Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (des) controle de professores e professoras

c mais d o que dá?

Carmem Lúcia Guimarães de Mattos
Paula Almeida de Castro
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (des) controle de professores e professoras: c mais d o que dá? pp. 131-148. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (des) controle de professores e professoras: e mais do que dá?

*Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Paula Almeida de Castro*

O texto se dedica a descrever a função de controle exercida pelo professor, através da nota, do julgamento que faz de seus alunos. Construído a partir de dados de três pesquisas etnográficas: *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of educational difficulties of difficulties among rural and urban youth in Brazil* (1992), *Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro* (1992-1996), *Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro* (1997-1999). Descreve cenas retiradas de observações de sala de aula, de interações entre a professora e os alunos, conselhos de classe e entrevistas com alunos, jovens e professores. As imagens de sala de aula foram destacadas sob a forma de eventos, situações e cenas permitindo uma significação e explicação das medidas de controle impostas aos alunos em risco escolar. Dois aspectos do processo de controle exercido pelo professor foram estudados, o primeiro discute o controle pela nota, levantando, por um lado, aspectos sobre a coerção, a chantagem e a manipulação do professor, e por outro, a compreensão pelo aluno de que ele necessita da nota para passar de série, e que muitas vezes, não sabe como obter essa

nota. O segundo aspecto do controle analisado discute as formas pelas quais os julgamentos que os professores produzem sobre os seus alunos interferem no resultado acadêmico obtido por eles.

O controle pela nota – pode o professor avaliar o seu aluno mais pelo comportamento (disciplina) do que pelo rendimento escolar?

No contexto da pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar realizada por Mattos (1992-1996) um dos temas que suscitou nossa curiosidade foi a preocupação das professoras em adequar as tarefas acadêmicas à realidade do aluno. Observamos duas classes por dois anos consecutivos e ainda assim, não conseguimos descrever o entendimento que alunos e professoras tinham sobre essa realidade. Pensamos em explorar o assunto através de um questionário diagnóstico dessa realidade a ser respondido pelos alunos, pais e professores. Embora estivéssemos trabalhando em colaboração com a professora da classe estudada, não conseguimos seu consentimento para proceder a coleta dessas informações por questionários, cujo conteúdo foi julgado inapropriado por conter perguntas sobre sexualidade e uso de drogas. Junto com a professora pensamos numa solução para o impasse e por sugestão da mesma propusemos que os alunos fizessem uma redação com o tema: o que é a realidade para você. Dentre os resultados obtidos destacamos esta imagem desenhada pelo aluno que nos auxilia a pensar sobre a proposta deste texto. O controle pela nota.

Desenho do aluno do 5º ano.

Fonte: Pesquisa Fracasso Escolar (1992-1996).

O exercício retratado pelo aluno sugere que a proposta da professora é a solução de uma expressão matemática de impossível solução, contendo elementos contraditórios e organizados de forma desconexa. Enquanto os alunos, representado proporcionalmente em tamanho reduzido em relação a representação feita da professora assistem a explicação atentos. No quadro ao lado o aluno recebe o boletim de notas onde o conceito D é justificado verbalmente pela professora como resultado da falta de atenção à aula. O D do boletim toma quase todo o tamanho do papel, de forma expressiva, correspondendo, ainda, ao tamanho do dorso do menino que o recebe.

A forma de atribuição de notas através de conceitos expressos em letras não diminui a insegurança e ansiedade dos professores e dos alunos e alunas em relação à nota. A substituição de números por conceitos produz um efeito de falsa justiça. Sob a ótica do professor, atribuir um conceito E significa que o aluno não participou em nenhuma atividade de ensino, enquanto atribuir a nota 0 significa que o aluno não conseguiu completar nenhuma das tarefas que valiam para a nota. No limiar do fracasso, o aluno pode merecer um D ou um C, mas não merece um E, enquanto uma nota 5, 3 ou 0 são medidas exatas que sugerem reprovação, são notas no

vermelho. Nossa interpretação da percepção dos professores sobre a atribuição de notas e conceito sugere que eles ainda confundem “medir” com “avaliar” o que faz com que fiquem com impressão de terem sido imparciais. Este fato foi evidenciado não só em nossas pesquisas, mas em outros trabalhos sobre o mesmo tema.

