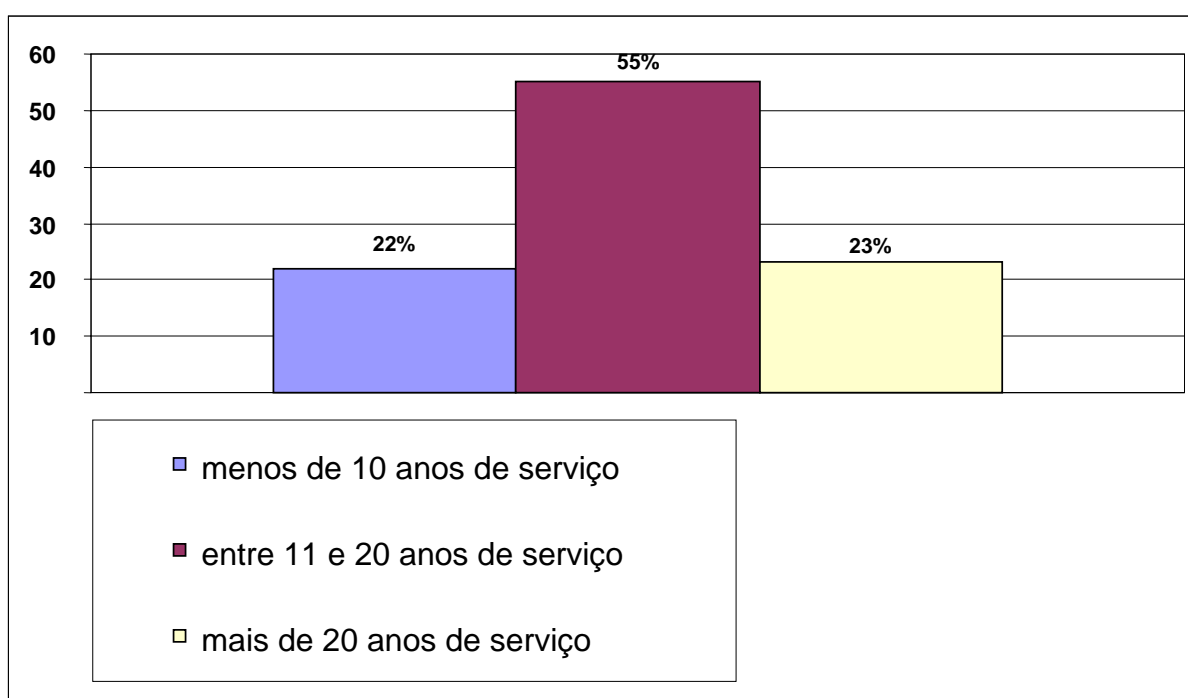


GRÁFICO 4 – Tempo de atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.

Utilizou-se como instrumento para coleta dos dados empíricos a entrevista semi-estruturada. Acredita-se que esta forma de entrevista permite, ao entrevistado, maior liberdade de expressão, com base em suas vivências pessoais e profissionais. Objetivou-se que a realização das entrevistas, no próprio ambiente escolar, possibilitasse uma conversa franca sobre as questões relativas às dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem que se materializam no cotidiano escolar.

As entrevistas, previamente marcadas, foram coletivas, conduzidas pela pesquisadora, em momentos separados, primeiramente com a equipe de gestão e depois com as professoras, conforme os procedimentos abaixo descritos:

- exposição dos objetivos da entrevista;
- apresentação dos sujeitos;
- condução da entrevista a partir de um roteiro aberto que abrangia as questões pertinentes ao tema estudado.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas para a análise do seu conteúdo.

Durante a leitura do material transcrito, as representações foram emergindo das falas dos sujeitos e acabaram sendo agregadas em quatro grandes núcleos temáticos:

- representações sociais da criança com dificuldades de aprendizagem;
- representações sociais de família;
- representações sociais de escola;
- representações sociais da profissão docente.

Cada um destes núcleos temáticos, por sua vez, contém categorias de análise menores, de acordo com as principais representações sociais que emergiram do discurso docente.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EXCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo, as análises das representações sociais foram agrupadas em quatro núcleos temáticos (representações sociais da criança com dificuldade de aprendizagem, representações sociais de família, representações sociais de escola e representações sociais da profissão docente), a fim de melhor organizar a discussão acerca dos temas mais enfatizados pelos profissionais entrevistados. Cada um destes núcleos temáticos contém subcategorias de análise das principais representações que emergiram dos relatos dos professores e gestores escolares que participaram desta pesquisa.

3.1 Representações sociais da criança com dificuldades de aprendizagem

As representações sociais que os professores, pedagogos e diretores têm da criança que frequenta a escola pública refletem as expectativas de aprendizagem destes educadores em relação aos alunos. Morais (1997) chama estas predições docentes de *expectativa autorealizadora* devido a sua força de concretização. Estes estudos, pertinentes à área da psicopedagogia, apontam que estas expectativas podem influenciar, significativamente, o trabalho docente e, em consequência, o desempenho escolar das crianças.

Os depoimentos colhidos nesta pesquisa revelam que a concepção inatista-maturacionista, que marcou o início da relação entre a psicologia e a educação, permanece bastante presente nas representações sociais dos professores. Portanto, a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem é vista, muitas vezes, como uma criança imatura.

A partir da análise destes depoimentos, verificou-se que a *falta de maturidade* para a aprendizagem foi um dos fatores mais apontados, pelas profissionais entrevistadas, como determinante do fracasso ou do sucesso escolar dos educandos. Os seguintes recortes de falas, de uma pedagoga e duas professoras, exemplificam esta visão:

Às vezes, o que interfere é o amadurecimento da criança. Ela não está pronta. Ela já estava imatura no grupo de sete anos e não conseguiu aprender e vai para o grupo

de oito anos. Ela ia começar a se alfabetizar e já tem os conteúdos do grupo de oito que ela não consegue. Então é muita carga pra ela. E ela ainda está num período de amadurecimento. (N. Pedagoga)

Na minha maneira de pensar, no grupo de sete anos tem criança que inicia o ano com seis anos e vai fazer sete anos só em dezembro. Quer dizer, a criança passa o ano todinho com seis anos, tendo que aprender, tendo que aprender... E só no final do ano a criança completa sete anos. Muitas crianças têm dificuldade devido à idade. (A. Professora do 1º ciclo)

Eu acho que o principal motivo das dificuldades de aprendizagem é a falta de amadurecimento da criança. (E. Professora do 1º ciclo)

Percebe-se que é a concepção inatista-maturacionista que sustenta a fala destas profissionais, quando se referem ao desenvolvimento (ou a falta de amadurecimento) como um pré-requisito para o processo de aprendizagem. Nesta concepção, o processo de maturação biológica determina a evolução psicológica da criança. O desenvolvimento é visto como um processo que acontece naturalmente, seguindo uma seqüência estável, regulada por fatores endógenos.

Nesta perspectiva, o aprendizado não interfere no desenvolvimento cognitivo, pelo contrário, é dependente dele. Portanto, se o processo de maturação ainda não está completo, a aprendizagem não acontece.

Esta concepção aparece subjacente em grande parte dos relatos que atribuem as causas dos problemas de aprendizagem à demora de conclusão do processo de desenvolvimento psicológico, como confirma o relato abaixo:

O que a gente sente é que não chegou o tempo da criança. Às vezes, passa um ano, passa dois anos... Quando chega ao terceiro ano é que a criança começa a se alfabetizar e daí vai embora. Só que a criança já está com a idade mais avançada. (M. Professora do 2º ciclo)

A questão da (i)maturidade também se constitui um critério para o encaminhamento dos alunos para a avaliação psicoeducacional, como revelam os seguintes depoimentos:

A gente encaminha, quando a criança é muito diferente das outras. Você vai mais ou menos pela idade, pela maturidade da criança. Por exemplo: nove anos, mais ou

menos, ela já tem que ter aqueles pré-requisitos. Quando ela está muito aquém do restante da turma, tem alguma coisa errada. (C. Professora do 2º ciclo)

Tem caso que a criança foi encaminhada, mas não foi atendida. Só que ela começou a aprender no terceiro ano. Hoje ela está lendo e escrevendo. Está na quarta série agora. Chegou o tempo dela, daí ela começou a aprender. Ela está na idade de aprender. Daí você nem precisa mais encaminhar. (L. Diretora)

Nestes relatos, fica evidente a crença de que as dificuldades de aprendizagem são ocasionadas por fatores endógenos, especificamente, relacionados ao desenvolvimento cognitivo. Quando a diretora diz que *chegou o tempo da criança aprender*, evidencia-se o caráter dependente do aprendizado em relação ao desenvolvimento, próprio da concepção inatista-maturacionista.

Como já foi dito anteriormente, a implantação dos ciclos de aprendizagem, na RME de Ponta Grossa, ampliou o Ensino Fundamental, de oito para nove anos, com o ingresso dos alunos aos seis anos. Esta antecipação do ingresso da criança no ensino fundamental foi vista de forma negativa por algumas professoras que, numa concepção inatista-maturacionista, acreditam que o processo de desenvolvimento é independente do aprendizado. Esta concepção fica evidente no depoimento abaixo:

Outra coisa que eu acho que está errado é essa alfabetização na classe de seis. Eu tive criança que fez seis anos em dezembro. Então a criança não está pronta para a alfabetização. Eu acho que ela tinha que ter, como tinha antes, um jardim, um pré. (M. Professora do 1º ciclo)

De acordo com a concepção de desenvolvimento que sustenta a fala da professora, o que a criança é capaz ou não de aprender é determinado pelo nível de maturação de suas capacidades. Nesse sentido, a professora entende que, aos seis anos, a criança não tem maturidade para se alfabetizar. Alguns profissionais da educação, seguindo esta linha de pensamento, acreditam que qualquer tentativa de ensino precoce pode atrapalhar futuras aprendizagens. Os depoimentos a seguir ilustram esta afirmação:

A criança nasce; ela tem que sentar, ela tem que engatinhar, tem que caminhar. Ela está pulando a fase de engatinhar, aí, mais tarde, ela vai ter problemas. Pode ser

que não tenha agora, mas ela vai reprovar lá no ginásio, lá no segundo grau. Vai pular uma fase da vida. (J. Professora do 1º ciclo)

Quando a criança tiver a lateralidade definida, tiver coordenação, ela vai estar pronta pra aprendizagem. E com essa pressa nossa de trabalhar a alfabetização, essa parte fica a desejar, porque a criança não está pronta ainda. Ela não tem idade cronológica para a aprendizagem. Eu acho que para a alfabetização o aluno tinha que ter sete anos mesmo. Eu acho que tinha que ter esse trabalho que tinha antes, que era o jardim, o pré. (J. Professora do 1º ciclo)

Percebe-se a importância atribuída, pela professora, ao trabalho de preparação para a alfabetização através de exercícios que estimulem o desenvolvimento visomotor. A ênfase dada às habilidades motoras que permitem o traçado das letras pode indicar que, segundo a concepção de alfabetização destas docentes, a aprendizagem da linguagem escrita inicia pelo exercício da escrita e não pela leitura, como apontam os estudos mais recentes (SOARES, 1999). Esta concepção fica, também, evidente no depoimento abaixo:

Temos alunos que nós vamos ter que ensinar pegando na mão, desde o princípio. Eles não sabem caixa alta, eles não sabem manuscrito, junção. Estão bem precários, em termos de aprendizagem. (M. Pedagoga)

Esta forma de entender e trabalhar a alfabetização, dando prioridade ao traçado das letras, além de fazer da falta de coordenação visomotora um obstáculo à aprendizagem, pode levar a criança a uma pseudo-aprendizagem, por meio da cópia. Este fato pode ser verificado no depoimento abaixo:

Se você olhar o caderno delas você pensa: nossa! Que ótima aluna! Porque elas são copistas, excelentes copistas. Elas não copiam nada errado, elas têm uma letra maravilhosa. Elas copiam tudo, mas elas não lêem nada. (P. Diretora)

Em uma concepção diferente, como aquela que entende a alfabetização numa perspectiva de letramento, a aquisição do código é apenas um dos aspectos do processo de apropriação da linguagem escrita. Nessa perspectiva, outros aspectos, como: o desenvolvimento da idéia de símbolo, da consciência fonológica e das estratégias de leitura, bem como, da compreensão da função social da escrita antecedem, acompanham e vão além da aquisição do código escrito.

