

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Luciana Ponce Bellido Giraldi

OS NÍVEIS DIFERENCIADOS DE DESEMPENHO ESCOLAR:
Analisando estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas de
professores, familiares e alunos

Araraquara

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Luciana Ponce Bellido Giraldi

OS NÍVEIS DIFERENCIADOS DE DESEMPENHO ESCOLAR:
Analisando estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas de
professores, familiares e alunos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara para a
obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.
Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Araraquara

2010

Luciana Ponce Bellido Giraldi

OS NÍVEIS DIFERENCIADOS DE DESEMPENHO ESCOLAR:
Analisando estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas de
professores, familiares e alunos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara como
parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação Escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador (a):

Prof^a Dr^a Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo

2º Examinador

Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri

3º Examinador

Prof^a Dr^a Márcia Cristina Argente Perez

Araraquara, 13/08/2010.

Giraldi, Luciana Ponce Bellido

Os níveis diferenciados de desempenho escolar: analisando estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos / Luciana Ponce Bellido Giraldi.– 2010

255 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Silvia Regina Lucatto Sigolo

1. Educação. 2. Ensino fundamental - Avaliação. 3. Desempenho escolar. I. Título.

Agradecimentos

A Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo pelos ensinamentos, pela paz que transmite, pela confiança passada e pelo convívio com uma pessoa maravilhosa.

À escola que me abriu as portas para coletar os dados aqui apresentados. Às professoras que me receberam, às crianças que compartilharam comigo suas vivências e aos familiares que cederam um pouco de suas histórias.

À Profª Drª Maria Regina Guarnieri pelas preciosas contribuições dadas a este trabalho no exame de qualificação.

À Profª Drª Márcia Cristina Argente Perez que me acompanhou desde a graduação, sendo uma parceira, amiga importante e indispensável.

Ao CNPQ pelo financiamento da pesquisa.

Aos meus familiares e amigos.

Ao meu marido Davi, pelo apoio e estabilidade.

À vida, que proporciona a cada dia uma chance única de simplesmente viver.

GIRALDI, L. P. B. OS NÍVEIS DIFERENCIADOS DE DESEMPENHO ESCOLAR: Analisando estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos. **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2010.

RESUMO

A partir de uma perspectiva bioecológica de pesquisa, elaborada por Urie Bronfenbrenner e, apoiada por outros estudiosos, como os trabalhos de Gimeno Sacristán, o objetivo geral deste estudo foi o de analisar concepções e expectativas de professores, alunos e familiares sobre o alto, o médio e o baixo desempenho escolar e considerar a constituição das mesmas em possíveis estabilidades e mudanças no decorrer da experiência escolar de alunos no Ensino Fundamental I. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa, teórica/prática, numa cidade no interior do Estado de São Paulo, numa escola pública municipal, em uma sala de aula de 2º ano e em uma de 5º ano, cada uma com uma professora responsável. Tais docentes tiveram um papel fundamental ao estudo por aceitarem o convite para participar do mesmo fornecendo informações e, além disso, cada uma indicou seis estudantes, seguindo os critérios pré-estabelecidos de serem dois alunos de cada grupo: alto, médio e baixo desempenho escolar, total de doze alunos com suas respectivas famílias. Foram realizadas entrevistas com a referida tríade e observações da prática pedagógica em períodos distintos (1º, 2º e 4º bimestre escolar). Os resultados foram organizados em dois momentos: primeiramente foram destacadas concepções gerais sobre funções da escola, papéis sociais, conceito de infância e de aluno. Neste momento, foi possível conhecer o espaço escolar, expondo a rotina dos sujeitos e a realidade da unidade. Na sequência as concepções e expectativas sobre os diferenciados desempenhos escolares foram analisadas trazendo, inicialmente, as categorias gerais de apreciação de cada desempenho contrastadas com vivências de sujeitos específicos que experienciavam o desempenho discutido. Ao analisar as idéias gerais sobre cada desempenho, verificou que estas não se ajustavam indistintamente a todos os alunos indicados como pertencente a tal grupo, porém, essencialmente, a professora no 2º ano concebia que os diferenciados desempenhos escolares estavam relacionados principalmente ao domínio do código linguístico, o mesmo ocorria com a docente do 5º ano quando direcionada aos alunos com baixo desempenho escolar. Entretanto, neste caso, quando se referia aos desempenhos medianos e altos baseava-se em pré-requisitos conceituais que iam além das aprendizagens básicas: leitura, escrita e operações matemáticas. Nota-se também que para as professoras havia uma intensa influência das famílias e dos contextos sociais nos desempenhos escolares dos alunos. Já as concepções dos estudantes sobre os próprios desempenhos estavam ligadas à aquisição de conhecimentos, saber responder, saber fazer; idéias refletidas nas notas e, eram associadas também, ao comportamento despendido por eles. As concepções dos familiares estavam pautadas em informações fornecidas pela escola sobre a aprendizagem e sobre o comportamento de “suas” crianças, a realização de tarefas em casa, a organização dos materiais escolares, leitura de livros, além de comparações feitas entre outras crianças conhecidas. As expectativas dos professores, alunos e dos familiares sobre o baixo desempenho, em geral, eram positivas, mas, não se relacionavam a prosseguir nos estudos. No grupo de alunos com desempenhos medianos e altos, segundo a professora do 2º ano, havia expectativas positivas com relação ao prosseguimento escolar, o mesmo era esperado pelos pais e pelos alunos dos 2º e 5º anos. Contudo, a docente do 5º ano analisava o contexto social

como um possível impedimento para a continuidade nos estudos dos alunos. Conclui-se que as concepções e expectativas demonstraram-se mais sedimentadas ao longo do processo de escolarização, sendo que para os alunos do 5º ano estavam mais consolidadas do que para os alunos do 2º ano, principalmente, no caso do grupo de baixo desempenho. Inclusive, faz-se relevante destacar que os desempenhos baixos e médios foram mais explicados em função do contexto social do que o alto desempenho.

Palavras-Chave: Diferenciados desempenhos escolares; Concepções e Expectativas; Estabilidades e Mudanças; Ensino Fundamental I.