Um artigo sobre a avaliação significativa de Bordoni (2004) confirma essa interpretação:

“Avaliar não significa necessariamente medir e nem o referencial quantitativo significa necessariamente objetividade. A prática de uma educação positivista deixou-nos esse ranço. Aliás, quando tentamos traduzir em números ou “conceitos” frios o que é incommensurável, as aberrações são evidentes. Que tipo de avaliação tem um aluno que “tirou” 5 ou C? Significa “suficiente”, mas suficiente para que? O que ele não sabe, não vai fazer falta? Por que não sabe? A avaliação “medida” mais esconde do que mostra. E não adianta transformar nota em conceito, pois o que tem que mudar é o objeto da avaliação” (BORDONI, 2004).

Podemos também derivar da afirmação da autora que a avaliação continua sendo um fenômeno pouco entendido pelo professor como instrumento de ensino e aprendizagem, como nos afirma Hoffmann, indica em seus estudos sobre como os professores percebem a avaliação como um fenômeno indefinido, usam o termo e atribuindo-lhe diferentes significados, relacionados às práticas avaliativas tradicionais: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação (HOFFMANN, 1993, p.14). O fato da avaliação se traduzir num resultado concreto para o aluno e seus pais ou responsáveis, faz com que, muitas vezes, seja utilizada pelo professor com o objetivo não só de medir seu rendimento, mas também de promover mudanças no aluno – corrigir desvios de comportamento, por exemplo. O aluno que resiste a esse controle é aconselhado a agir de acordo com as normas ou será punido, tanto com a nota, quanto com a reprovação. O aluno resiste a estas normas e a própria prática

avaliativa. Essa resistência do aluno se manifesta de diversas formas em situações de sala de aula e é comumente explicitada através da indisciplina.

A supervalorização da nota está intimamente ligada à relação assimétrica de poder entre o professor e os alunos (ERICKSON, 1986). O professor tem dificuldade para lidar com pequenos grupos indisciplinados em sala de aula. Não sabem lidar com as lideranças negativas. O conteúdo e a nota são usados como instrumento de normatização, isto é, para ameaçar o aluno indisciplinado.

Nas falas que se seguem destacamos algumas situações em que o conceito, a avaliação e a nota se confundem com a percepção negativa sobre o comportamento do aluno.

“Aqueles alunos e alunas que não fazem nada ficam prejudicando a turma e os alunos e alunas que ficam atrapalhando a gente, eles atrapalham e a gente não tem o que fazer [...] Inclusive...no segundo bimestre vieram dois alunos e alunas né! e um deles é aquele que agita...pra turma ficar assim... aquele moreninho, ele inventa as brincadeiras, sabe? Uma brincadeira horrorosa, ridícula!” (Rosângela, professora do 2º ano do Ensino Fundamental).

“...ficou com D que ele esse bimestre não quer nada. É brincadeira, sabe? Faz parte do grupinho lá de trás da brincadeira, mas ele se prejudica porque tem aluno no grupinho que apesar de brincar, se esforça, mas ele não...teria que ter um D mesmo, tá?” (Janaína – Orientadora Pedagógica).

“Esses dois não, não tem, não vão fazer mesmo, debocham da minha cara [...] na hora de você fazer a avaliação deles cê tem que fazer a avaliação deles pelo conteúdo mínimo que está por série...Por que sete, dez vão ser reprovados, sacô? Podem chamar o DEC eu não posso fazer milagres, tá entendendo? Eu tenho consciência de meu trabalho porque

isso eu tenho, por enquanto, ainda tenho, sabe?” (Rita, professora do 5º ano).

“...esses alunos e alunas que não estudaram, não conseguiram convencer durante esses seis anos que eu vim pra turma do Vinícius, agora...eu tinha quatro com B, acho que é quatro, né?” (Lúcia, professora do 3º ano).

“...Porque ela não faz, porque não estuda? Não sabe dizer. E ela ficou com D” (Tânia, professora do 2º ano).

“...esse pessoal de C mesmo, tem que cobrar, né/,,,pro João eu dei B pra ele... Porque eu não me sinto apta a dar uma nota baixa pra um aluno que sabe redigir, quer dizer, teve idéias em redação...” (Rita, professora do 4º ano).

“A Mariana, ela melhorou no comportamento e tudo, mas ela não escreve nada.” (Joana)
 “...ela tá bem melhor em comportamento, ela não agride mais, ela aceita, ela leva, ela continua levando bronca e tal, mas ela aceita...” (Marivalda, professora do 5º ano).