De acordo com essa forma de entender a alfabetização, o desenvolvimento das habilidades motoras e a aquisição do código vão acontecendo paralelamente ao desenvolvimento do letramento, que é a vivência de situações sociais que utilizam a leitura e a escrita. Nesse sentido, a falta de habilidades motoras não se constitui um empecilho para a alfabetização, como na concepção tradicional ou estruturalista.

Enquanto não há uma mudança da maneira de entender o processo de aprendizagem, neste caso, especificamente da linguagem escrita, as dificuldades na alfabetização continuam constituindo obstáculos para outras aprendizagens. E, assim, muitos alunos que não aprendem ler e escrever são encaminhados para avaliação psicoeducacional.

Os depoimentos a seguir ilustram esta afirmação:

O aluno que nós encaminhamos para avaliação é aquele aluno que nós percebemos que encontrou uma dificuldade enorme, inclusive na identificação das primeiras palavras. Por mais que seja trabalhado no apoio, em atendimento individual com o professor, vai tarefa pra casa, chamamos os pais para dar uma atenção especial nas tarefas e mesmo assim a criança não consegue sequer reconhecer as letras do próprio nome, não tem como a gente não encaminhar. (J. Pedagoga)

Se a criança está bem alfabetizada, ela aprende tudo o que vem na frente. Ela pode depois se tornar preguiçosa. Então é, falta do hábito de estudar. (M. Diretora)
A criança que foi bem na primeira série, vai bem sempre. É difícil ver uma criança que supere essa dificuldade na alfabetização e vá bem depois. (V. Pedagoga)

Os professores se apóiam na crença de que são fatores endógenos que interferem na relação entre a criança e a aprendizagem. A representação social de que a aprendizagem está relacionada com fatores endógenos predomina no universo subjetivo das professoras e justifica o fracasso escolar das crianças na escola.

A visão inatista se expressa por sentimentos de aceitação passiva, impotência e conformação, como se a inteligência fosse uma dádiva ou um desígnio divino que deve ser simplesmente aceito. Nesta visão do desenvolvimento cognitivo o aprendiz é considerado um sujeito passivo ou submisso às determinações de sua herança genética. Da mesma forma, os esforços educacionais submetem-se às limitações impostas pelas capacidades intelectuais.

A resposta da professora, quando questionada sobre as possibilidades de se combater o fracasso escolar, ilustra esta análise:

Sempre vai ter os que não aprendem. Eu acho que as crianças que não aprendem poderiam ter uma outra turma. Aí eu acho que daria certo. (A. Professora do 2º ciclo)

Neste contexto, a avaliação psicoeducacional passou a significar, para as professoras, uma forma de confirmar, através da avaliação do potencial intelectual, a incapacidade da criança para a aprendizagem. A partir desta avaliação, espera-se o encaminhamento dos alunos para os programas de educação especial, como se escola regular não pudesse fazer mais nada pelo aluno. As expectativas em relação a aprendizagem destas crianças são negativas, o que agrava ainda mais as dificuldades. O depoimento seguinte exemplifica esta visão:

Quando a gente manda é porque a gente já esgotou tudo o que a gente podia fazer aqui na escola. A gente encaminha pra lá aqueles que a gente acha que não vão aprender nunca. E assim mesmo tem alguns alunos que, quando saiu a avaliação deles, eles já estavam lendo, já estavam bem melhor do que quando a gente encaminhou. (M. Pedagoga)

Outro depoimento também demonstra a sensação de impotência da professora diante das dificuldades de aprendizagem:

Sempre dizem que não tem aluno que não desenvolva nem um pouquinho, mas eu não acredito muito nisso, porque nós temos uma aluna de dez anos, que agora é minha aluna. Ela está repetindo pela terceira vez no grupo de oito e, quando vai escrever o nome, ela ainda não escreve direito. (A. Professora do 1º ciclo)

Quando a avaliação psicoeducacional não confirma déficit intelectual ou atrasos no desenvolvimento, a causa das dificuldades de aprendizagem é buscada em outros fatores endógenos. Os depoimentos das gestoras escolares ilustram esta afirmação:

Se não tiver nada, daí a gente pode pegar mais firme e mais sério, sabe como? Porque se já passou por todos os exames e comprovou que ele é normal, então ele é capaz. Então, o que tem é preguiça, é falta de interesse.” (N. Pedagoga)

Às vezes a criança não tem problema mental, mas, um dos principais fatores é a rejeição. Rejeição de pai, de mãe, de família. A criança não é querida entre os seus. Você vai investigar a vida da criança e você vê lá que tem um probleminha relacionado a isso. (L. Diretora)

As falas das professoras, a seguir, também, exemplificam esta análise:

Tem uns que a dificuldade que eles possuem é por falta deles se esforçarem mais, porque eu acho que todos têm capacidade. O que não está tendo é muito interesse por parte deles. (A. Professora do 2º ciclo)

Eu também acho que aquele aluno que tem falta de atenção, parece que vive no mundo da lua... Então eu acho que a memória e a concentração são um fator. (C. Professora do 1º ciclo)

Verifica-se que, os fatores endógenos preponderam nas representações sociais que as professoras têm dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, se por um lado a concepção de que a aprendizagem é dependente do desenvolvimento ainda está muito presente nas representações sociais docentes, por outro, há professoras que defendem o ingresso mais cedo da criança, no ensino fundamental, como ilustram os depoimentos abaixo:

O grau de dificuldade parece que tem diminuído a partir das mudanças na educação, nos últimos anos. No ano passado eu tinha uma quarta série com muitas dificuldades. E agora que eu tenho esse grupo de sete anos, que vem comigo desde o grupo de seis, muitos vieram das creches que agora são CEMEI. Eles vieram com maior independência. (S. Professora do 1º ciclo)

Quando eu tinha primeira série, chegava maio, eu ficava desesperada. Agora, desde a classe de seis, eu já fui trabalhando eles do meu jeito. No começo eu tinha medo: será que isso vai dar resultado no ano que vem ou será que não? Hoje eu estou muito feliz com a minha turma de sete anos. Aqueles que vão pra classe de oito, já vão bem mais avançados. Eles já estão lá na frente. (S. Professora do 1º ciclo)

Comparando o desempenho da sua turma atual com as turmas anteriores, a professora observa a evolução dos seus alunos, que ingressaram na escola aos seis anos. Dessa forma, ao verificar um maior progresso das aprendizagens daqueles alunos que entraram mais cedo na escola, a professora demonstra-se otimista com as mudanças, acreditando que elas foram benéficas para a promoção das aprendizagens.

No regime seriado, como já foi dito anteriormente, a reprovação ao final de cada ano, proporcionava certa equiparação dos níveis de aprendizagem, pelo menos no início do ano letivo. Isso confirmava, ao professor, a possibilidade de um ensino homogêneo, pois aqueles alunos que não acompanhavam o ritmo geral da turma, dentro da média, ficariam retidos para refazer a mesma série, no ano seguinte.

No entanto, sem a retenção ao final do ano letivo, as diferenças de níveis de aprendizagem tendem a aumentar cada vez mais. Assim, aumenta também as dificuldades para a professora organizar o trabalho pedagógico em função destas diferenças. Este fato pode ser observado no relato abaixo:

Como não tem retenção no grupo de sete anos, então, no grupo de oito, a diferença fica muito grande. Tem aluno que já faz tudo e, às vezes, tem aluno que não faz quase nada. Não vou dizer que a gente não consegue, você até consegue, só que você se esbugalha. Eu dei uma opinião uma vez de tirar estas crianças da turma e começar desde o começo, tudo de novo, com poucos alunos, como se fosse assim uma aceleração da alfabetização, mas disseram que não poderia ser mexido no ciclo. (S. Professora do 1º ciclo)

A heterogeneidade de níveis de aprendizagem também exige condições estruturais de trabalho para o professor, além de um empenho coletivo de professores e gestores escolares na busca de alternativas de ação pedagógica. Portanto, a organização da escola em ciclos de aprendizagem exigiu, também, uma mudança na forma de entender e planejar o processo de aprendizagem, tendo em vista um trabalho heterogêneo. Nesse sentido, é importante também que haja um diálogo ente a SME e as escolas, a fim de que a proposta seja bem compreendida pelos profissionais da escola, como também, seja flexível o bastante para atender as necessidades educacionais das diferentes realidades escolares.

Outra visão da criança que não aprende de acordo com o ritmo médio da turma que ficou evidente nos relatos foi a imagem da criança pobre.

É inegável que os problemas sociais que afligem a humanidade, como a extrema pobreza, a violência e as drogas afetam também a escola. Estudos demonstram que “[...] a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional”. (Conell, apud, Gentili, 2002, p.11) De acordo com estas pesquisas, as crianças mais pobres são, geralmente, as que correm um maior risco de vivenciar o fracasso escolar. Estas crianças são as que têm menos chances de serem atendidas em suas necessidades, todavia, elas são as que mais precisam da escola para desenvolver sua educação.

Os fatores sociais foram apontados, em grande parte dos depoimentos das profissionais entrevistadas, como as principais causas do fracasso escolar:

Não há de ser coincidência que aqueles alunos de uma classe economicamente inferior, normalmente, têm mais dificuldade do que os outros. A carência de alimentação vem desde que a mãe estava grávida. Muitas vezes, a mãe não teve nem cuidados médicos durante a gestação. A nossa escola, em geral, é uma escola pobre, mas os que têm maiores dificuldades são os que têm pior situação financeira. (L. Professora do 2º ciclo)

Eu noto que basicamente é isso: a família desestruturada, a questão social, a pobreza. Alguns não têm nem o que comer. Esses são casos sérios de aprendizagem. (R. Professora do 1º ciclo)

Há muitos casos de agressividade na família, crianças que passaram por uma situação conturbada. Tem alguns casos aqui em que a mãe era prostituta, usuária de drogas e era adolescente. A criança teve desnutrição, porque ficava nas ruas, vagando com a mãe, assim que nasceu. Daí uma pessoa pegou essa criança para criar. Então a gente sabe que essa criança pode ter sérios problemas já de formação. (A. Pedagoga)

De acordo com esta visão, assim como na teoria da carência cultural, as causas do fracasso escolar são atribuídas ao ambiente familiar patológico, que acaba gerando crianças problemáticas. As dificuldades de aprendizagem são causadas por fatores endógenos que, por sua vez, são ocasionados por problemas sociais. Nessa perspectiva, o ambiente sócio-familiar é visto como determinante do desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança. A causa das dificuldades de aprendizagem permanece nos fatores extra-escolares.

A representação social de que a causa das dificuldades está em fatores endógenos, tanto resultantes da genética quanto dos problemas sociais, está evidente, nos depoimentos seguintes:

Na minha opinião, é algum problema psicológico, algum problema interno deles mesmo, da família, da gestação... (E. Professora do 1º ciclo)

A maioria dos nossos alunos tem dificuldades familiares. Pais separados, pais drogados, pai alcoólatra, mãe que bate. Então a criança já chega na escola carregada de problemas. (L. Professora do 1º ciclo)

Estaria a criança sem expectativas na escola? Os depoimentos da professora e das pedagogas, abaixo, apontam para esta questão:

Eles não vêem utilidade. Pra eles a questão da leitura e da escrita, por mais que você converse, conte história, não tem, não faz parte. Você pergunta: _ O que você fez hoje de manhã que não veio pra aula? _ Eu fui com meu pai catar lixo. Sabe, não tem um motivo, um por que. (C. Professora do 1º ciclo)

Na minha opinião, eles perderam aquele incentivo, aquela vontade, eles estão desestimulados para o aprendizado. Em que momento aconteceu este desestímulo, não sabemos. (N. Pedagoga)

A gente precisa analisar caso por caso, porque alguns casos são de família, outros casos são o desinteresse dos alunos mesmo. Os pais estão presentes aqui, mas o aluno não se interessa. O aluno está demais de desgostoso e não há o que estimule, por mais que você pinte a escola de cor-de-rosa. (V. Pedagoga)

Como já foi dito anteriormente, na tentativa de combater o fracasso escolar, muitos sistemas educacionais foram reorganizados e passaram da estrutura seriada, para a organização do ensino em ciclos.