THE DIFFERENT LEVELS OF SCHOOL PERFORMANCE: Analyzing stability and changes in perceptions and expectations of teachers, families and students

ABSTRACT

Based in a bioecological perspective, developed by Urie Bronfenbrenner and supported by other scholars as the work of Gimeno Sacristán, the main objective of this study is to examine concepts and expectations of teachers, students and families about the high, medium and low performance and consider the constitution of possible stabilities and changes in the course of the school experience of students in elementary school. To achieve this objective, it was conducted a qualitative, theoretical/practical research in a city in the countryside of the State of Sao Paulo. From an invitation to teachers of a school, there had been adherence to search and, from this, a teacher from the second year and another one from the fifth year indicated six students, according to the pre-established criteria of two students from each group: high, medium, and low school performance, total of twelve students with their families. Interviews were conducted with the triad and observations of pedagogical practice in different periods (1, 2 and 4 two-month periods). The results were organized into two phases; firstly were highlighted general conceptions about functions of the school, social roles, concepts of childhood and student. It was possible to know the educational space, exposing the routine of the people and the reality of the unit. Secondly, the ideas and expectations about the different school performances were analyzed, initially considering the general categories of each performance, contrasted with the reality of people who specifically experienced the performance in discussion. It was possible to notice that there have been changes in perceptions of specific people opposed to general ideas, however, essentially, the teacher from second year thought that distinguished school performances were related to the field of linguistic code (mainly), the same was true with the teacher from fifth year when asked about the students with low school performance. Though, in this case, when referring to average and high performances, she based them on conceptual prerequisites that went beyond the basic learning. Also, the teachers thought that there is a strong influence of families in students performances. The students conceptions about their school performances were linked to the acquisition of knowledge, learning the adequate way to answer, know-how, ideas reflected in the notes and were also linked with their behavior. The conceptions of the family were guided on information provided by the school about the learning and the behavior of "their" children, doing tasks at home, organization of school materials, reading books, in addition to comparisons with other children. The expectations of teachers, students and families regarding the low performance, in general, were positive, but it didn't relate to continuing the studies. In the group of students with average and high performances, according to the second year teacher, there were positive expectations regarding continuing the studies; the same was expected by parents and students of second and fifth years. However, the fifth year teacher analyzed the social context as a possible obstacle to the continuation of the studies. It was possible to conclude that the ideas and expectations were more segmented along the process of schooling for students, because for the fifth year it was more consolidated than for the second year students, especially in the case of low performance group. General, is relevant to note that low and average performances were more explained in relation to the social context than high performance.

Keywords-Distinguished School Performances; Concepts and Expectations; Stabilities and Changes; Elementary school I.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Capítulo 1: O processo de escolarização: permeando os contextos macro, exo, meso e micro do desempenho escolar	17
1.1 A concepção bioecológica de Bronfenbrenner como referencial deste estudo	17
1.2 O processo de escolarização: um olhar para um passado “próximo”	22
1.3 O processo de escolarização e as Políticas Públicas: Fluxo escolar, Sistemas Avaliativos e Financiamento da Educação	29
1.4 A escolarização, as concepções de infância e de aluno.....	35
1.5 Concepções sobre Desempenho escolar e Expectativas: fatores intra e extra-escolares	41
Capítulo 2: Universo da Pesquisa: Percursos Metodológicos	50
2.1 A escola pesquisada	50
2.2 Os participantes da pesquisa	52
2.3 As professoras	54
2.4 Os alunos e familiares	55
2.5 Instrumentos e Materiais	56
2.5.1 Observações	57
2.5.2 Entrevistas	57
2.6 Trajetória e os Procedimentos da Coleta de dados	62
2.7 Procedimento de análise de dados	67
2.7.1 As observações	67
2.7.2 As entrevistas	68
Capítulo 3: Conhecendo os protagonistas da pesquisa e o contexto escolar	69
3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa	69
3.1.1 As professores	69
3.1.2 As Famílias	75
3.1.3 Os alunos e as Infância	78
3.2 Conhecendo o contexto escolar.....	84
3.2.1 O interior da escola: um breve percurso durante o ano letivo	98
3.2.3 O Reforço Oferecido aos Alunos com Baixo Desempenho	12
	0
Capítulo 4: Concepções e Expectativas sobre os níveis diferenciados de desempenho escolar	12
4.1 Concepções e Expectativas sobre o alto desempenho	5
4.1.1 Concepções e Expectativas no contexto dos alunos com alto desempenho escolar	13
	2
4.1.2 Analisando as concepções e expectativas sobre os alunos com alto desempenho	13
	6
4.2 Concepções e Expectativas sobre o desempenho mediano	15
	7
4.2.1 Concepções e Expectativas no contexto dos alunos com desempenho mediano.....	15
	9
4.2.2 Analisando as concepções e expectativas sobre os alunos com desempenho mediano	17
	5
4.3 Concepções e Expectativas sobre os alunos com baixo desempenho	17
	9
4.3.1 Concepções e Expectativas no contexto dos alunos com baixo desempenho escolar.....	18
	4
4.3.2 Analisando as concepções e expectativas sobre os alunos com baixo desempenho.....	20
	6
Considerações Finais	21
	3
Referências	22

Apêndices..... 23
6

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
[...]*

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

Mãos dadas - Carlos Drummond de Andrade

Apresentação

Este trabalho foi pensado dentro do âmbito das idéias, do ideal, do almejado, do esperado e do concebido sobre os diferenciados quadros de desempenho escolar, relacionando-o com o âmbito do real, em seus contextos distintos.

Os discursos e as idéias criam não só as realidades que de alguma forma nos determinam como também as idéias que nos permitem ver as realidades de uma determinada forma e, nesse sentido, é possível dizer que essas idéias são um elemento do mundo existente. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p.18).

Analisando isso, esta pesquisa se preocupa com as estabilidades e mudanças de concepções e expectativas sobre o alto, médio e baixo desempenho escolar, questionando: Quais concepções e expectativas sobre os desempenhos são formuladas? Há mudanças nas concepções e expectativas frente a diferenciados quadros de desempenho escolar? Ou elas se mantêm como estabilidades?

Ponderando que as possíveis estabilidades e mudanças de concepções e expectativas sobre os diferenciados quadros de desempenho escolar justificam, dentre outros fatores, a opção pelo referencial teórico deste trabalho, que se pautou na concepção de Urie Bronfenbrenner, devido à retomada ao desenvolvimento humano para analisar as estabilidades e as mudanças no decorrer da vida, considerando o indivíduo em diferentes contextos. Inclusive, tal referencial esteve apoiado em pesquisas já desenvolvidas, assim como em outros textos como os de GIMENO SACRISTÁN (1998, 2000, 2001, 2005).

Além disso, a influência do Tempo (T) foi considerada, Bronfenbrenner (1996), na consolidação de concepções e expectativas, estendendo-se as políticas educacionais que influenciam as relações entre conceitos, avaliações de desempenho e o desempenho propriamente dito. Afinal, atualmente percebe-se que os sistemas nacionais e estaduais de avaliação forçam a não correspondência entre os resultados avaliativos e o que o aluno realmente domina sobre o conteúdo curricular.

Sendo assim, quando se fala em desempenho acadêmico deve-se considerar que se trata de uma causa multideterminada ligada à aquisição dos conteúdos escolares, sem a preocupação com os resultados avaliativos. (MARCONDES, 2006).

Considerando tais idéias, faz-se relevante definir outros termos centrais que serão utilizados por esta pesquisa, como expectativa e concepção. O primeiro é definido no dicionário Ferreira (1999, p.861) como “Esperança fundada em supostos direitos, probabilidades ou promessas [...]”. Concepção é também definida por Ferreira (1999,

p.519) como “Ato ou efeito de conceber ou criar mentalmente de formar idéias, especialmente abstrações [...]. Maneira de conceber ou formular uma idéia original, um projeto, um plano, para posterior realização [...]. Noção, idéia ou conceito, compreensão. [...] Modo de ver, ponto de vista, opinião, conceito.”