“Ela tá com C por comportamento que ele tá se achando o máximo [...] Eu digo que te dou B, você quer o B? Mas vai ter que jurar pra mim que vai ficar quieto” (Rita, professora do 4º ano).

Fonte: Pesquisa Fracasso Escolar (1992-1996).

Através dos depoimentos dos professores percebemos que a nota é atribuída ao aluno não pelo o que ele aprendeu, mas pelo seu esforço em aprender e pelo comportamento que apresenta em sala.

Essas professoras acreditam que o fracasso está associado a uma característica pessoal do aluno - a ignorância. Herdada do interior da classe social a que pertence, a ignorância, acreditam eles, é resultado de pais não alfabetizados que geram crianças pouco favorecidas intelectualmente. Essa visão este-

reotipada é reforçada por inúmeros estudos sobre o fracasso escolar, como na citação abaixo:

Quando a criança atinge o estágio das aprendizagens formais, já existe nela toda uma estrutura de conhecimento que reflete a cultura de sua família e de seu meio cultural. E nem sempre essa cultura é compatível com a da escola. Daí surgem, frequentemente, os primeiros obstáculos ao ato de aprender, em consequência desses choques culturais (MAMEDE, 1993).

Esta assertiva tem suas raízes não só nas relações assimétricas de poder geradas no interior das relações escolares, mas na origem da concepção de justiça que permeia estas relações. Rawls em seus estudos sobre a justiça, ao analisar o valor da ignorância, explica que a ignorância quando associada à noção de ingenuidade pode parecer um sinônimo de bondade e de pureza. Alguém é puro e bom na sua ignorância, ao contrário, alguém é mau e ardiloso quando considerado sábio, ágil e inteligente (RAWLS, 1997, p. 169). Neste sentido o fato de ser ignorante é duplamente justificado, pela origem sócio-familiar e pela ingenuidade individual. Esta percepção pelos professores desloca a responsabilidade dos mesmos para bem longe dos conteúdos e da sala de aula. Considerados ingênuos, os alunos não conseguem distinguir as regras que devem seguir para pertencer ao grupo social, mas valorizam a escola.

Embora ciente deste mecanismo desigual e injusto o professor/a lida com essa rotina, submete o seu aluno ao fracasso, ameaça com a exclusão, mas nem por isso fica livre do sentimento de inadequação e injustiça. No cenário apresentado sobre o controle pela nota, muito podemos nos espelhar em nossa rotina diária. As trocas simbólicas que promovemos estão diretamente relacionadas ao nível de envolvimento em termos de poder e de aceitação desse poder pelo outro. A posição de desvantagem do aluno no cenário recria a resistência, muitas vezes silenciosa. Entretanto, a quebra da resistência está associada a mecanismos assimétricos desta relação e não permite ao aluno uma saída, colocando-o na zona de risco educacional.

Concordamos com Connell quando fala sobre as crenças institucionais sobre a incapacidade dos alunos como condição primordial para a criança prosseguir seus estudos além de um determinado nível. Segundo ele:

(...) as escolas geram imagens distorcidas delas próprias, e de sua clientela, que são condensadas num conceito específico: capacidade. Em sua forma mais popular é a noção de miolos. Se uma pessoa tiver miolos (capacidade), irá bem na escola; se não tiver não irá (CONNELL; et al. 1982).

O autor explica que para entender o sucesso ou fracasso acadêmico precisamos nos apropriar de dados sobre as práticas de sala de aula. Para entender o fracasso acadêmico é importante entender as dificuldades que os professores encontram para elaborar de tais práticas. O que significa que explicar o fracasso a partir do controle pela nota é focar apenas um dos aspectos da questão da avaliação.

Controle pelo julgamento – pode o professor avaliar segundo o entendimento que ele tem sobre as dificuldades (deficiência psicofisiológica) dos seus alunos?

Ann Bastian e seus colegas realizaram nos anos 80 um estudo sobre as escolhas que as escolas públicas fazem em relação a seus objetivos, identificados pelos autores como elitistas ou democráticos. Esta escolha é originária da polarização entre o atendimento as características de igualdade e de excelência. Pressupõe que a igualdade na escola é um direito inalienável, que a escola pública pertence ao cidadão, não como cliente dela mas como seu proprietário. Para atingir a excelência e igualdade a participação de seus membros no processo educacional é fundamental, assim como múltiplos níveis de mudanças estruturais serão exigidos no interior das escolas (BASTIAN, 1986, p. 5).