Entende-se que apenas abolir a reprovação não basta para resolver a questão da exclusão escolar. Mas, sem dúvida, a permanência da criança por mais tempo na escola, sem reprovação, já constitui um avanço. Com a permanência, na escola, dos alunos que antes se evadiam devido a sucessivas reprovações, os problemas sociais dos quais estes alunos são vítimas tornam-se mais evidentes, no contexto escolar. Isso pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

As famílias estão ficando cada vez mais pobres. A gente tem recebido bem mais alunos hiperativos, com problemas de comportamento, agressivos. Eu não sei se não se olhava muito para essas crianças, por que acontecia: vai reprovar mesmo. Agora, com o ciclo, está se atendendo bem mais e daí a gente detecta bem mais acentuado as dificuldades de aprendizagem. (P. Diretora)

Ele ficou, três anos, aqui na escola e a gente tentou de tudo e não conseguiu. Nós não sabemos mais o que fazer. Nós temos três casos de uma família de três irmãos. Pra eles, pedir na rua é melhor do que vir para a escola. Eles fogem da gente, eles fogem do Conselho Tutelar – CT, eles fogem da própria mãe. Pra mãe é mais rentável que o filho esteja lá pedindo do que na escola. (C. Diretora)

Verificou-se que os fatores sociais, considerados a causa do fracasso escolar, justificam o encaminhamento dos alunos para a avaliação psicoeducacional. O depoimento abaixo ilustra esta afirmação:

Tem os casos aqui que foram encaminhados, e que a gente sabe que a mãe lida com drogas. São casos de violência, de drogas, então as crianças já são geradas com dificuldades. (C. Diretora)

A expectativa das profissionais da escola, ao encaminhar os alunos para a avaliação psicoeducacional, é de que esta avaliação confirme as limitações da criança para a aprendizagem. Quando a avaliação psicoeducacional não confirma estas crenças, as expectativas das professoras ficam frustradas, como mostram os depoimentos seguintes:

A gente espera a confirmação se ela tem aquela limitação que a gente acha que ela tem. (E. Professora do 1º ciclo)

A expectativa é que se confirme a nossa suspeita. E todos os alunos que nós mandamos, todos foram avaliados e comprovados as suspeitas de que são dificuldades maiores em termos cognitivos, é isso que as psicólogas escrevem nos laudos. (A. Pedagoga)

A gente tem ficado muito decepcionada com essa avaliação. Porque é diferente, eu que fiquei o ano inteiro com o aluno. Visões totalmente diferentes do que uma pessoa pegar e fazer dois ou três dias de avaliação e dizer o que o aluno tem. Às vezes, a gente fica até frustrada. Eu sei que a pessoa é especialista e estudou para

isso, mas é complicado. Eu me decepcionei muito com isso de chegarem e dizer: _ Não, essa criança não tem nada. Como se a professora tivesse tentando achar uma solução para o trabalho dela que não deu certo. Então, eu já estou diminuindo a minha expectativa sobre essa avaliação para não ficar mais decepcionada ainda. (R. Professora do 1º ciclo)

Conforme demonstram os estudos sobre o fracasso escolar mencionados anteriormente, os alunos que mais sofrem as conseqüências de uma sociedade capitalista tão desigual como a brasileira, são os mais vulneráveis à exclusão escolar. Estes estudos demonstram, também, que a organização seriada do ensino pode contribuir para o fracasso escolar, devido à reprovação que, muitas vezes, leva à evasão escolar.

Entretanto, se a política educacional simplesmente abolir a reprovação, sem prover a escola das condições para corresponder às necessidades educacionais dos seus alunos, pode ocorrer o agravamento da exclusão na escola, ou seja, do fracasso escolar.

Com a implantação dos ciclos de aprendizagem no Município de Ponta Grossa, aqueles alunos que antes evadiam, após sucessivas reprovações, permaneceram na escola e, de alguma forma, passaram a ser alvo de maiores atenções.

O depoimento abaixo ilustra esta afirmação:

Eu acho que, com o ciclo, foi dada a oportunidade de observar as crianças de maneira diferente. Nós tivemos a oportunidade de fazer os encaminhamentos pra que tivéssemos ajuda. Então eu acho que esse aumento de encaminhamentos aconteceu na tentativa de conseguir mais respaldo pra trabalhar com essas crianças com dificuldades. Não necessariamente que estas crianças tivessem problemas mentais ou psicológicos, mas na tentativa de ter mais ajuda. (M. Pedagoga)

De acordo com a literatura que embasa este estudo, é fundamental que as políticas educacionais contemplem, além das mudanças estruturais, a provisão de recursos físicos, materiais e humanos. Estes recursos são essenciais, para dar condições à escola de corresponder às necessidades educacionais de todos os seus alunos.

Mexer na estrutura escolar pode ser o ponto de partida para as outras mudanças que também são necessárias e, sem as quais, os problemas de aprendizagem permanecem.

O depoimento a seguir demonstra a angústia da professora diante do conflito de concepções que sustentam os argumentos em defesa da retenção ou da promoção continuada dos alunos:

Veja o W. Ele é um caso de aluno que tem bastante dificuldade. Ele é um aluno que está na quarta série, mas ele não está alfabetizado. Se fosse um regime de série, ele estaria hoje ainda na primeira série. Então eu acho que, com a idade, ele não iria se sentir bem numa turma de primeira série, por causa do tamanho e da idade dele. Ele está com doze anos. Eu acho que ele seria um aluno de fundo de sala de aula, porque nenhuma professora iria dar atenção pra ele. Então eu acho que a repetência não adiantaria, mas eu vejo que o ciclo também não está resolvendo, porque ele está lá numa quarta série, mas ele não lê, não escreve, não faz nada. Ele está por causa da idade. Agora ele vai ficar retido quanto tempo na quarta série? (M. Professora do 2º ciclo)

Mais uma vez, a dificuldade na alfabetização aparece como o principal obstáculo para o sucesso escolar.

Embora o regime de ciclos de aprendizagem esteja implantado na RME desde 2001, ainda é muito forte a representação social da organização do ensino em séries de um ano letivo. A própria nomenclatura utilizada pela professora (4ª série) ilustra esta afirmação.

A idéia que embasa a organização do ensino em ciclos é a ampliação dos tempos de aprendizagem. Entretanto, esta forma de organização dos tempos escolares será proveitosa para o aluno, na medida em que o professor conseguir diferenciar o atendimento de acordo com as necessidades educacionais de cada criança.

Certamente, para que esta pedagogia diferenciada aconteça no dia-a-dia da sala de aula, uma série de condições, para a formação e realização do trabalho docente, precisam ser viabilizadas. Nesse sentido, é importante que os dirigentes da política educacional implementada na RME tomem conhecimento das representações sociais dos profissionais da educação que atuam nas escolas, sobre os condicionantes do sucesso ou do fracasso escolar, a fim de que haja uma sintonia entre as diretrizes da SME e as práticas escolares.

Atualmente, a indisciplina constitui um grande problema pedagógico que desafia os educadores. Analisar este fenômeno é uma necessidade urgente para encontrar alternativas que possibilitem o enfrentamento deste problema.

Nas representações sociais das professoras que participaram desta pesquisa, as questões disciplinares aparecem, ora como causa, ora como conseqüência dos problemas de aprendizagem e caracterizam a visão da criança hiperativa. Os depoimentos a seguir expressam a interferência da indisciplina na qualidade do trabalho pedagógico:

Eles provocam um ao outro, o tempo todo. Se deixar uma atividade que seja um pouquinho mais demorada, eles já desconcentram daquilo e já começam... Um provoca, outro revida e quando você vê, já estão no chão. Daí tem que ir lá e separar. É agressividade não só verbal, como física. Por sinal, muito mais física do que verbal. Eu acho que isso só pode vir de casa, porque na sala a gente trabalha tanto, procura textos que trabalhem justamente mais esta parte e conversa bastante com eles. (S. Professora do 2º ciclo)

Quando o aluno não consegue fazer, não entende, ele não sente vontade, ele se sente desestimulado a fazer. Se sentindo desestimulado ele não vai conseguir, ele não vai copiar, ele não vai escrever, ele não vai produzir nada e não produzindo ele vai gerar indisciplina. Muitas pessoas dizem: _ Ai, porque o aluno é indisciplinado, porque precisa avaliação. Mas, a indisciplina, eu acredito que seja gerada por causa destas dificuldades: de entender, de se adaptar. Então a gente analisa bem a questão da aprendizagem dele, se ele está acompanhando, se o desenvolvimento dele em relação aos outros está sendo satisfatório ou não, daí a gente faz o relatório (de encaminhamento). (L. Professora do 1º ciclo)

Algumas vezes, a indisciplina é confundida com hiperatividade e torna-se motivo de encaminhamento para avaliação psicoeducacional:

É aquele aluno inquieto que não consegue parar na carteira, tem problema na concentração, porque ele não consegue prestar atenção no professor. Ele se distrai demais com um colega, traz objetos de casa para brincar, se incomoda com o que o coleguinha está fazendo lá atrás, então essa criança é encaminhada. (Pedagoga)

Tem alunos que, pela maneira de ser, às vezes falta de limites, a gente até confunde com algum problema, porque ele não pára, não presta atenção, não se concentra e a professora acaba até achando que tem algum problema. (B. Pedagoga)

A gente observa a criança e quando a gente vê que passou um ou dois trimestres e a criança não consegue se adaptar, a gente chama a mãe pra conversar e já começa a desconfiar que a criança seja hiperativa. (G. Diretora)

Nós temos aqui na escola um número grande de crianças que nós achamos que são hiperativas. Tem mães que a gente conscientiza de levar por conta no médico e depois a mãe volta com o diagnóstico de que a criança é hiperativa. (C. Diretora)

A criança é encaminhada para avaliação na expectativa do tratamento medicamentoso, conforme demonstra o recorte de fala da diretora:

A criança começou tomar Ritalina, é outra criança. (G. Diretora)

E também os relatos da pedagoga e da professora, a seguir:

Nós esperamos que o aluno tenha o tratamento adequado, com o profissional que precisa: psicóloga, neuropediatra, para que possa estar tomando medicamento. Nós temos casos de alunos que passaram por avaliação, foram encaminhados e começaram a tomar o medicamento. E a gente vê a mudança na criança com o medicamento, como ele consegue se concentrar e consegue se envolver na atividade. E os que não foram ainda para avaliação, não se desenvolveram nada, não tiveram nenhum progresso. (C. Pedagoga)

Eu tenho dois alunos hiperativos. Um deles está com medicamento, o outro não. O que está com medicamento produz, é super inteligente, vai bem. O outro é uma complicação da família. A gente já pediu para a mãe levar a criança ao médico. Ela diz que já foi, que tem que comprar o remédio, mas não compra o remédio. Agora que ele está começando o tratamento com a Ritalina, vamos ver como é que vai ficar. (A. Professora do 1º ciclo))

Embora o tratamento medicamentoso produza os efeitos esperados pelas professoras sobre o comportamento dos alunos, algumas profissionais questionam a medicalização:

Também é uma coisa que eu me questiono: será que isso é o mais correto? A criança tomando medicamento desse jeito! Talvez, dependam disso para o resto da vida. Precisava de pessoas especializadas que nos auxiliassem, nos dessem um retorno de como fazer na escola. Orientação especializada de como trabalhar com essas crianças. (L. Diretora)

Encaminhar crianças com problemas de comportamento a profissionais da saúde, com o objetivo da confirmação de um diagnóstico prévio, é uma prática bem mais comum do que se poderia supor, sem conhecer de perto esta realidade. No

cotidiano escolar, professores e gestores buscam alternativas que nem sempre são as mais recomendáveis, para solucionar os problemas escolares relativos à aprendizagem e ao comportamento dos educandos.