Ressalta-se inclusive que este estudo tem suas raízes em observações de práticas docentes realizadas numa escola de Educação Infantil durante atividades de coleta de dados para um trabalho de conclusão de curso no ano de 2007. Nessas observações foi possível notar que a professora aferia comentários aos alunos sobre o presente deles e suas “condições” de aprendizagem relacionando-as com os contextos familiares de cada um e, ainda ponderava o possível futuro deles, o que levou a pesquisadora a indagar sobre a influência disso no desempenho escolar das crianças, questionando as possibilidades de estabilidades e mudanças na realidade escolar dos alunos.

Tais idéias foram, enquanto questionamentos e reflexões, intensificadas com a participação em um grupo de estudos intitulado GEPIFE¹ que pretende analisar o processo de escolarização, considerando a infância e a relação família-escola, dentre outros assuntos.

Para esta pesquisa se constituir inúmeras buscas em bases de dados foram realizadas, dentre elas estão a base de dados da CAPES, o IBICT, o Scielo, o Google Acadêmico, o portal da ANPED – Revista Brasileira de Educação e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Utilizando como palavras chaves: desempenho escolar, desempenho acadêmico, desempenho mediano, médio desempenho, sucesso/fracasso escolar, rendimento escolar, relação família-escola, interação família-escola.

Por meio desses portais, diversos textos foram encontrados, sendo possível perceber que por mais diferenciados que eles fossem, em muitos momentos, partiam de preocupações explícitas ou implícitas, que giravam em torno das seguintes questões: Por que alguns alunos aprendem e outros não? Quais são os fatores que exercem influências no desempenho escolar?

A maioria dos trabalhos realizou suas coletas de dados por meio de entrevistas, questionários e/ou aplicação de testes relacionados à área de estudos psicológicos. Alguns fizeram observações de práticas pedagógicas por um período, que em geral, se constituiu por um semestre (Marturano, 2006) ou até mesmo um ano, o que ocorreu em poucas pesquisas (PEREZ, 2007).

¹ Grupo de estudos sobre Políticas, Infância, Família e Escolarização.

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) realizaram um estudo da arte de estudos sobre fracasso escolar entre os anos de 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (até julho de 2003) e concluíram que as principais vertentes de análise do assunto perpassaram algumas explicações relacionadas a: problemas psíquicos dos alunos e familiares, dificuldades técnicas relacionadas ao trabalho docente, com enfoque nas ações institucionais (os excluídos dentro da escola) ou foram análises voltadas essencialmente às políticas, neste caso, enfatizando as relações de poder e as culturas: escolar e popular.

Percebe-se que os estudos sobre o fracasso escolar estão relacionados, em geral, à própria criança, ao meio cultural e ao nível sócio-econômico do aluno (influência familiar), à prática docente (métodos de ensino, interação professor-aluno), aos recursos escolares disponíveis, ao sistema escolar mais amplo (reprodução do contexto social extenso), às políticas públicas, ao contexto sócio-político-econômico, à qualidade da escola e à formação docente, dentre outros. (MARTURANO, 1998; GLÓRIA, 2003; CHECHIA E ANDRADE, 2005; MAZZOTTI, 2006; MARCONDES, 2006; MOREIRA, 2006; PEREZ, 2007; GASONATO, 2007; FREITAS 2002 e 2007).

Nota-se que pesquisas sobre o sucesso escolar aparecem na literatura analisando com mais frequência as polaridades: sucesso e fracasso escolar. Assinalando aqui que na busca sistemática feita sobre o tema desempenho escolar não foram encontrados trabalhos que tratassem do desempenho escolar mediano, talvez não tenha sido buscado pelas palavras certas ou possíveis estudos desenvolvidos tenham atribuídos diferentes títulos enfocando aspectos relacionados que não foram encontrados por nossa busca. Contudo, nota-se que se há trabalhos nesta perspectiva, estes são raros.

Inclusive, estudos sobre o sucesso são mais “discretos” na literatura sobre o desempenho escolar comparado as pesquisas sobre o fracasso devido a alguns fatores, como os expostos por Bueno e Garcia (1996), dentre eles estão: a influência nefasta do fracasso escolar sobre os alunos, especialmente nas camadas populares, parece chamar a atenção de mais pesquisadores e dos membros envolvidos diretamente na escola e, além disso, o sucesso aparece como ausência do fracasso, não considerando que há necessidade de compreensão deste grupo. Contemplando isso, elas concluíram que o sucesso escolar é um conceito social, formulado por crenças e concepções.

Adentrando por essas crenças e concepções, há as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização e, desde o clássico estudo desenvolvido por Rosenthal e Jacobson no ano de 1968 e que ficou conhecido como “efeito Pigmaleão”

houve o reconhecimento da importância das percepções e das expectativas na realidade e na maneira como ela é vista, sendo possível, por meio de tais idéias; influenciar o desempenho escolar dos alunos.

O presente estudo parte dessas possíveis influências e almeja verificar as concepções e as expectativas de professores, alunos e familiares frente aos diferenciados quadros de desempenho escolar, permeadas por estabilidades e/ou mudanças que possam ter ocorrido na vida escolar de estudantes.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi:

- Analisar concepções e expectativas de professores, alunos e familiares sobre os quadros diferenciados de desempenho escolar e considerar a constituição das mesmas em possíveis estabilidades e mudanças no decorrer da experiência escolar dos alunos no Ensino Fundamental I.

E os objetivos específicos foram:

- Identificar concepções formuladas por professores, familiares e discentes sobre a escola, a infância ou o aluno e os papéis sociais exercidos no processo educativo, sopesando como se estabeleceram as relações entre os três segmentos;
- Verificar as concepções e expectativas dos docentes, familiares e discentes sobre os diferenciados desempenhos escolares;
- Apreender como se consolidam a elaboração de concepções e expectativas de níveis diferenciados de desempenho escolar, suas estabilidades e mudanças no processo de escolarização experienciado.

Dessa forma, este trabalho se faz relevante por quatro fatores postos em destaque: 1. Houve uma tentativa de enfatizar a realidade dos alunos e as opiniões deles, almejando desvelar suas vivências, ouvindo-os juntamente com os professores e familiares, os quais esboçaram suas idéias dentre outros fatores sobre os desempenhos dos próprios alunos. 2. Faz presente uma preocupação com os pólos dos desempenhos escolares, sucessos e fracassos e, com aqueles que seguem um padrão médio. Destaca-se a partir do exame da literatura a invisibilidade do grupo intermediário no contexto escolar. 3. Enfoca-se a análise de estabilidades e mudanças das concepções e expectativas elaboradas devido a algumas pesquisas como a de Chechia e Andrade (2005) e Pereira (2005) ao afirmarem que histórias de sujeitos com fracasso ou sucesso escolar, iniciaram-se desde o “ingresso” na escolarização, o que segundo Marturano (1998) poderia ser alterado devido a tantas mudanças vivenciadas no contexto social. 4.

A coleta de dados se desenvolveu em dois momentos do ano letivo: início do ano e término das atividades escolares e ao mesmo tempo em que enfatizou o início e término das séries Iniciais do Ensino Fundamental Básico.