O estudo de Mattos (1992) descreve cenas que ilustram as escolhas que os professores fazem e, através das quais podem materializar os desejos de uma educação elitista ou deslocada de seu contexto.

A sala de aula de recuperação final de uma 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola Rural foi observada a interação entre a professora e seus alunos. A professora Leonora interagia com os alunos e alunas individualmente, dando a impressão de que ela estava interessada em cada um deles. Chamava cada um pelo nome, sabia onde cada um sentava e que tarefa cada um realizava. Entretanto, ela nos dava a impressão que sua familiaridade com os alunos era um meio de controle; para reforçar a disciplina e manter as crianças trabalhando. Ela usava comentários ameaçadores, “... *Isto é para nota ! ... Você não vai sair para o intervalo Rogério! ... Olhem para a frente ! Eu vou dar nota nisto, certo ?* A ameaça era associada a outros tipos de interações negativas. Agressão verbal (gritar com os alunos e alunas) e agressão física (bater nas cabeças, mãos e carteiras dos alunos e alunas). Ao insistir nesta abordagem para manter a disciplina ela demonstrava estar confusa em relação a eficácia da mesma. Pois, não funcionava. Os alunos e alunas continuavam a saírem de suas carteiras, não realizando a tarefa, a maior parte do tempo. Eles conversavam uns com o outros, às vezes falavam alto que não realizariam a tarefa pedida por Leonora. Uma menina com cerca de 8 anos disse: “...*Isto não [...] Eu não vou copiar isto !* Outros alunos não diziam nada mas não faziam nenhum trabalho também. A maioria dos alunos parecia estar trabalhando de algum modo. A professora continuava a lembrar que o exercício ia ser para nota.

Dentre alguns aspectos que caracterizavam a relação professora/alunos eram: uma supervalorização da disciplina, do conteúdo, e da nota, em detrimento a aprendizagem do aluno e da aluna. Como reação notava-se a resistência dos alunos.

Ronaldo, um aluno 12 anos, repetente 3 vezes, é um caso de resistência ao trabalho proposto pela professora. Ele trabalhou algum tempo na tarefa, mas ficou quieto a maior parte do tempo, sem fazer nada. Embora a professora se dirigisse a

ele de uma maneira negativa 11 vezes durante o período de observação (40 minutos) ele não demonstrou nenhuma reação a ela. Ele continuou como se estivesse trabalhando por segundos enquanto a professora passava por perto. Ele parava de trabalhar quando ela saía. A professora considerou este tipo de comportamento como falta de motivação e acomodação, considerando este um comportamento típico de um menino de zona rural que não aprende por falta de interesse e pouca frequência às aulas, ela falou para o menino:

Ronaldo, continue! [...] continue (quase gritando com ele porque ele não estava trabalhando). ... Está tudo errado ! [...] (olhando para o caderno dele). ... Não é 25, é 2 por 2 [...] Está tudo errado! Tudo! [...] Agora você pulou o [...] Todos aprenderam menos você, Zacarias ! [...] 4, depois vem 5, [...] , 6, [...] Você tem que contar de 2 em 2 Ronaldo! Qual é o 5 ?...Qual é este número Ronaldo? [...] Depois de contar [...] conte [...] 3,4,5,6, (ela continuou a falar). Ronaldo! Quem mandou você faltar às aulas, você faltou o tempo todo.

Fonte: Picturing school failure (1992).

Tanto nas escolhas que o professor faz dos seus objetivos quanto na sua abordagem ou estratégia de ensino o professor e aluno demonstram estarem em diferentes níveis de compreensão do que está sendo proposto como ensino-aprendizagem, isso se traduz de modo mais claro na linguagem, quase sempre descontextualizada que representa a imagem de uma contradição cultural.