Diante desta situação, questiona-se: até que ponto os dirigentes da política educacional implementada no município conhecem esta realidade? Que parceria poderia haver entre as secretarias da educação e da saúde, para uma revisão consciente deste tipo de prática? O desenvolvimento de ações integradas entre estas secretarias, certamente, é um caminho coerente para evitar a patologização e conseqüente medicalização dos problemas escolares.

3.2 Representações sociais de família

A temática da família já permeou os estudos sobre o fracasso escolar, quando, na década de setenta, a teoria da carência cultural, que buscava explicar o baixo rendimento escolar das crianças pobres, chegou ao Brasil. De acordo com esta teoria, as crianças provenientes das classes mais pobres apresentavam dificuldades na aprendizagem devido ao ambiente familiar desfavorável em que viviam.

Passadas mais de três décadas, a pergunta que se coloca, neste trabalho, é a seguinte: Como professores e gestores escolares vêem as famílias dos alunos que experienciam a exclusão escolar? A pesquisa revelou que as imagens que professores e gestores escolares fazem das famílias destes alunos estão assentadas em uma representação social de família ideal – a família tradicional burguesa, composta por pai, mãe e filhos. Entretanto, contrariando esta imagem ideal, estão as diferentes formações de famílias brasileiras que vivem em condições bastante diversas da família tradicional burguesa. Hoje, não se vê mais, tão comumente, a família composta: pelo pai que consegue sustentar sua família com os proventos do seu trabalho; pela mãe que não precisa trabalhar fora e pode dedicar seu precioso tempo para os cuidados da casa e a educação dos filhos; estes bem educados, bem nutridos e bem vestidos.

Nos anos noventa, o contexto sócio-histórico mudou: o avanço da política neoliberal no Brasil desmantelou o Estado e agravou a desigualdade social. No

interior das camadas pobres, surgiram núcleos ainda mais pobres, mais marginalizados. Estes se tornaram a preocupação dos pesquisadores contemporâneos. (FREITAS, 2003, p. 21). Aumentou o número de crianças que vivem nas ruas. Estas crianças estão agora submetidas a condições de vida mais precárias, mais violentas do que as crianças da década de setenta. Grande parte das crianças que ocupam os bancos escolares das escolas públicas, nos dias de hoje, vivem em situações de risco.

No entanto, os depoimentos colhidos durante a pesquisa demonstram que a imagem ideal de família permanece no imaginário das professoras, com certo saudosismo. O recorte de fala de uma pedagoga a seguir, exemplifica esta afirmação:

E como é diferente aquela criança que tem o pai e a mãe dentro de casa. Quando a criança apronta uma única vez, a professora te passa o caso, você chama a mãe e conversa. Nunca mais aquela criança te dá problema. (E. Pedagoga)

Outro exemplo de relato docente também confirma esta análise:

A gente vê como antigamente era diferente, quando os pais estavam mais presentes em casa, principalmente a mãe. Hoje é aquela falta de limite que muitas vezes acaba caindo só para a escola. (E. Professora do 1º ciclo)

O que mudou nas famílias para as professoras? Os depoimentos obtidos ao longo da pesquisa foram revelando que, ao se depararem com a realidade do ambiente familiar de seus alunos, as educadoras deixam aflorar suas impressões sobre os grupos familiares dos quais fazem parte estas crianças. Na grande maioria dos relatos, o núcleo familiar é apontado como um fator determinante do sucesso ou do fracasso escolar. O depoimento da professora exemplifica esta afirmação:

Agora são poucas as crianças que têm o pai e a mãe. A maioria é criada pela avó, porque a mãe sumiu, o pai já tem outra família. Como fica a cabeça de uma criança que não tem a figura do pai e da mãe? Tudo isso vai refletir na aprendizagem, porque ele não tem vontade de vir pra escola. (R. Professora do 1º ciclo)

E seguindo a mesma linha de pensamento as pedagogas afirmam:

Eles não têm um núcleo familiar. Então a criança cresce naquele ambiente onde um pouco é a avó, um pouco é a tia. Falta mãe, então vai crescendo sem limites. Uma

hora está com um, outra hora está com outro, não sabe quem obedece, não tem uma diretriz. (N. Pedagoga)

Eu percebo também que o aluno que apresenta dificuldade, alguma coisa ele teve na família: ou o pai é separado, ou o pai bebe, ou a mãe bate muito nele, ou a mãe sai de manhã e ele fica com um irmão mais velho que bate, então ele chega super agressivo, porque apanhou bastante em casa e daí aqui ele bate, não tem vontade de aprender, não tem interesse. (L. Pedagoga)

Outra professora, compartilhando da mesma visão, relata:

Tem muita criança vindo de casa com muitos problemas. As famílias se desestruturaram. A criança até pode ser inteligente, mas ela fica pensando nos problemas de casa. Os alunos ficam angustiados. Eles estão ouvindo o que a professora está falando, mas não estão prestando atenção. Eles estão ali só com o corpo presente, mas a cabecinha deles está longe. (A. Professora do 1º ciclo)

Percebe-se, nestes relatos, uma ligação direta entre a inexistência de um núcleo familiar, como na família tradicional, e o desinteresse da criança pela escola. Nessa perspectiva, a falta de vontade da criança para ir à escola é causada por fatores familiares, externos a escola. Portanto, a prática escolar, neste momento, não é questionada.

Outro problema bastante enfatizado pelos educadores que participaram desta pesquisa diz respeito às marcas da condição social extremamente precária em que vive grande parte das famílias dos educandos. A miséria e a violência, bem como o envolvimento com drogas, estão significativamente presentes no ambiente escolar. O depoimento de uma diretora escolar, a seguir, ilustra esta afirmação:

Tem os casos aqui que a gente sabe que a mãe lida com drogas. São casos de violência, de drogas, então as crianças já são geradas com dificuldades (A. Diretora)

E ainda, a fala da professora explicita também explicita esta cruel realidade, na qual vive significativa parcela dos seus alunos:

A gente cansa de escutar histórias de crianças que têm pais drogados, pais que surram, que botam fogo na casa e depois a criança não tem nem onde dormir. E contam pra nós que dormiu na rua, que dormiu no chão. E, também, quantas doenças que a mãe pode ter, já que ela fuma, bebe e se droga, durante a gestação. (R. Professora do 1º ciclo)

O fato das mães engravidarem muito novas, trabalharem fora e das crianças serem criadas pelas avós constituem indícios de que a ausência do modelo de família nuclear pode ser um fator determinante do desempenho escolar dos educandos. Entretanto, a situação de miséria e violência, bem como o envolvimento com as drogas, parecem como pano de fundo no contexto social destas famílias, como apontam os seguintes depoimentos de diretoras escolares:

A família é o principal fator, mas por trás da família tem um histórico. Tem a questão da fome. Nós temos aqui casos de crianças que não têm agasalho, nem comida. Muitas vezes a criança já vem com histórico de desnutrição, já fetal. Com isso a gente sabe que o desenvolvimento deles, na parte do intelecto, vai ser mais dificultoso. (E. Diretora)

Esta dura realidade também pode ser vista por outro foco:

Nós temos muitas crianças que o pai rouba, trafica... Então é um modo de vida fácil. Parece que eles não têm expectativa nenhuma dentro da escola. (C. Diretora)

O depoimento acima demonstra que esta condição de vida também é vista, por alguns profissionais da educação, como uma opção por um modo fácil de viver. Mas será que estas famílias que acabaram se envolvendo com o roubo ou com o tráfico de drogas tiveram outras oportunidades de trabalho, para prover o seu sustento? O aumento da marginalidade verificado nas últimas décadas certamente é conseqüência do agravamento da situação miserável em que vive a maioria da população brasileira.

Até que ponto, estar cotidianamente exposta ao perigo e submetida à lógica da sobrevivência pode causar danos ao desenvolvimento da inteligência e incapacitar a criança para a aprendizagem? Tratar como mera diferença cultural o modo de vida destas crianças em relação à criança das classes mais favorecidas seria um erro. Entretanto, acredita-se colocar o peso da responsabilidade pelo bom ou mau desempenho escolar apenas nas condições familiares é ignorar a tarefa e o seu compromisso social da educação, com a classe popular.

3.3 Representações sociais de escola

A reflexão sobre o fenômeno da exclusão escolar, a partir da análise das representações sociais de escola, remete à necessidade de uma abordagem prévia, mesmo que breve, sobre o contexto histórico-social no qual se deu a democratização da escola pública, uma vez que foi a partir deste fato que o insucesso escolar passou a ser alvo das discussões no meio educacional.

De acordo com os estudos de Cortella (2005, p.11), as últimas décadas da história brasileira, devido ao crescimento industrial no país, foram marcadas por um acelerado processo de urbanização que acabou transferindo grande parte da população das áreas rurais para as cidades. A política econômica vigente no Brasil, neste período, reduziu os investimentos nos setores sociais, priorizando os gastos públicos nas obras de infra-estrutura, para o desenvolvimento da indústria, nos moldes capitalista.

Nas palavras do próprio autor:

O modelo econômico implantado no país a partir de 1964 privilegiou a organização de condições para a produção capitalista industrial e, assim, o poder político central (atendendo aos interesses das elites) direcionou os investimentos públicos para grandes obras de infra-estrutura: estradas, hidrelétricas, meios de comunicação etc.; o financiamento para essa política e para a aquisição de equipamentos e tecnologias foi obtido com empréstimos no exterior (pelo Estado ou por privados com o aval do Estado) e levou a um brutal endividamento do país, retirando, cada dia mais, os recursos necessários para investimentos nos setores sociais. (CORTELLA, 2005, p.11)

O autor também aponta que o modelo político-econômico que vigorou no país, no período acima citado, levou a um progressivo empobrecimento dos serviços públicos nas áreas da saúde e da educação. A escola, enquanto instituição pública que interage com a sociedade, encontra-se neste contexto onde é chamada a atender a crescente demanda da população estudantil. Entretanto, com a redução dos recursos públicos para a Educação, a expansão da escola pública se deu mediante a depauperação dos recursos físicos, materiais e humanos necessários à manutenção da qualidade do ensino público.

Segundo Cortella (2005, p. 12-13):

Na Educação alguns efeitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático-pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação), imposição de projetos de profissionalização discente universal e compulsória, (desorganizando momentaneamente o já frágil sistema educacional existente), domínio dos setores privatistas nas instâncias normatizadoras (embaraçando a recuperação da educação pública), centralização excessiva dos recursos orçamentários (submetendo-os ao controle político exclusivo e favorecendo a corrupção e o desperdício).

Hoje, em tempos de vigência do neoliberalismo e diante da realidade acima explicitada, a Educação é chamada a desempenhar um papel de destaque no combate à exclusão social. No Brasil, os dados sobre a exclusão na/da escola, já apontados anteriormente, alertam para a necessidade do redimensionamento das políticas públicas para a educação brasileira. Nessa perspectiva, cabe à Educação rever suas diretrizes e suas práticas, a fim de cumprir o seu papel no combate à exclusão. Entretanto, seria ingenuidade pensar que a Educação sozinha, por maior que fosse o esforço dos educadores, conseguiria promover todas as transformações das quais a sociedade necessita para tornar-se mais justa e inclusiva.