Conjecturando ainda que diante da não identificação de dissertações e teses sobre o desempenho mediano esse tema será analisado sob alguns padrões de “naturalização”, afinal:

Estamos tão presos às realidades cotidianas e aos semelhantes que nos rodeiam e ao que fazem e são para nós que, quase com toda certeza, não nos sentimos estimulados a imaginar outro mundo possível. Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo e chegado a ser de outra maneira. A mesma naturalidade estendemos ao futuro (ao mesmo imediato) e damos como certo que assim continuará sendo. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.13).

Portanto, a presente pesquisa se constituiu por meio de busca sistemática de bibliografia referente ao campo de conhecimento, exposta no Capítulo 1, que objetivou retomar alguns conceitos históricos, além de utilizar determinadas análises de políticas sobre a escola, expondo inclusive outros estudos sobre desempenho escolar, trazendo definições e apontamentos, dirigindo-se ao referencial teórico que embasou o trabalho.

O capítulo 1 foi iniciado pelo referencial teórico que fundamentou este estudo: Urie Bronfenbrenner. A partir disso, o texto foi organizado destacando os aspectos históricos na educação, o que pode auxiliar no entendimento de crenças e expectativas escolares formuladas ao longo do tempo, seguido pelas políticas educacionais que são capazes de explicitar algumas ações ocorridas no interior da escola, ligadas a políticas avaliativas e de permanência na instituição educacional mesmo quando não ocorrem avanços qualitativos.

O referido capítulo discorreu sobre quem seriam os estudantes, que ao mesmo tempo são crianças, desvelados por concepções e expectativas. Após analisar o contexto histórico educacional, somado as políticas educacionais e aos sujeitos que experienciam o processo educativo, partiu-se para os fatores de influencias aos desempenhos escolares. Todos esses eixos permeados pelo modelo PPCT: processo, pessoa, contexto e tempo.

O capítulo 2 destina-se a apresentar o Universo da Pesquisa: Percursos Metodológicos, proporcionando uma visão geral sobre o espaço e os sujeitos participantes deste estudo, explicitando como a coleta de dados ocorreu, os materiais e instrumentos utilizados e os procedimentos de análise dos mesmos.

O capítulo 3 introduz os resultados deste trabalho. Aprofunda o conhecimento dos participantes do estudo e do espaço escolar, expõe a rotina dos sujeitos.

No capítulo 4 as concepções e expectativas dos professores sobre os diferenciados desempenhos escolares foram identificadas no âmbito das idéias, em geral e, posteriormente permeadas pelas vivências de sujeitos específicos nos níveis diferenciados de desempenho escolar: o baixo, médio e alto desempenho. Perpassando assim estabilidades e mudanças.

E por último, as considerações finais, que retoma os principais resultados encontrados por meio desta pesquisa, analisando suas interligações e especificidades.

Capítulo 1: O processo de escolarização: permeando os contextos macro, exo, meso e micro do desempenho escolar.

Tratar-se-á neste capítulo os seguintes assuntos: o texto se inicia com os *pressupostos teóricos* que embasaram este estudo, ponderando suas interações com este trabalho. Na sequência se faz presente um *levantamento histórico sobre a escolarização*, partindo dos ideais nacionalistas e do Manifesto dos Pioneiros da Educação, este como um marco da “luta” pela Educação para Todos, momento no qual são identificados alguns ideais pedagógicos percorridos ao longo do tempo, deparando-se com a atualidade, permeada pelas *políticas públicas* “recentes”, outro tema analisado para constituir o entendimento do contexto escolar e a partir disso, ser possível desvelar conceitos formulados para diferentes *alunos* e diferentes *infâncias*, sendo fonte de elaboração de expectativas, concepções e estabelecimentos de padrões ligados, dentre outros, ao *desempenho escolar*, discutido em suas nuances intra e extra escolar.

Ressaltando que esta pesquisa não restringe seu interesse ao desempenho do aluno, nem pauta-se em notas ou índices de rendimento, embora no contexto escolar não seja possível desvincular a descrição do desempenho da nota correspondente a ele. A cultura escolar recai incisivamente na valorização da nota, porém o enfoque do presente estudo se estende a verificação de concepções e expectativas sobre quem é esse aluno que fracassa, quem é esse aluno que se enquadra nos padrões de “normalidade” e quem é esse aluno que se destaca, ou seja, os “ultrapassam”. Sendo que, nesse sentido, há uma preocupação com a repercussão dessas “classificações” presentes na escola com a escolarização posterior de cada um, sendo possível em alguns casos, através de expectativas desveladas, direcionar-se a vivências ulteriores.

1.1 A concepção bioecológica de Bronfenbrenner como referencial deste estudo

O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições. (Jean Jacques Rousseau - Emílio ou Da Educação, p. 17).

A escolarização no ensino fundamental é parte significativa do processo de desenvolvimento humano. Em consequência disso, o capítulo será iniciado por uma apresentação breve da perspectiva teórica que orienta todo o desenvolvimento da pesquisa, desde as suas questões que definem o objeto da investigação até as suas escolhas metodológicas de indicação de participantes, a coleta e análise de dados.

A opção teórica do trabalho recai sobre a perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner e Morris, 1998) que se pauta no desenvolvimento humano para explicitar a concepção teórica, a qual focaliza tal desenvolvimento numa mútua relação entre o indivíduo e o contexto no qual está inserido, propiciando análises perpassadas por definições, por idéias e por realidades ampliadas ao longo de um período temporal.

Pensando nas concepções e expectativas sobre o alto, médio ou baixo rendimento escolar, este estudo se baseará na concepção bioecológica elaborada por Urie Bronfenbrenner, a qual considera a idéia de bidirecionalidade em relação à pessoa e ao contexto em que vive. (MARTINS E SZYMANSKI, 2004).

Além disso, a análise do desenvolvimento humano está associada às estabilidades e mudanças ocorridas durante o curso de vida de uma pessoa. O que proporciona a apreciação dos problemas postos em destaque por este estudo, os quais seriam: Quais concepções e expectativas sobre os desempenhos são formuladas? Há mudanças nas concepções e expectativas frente a diferenciados quadros de desempenho escolar? Ou elas se mantêm como estabilidades?

Destaca-se que neste sentido, Bronfenbrenner e Morris (1998, p.995) compreendem desenvolvimento como “[...] o processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações”.

Inclusive, o referido autor, enfatiza a importância em se conhecer a realidade não da forma como ela existe no mundo objetivo, mas da forma como ela é apreendida pela pessoa. (BRONFENBRENER, 1996).

No modelo bioecológico foram apresentados quatro aspectos inter-relacionados e multidirecionais: processo (P), pessoa (P), tempo (T) e contexto (C), o chamado modelo PPCT que envolve os elementos centrais da teoria. (POLONIA, DESSEN e SILVA, 2005).

O **Processo (P)**, que segundo Martins e Szymanski (2004), seria a ligação entre os variados papéis e atividades rotineiras feitas pela pessoa. A interação duradoura com o ambiente chama-se processos proximais e podem ser exemplificados pelas seguintes atividades: relação pais e criança ou entre iguais, jogo solitário ou em grupo, executando tarefas complexas, ou ainda a relação entre professor e aluno, o que pode ser expresso nesta pesquisa pelas interações entre estes sujeitos no processo de ensino aprendizagem e na elaboração de conceitos e expectativas frente aos papéis desempenhados pelos diferentes sujeitos.