Sobre este aspecto a socióloga Sirota (1984), em seu estudo sobre a sala de aula, analisa que na interação face a face existe um jogo de valorização do discurso que se caracteriza por duas redes de comunicação. A autora parte da hipótese de que no interior do jogo da igualdade formal entre os alunos e alunas face ao professor, os discursos do professor e seu comportamento não produzem ou reproduzem um arbitrário cultural ou uma norma, as normas são construídas a partir de cada um. Para ela esse processo parece ter como base um mecanismo de

valorização ou desvalorização do discurso e dos comportamentos dos alunos, comparados, diferenciados e hierarquizados, em relação a essa norma implícita e subjacente ao funcionamento da sala de aula. Neste esquema, o jogo é vivenciado indistintamente por toda a turma. A rede de comunicação principal se refere apenas a uma parte da turma, na qual alguns alunos são efetivamente sujeitos de uma comunicação - são interessados, valorizados e têm o que dizer, visto que a situação de aprendizagem faz sentido para eles. Enquanto na rede de comunicação paralela onde se situa a outra parte dos alunos na sala de aula, os mesmos estão em posição externa à rede principal de comunicação - não estão interessados, nem são valorizados, nem são parte integrante, desenvolvendo portanto condutas de ilegalidade escolar ou apatia (SIROTA, 1984, p. 37).

A partir das ilustrações abaixo a professora pediu aos alunos que fizessem um trabalho sobre a família, sua importância e seu papel para eles. Apresentou como sugestão a família tradicionalmente representada abaixo no desenho colorido à esquerda, o aluno, ao realizar a tarefa representou a família como no desenho em preto e branco à direita.

<p>Proposta da professora – família tradicional</p>	<p>Tarefa realizada por aluno – família do crime</p>

Fonte: Metacognição em sala de aula (1997-1999).

A resistência expressa ao trabalho proposto denuncia o confronto cultural e falta de propósito do trabalho para o aluno, evidenciando ainda a rebeldia contextualizada pelo mesmo.

Esta discrepância cultural nos oferece o pano de fundo para interpretar a forma como algumas escolas lidam com a diferença cultural. Dispostos a promover mudanças no aluno a escola deposita neles o ônus da inadequação, buscando uma razão e uma solução para o problema. Nessa busca encontra um repertório de razões psicofisiológicas que podem afetar a capacidade do aluno e da aluna e o encaminhamento para especialistas como uma solução imediata. Esta estratégia tem sido utilizada - muitas vezes, sem sucesso, pois os alunos e alunas, por razões socioeconômicas não conseguem o atendimento - e acarretam um sentimento de inadequação e baixa alta estima entre os alunos e alunas, não raro levando-os a exclusão educacional.

Como podemos visualizar pelas falas das professoras e gestores durante o Conselho de Classe (MATTOS, 1992-1996) a medicalização e o encaminhamento é muito comum nas escolas.

A Alessandra, você se lembra que nós chegamos a encaminhar a Alessandra, inclusive ela tem um irmão com problema sério, tá?” (Cristina, coordenadora) “...não foi a fono? Que a gente colocou as crianças que tinham dificuldade, mas que trocavam as letras! [...] “O problema dela, eu acho que se ela tratar no psicólogo, ela consegue.” (Luciana, professora, 2º ano).

“De repente, ele emenda tudo, agora quando ele tá calmo, ele faz tudo certinho, quer dizer, na época que ele fazia NOAP ele melhorou bastante” (Sônia, professora, 2º ano)

“Que ela chega assim, não sei fazer nada mesmo, não vou fazer, é tipo assim, né? Então eu já fiz uns dois exames com ela. Eu fui muito legal pra ela, eu tentei paparicar e consegui alguma coisa. Aí eu tentei ser radical também, aí eu vi que não conseguia nada com ela. Aí eu tentei manear, entendeu. Mostrava as condições pra ela, tipo uma chantagem, você não vai ao recreio, você não vai pra lugar nenhum, entendeu? Aí ela começou: - Tia, tá

certo? - Eu consegui. Então é aquele tipo de pessoa que você atende a todo momento, isso é impossível a gente fazer isso... [...]...Eu acho ela uma pessoa esperta, capaz, ela acerta rápido, agora o negócio é ela querer... [...]...O problema dela, eu acho que se ela tratar no psicólogo, ela consegue.”(Luciana)

“A Cléria é outra. A Cléria é super inteligente e sabe tabuada na ponta da língua, tudo o que eu perguntava ela respondia...tia, você não acredita que eu estudei? Eu acho que era verdade, porque eu realmente não achei nada e ela respondia tudo... [...]... Eu acho que a dificuldade dela é só psicológica. Tanta dificuldade, né?” (Dora)

“...existem alguns alunos que realmente merecem uma avaliação é, de alguns profissionais que entendem mais.