Paulo Freire ratifica este posicionamento quando afirma que:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra estrutura, só pode algo depois das transformações infra estruturais. (FREIRE, 1995, p. 96)

Considerando as possibilidades e limites da ação educacional, o presente texto traz a análise dos depoimentos de professoras e gestoras escolares, para, a partir desta análise, compreender a representação social de escola que embasa o trabalho dos profissionais que atuam nas escolas da primeira fase do ensino fundamental. Sem a pretensão de esgotar as discussões acerca do tema, busca-se suscitar reflexões que possam contribuir para a construção de uma escola pública mais inclusiva e aliada aos interesses da classe popular.

Os dados coletados mostraram que os professores e gestores escolares têm consciência de que os problemas sociais afetam diretamente o desempenho escolar dos alunos.

Os depoimentos abaixo ilustram esta afirmação:

Cada escola tem uma realidade, tem um nível de aprendizagem. Uma escola é diferente da outra. A nossa escola é diferente das outras e não quer dizer que seja falta de compromisso da escola, é uma questão também da realidade de cada escola. (R. Professora do 1º ciclo)

A gente se depara com uma questão social, porque, às vezes, não é dificuldade de aprendizagem, é o aluno que chega com sono, porque não dormiu direito, que tem sérios problemas financeiros, de alimentação, de vestuário... A gente vê que não é parte de desenvolvimento humano deles, mas é um desenvolvimento social desta criança. (L. Diretora)

Diante dos problemas sociais que repercutem no resultado das aprendizagens, as professoras se queixam de que é delegada à escola uma série de responsabilidades que ela não tem como dar conta. Seguindo esta linha de pensamento, a representação social mais forte que aparece nas falas das professoras é da escola como espaço de ensino de um conteúdo escolar desvinculado das condições materiais de vida dos alunos, conforme demonstram os seguintes depoimentos:

Eu acho que isso tudo é um problema social, não é problema da escola. Eu acho até ridículo, porque a nossa função aqui dentro da escola é trabalhar ensinando as crianças e não sanando as dificuldades dos alunos que não têm o lápis, que não têm a borracha, que não tem o lanche, que não tem o uniforme, que não tem o tênis. Na minha opinião, não é essa a função da escola. Daqui a pouco, a escola vai começar a assumir tantas outras funções que o que é dela mesmo fazer, ela não vence. (L. Professora do 1º e 2º ciclos)

Eu acho que está sendo delegado para a escola coisas que não é papel da escola. Por exemplo: questões sociais, questões de higiene. A escola é uma instituição de ensino. Ela não pode ficar se preocupando o problema social. Você tem que ser psicóloga, assistente social ou médica... E a aprendizagem vai ficando. Então eu acho que este problema social está interferindo bastante na aprendizagem das crianças. Na minha opinião, a escola já não tem mais o que fazer. Só se a escola virar um orfanato. (S. Professora do 1º e 2º ciclos)

Apesar da consciência de que os problemas sociais interferem no trabalho escolar, na representação destes educadores, cabe à escola a transmissão dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, sem que a prática pedagógica precise envolver-se com as questões sociais. Esta visão sobre o papel da escola pode estar relacionada com a concepção que embasou a origem sócio-histórica do modelo de escola que conhecemos hoje, o qual surgiu na Europa dos séculos XVIII e XIX. Desde aquela época até os dias de hoje, desenvolveu-se a utopia que considera a racionalidade como base do progresso humano e que uma e outro sejam alcançados pela 'ilustração'. (SACRISTÁN, 2001, p. 45).

Ainda segundo o autor, a idéia de educar as massas:

[...] foi defendida como um meio de emancipação social e individual a partir da perspectiva ilustrada; foi uma forma de legitimar uma nova ordem social nascente; desempenhou o papel de mecanismo de integração social dos Estados nacionais modernos; transformou-se também em uma forma de 'vigilância' simbólica disciplinadora dos indivíduos. (SACRISTÁN, 2001, p.15 -16)

Outros estudos (FREITAS, 2003) também abordam o processo histórico que levou ao distanciamento da escola em relação à realidade da vida social. Segundo este autor:

Este afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à transformação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada. (FREITAS, 2003, p.26-27)

Naquele contexto, os tempos e conteúdos escolares foram organizados por série (ano letivo) e por disciplinas, respectivamente, pois essa era a maneira mais propícia para agilizar o ensino de forma que a escola preparasse os alunos para o mercado de trabalho que surgia com a sociedade capitalista. “As necessidades de

preparação de mão-de-obra para o capitalismo forçaram o aparecimento da instituição da escola na forma atual". (FREITAS, 2003, p. 27)

Desde a sua origem, nos séculos XVI e XVII, as instituições oficiais de ensino vêm baseando sua pedagogia num modelo autoritário de ensino autoritário e disciplinador. Neste modelo tradicional de ensino, o controle da disciplina é exercido pelo professor de maneira bastante sistemática. Este, por sua vez, constitui o centro do processo ensino-aprendizagem. (TARDIF, 2003)

A partir desta breve lembrança da origem do modelo tradicional de escola, serão analisadas as principais concepções que embasam a representação social de escola dos professores e gestores do ensino fundamental. O presente estudo revelou que ainda são muito fortes as seguintes idéias:

a) A série atrelada à aprendizagem de certos conteúdos por ano letivo. Essa idéia embasa a defesa da retenção, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

Tem alunos do ciclo que passaram da turma de sete anos para a turma de oito anos, mas não acompanham os conteúdos da turma. Eu acho que se esses alunos ficassem mais um ano na primeira série, eles iriam bem. Porque cada série tem que dar conta de determinados conteúdos. Se os alunos passam sem dominar estes conteúdos, então eles já estão indo para a segunda série com defasagem. E se eles tivessem ficado mais um ano na primeira série, não precisaria estar fazendo apoio separado. (J. Professora do 1º ciclo)

Eu acho que a retenção é um mal necessário. É a maneira de o aluno acordar. Eu me acho muito pelo lado do ensino antigo. Eu acho que a única maneira de dar uma sacudida e fazer com que a criança aprenda é retendo ela. Porque é aquela coisa: se não tem retenção, então não precisa estudar. E infelizmente, se o aluno passa sem dominar os conteúdos da série anterior, ele sempre vai ficar atrasado. Então eu acho que a retenção é um mal necessário. (R. Diretora)

b) A alfabetização restrita a um ano letivo que corresponde à primeira série do ensino seriado:

Tem alunos na classe de oito anos que você tem que alfabetizar novamente, começar do zero. Tem que retomar todo o processo de alfabetização novamente. Então eu acho que se ele repetir, ele tem mais chances de, com o grupo de sete anos, acompanhar. (R. Professora do 2º ciclo)

Este tipo de depoimento revela uma concepção que entende a aprendizagem como processo linear e, se houver algum obstáculo que interfira nesta seqüência de aprendizagem, o processo precisa ser retomado desde o início.

c) A progressão da turma no ciclo dificulta o controle da disciplina:

O que vai acontecer com essa criança que está ali no grupo de oito anos e não tem atividades diferenciadas? Ou ele vai ficar apático, ou ele vai virar o eterno bagunceiro. (D. Professora do 1º ciclo)

O único problema da terceira e quarta séries formarem um ciclo é que daí eles já se conhecem demais. Continuam com a mesma professora, continuam com os mesmos colegas. Isso atrapalha um pouco mais em relação à disciplina. (R. Pedagoga)

A questão do controle da disciplina também está relacionada ao modelo tradicional de ensino, segundo o qual, o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem e, portanto, é ele quem controla todas as atividades da classe e sua autoridade deve impor a ordem e a disciplina dos alunos.

d) A heterogeneidade dificulta o ensino:

As professoras acreditam que passando uma mesma atividade no quadro, todos os alunos vão saber resolver. Então elas ainda esperam uma turma mais homogênea, e na verdade não é. Eu acho que a maior dificuldade para as professoras é o trabalho diversificado. (L. Pedagoga)

Se a turma fosse mais homogênea seria melhor. Com a turma assim, muito heterogênea e com muitos alunos, é difícil você trabalhar individual, com aqueles alunos ali que não sabem praticamente nada. É difícil você fazer material, passar no caderno. É muito difícil porque você não consegue atender individualmente em sala de aula, aquela criança. (I. Profª do 1º ciclo e classe de apoio)

Novamente a concepção tradicional embasa a representação de que a aula se configura como tal quando todos os alunos estão executando a mesma atividade dirigida (passada no quadro) pelo professor.

e) A inclusão é boa para a sociabilidade, porém é ruim para o desenvolvimento acadêmico dos alunos:

Eu acho que a inclusão deveria ser só social, não acadêmica. Eu não estou preparada pra trabalhar com criança surda, cega, ou com uma dificuldade maior na parte mental. (C. Pedagoga)

Eu já tive alunos com necessidades especiais e observei o seguinte: é importante, é bom, faz crescer. É necessário que outras pessoas aprendam a olhar isso com naturalidade e só vão aprender se conviverem. Agora, eu acho que essa criança que tem necessidades especiais não pode freqüentar só a escola regular. Os dois alunos que eu tive e que fizeram os dois trabalhos (regular e especial) tiveram progresso e os alunos que fizeram só a escola regular não tiveram progresso. Cada necessidade especial, já está dizendo, é especial, é diferente. Para trabalhar com essa criança, precisa de uma pessoa especializada. (L. Professora do 1º e 2º ciclos)

Apesar de evidente a idéia de que a mudança das concepções que norteiam o trabalho escolar é necessária, verifica-se que ainda há um grande caminho a percorrer, para os professores compreenderem a escola organizada por ciclos. Mas, acredita-se que é no próprio processo de mudança estrutural que estas concepções vão sendo questionadas e substituídas por novas formas de pensar a organização escolar. Os depoimentos a seguir ratificam esta afirmação:

No começo eu pensei: ai meu Deus, ciclo, como que vai ser? Mas depois, ano passado eu tive uma quarta série, então eu vi a diferença das quartas séries que eu tinha anteriormente e agora que a gente fica na terceira e na quarta com os mesmos alunos. Eu gostei muito do ciclo sabe. Mas é aquele negócio: tem que ver como que você trabalha, pra chegar numa quarta série bem. (M. Professora do 2º ciclo)

Eu acho que a escola deveria ser cobrada no fim do ciclo. No fim do 1º ciclo os alunos deveriam estar alfabetizados, mas que durante os três anos a escola pudesse mexer nas turmas como achasse melhor. (L. Professora do 2º ciclo)

Pelo fato de que não retém o aluno, então vamos fazer com que todos consigam alcançar a meta, no final do ciclo. Mesmo que ele não tenha conseguido, no primeiro ano do primeiro ciclo, ele vai tentar no segundo, mas vamos fazer com que, até o final do ciclo, todos consigam, porque eu acho que é esse o objetivo, formar a base no aluno, porque daí realmente não vai ter retenção. Eu não acredito que o aluno seja incapaz de aprender, eu acho que todos aprendem, só que tem que dar esta base. (P. Professora do 1º ciclo)

A mudança das concepções de escola passa também pelas equipes de direção dos órgãos gestores, pois deles dependem as diretrizes para a organização das propostas educacionais e a autonomia das escolas.

Para as professoras, o ciclo é menos excludente que o regime seriado, pelos seguintes motivos:

a) O ciclo ampliou do tempo para aprendizagem, principalmente para a alfabetização.

A grande vantagem do ciclo é esse tempo maior que foi dado. O aluno pode ser retido, mas lá no terceiro ano do primeiro ciclo. Quando o professor é comprometido ele se sente responsável, porque passou três anos com ele e daí? Não aprendeu? O ciclo chama muito esse comprometimento dos professores. (P. Diretora)

Falando do ciclo, o lado bom é que os alunos têm três anos, no primeiro ciclo, para tentar resgatar alguma coisa, para aprender, para assimilar melhor algum conteúdo. (B. Pedagoga)

b) O ciclo chamou a atenção para os alunos que apresentam dificuldades.