O segundo componente do modelo bioecológico seria a **pessoa (P)** que se refere à vida do ser humano, em que se considera as características do indivíduo em desenvolvimento (convicções, metas, motivações, atividades e temperamento) e as características pessoais (gênero, cor da pele). Isso pode influenciar na forma como o mundo é visto e na maneira como o indivíduo experiencia o seu contexto, além de também influenciar o modo como as outras pessoas lidam com o sujeito. (MARTINS e SZYMANSKI, 2004).

As características pessoais são vistas sob duas perspectivas: elas são resultantes do contexto social e ao mesmo tempo o influenciam. Bronfenbrenner e Morris (1998) destacam três peculiaridades pessoais que atuam no desenvolvimento humano e nos processos proximais, são elas as características de *disposição* (como a iniciativa, a capacidade de se envolver em atividades individuais ou com terceiros); de *demanda* (estas se relacionam a qualidades pessoais que podem inibir ou diminuir os efeitos do ambiente social) e de *recursos* (que seriam as deficiências ou as habilidades psicológicas que possam influir no engajamento das pessoas).

Quando se fala em **Contexto (C)** há referência ao meio ambiente global onde o indivíduo se encontra. Bronfenbrenner (1996, p. 5) o define como “[...] uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra”, chamadas de: microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas. A primeira consiste no ambiente imediato em que a pessoa se localiza, havendo também uma interação direta entre os indivíduos do mesmo local.

Segundo Polleto e Koller (2008, p. 406) “[...] o microssistema é o sistema ecológico mais próximo, e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como a família, a escola, a vizinhança mais próxima.” Nestas relações estarão presentes as concepções e expectativas em relação aos alunos com diferentes níveis de desempenhos que estarão mediando às inter-relações entre pais, professores e alunos.

Já o mesossistema abrange as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais o sujeito participa ativamente (relações entre microssistemas). O exossistema considera um ou mais ambientes em que ocorrem eventos que afetam ou são afetados pelo indivíduo em que não há envolvimento presencial da pessoa, como as políticas públicas e o trabalho dos familiares. E, por último, o macrossistema que engloba culturas, crenças, ideologias que influenciam as relações entre os conceitos, as avaliações de desempenho e a idéia do desempenho propriamente dito. Afinal, algumas

políticas educacionais, como a Progressão Continuada, forcem a discrepância entre os dados estatísticos obtidos nas avaliações e o que os estudantes realmente aprenderam em relação aos conteúdos escolares.

Há ainda o conceito de **Tempo (T)** que pode ser compreendido no sentido histórico dos fatos, mudanças de atitudes de gerações familiares, história de vida. Nesta perspectiva, o sujeito precisa ser compreendido como alguém em constante movimento, considerando tanto a dimensão social e cultural quanto o processo individual de elaboração de significações da sua realidade. Identificando a relação da pessoa com outras, com os símbolos e objetos do contexto, com o ambiente ecológico e entre eles, dentro de espaço e tempo determinados.

O tempo pode consolidar perspectivas de estabilidades ou de mudanças, destacando que histórias de alto, médio ou baixo desempenho escolar são permeadas pela organização temporal.

Bronfenbrenner traz inúmeros conceitos que serão utilizados nesta pesquisa e aspectos que serão enfocados, como a relação bidirecional entre o indivíduo e o contexto social, que precisam ser destacados e que justificam a escolha deste referencial teórico. Um deles se refere aos papéis sociais.

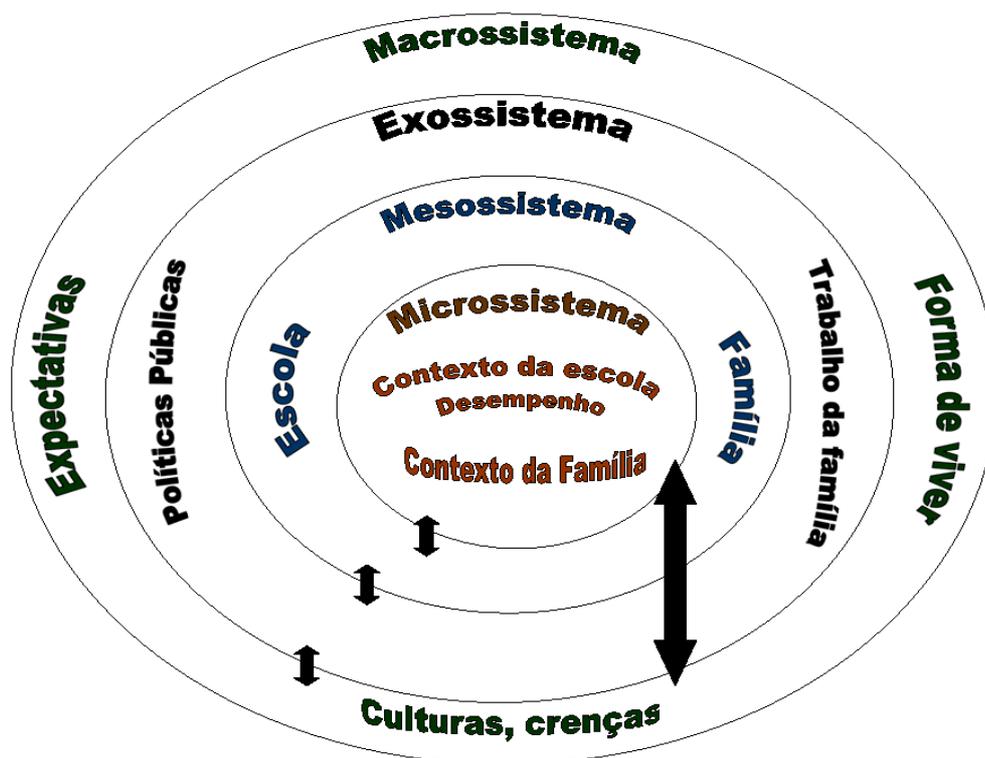
[...] o conceito de papel envolve uma integração dos elementos de atividade e relação em termos de expectativas sociais. Uma vez que essas expectativas são definidas no nível da subcultura ou da cultura como um todo, o papel, que funciona como um elemento do microsistema, na verdade tem suas raízes no macrossistema de ordem mais elevada e em suas estruturas institucionais e ideologias associadas. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 69).

Assim, é importante que se entenda os papéis que as pessoas ocupam como um, dentre outros, processo de elaboração interna do indivíduo em sua interação com o meio, com a cultura na qual está inserido. É imprescindível não esquecer-se da relação entre essa construção mental e as realidades sociais.

Nesse contexto, a tarefa de desvendar as concepções e expectativas das pessoas torna-se mais complexa, na medida em que o indivíduo elabora uma percepção que reflete sua maneira particular de compreender o mundo e a si mesmo.

Sendo assim, no caso específico desta pesquisa, o estudo das concepções e expectativas, tal como proposto, deve permitir compreender como os docentes, familiares e discentes incorporam as finalidades e especificidades de seus papéis no processo educacional, como eles se percebem e concebem os outros dentro do processo de ensino e aprendizagem, considerando as diferenças aí presentes e expostas, dentre tantos fatores, pelos diferenciados desempenhos escolares.