Fonte: Fracasso escolar (1992-1996).

Nas falas acima a professora Sônia menciona que a aluna melhorou na época em que fazia NOAP (Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico) vinculado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com atendimento de especialistas em problemas relacionados à aprendizagem. As professoras da escola onde a pesquisa foi realizada comumente encaminhavam alunos para terem acompanhamento psicopedagógico no NOAP. Além do tipo de atendimento oferecido pelo NOAP as professoras lançam mão de outras áreas como a fonoaudiologia e psicologia.

Existe uma tendência entre os professores em atribuir o problema do fracasso dos alunos a eles próprios, em detrimento de outros fatores externos a eles foi conceituado por pesquisadores como a teoria da culpa da vítima (JOHNSON, 1981; RYAN, 1981; FINE, 1981). A crítica pelos professores aos alunos evidencia que eles culpam esses jovens pelas incapacidades e inadequações. Os objetivos escolares baseados em características pouco relevantes para os alunos, assim como as práticas pedagógicas baseadas em conteúdos simplistas e alienadores no contexto analisado não foram considerados por esses professores.

**O controle pela informação escrita:
podem os professores controlarem seus alunos
através de informações escolares, tais como arquivos,
relatório, fichas, diagnóstico médico, histórico
escolar e dados de matrícula?**

As informações escritas arquivadas pela escola, muitas vezes são usadas por professores para justificar os problemas que eles apresentam em sala de aula. O uso dessas fichas pelos professores foi interpretado por eles como tendo dupla função: oferecer subsídios para diagnósticos sobre as falhas de aprendizagem que os alunos apresentam e preparar os professores para receberem os mesmos.

Na escola analisada neste capítulo, dois alunos recém chegados por transferência de uma escola próxima, justificaram sua “inclusão” numa série inferior a que freqüentavam na escola de origem pelo conteúdo que não foi oferecido a eles nessa escola. Conteúdo esse que é baseado no mínimo previsto para a série e que raramente é de conhecimento do aluno. Portanto, a fala dos alunos pode ser interpretada como a imagem passada a eles pela escola receptora. Eles disseram:

“...é assim oh! Cê está no terceiro ano, passa pro segundo, cê está no segundo, passa pro primeiro. Ao ser perguntado como isto pode acontecer, ele explica: Bem, a diretora pede a ficha, e você... [...] É assim, por exemplo, como nós... cê está no terceiro ano lá, vamo fica no segundo aqui... A escola lá é ruim, é o que a diretora disse... [...] aqui o primeiro ano é real” (fala de um aluno do 3º ano recém transferido de uma escola da vizinhança e matriculado nesta escola no 2º ano).

As falas das professoras sobre a prática do rebaixamento ratificam essa interpretação:

“Ela repetiu a 1ª do livro, repetiu a 2ª do livro, mas não sabia nada, né? Então ela entrou primeiro como se estivesse fazendo um trabalho de pré, CA, tudo...aí todo mundo foi

arrastando, deu pra pegar a 2ª, mas na 2ª série começou atropelando...” (Tânia)

“Eu pedi, tá lá nas pastas, pois é, no momento que houver necessidade é só ir lá e pegar...” (Cristina)

“Nós temos professor aqui que faz individualmente. Por exemplo, a Lúcia, bimestralmente ela faz dos alunos, das características, se cresceu...[...]Tem que ter boletim... Boletim é aquela folha branca? (referindo-se a ficha branca que a secretaria arquiva)” (Glória).

“...quando existe esse, algum relatório, de algum tratamento, de algum aluno, de alguma observação, ele tem o cuidado de colocar na pasta do aluno, porque é um dado importante...” (Beth)

“A gente podia fazer o seguinte então. No primeiro dia você mandaria um relatório.” (Cristina) “...falaram lá sobre avaliação que todo ano, né? Todo final de ano a professora faz o relatório, isso foi dito que é normal em todas as escolas, sabe? Então disseram que se faz o relatório a respeito dos alunos daqueles que a professora passou, mas por exemplo tem problemas, então, sabe?” (Beth)

Entretanto, as observações e falas sobre o uso dessas informações podem ir além das funções a que se propõem, podendo servir como instrumento para ratificar opiniões e preconceitos sobre os alunos e até mesmo para análise de conteúdo aprendido para rebaixamento do nível escolar do aluno.