Eu acho que com o ciclo o aluno com dificuldades foi muito mais respeitado em sua aprendizagem. O seu desenvolvimento foi respeitado, porque no regime de séries não era, ele reprovava. E retenção pra ele começar tudo de novo, do mesmo jeito e até com o mesmo professor, não adianta. (P. Diretora)

No ciclo é bom porque você já conhece o aluno, então você sabe a dificuldade que ele já teve, onde ele parou. Até que ponto ele foi. Só que eu acho que deveria ser um ciclo de classe de seis e de sete, porque, como eu já tive turma com trinta e dois com oito alunos com dificuldades, é difícil. (S. Professora do 1º e do 2º ciclos)

c) O ciclo chamou ao comprometimento do professor.

Eu penso que o ciclo chamou muito mais a atenção para o aluno, chamou ao comprometimento do professor. Antes, aqueles alunos com dificuldades ficavam retidos, retidos, retidos... Agora, eles continuam no ciclo e continuam com a mesma professora. (P. Diretora)

Na verdade, o regime seriado é muito cômodo para muitos professores, porque o professor não precisa esquentar muito a cabeça. Se o aluno não rendeu, não atingiu os objetivos, retém e pronto e esse vai ser problema do próximo professor. Então é uma empurração de problemas. Se o aluno não conseguir, se não resolver o problema, o aluno desiste da escola e fica tudo por isso mesmo. Agora, no ciclo, já precisa de uma atenção muito maior, porque a gente sabe que aquele problema lá da turma de seis anos, se não for suprido, na turma de sete ou na turma de oito, depois, é complicado você ter que voltar e trazer este aluno de volta. E. Pedagoga)
No tradicional, o professor ia lá, ensinava, dava nota, reprovava. E o aluno ficava reprovando, reprovando e nada se fazia. Quando se implantou o ciclo, se exigiu muito do professor. (R. Diretora)

d) A progressão da turma no ciclo facilita o reconhecimento e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem.

No ciclo, eu me realizo. Tanto é que eu estou com uma classe de seis anos e eu quero continuar com os mesmos alunos até a quarta série. Eu vejo que tem muitas vantagens no ciclo, porque você pode conhecer bem as dificuldades deles e isso é muito produtivo. Eu acho que a professora que inicia no primeiro ciclo tinha que continuar até a quarta série. (E. Professora do 1º ciclo)

As professoras também apontam soluções para melhorar o trabalho na escola e combater a exclusão. Uma delas é a escola de tempo integral:

Eu acho que seria fundamental, em primeiro lugar, um tempo integral, na escola, para os alunos com dificuldades na aprendizagem. (C. Pedagoga)

Os alunos que têm dificuldades deveriam estar na escola em tempo integral. Eles deveriam ter um acompanhamento por mais tempo que outros que já têm o acompanhamento da família. Temos que dar esse suporte para os alunos que têm dificuldade conseguirem terminar o ciclo, alcançando os objetivos. Eles precisam de um pouco mais de tempo, de um pouco mais de trabalho, para que eles realmente consigam alcançar este objetivo no final do ciclo. (L. Professora do 1º e 2º ciclos)

Eu acho que para tudo existe um caminho. Não para solucionar por inteiro, mas pelo menos melhorar. Eu acho que deveriam ser construídas escolas integrais, nos pólos. Aqui, por exemplo, pegar um terreno e construir uma escola integral para essas crianças com todos esses problemas, passarem o dia na escola. Com outros projetos, oficinas. Escolas integrais pra todo mundo é uma utopia muito grande, mas para as crianças com este histórico de vida, de violência, problemas econômicos, de mães que trabalham o dia todo... (J. Diretora)

É aí que eu acho a necessidade do tempo integral na escola. Pra uma criança, por exemplo, que está na turma de oito ir freqüentando, em contra-turno, uma sala de recursos para ir trabalhando e superando aquele déficit e, quem sabe, acompanhando aos poucos a turma de oito anos. (S. Professora do 1º e 2º ciclos)

As professoras também têm consciência de que não basta apenas reformular a estrutura de ensino, é fundamental olhar para as condições de trabalho:

Eu vejo assim: o ciclo seria ótimo, a proposta é muito boa, mas se realmente fosse fornecida a estrutura que o projeto diz. Tem que ter a professora co-regente para cada três turmas, tem que ter a classe de apoio. Se o ciclo é feito sem estrutura, a escola fica capenga. A professora acaba fazendo um trabalho, praticamente, sozinha. (E. Diretora)

Eu acho que faz falta essa estrutura de classe de apoio, professora co-regente, que as turmas não sejam tão numerosas, porque sete e oito anos são turmas difíceis de trabalhar. Eu acho isso faz uma grande falta na escola. (N. Pedagoga)

Eu estou sentindo muita falta da sala de apoio. Eu acho que não dá pra conceber ciclo sem a classe de apoio, porque o ciclo é muito bom para o aluno que tem dificuldade, mas ele também pode ser muito ruim. O aluno que está com dificuldade, se ele não for bem trabalhado naquela base, na turma de seis anos, ele passa com aquela dificuldade pra turma de sete anos e vira uma bola de neve. Aí é que entra o papel da sala de apoio, porque é muito difícil trabalhar numa turma com trinta alunos. (C. Professora do 1º ciclo)

Eu acho que tinha que reduzir o número de alunos na sala, porque você reduzindo o número de alunos, você tem mais tempo, mais chance de dar atenção para aquele aluno que tem dificuldade. (R. Professora do 2º ciclo)

Outra coisa é ter projetos, porque o ciclo não vai repetir o aluno e tem que desenvolver esse aluno, pra que todos consigam chegar lá, seja na sala de apoio, seja num projeto extra, seja extra-classe ou dentro da escola mesmo, um projeto de leitura, de literatura, de matemática. (G. Pedagoga)

O espaço físico das escolas também deveria ser repensado. Um espaço pra biblioteca, pra ter uma sala de vídeo. A professora faz aquele trabalho de leitura, em sala, mas o aluno merece e é direito dele ter uma biblioteca e um espaço pra vídeo. (M. Pedagoga)

Em todos os aspectos: físicos, materiais e humanos, os recursos educacionais foram apontados como essenciais para que a escola de ensino

fundamental possa corresponder às expectativas de melhoria das condições de acesso, permanência e êxito escolar da população estudantil, principalmente daqueles educandos que pertencem à classe social menos favorecida.

3.4 Representações sociais da profissão docente

Como os professores que atuam diretamente na escola de ensino fundamental entendem o fazer docente? O presente texto trata desta questão, a partir da perspectiva de que são vários os saberes que formam a prática educativa.

Segundo Tardif (2003), o saber dos professores é heterogêneo, isto é, provém de sua história de vida pessoal e escolar (saber experiencial), de sua formação inicial e continuada. O saber-fazer do professor envolve o próprio exercício do trabalho na escola, na sala de aula e, portanto, traz as marcas do seu trabalho. A imersão no local de trabalho é necessariamente formadora.

A respeito do papel formador da prática docente, Tardif (2002, p. 49) afirma que:

[...] somente isso permite ao docente desenvolver o *hábitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. O *hábitus* pode transformar-se num estilo de ensino, em 'macetes' da profissão e até mesmo em traços da 'personalidade do profissional': eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

A Importância atribuída aos saberes adquiridos através da experiência do dia-a-dia, em sala de aula e na escola, ficou evidente nos depoimentos das professoras e das gestoras escolares que participaram desta pesquisa. Estes saberes são relevantes, principalmente, para o trabalho pedagógico com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Os depoimentos a seguir ilustram este posicionamento:

Eu acho que a formação não instrumentaliza o professor, para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Eu acho que só o dia-a-dia em sala de aula instrumentaliza. (V. Pedagoga)

Eu vejo que o professor pode até ter especialização, mas se não for a prática do dia-a-dia não adianta. (J. Professora do 1º ciclo e da SR)

Nas representações que emergiram das falas de professores e gestores escolares, destacou-se a visão de que o professor é um profissional autodidata, justamente pelo fato de aprender a ser professor por seus próprios meios, no exercício da profissão.

O recorte de fala abaixo exemplifica esta afirmação:

Na minha graduação, eu posso dizer que não vi nada sobre dificuldades de aprendizagem. Na graduação você lida com o aluno dito normal, aquele aluno que está dentro do quadradinho. O aluno que sai um pouco, a gente não aprendeu a lidar. Você vai aprender no teu dia-a-dia. (V. Pedagoga)

Os estudos de Perrenoud (1993, 2001) falam do papel essencial da prática, na formação contínua dos professores, ou seja, que os conhecimentos pertinentes à profissão docente são adquiridos através da experiência, na ação escolar cotidiana. A prática filtra e seleciona os saberes adquiridos durante a formação de acordo com a aplicabilidade nas situações do cotidiano.

Os conhecimentos adquiridos no exercício da profissão instrumentalizam o professor para lidar com os problemas do cotidiano escolar, inclusive com os problemas de aprendizagem. Isso pode ser constatado, a seguir, no depoimento da professora que trabalha, também, com atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, em sala de recursos -SR:

Eu acho que a gente aprende muito com a própria dificuldade do aluno. Mesmo no meu curso de especialização, o que eu aprendi foi só teoria. A prática é completamente diferente. A teoria te serve, mas a prática é que te instrumentaliza. (J. Professora do 1º ciclo e da SR)

A primeira experiência em sala de aula pode confrontar-se com a imagem que o professor recém-formado tem e a verdadeira realidade do cotidiano escolar. Estudos (PERRENOUD, 1993) apontam que isso se deve ao fato de que, na formação docente, não foram levadas em conta as condições efetivas da prática docente.

O depoimento da pedagoga revela a distância entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação universitária e a realidade escolar:

Tem professor que está fazendo Pedagogia e vem com a cabeça cheia de idéias maravilhosas, mas quando ele chega aqui na escola, ele vê que é outra coisa. Quando a gente está estudando, parece tudo fácil, tudo certo, mas não é bem assim. (R. Pedagoga)

Outra fala de professora também refere-se a pouca aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos durante a formação:

Nos cursos de Magistério, Pedagogia, Especialização, o que falta é trabalhar com as dificuldades de aprendizagem. Durante a formação, a gente tem muita teoria sobre os conhecimentos gerais da educação, mas não sobre os conhecimentos específicos da sala de aula. Talvez se a gente tivesse esta base, este estudo mais prático, desde o começo, o encaminhamento do nosso trabalho em sala de aula seria diferente. (L. Professora do 1º ciclo)

A pesquisa constatou a dificuldade que os professores e gestores do ensino fundamental encontram para fazer a ponte entre os conhecimentos teóricos ministrados nos cursos de formação e sua aplicabilidade para resolver os problemas práticos do cotidiano escolar.

O depoimento da pedagoga, abaixo, ratifica esta afirmação:

Eu sou recém formada. Nos cursos, você vê muito na teoria o que fulano diz, o que o outro diz, mas a gente precisa aliar a teoria à prática. Muitas vezes, aquilo que está na teoria, na minha sala de aula não funciona. Então, qualquer curso de formação para professores precisa estar analisando a questão da prática. (H. Professora do 2º ciclo)

Outro relato de professora confirma esta visão:

Quando você está lendo, está estudando, é uma coisa e quando você está dentro da sala de aula, dentro da escola, é outra. Na teoria é uma coisa, na prática é outra. (A. Pedagoga)

Por que a teoria aprendida nos cursos de formação não é utilizada para resolver os problemas da prática escolar? Estudos (TARDIF, 2002) apontam que, para os professores, o valor do conhecimento teórico é proporcional à sua

aplicabilidade na resolução dos problemas práticos que surgem no dia-a-dia de sala de aula.