Figura 1: Esboço da relação entre o tema de pesquisa e a escolha do referencial teórico.



Assinala-se ainda que, tal concepção, foi decisiva na elaboração da base deste estudo, pois chamou atenções para as pesquisas já realizadas focando os pontos mais extremos do contínuo, o que direcionou para um assunto intermediário que seria os alunos pertencentes a média do desempenho. (BRONFENBRENNER, 1989).

Além disso, este trabalho optou por este referencial teórico ao ponderar que as questões principais postas por este estudo giraram em torno da identificação das concepções e expectativas formuladas sobre os diferenciados desempenhos escolares e a reflexão da consolidação destes ao longo do tempo, ajuizando estabilidades e mudanças. Fazendo-se presente, portanto, uma intensa necessidade de considerar variados contextos em suas inter-relações.

A partir disso, será iniciada uma discussão, sob a perspectiva histórica ao sopesar conceitos e concepções que se consolidaram ao longo do tempo. E posteriormente adentra-se na perspectiva do exossistema, na qual as políticas educacionais definiram uma série de questões sobre os processos avaliativos no interior da escola.

1.2 O processo de escolarização: um olhar para um passado “próximo”

[...] Tudo que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. (Jean Jacques Rousseau - Emílio ou Da Educação, p.10)

Este texto é direcionado à história da escolarização, destaca-se, neste sentido, o Tempo como fonte de “embasamento”, e busca analisar a constituição do conceito de educação para todos. Um assunto relevante para discutir o tema desempenho escolar, visto que ao ampliar a instituição escolar, aumentando o oferecimento de vagas, os sujeitos passaram a estar dentro da escola, mas não necessariamente fazendo parte dela.

Neste momento houve a preocupação de vincular as idéias pedagógicas mais amplas às realidades escolares, meditando sobre a inquietação histórica, inicialmente frente ao não atendimento de toda a população e, posteriormente, atrelada ao insucesso escolar.

Afinal, nos dias atuais, a escolarização é inquestionável enquanto direito adquirido. Pode não ser vista como a redentora dos problemas sociais e pessoais, entretanto, não se duvida de sua importância e interação com a sociedade, sendo fonte de influências, como agente de ações e, ao mesmo tempo, intensamente influenciada pelos contextos, pelas políticas públicas e condições sócio-econômicas do país, às vezes, indo além deste, afinal, atualmente o mundo é “global”.

A importância atribuída à escolarização não é um invento atual, ela pode ser relacionada ao ideal de nacionalismo no Brasil, no século XIX, que segundo Nagle (1976), fomentou a emergência de novos padrões culturais na sociedade, juntamente com o pensamento iluminista e os ideais republicanos de democracia (ideais de liberdade, igualdade e fraternidade). Dessa forma, o autor aponta que especialmente desde então há uma preocupação sistematizada com a educação e com a escolarização, pois se justificava que apenas assim seria possível solidificar a sociedade e dar espaço à modernização: “[...] transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização” (NAGLE, 1976, p. 112).

Ponderando o ingresso na modernidade e a passagem para a contemporaneidade considera-se que é sempre importante voltar-se ao passado para desvelar a realidade com mais profundidade. Talvez essa volta nunca seja suficiente numa história interligada e repleta de significados, de conceitos profundos e interdependentes.

Segundo Cambi (1999, p.40) retomar a história se faz relevante,

[...] Para colher não só as causas diretas do presente, mas também aquele possível que está diante de nós; aquele diferente que perdemos e que pacientemente podemos esperar recuperar, aquele novo, aquele “não-ainda” do qual vivemos, ao mesmo tempo, a aurora e a expectativa.

Cientes de que as bases dos acontecimentos não estão no momento em si, e sim tem raízes mais profundas, este trabalho irá retornar ao ano de 1932, época na qual idéias liberais e democráticas efervesciam ficando perceptível uma “luta” antiga que almejavam transformar em ação real: uma escola obrigatória, laica e gratuita para TODOS.

Ser gratuita para todos sugere que a educação passou a ser de responsabilidade do Estado, transferindo para ele encargos, que anteriormente eram restritos às famílias. O Estado deveria escolarizar e educar as crianças brasileiras, dentre outros, disponibilizando vagas em escolas a todos os alunos, especialmente no chamado Ensino Primário, correspondente hoje ao Ensino Fundamental I.

Saviani (2008) aponta que o Manifesto parte da concepção de que diante de todos os problemas enfrentados pelo Estado, a educação seria o mais importante e, portanto, exigiria maior dedicação e atenção, pois caso contrário iria comprometer o futuro do país. Sendo ao mesmo tempo um documento doutrinário, porque se caracterizou por explicitar os princípios e procedimentos básicos identificados pela concepção de Escola Nova que se opunha aos ideais da Escola Tradicional, consistindo num documento eclético, em vistas a atender a diferenciadas concepções filosóficas e sociais devido ao seu caráter: “manifesto”. E, além disso, foi considerado um texto político pelo fato de ultrapassar a defesa pelos princípios da Escola Nova ao amparar também a escola Pública.

De qualquer forma se configurou como um marco na educação brasileira, sendo importante retomá-lo, considerando que, no âmbito das idéias, a educação:

[...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com certa concepção de mundo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932, p. 112).

Por meio deste breve trecho retirado do Manifesto, construído com belas e tolhidas palavras pela elite intelectual da época, retira-se idéias centrais sobre a relação individual e social da educação, sendo elas: 1) parte-se do juízo de educação para todos, rompendo ainda que no âmbito ideal, com a história excludente da escola e 2) segue em direção ao conceito de mérito pessoal, porém focado na função e obrigações do Estado com a educação unido a capacidade de cada um, em que o sucesso individual está intrinsecamente ligado à própria pessoa – ideal de igualdade de oportunidades, por meio da conquista pessoal e não mais por herdar da família uma posição social privilegiada, colocando assim a escola como um meio para atingir o sucesso pessoal. Direciona-se assim ao conceito de “hierarquia democrática” e “hierarquia das capacidades”.

Vale (2006) retoma a história com o intuito de abranger a educação intitulada contemporânea. Para isso, o autor levanta aspectos relevantes e decisivos ocorridos ao longo dos tempos e se utiliza também das idéias presentes nas correntes liberais e libertadoras, dirigindo-se as suas origens enquanto idéias. Afirma que a Educação na contemporaneidade se configura como uma prática política acionada com o intuito de construir uma sociedade burguesa, pautada em regras sociais, no indivíduo, na liberdade, na igualdade de oportunidades, na família, na propriedade privada e no trabalho.

Dentro deste projeto burguês de sociedade a história da escola fez parte. Esta era destinada a poucos; porém com o processo de modernização social a escola se fez necessária para a formação da população em geral, mas ela sempre foi diferenciada, pois mesmo com o acesso escolar garantido por meio da democratização do ensino, que ainda está em curso, as políticas educacionais ainda não ofereceram condições qualitativas para a concretização dessa escolarização para crianças e adolescentes das famílias mais pobres e, sendo assim, as melhores oportunidades, que “tentam” parecer indistintas a todos ainda apresentam algumas preferências por certos modelos de cidadãos. “[...] O cidadão da democracia é o indivíduo burguês, que tem autonomia, opinião e bens, sendo, portanto, sujeito político com plenos direitos.” (CAMBI, 1999, p.380).