Considerações finais

As análises apresentadas neste capítulo a partir de um estudo etnográfico com professores, gestores e alunos ilustram o fenômeno do fracasso escolar e da exclusão a luz de explicações e entendimentos dos próprios participantes. A tarefa interpretativa a que nos propusemos é limitadora dessas explicações e significados, mas nos auxilia a entender as

práticas pedagógicas de modo mais claro e esta foi a intenção neste trabalho. Podemos derivar desse trabalho que o professor é portador de um potencial de controle que até ele mesmo desconhece. A nota dá um caráter quantitativo à qualidade do ser humano pois mede quanto ele vale para o sistema social e para o mercado (BRAGA, 2004). O “quanto vale” define o valor que a pessoa tem para a escola, a sociedade e o mercado. O critério econômico dado a nota restringe o indivíduo a uma única dimensão, desconsiderando as outras dimensões da sua existência emocional, cognitiva, cultural e social. Elas são também, pequenas decisões jurídicas, com *status* legal, que culmina em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas. O avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego e exclusão sócio-educacional são muitas vezes determinadas por estas decisões. No momento atual serve de base até para encaminhamento de alunos aos conselhos tutelares. Estes conselhos foram criados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para proteção e garantias de direitos da infância e da juventude. Processos que tem seu início nas escolas começam a circular nesses conselhos de modo a informar sobre a periculosidade de jovens e isso merece especial atenção de pesquisadores sobre o fracasso escolar por muitas vezes tornaram-se imperativos para empurrar os alunos para a marginalização social.

A presunção de que a escola irá fornecer um futuro melhor para seus alunos é um conceito idealístico. Os pais têm um desejo permanente de que seus filhos e filhas sejam bem sucedidos na vida e assim preparados para as incertezas que essa traz, entre o desejo de conseguirem uma vida melhor através da educação, e a satisfação do desejo de adquirirem uma boa vida após a escola, existe um obstáculo a que Mello (1983) chamou de “a mentira poderosa do sistema social”. A “mentira poderosa” é que os estudantes são inatamente incapazes de tirar vantagem das oportunidades oferecidas pelo sistema escolar; um sistema que supostamente deveria fornecer igualdade para todos os alunos. Isto significa que uma criança não poderia ser bem sucedida na escola, por ser culpada pelo próprio insucesso.

Referências

BASTIAN, A. et al. **Choosing equality**. Philadelphia: Temple University Press, 1986.

BORDONI, T. **O nó: avaliação e aprendizagem significativa**. Disponível em <<http://7mares.terravista.pt/forumeducacao/Textos/textoono.htm>>. Acesso em 09/03/2004.

BRAGA, O. F. **Notas sobre a nota na avaliação escolar**. Disponível em <<http://www.educacional.com.br/articulas/artigo0027.asp>>. Acesso em 07/03/2004.

CONNELL R.W.; et al. **Making the difference: schools, families and social division**. Sydney; Boston: Allen and Unwin, 1982.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (ed.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FINE, M. Perspectives on inequity voices from urban schools. In: **Applied Social Psychology**. Annual IV, Edited by Leonard Bickman. Beverly Hills: Sage, 1981.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção**. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1993.

JOHNSON, D. S. Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. **Journal of Educational Psychology**, vol. 73, nº. 2, p.174-80, 1981.

MAMEDE, M. A. N. et al. **O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas: a experiência do NOAP**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MATTOS, C. L. G. Fracasso Escolar: Imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. **Relatório de Pesquisa**. UFF, PROPP, INEP/MEC/ CNPq, 1996.

MATTOS, C. L. G. Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro. **Relatório de pesquisa**, UERJ/ DEGASE, 2000.

MATTOS, C. L. G. **Picturing school failure**: a study of diversity in explanations of educational difficulties of difficulties among rural and urban youth in Brazil. 1992. 268f. Thesis. (Ph. D. in Education) - Graduate School of Education, The University of Pennsylvania, Philadelphia. USA, 1992.

MATTOS, C. L. G. TEJA: Tecnologia educacional para jovens e adultos: enfrentando o fracasso escolar. **Relatório de pesquisa**. UERJ/ FAPERJ/ CNPq, 1998.

MELLO, G. N. **Magistério de 1ª grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1983.

RAWLS, J. **Théorie de la justice**. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

RYAN, W. **Equality**. New York: Pantheon Books, 1981.

SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.