Para os professores e gestores escolares do ensino fundamental, a distância que existe entre a formação universitária e a realidade cotidiana escolar se deve ao fato dos professores universitários não conhecerem a realidade da escola de ensino fundamental.

Esta visão de que os professores universitários estão distantes da realidade escolar ficou evidente em grande parte dos depoimentos colhidos nas entrevistas, como exemplificam as falas das professoras, a seguir:

Eu estou me formando em pedagogia e confesso que pouco eu aprendi em relação a trabalhar em sala de aula. A gente fica muito no teórico. A maioria dos meus professores são pós-graduados, mas poucos trabalharam de primeira à quarta série. Eles não sabem como é a realidade aqui na escola. (S. Professora do 1º e 2º ciclos)

Muitos professores da Universidade nunca tiveram experiência nas séries iniciais, ou trabalharam poucos anos. Lá dentro (da Universidade), é muito fácil criticar o trabalho do professor, dizer que os teóricos dizem isso, dizem aquilo. Só que a gente está na sala de aula e está tentando fazer o possível. (H. professora do 2º ciclo)

De acordo com os estudos de Perrenoud (1993, p. 106) as disciplinas dos cursos de formação universitária, muitas vezes, discorrem sobre “[...] uma prática tão perfeita³ que muitos professores não se reconhecem nela”. Por isso, torna-se difícil para o professor conciliar a teoria aprendida na formação universitária com a realidade da prática docente.

Perrenoud (1993, p.195) questiona: “Será que os formadores estão pouco familiarizados com o funcionamento cotidiano da sala de aula?” Sabe-se que muitos professores formadores de professores há muito tempo estão distantes do cotidiano da escola de ensino fundamental. Alguns nem sequer chegaram a lecionar para crianças, porém estão *ensinando a ensinar*.

Segundo Tardif (2002), a produção dos saberes científicos inerentes à formação inicial dos professores depende dos formadores universitários, responsáveis pela produção e legitimação destes saberes. Aos professores compete apropriar-se destes saberes que não provêm da sua prática.

³ Grifo do autor.

Ainda segundo o autor:

Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesses pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. (TARDIF, 2002, p. 241)

Os professores universitários precisam se aproximar das práticas dos professores que atuam nas escolas de ensino fundamental. A pesquisa universitária não pode mais viver na ilusão de que “[...] podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade”. (TARDIF, 2002, P. 236)

Os saberes experienciais dos professores precisam ser respeitados e levados em consideração nos cursos que pretendem formar novos professores. Os estudos teóricos contribuirão mais para a formação docente, na medida em que, partirem da análise dos problemas e desafios próprios do cotidiano escolar. Dessa forma, será mais fácil para os professores articular os conhecimentos produzidos nas Universidades com os saberes da prática cotidiana.

De acordo com Tardif (2002, p.55):

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?

Nas transformações necessárias na formação docente: “[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar”. (TARDIF, 2002, p. 240).

As professoras e gestoras escolares que participaram desta pesquisa também apontaram a aproximação entre os cursos de formação e a escola de ensino fundamental como alternativa para melhorar a formação docente:

Este professor que está em formação precisa ter um contato mais efetivo com a realidade e deveria estar interferindo também, com a ajuda da coordenadora de estágio, dentro da escola. (R. Pedagoga)

Na formação do professor, falta mais prática, contato com a realidade. Eu vejo por mim, quando eu entrei na sala, eu fiquei perdida. Tive que estudar de novo, sozinha, quando comecei a trabalhar. (J. Diretora)

Para superar esta dicotomia entre teoria e prática, é necessário que tanto os coordenadores dos cursos de formação, como os gestores dos órgãos públicos responsáveis pela escola de ensino fundamental, queiram esta aproximação entre as universidades e as escolas. Assim, as escolas que estiverem de portas abertas para receber os projetos de extensão das universidades poderão receber assessoramento pedagógico, para enfrentar os desafios do seu cotidiano, como também, os problemas da realidade escolar serão levados para as universidades onde poderão ser estudados, a fim de direcionar as políticas públicas para a educação brasileira.

Estudos (MAGNANI, 1993) apontam que a política educacional brasileira, principalmente nas últimas décadas, vem dificultando a conciliação entre a teoria e a prática pedagógica. A visão do professor como um técnico o colocou na posição de executor de idéias e projetos pensados por outros profissionais da educação que ocupam uma posição hierárquica mais elevada. O professor “[...] encontra-se no nível mais baixo da hierarquia ocupacional escolar, na posição de executor direto das ocupações e fins educacionais”. (p. 28). Estes estudos alertam para a necessidade de superação desta maneira de conceber o profissional docente como técnico e respeitar seu direito de ser pesquisador, ou seja, de se afastar da sala de aula para estudar, pesquisar.

Nesta mesma linha de pensamento, Tardif (2002) enfatiza a importância de se reconhecer o professor como sujeito de sua prática e não só como mero executor de propostas elaboradas por outros. Segundo o autor, este é um problema político e

histórico de desvalorização do professor que tem estado em último lugar nos mecanismos de decisão.

Além da formação e da desvalorização do professor, também foram questionadas as condições de trabalho. A partir dessas discussões, foi se evidenciando a representação social de que o professor é um profissional sacrificado.

Os relatos seguintes exemplificam esta visão:

Hoje, o professor trabalha de manhã, à tarde e muitos trabalham à noite. Então, o professor está cansado, estressado. Ele não tem ânimo para ser alegre em sala de aula, para fazer uma brincadeira criativa fora da sala de aula. (G. Diretora)

Eu trabalhei por muito tempo oito horas. É desgastante demais, porque a vida vira só escola. Eu sempre estava atrasada, fazendo coisas da escola. Por mais que você se esforce, você não consegue fazer um bom trabalho. (L. Professora do 1º ciclo)

Atualmente, vivendo em uma sociedade que segue os moldes do capitalismo, o professor, assim como outros profissionais, busca mais trabalho, ou seja, mais salário que lhe possa garantir melhores condições de vida. Dessa forma, acaba ocupando todo seu tempo, sem espaço para o trabalho intelectual, nem para o lazer e o convívio familiar. Esta rotina desgastante também foi apontada pelos profissionais entrevistados, como um fator que influencia o desempenho escolar dos educandos, contribuindo para agravar a exclusão escolar, como ilustra o relato da pedagoga, a seguir:

Outra coisa que pode influenciar na aprendizagem do aluno é a correria do trabalho do professor. Ele trabalha de manhã, à tarde e também à noite, porque ele tem que dar conta da sua vida financeiramente. Ele tem que arrumar disposição para trabalhar o dia todo na escola. (E. Pedagoga)

Na disputa por um lugar no mercado de trabalho, muitos professores estão exercendo a profissão por falta de outra oportunidade profissional. Estes profissionais são vistos, pelos professores e gestores do ensino fundamental, como professores descomprometidos com a aprendizagem e com a inclusão. Para eles a profissão docente é apenas um emprego, um ganha-pão, uma tarefa rotineira, conforme pode-se observar nos exemplos de falas a seguir:

Quando eu fiz o concurso da prefeitura, muitas professoras estavam fazendo por falta de outra opção. Muitas professoras fizeram magistério ou pedagogia só para ter um emprego, um ganha-pão, não porque gostavam de ensinar, de alfabetizar. Tem professora que não gosta de alfabetizar, mas está trabalhando com classe de alfabetização. Então, eu acho que isso também é um fator que acarreta o fracasso. (H. Professora do 1º e 2º ciclos)

A gente tem crianças com problemas, mas o que a gente mais tem é professor sem entusiasmo, sem garra, sem querer trabalhar com aquelas crianças. Infelizmente o professor chega rotulando, excluindo e não procuram resgatar o aluno com dificuldade. (B. Pedagoga)

Considerando que nenhum professor trabalha, propositadamente, para excluir seus alunos, verifica-se uma contradição entre as intenções profissionais e os resultados objetivos de suas ações.

Tardif (2002) aponta que o professor, como qualquer outro ser humano, não está necessariamente consciente o tempo todo de tudo o que faz, no momento em que faz. Suas ações, muitas vezes têm conseqüências imprevistas, não intencionais, cuja existência ele ignora. “De fato, se os professores sabem o que fazem, como podem reproduzir fenômenos aos quais, no entanto, se opõem conscientemente?” (p. 211). Para exemplificar, o autor cita o fenômeno do fracasso escolar:

[...] grande parte dos professores defendem valores de igualdade e justiça em relação aos alunos, recusando-se a selecioná-los e avaliá-los a partir de sua origem socioeconômica. No entanto, por serem os principais agentes da escola, e a menos que sua ação seja considerada nula e sem efeito, é preciso reconhecer, como diria Bourdieu, que os professores ‘realizam objetivamente uma tal seleção’, levando assim, uma multidão de alunos ao fracasso escolar. (TARDIF, 2002, p. 212).

Por mais que, no seu discurso, o professor combata a exclusão escolar, é muito difícil para ele, sozinho, tomar as atitudes práticas necessárias a este combate, porque isso implica mudanças na própria rotina escolar e nas concepções que sustentam a cultura escolar. Nessa perspectiva, as profissionais da educação que participaram desta pesquisa apontam que a implantação dos ciclos de aprendizagem como forma de organização escolar exigiu muito dos professores, como demonstram os seguintes depoimentos:

A Partir do ciclo, as professoras começaram a ter consciência de que o aluno que não rendia era um problema delas e que elas iam ficar com essas crianças no ano seguinte. O mais importante é essa conscientização de querer trabalhar com a criança. No ciclo, nossa consciência mudou. Antes, tanto fazia se as professoras tinham trinta e reprovavam cinco, seis... Ninguém vinha dizer: _Olha, a tua escola reprovou tantos... Você tem que redimensionar o trabalho. Aqui na escola tem professoras que pegaram a turma na classe de seis anos e estão indo até o segundo ano do segundo ciclo. Por isso elas querem que as crianças rendam, porque elas sabem que elas vão ficar cinco anos com o mesmo aluno. (C. Diretora)

Antes era fácil. No tradicional, o professor ensinava, dava nota, reprovava e o aluno ficava reprovando, reprovando e nada se fazia. Quando se implantou o ciclo, se exigiu muito do professor. (E. Diretora)

Ficou evidente que os professores e gestores do ensino fundamental admitem que a inclusão exige mudança de mentalidade, como também, estrutura física, material e recursos humanos. Portanto, além da questão da formação dos professores para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, sejam estas decorrentes de necessidades especiais ou não, combater a exclusão escolar é uma questão de política pública.

Os depoimentos a seguir ilustram esta análise:

Começa pela modificação da mentalidade. Primeiro tem que ter a formação profissional, porque não é que o professor não queira trabalhar ou não queira aquela criança na sala, mas o professor se assusta com a idéia. A gente pensa: esse aluno não vai conseguir passar, não vai conseguir acompanhar a turma... A partir do momento que tiver um programa de formação por parte da SME ou do MEC para o professor aprender que a escola não é só objetivos e avaliação, que a escola tem outras funções dentro da sociedade, eu acho viável e importante para nossa sociedade ter esse tipo de inclusão. (C. Professora do 1º ciclo)

É uma questão de estrutura. Nós não sabemos lidar com crianças que têm necessidades especiais. Nós não fomos preparadas pra isso. Tinha que mudar lá na base, no Curso de magistério, reformular o Magistério e a Pedagogia e começar a incluir essas disciplinas. Isso já deveria ter sido feito. São as políticas públicas que tinham que ser mudadas. Tinha que ter uma parceria da Secretaria da Educação com a Secretaria da Saúde e a Secretaria da Ação Social, pra que tivesse, pelo menos por setor, uma assistente social, uma fonoaudióloga e médicos para atender as crianças da rede. Se houvesse uma parceria entre essas três secretarias, seriam ações em conjunto. (C. Diretora)

A parceria entre as Secretarias é uma possibilidade interessante, apontada pela diretora, para atender os alunos em risco de sofrer a exclusão escolar.