Importante assinalar que a contemporaneidade “nasce”, dentre outros, com a Revolução Francesa. Este evento rompeu certezas seculares nos âmbitos sociais, econômicos e políticos na Europa, que era o centro do mundo em 1789. É a época das revoluções, marcada por mudanças que implicaram em reconstruções e consequentemente manifestações e indagações. Selada pela industrialização, busca por

direitos reconhecidos teoricamente e, além deste âmbito, foi até as práticas reais, ampliando assim o campo de abrangência da educação, incluindo aí outros sujeitos, neste sentido, houve uma abertura interessada na ampliação de consumidores, indo além do homem (restrito a figura masculina). A partir disso a escola precisou se renovar e se integrar. (CAMBI, 1999).

Nesse contexto, a educação que já vinha se mantendo no centro das discussões sociais, se afirma e cresce como fonte de transformação complexa e contraditória, que se nutre, conforme aponta Gimeno Sacristán (2001) pela confiança refletida em melhores condições de vida, assim como avanços no desenvolvimento econômico, além de considerar a presença da razão, que entre outros, pode dominar a natureza e certas fatalidades, tudo isso por meio da ciência, incrementada pela educação.

Dessa maneira, pondera-se a escola ligada ao ideal nacionalista com o objetivo principal de alfabetizar a população e torná-la mão-de-obra para ocupação de cargos de trabalho e ao mesmo tempo, aparece como uma representação da ciência, como fonte da razão e do conhecimento numa sociedade marcada pelo liberalismo econômico e pelas concepções democráticas, a escola passou a ter uma importância singular e intransferível, sendo necessário haver uma grande ampliação do oferecimento de vagas:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única." (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932, p.113).

Infelizmente o Manifesto não saiu do âmbito das idéias ao enfocar, principalmente, as ações práticas em vistas a uma escola para todos. Frente a embates filosóficos, sociais, políticos e econômicos poucos avanços reais e práticos, foram conquistados nesta época, o que não se pode afirmar da abertura obtida pelas idéias. Sendo um período marcado hegemonicamente por concepções tradicionais e escolanovistas.

[...] apenas idéias não bastavam para mudanças efetivas, apenas modificou os ares. Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932, p. 111).

Novas concepções emergiram da vida em sociedade fazendo-se presente a partir de então um “novo” ideal de nacionalismo também intrinsecamente ligado à educação. Tem-se a educação a serviço da nação, como uma fonte de modernização e progresso para toda uma sociedade, sendo necessário cuidar da educação do povo, escolarizá-los, sendo fonte de conscientização. Destaca-se que a escolarização era (ou ainda é) diferenciada para a população como um todo: o ensino da leitura, escrita e do cálculo para as camadas populares, direcionado aos trabalhadores, e o conhecimento culto, historicamente acumulado perpassado por graus mais elevados de escolarização – era destinado à formação das elites dirigentes do país.

De tal modo, estava em foco o ideal desenvolvimentista no Brasil, que se contradizia entre a valorização da nação e a inserção de recursos internacionais, inclusive financiando a educação brasileira.

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, idéias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. (SAVIANI, 2008, p. 368-369).

A pedagogia tecnicista se caracterizou pela neutralidade teórica, relacionada à racionalidade, eficácia e produtividade, convivendo com movimentos de esquerda em que a educação estava focada na chamada educação popular. Ao mesmo tempo também, na década de 1970, havia estudos interligados num grupo intitulado “crítico-reprodutivista”, representados principalmente pelos estudos de Althusser, em que a escola era um dos intitulados “aparelhos ideológicos do Estado” e pelas pesquisas de Bourdieu e Passeron, que concebiam a escola como um meio de reprodução do contexto social, além de outros estudos. Inúmeros outros trabalhos originaram-se dessas fontes,

sendo realizadas análises da educação e configuraram-se como base para a compreensão da função escolar e seu funcionamento sob tais perspectivas.

Com o passar dos anos, o indivíduo, sem a responsabilidade antes compartilhada, em alguns aspectos, com o Estado que visou nesta época a sua redução participativa; “passou” a ser o maior responsável por seu sucesso pessoal, indo além da preparação da mão-de-obra para a ocupação de trabalhos, afinal não há trabalho para todos. As pessoas devem fazer escolhas dentro de um mundo produtivo, configurado pela exclusão velada, prioritariamente em casos de insucessos. Sendo que estes foram ensinados a se sentirem os “culpados” por seus “fracassos”. (SAVIANI, 2008).

O clássico estudo de Maria Helena Souza Patto - “A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia”- analisou o fracasso escolar sob a égide da psicologia histórico cultural, abalizando que na década de oitenta do século XX ainda se fazia presente um problema notado há 60 anos: a reprovação e a evasão escolar, alarmados por altos índices no curso primário.

Patto (1999) afirma que para compreender as idéias presentes na década de 80, séc. XX, sobre o fracasso escolar era preciso retomar a história dessas concepções reportando-se, portanto, dentre outros; a *teoria racista*, a qual classificou, em meados nos anos de 1950; a pobreza como uma inferioridade inata e nesse sentido, abriu as portas para um olhar preconceituoso que foi disfarçado como ciência, destacando principalmente as diferenças raciais e suas inferioridades. Faz-se presente ainda, neste ínterim, a *psicologia diferencial* que buscou respostas na hereditariedade; e, em meados da década de 1960 do século XX, uma idéia bastante divulgada era que a origem social familiar teria forte peso sobre os destinos dos escolares, instituindo assim a teoria da *carência cultural*, na qual as crianças advindas de famílias “desfavorecidas culturalmente” já estavam determinadas a fracassarem na escola, valorizando o discurso cultural da classe média.

A autora concluiu que essas idéias historicamente produzidas e assimiladas acriticamente ao serem confirmadas pela realidade imediata acabavam por desvalorizar os alunos enquadrados neste contexto e influir em políticas educacionais e nas práticas docentes que em muitos momentos culpavam (e ainda, em geral, culpam) apenas os alunos e seus familiares por seus fracassos. Destacando, em seu livro, a burocratização da escola e o trabalho pedagógico tecnicista também como fontes de fracasso da escola pública elementar, além do contexto mais amplo.

Numa perspectiva analítica da história da escolarização no Brasil, tem-se que:

[...], as idéias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do *fordismo* ao *toyotismo*, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordenada, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”. (SAVIANI, 2008, p.441-442).

Por “pedagogia corporativa” é possível compreender que a educação está relacionada ao meio empresarial, sendo fonte de metas a serem alcançadas. Na mesma direção está o termo “pedagogia da qualidade total”, do qual se pode aferir um ideal advindo da área administrativa que segue alguns princípios em vista da produtividade e da eficiência, usando tecnologias e a um baixo custo. Na escola aparece com o objetivo de eliminar a evasão escolar e o fracasso, melhorando índices de reprovação escolar. Esta pedagogia se fez presente, de forma aplicada e declarada, principalmente no Estado de Minas Gerais, mas suas idéias ultrapassaram os limites geográficos deste estado.