Outro aspecto importante, levantado nos relatos dos profissionais entrevistados refere-se à necessidade de reformulação dos programas curriculares dos cursos de formação de professores, para que estes contemplem as disciplinas relativas ao trabalho pedagógico adequado para os alunos com deficiências.

Nos relatos acima, também, evidencia-se a visão de que o trabalho do professor vai além de ministrar os conteúdos programáticos e que a escola, juntamente com as demais instituições sociais, pode precisa combater a exclusão. Dessa forma, a escola de ensino fundamental pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura.”

Paulo Freire (2002, p. 63)

O enfoque das representações sociais, neste estudo, permitiu adentrar o universo subjetivo dos professores e gestores escolares do ensino fundamental e conhecer suas idéias a respeito do complexo fenômeno da exclusão escolar. Estas idéias sofreram a influência do contexto educacional momentâneo, caracterizado pela significativa mudança da organização da estrutura escolar que passou do regime seriado para o sistema de ciclos.

Com a implantação dos ciclos de aprendizagem, a permanência dos alunos na escola, independentemente de terem atingido os objetivos de aprendizagem ou não, chamou a atenção dos educadores para aqueles alunos que não conseguiram aprender, seguindo o ritmo médio de aprendizagem das turmas e que, antes, acabavam evadidos da escola, após sucessivas reprovações. No regime seriado, estes alunos não tinham tanta visibilidade, porque eram eliminados do sistema de ensino. Com o aumento do tempo de permanência destes alunos na escola, a heterogeneidade de níveis de aprendizagem aumentou significativamente, no decorrer do ciclo, e tornou-se uma das principais dificuldades pedagógicas para os professores.

Entende-se que formas diferente de organização escolar implica concepções diferentes sobre a educação, principalmente a pública. Não adianta apenas mudar a estrutura escolar de série para ciclo, é preciso proporcionar melhores condições de trabalho, aos profissionais que atuam diretamente nas escolas. Além disso, é necessário investir na formação profissional dos educadores, a fim de que sejam superadas concepções equivocadas a respeito do processo ensino-aprendizagem.

Apesar da representação social de série atrelada a um ano letivo ser muito forte, os depoimentos colhidos nas entrevistas apontaram que o ciclo mostrou ser menos excludente do que o regime seriado, porque ampliou o tempo para a aprendizagem, principalmente no período de alfabetização, e chamou a atenção dos educadores para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Portanto, a política educacional implementada pela Secretaria Municipal da Educação, na gestão (2201 – 2004), ao modificar a estrutura da organização escolar, mexeu com as concepções docentes sobre o processo ensino-aprendizagem.

Quando as professoras compararam o desempenho das suas antigas turmas de primeira série, com as atuais turmas do segundo ano do primeiro ciclo, cujos alunos estão com sete anos completos ou a completar no decorrer do ano, elas

perceberam a evolução dos alunos no ciclo e passaram a ver com mais otimismo as mudanças propostas pela SME. Isso demonstra que a mudança de série para ciclos de aprendizagem provocou alguma transformação nas antigas concepções destes educadores sobre as formas de organização escolar e os resultados de aprendizagem.

A análise do conteúdo das entrevistas revelou que a concepção inatista-maturacionista ainda está bastante presente nas representações sociais desses profissionais sobre as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os fatores endógenos, originados da genética ou do ambiente familiar desfavorável, preponderaram como causadores dos problemas de aprendizagem escolar. Esta visão, muitas vezes, isenta a escola da responsabilidade sobre os resultados insatisfatórios de aprendizagem, quando se alia a concepção tradicional de escola, segundo a qual, a função desta instituição restringe-se à transmissão dos conteúdos programáticos, sem envolvimento com os problemas sociais.

Observa-se o caráter ideológico deste tipo de representação, uma vez que leva os professores a uma posição passiva e conformista diante do processo de exclusão escolar que sofrem os alunos, principalmente aqueles pertencentes às classes mais pobres. Ao acreditar que o aluno é portador das causas de suas dificuldades, os educadores não questionam a própria prática, nem os condicionantes sociais que fazem perpetuar as desigualdades de condições de vida da população.

O estudo verificou que os professores têm consciência de que os problemas sociais afetam a escola e as aprendizagens. O aumento da pobreza e da violência que ocorreu na sociedade brasileira, principalmente nas últimas décadas, tem seu reflexo nos resultados da aprendizagem escolar.

Neste contexto, Educação é chamada a desempenhar um papel de destaque no combate à exclusão social. Entretanto, sabe-se que apenas abolir a reprovação não basta. É preciso que os dirigentes dos órgãos públicos responsáveis pela gestão das políticas educacionais estejam atentos às reais necessidades das instituições escolares, a fim de prover as condições coerentes para a efetivação das suas propostas.

O presente estudo também verificou que ainda é forte a visão de escola com uma instituição destinada exclusivamente à transmissão de conteúdos e, portanto, não precisa se envolver com os problemas sociais. Nessa perspectiva, a concepção

tradicional de escola, que prioriza a transmissão dos conteúdos e o cumprimento do currículo previsto para cada ano letivo, confronta-se com a proposta da educação inclusiva. Por isso, a inclusão está sendo vista como benéfica apenas no aspecto social.

Novamente a ideologia burguesa embasa a representação social dos educadores que, acreditando na escola como uma instituição neutra, defendem a função tradicional da escola. Dessa forma, professores e gestores não consideram as necessidades de transformação da própria escola, para interagir com a sociedade atual e tomar partido, colocando-se a serviço dos interesses da classe popular.

Contudo, a pesquisa mostrou que já existe, entre professores e gestores do ensino fundamental, a consciência de que a escola não pode isentar-se da sua parcela de responsabilidade no combate à exclusão. Algumas profissionais que participaram desta pesquisa apontaram a escola de tempo integral como alternativa para atender às necessidades educacionais dos alunos das classes menos favorecidas, que sofrem um maior risco de se tornarem vítimas do processo de exclusão escolar e, por conseqüência, social. É importante ressaltar que isto é uma questão de política pública para a educação.

Outro aspecto que ficou evidente foi a importância atribuída pelos professores e gestores à melhoria das condições de trabalho (físicas, materiais e humanas), para que os alunos com dificuldades de aprendizagem, com ou sem deficiência, sejam atendidos adequadamente, a fim de que obtenham êxito na aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, foi ressaltada a necessidade de investimentos significativos dos recursos da educação, para a melhoria das condições de trabalho. Além das classes de apoio e dos professores co-regentes, também foi ressaltada, pelos professores e gestores, a importância da melhoria dos prédios escolares, contemplando, salas de vídeo, bibliotecas e outras dependências que tornem o ambiente escolar mais agradável e propício ao trabalho educacional.

Quando se trata da aprendizagem, os professores têm dificuldade para conciliar a proposta da inclusão com as exigências curriculares. Portanto, evidencia-se a necessidade de reformulação dos programas de formação docente, envolvendo os conhecimentos que embasam o atendimento às necessidades educacionais especiais, como também, a urgência de oferecer assessoramento pedagógico às escolas de ensino fundamental que precisam corresponder às necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos, com ou sem deficiências. Uma alternativa

para prover este assessoramento é a manutenção, por parte da SME, de uma equipe de profissionais especializados a serviço das escolas municipais.

É importante que os profissionais das escolas sejam ouvidos pelos dirigentes dos órgãos públicos e encontrem neles a liderança política de que necessitam, para buscar as transformações das condições de trabalho, dentre elas, o direito ao tempo necessário para o trabalho intelectual, pois é ele que possibilitará que o professor torne-se sujeito de sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, C. B., et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991 – 2002)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 2, p. 51-72, jul./dez., 1999.

ARROYO, M. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em Aberto, Brasília, v.11, n. 53, p.46-53, jan./mar. 1992.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Brasil, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. São Paulo: Folha Dirigida, 2001.
- CARVALHO, M. P. **Quem são os meninos que fracassam na escola**. Cadernos de pesquisa, Campinas, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr. 2004.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.
- _____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- COLLARES, C. ^a L., MOYSES, M. A. **Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem nas primeiras séries do primeiro grau no município de Campinas**. Em Aberto, Brasília, v.11, n.53, p.13-28, jan./mar. 1992.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti et. al. _ Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- DUARTE, N. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: LINHARES, C. F. et al. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. RJ: DP&A editora, 2000.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRANCIOLI, Fátima Aparecida de S. **Profissão docente**: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Educação – UEPG, Ponta Grossa, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. PETRÓPOLIS, RJ: Vozes, 2002.

FREITAS, M. T.; JOBIM & SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leitura de Mikhail Bakhtin. Coleção questões da nossa época, v. 107, São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. de, **Ciclos, seriação e avaliação.** São Paulo: Moderna, 2003.

GAMA, E. M. P. et. al. **As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso docente do magistério.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.72, n. 172, p. 356-384, set./dez. 1991.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI, P. **Filosofia e história da educação brasileira.** Barueri, SP: Manole, 2003.

GLÓRIA, D. M. A. **A escola igualitária:** sonho ou falácia? Revista de Educação – PUC Campinas, Campinas, n.10, p. 63-68, jun. 2001.

_____. **Direito à educação:** o discurso da inclusão X a prática da exclusão. Educar em revista, Curitiba, n.20, p.209-222, 2002.

JESUÍNO, Jorge Correia. A psicologia social europeia. In: MONTEIRO, Maria Benedicta; VALA, Jorge (Coord.) **Psicologia social.** 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p.49-60.

LEITE, S. A. da Silva. **Alfabetização e fracasso escolar.** São Paulo: Edicon, 1988.

LEITE, S. A. da Silva. **O fracasso escolar no ensino de primeiro grau.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.69, n.163, p.510-540, set./dez. 1988.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em sobressaltos:** formação de professora. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

MARCHESI, A. G. H. C. **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Trad. Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, G. N. de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLL, J. (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** 7. ed. São Paulo: Edicon, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEVES, Simone do Rocio P. **A escola organizada por ciclos: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa – Paraná, no período de 2001 a 2004.** Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Educação – UEPG, Ponta Grossa, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Publicações Dom Quixote, Ltda. Lisboa Cedes – Portugal, 1995. Coleção Temas de Educação.

OLIVEIRA, M. Kohl de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. ; REUILLARD, P. C. R. (Trad.). **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa – Portugal. Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional e Autor, 1993. Série Temas de Educação 3.

SÁ, C. Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.19-45.

SAWAYA, S. M. **Alfabetização e fracasso escolar**: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. Educação e pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan./jun. 2000.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In: **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.73-84.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares: ensino fundamental. Ponta Grossa, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ESCOLA:

SETOR:

QUADRO PROFISSIONAL

Diretora:

Pedagoga (s):

Professoras regentes:

Professora (s) co-regente (s):
Professora (s) de classe de apoio:
Estagiário (s):
Escriturário (s):
Servente (s):
Merendeira (s):

Nº TOTAL DE ALUNOS:

Nº APROXIMADO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:

Nº DE ALUNOS ENCAMINHADOS PARA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL

2003:

2004:

QUESTÕES ABORDADAS

- O significativo aumento do número de encaminhamentos de alunos para Avaliação Psicoeducacional.
- Quantidade de alunos com Dificuldade de Aprendizagem (DA) na escola e a diferença entre as dificuldades no 1º e no 2º ciclo.
- Opinião sobre o regime de séries e o regime de ciclos em relação aos alunos com DA.
- Critérios utilizados para encaminhar os alunos com DA para Avaliação Psicoeducacional.
- Expectativas em relação à Avaliação Psicoeducacional.
- Opinião sobre os principais fatores que interferem na aprendizagem.
- O que a escola tem feito em relação aos alunos com DA.
- Principais dificuldades encontradas para trabalhar com os alunos com DA.
- A formação docente e as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.
- Possibilidades e limites para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.
- A Política Nacional de Educação Inclusiva.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)