Segundo Oliveira e Pádua (1999) ao analisarem os resultados obtidos por meio da implantação de um programa pautado nos ideais do termo qualidade total numa escola mineira foi possível aferir que os índices de fracasso escolar foram reduzidos em um ano, mas o ensino acabou por ser sucateado, fazendo-se presente forte autoritarismo na instituição.

Contudo, apesar dos problemas desvelados, o que se destaca aqui é a preocupação intensa vivenciada em diferentes âmbitos pelo fracasso escolar. No Brasil, principalmente e, de forma mais diretiva; a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, permeados pela ampliação dos sistemas de ensino os temas fracasso e evasão escolar passaram a fazer parte de intensas discussões e de pesquisas acadêmicas como a de PATTO (1999).

Tais temas, ao serem postos em destaque, sendo considerados relevantes por se constituírem como fonte de influências em amplos âmbitos sociais, econômicos, culturais e políticos, passaram a fazer parte de “esforços para solucioná-los”, sendo assim, foco de algumas políticas públicas voltadas à escolarização.

1.3 O processo de escolarização e as Políticas Públicas: Fluxo escolar, Sistemas Avaliativos e Financiamento da Educação

O homem nasceu livre, e por toda parte geme agrilhado; o que julga ser senhor dos demais é de todos o maior escravo. Donde veio tal mudança? Ignoro-o. Quem a legitima? Essa questão creio poder resolver. (Jean Jacques Rousseau. Do Contrato Social, p.21).

Neste item serão discutidas questões relativas ao contexto macro, relacionado à preocupação com o fluxo escolar, refletindo sobre algumas políticas públicas adotadas para que problemas como evasão e repetência pudessem e ainda possam ser sanados nos micros contextos. Sendo assim, os sistemas avaliativos e o financiamento da educação serão enfocados e perpassados por algumas medidas resultantes de tais aspectos. Afinal, reprovação, evasão e não acesso às instituições escolares são temas e realidades que se constituíram e ainda se constituem, sob outro feitio, como entraves para avanços de uma sociedade, sua modernização e seu desenvolvimento.

Nesta direção e, sendo inclusive, uma discussão internacional, a Conferência de Jontem na década de 90, século XX teve os resultados de suas discussões “incluídos” nos objetivos da educação brasileira, afinal, como “efeito” dela se buscava garantir o ensino a todos e diminuir os índices tão preocupantes de acesso, evasão e repetência. Essa idéia se configurava como reflexo de discussões globais sobre a importância da universalização da escola fundamental, principalmente, e erradicação do analfabetismo, sendo formulada em 1990, em Jontien, a “Declaração Mundial sobre Educação para todos”.

Seguindo os princípios neotecnicistas tal declaração apontou os problemas vivenciados na escola ou pela falta dela, destacando ações e metas para atingirem o objetivo principal de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem do indivíduo, havendo um modelo de pessoa a ser conquistada por meio da escolarização:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Declaração Mundial sobre Educação para todos, 1990).

Enfatiza-se, ao mesmo tempo em que se aponta que cada pessoa deve saber ler, escrever, contar, se expressar, solucionar problemas, trabalhar com dignidade, ser participativo, tomar decisões e continuar aprendendo sempre. Defende-se a abolição de estereótipos e preconceitos, sendo uma prioridade mundial e urgente melhorar a qualidade e garantir o acesso às escolas de grupos excluídos, como mulheres, pobres, moradores de rua, entre outros. Para isso a cooperação entre instituições públicas e privadas, ou outras parcerias com instituições religiosas e com as famílias, por exemplo, seria de grande proveito em busca de um ideal em comum, além de auxílios internacionais dos países ricos aos pobres.

Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer educação a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. As considerações anteriores relativas à relevância, à qualidade e à equidade não se constituem alternativas à eficácia, representam, antes, as condições específicas em que esta deve ser obtida. De fato, em alguns programas, a eficácia irá exigir um aumento, e não uma redução dos recursos. No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente desassistidos. (Definir políticas para a Educação Básica, Declaração Mundial sobre Educação para todos, 1990).

Torres (1996) afirma que tal oferta de recursos financeiros advindos do Banco Mundial aos países pobres para o financiamento da educação englobam um pacote econômico que, dentre as exigências de financiamento, impõe a melhora na qualidade da educação oferecida em tais países, os quais teriam que passar a disponibilizar vagas a todos e buscar a equidade de oportunidades, porém ele vem deteriorando a qualidade educativa e reforçando as desigualdades, por meio do enfoque em alguns aspectos a seguir apontados: 1) Primazia à educação básica inicial; 2) Qualidade localizada nos resultados de avaliações; 3) Prioridade aos aspectos econômicos e administrativos; 4) Descentralização das instituições escolares; 5) Solicitação para uma maior participação dos familiares nas escolas e 6) Incentivo ao setor privado.

A partir de então, a educação básica deveria estar centrada nos resultados efetivos dos programas e não mais nas matrículas e frequências dos alunos à escola, sendo importante a utilização de tecnologias da comunicação (fazendo uso e sendo autor destas) e a implantação de sistemas de avaliações, sendo as fontes primordiais de controle. Diversos foram os sistemas de avaliações implantados, sendo que na Educação

Básica, desde 1990, no âmbito federal tem-se o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e, mais recentemente a Prova Brasil/Provinha Brasil.

O SAEB consiste na aplicação de uma prova aos alunos e no preenchimento de questionários respondidos por estes, por professores e pelos diretores. O discurso oficial, tais avaliações tem como principal objetivo, a análise de políticas públicas visando a universalização do acesso escolar, a qualidade do ensino, a equidade e eficiência da educação no país. (BRASIL, 2007).

O SAEB analisa o desempenho nacional de estudantes das 4^o e 8^o séries do Ensino Fundamental e aos 3^o anos do Ensino Médio em escolas rurais, urbanas, públicas e particulares (quando contratado por estas).

A partir do ano de 1995 passou-se a desenvolver o SAEB com o intuito de ter seus resultados comparados ao longo do tempo. Ao realizar uma análise histórica, Brasil (2007) apontou que os índices de desempenho apresentados pelos alunos avaliados estão abaixando com o passar do tempo em língua portuguesa e matemática. Em 1995, língua portuguesa, na 4^o série, contava com 188 pontos e matemática com 191, já em 2005, matemática contava com 182 pontos e a língua portuguesa com 172 pontos.

Neste mesmo ano, 2005, o SAEB passou a ser complementado por outra avaliação destinada a considerar individualmente cada instituição escolar, a Prova Brasil, que avaliou os alunos da rede pública urbana, Ensino Fundamental, 4^o e 8^o séries.

Sendo que, nesta mesma direção individualizada, a partir de 2008 entrou em vigor também a Provinha Brasil, com o intuito de realizar uma sondagem dos conhecimentos linguísticos, relacionados ao processo de alfabetização, dos alunos no 2^o ano do Ensino Fundamental, não sendo previsto que os resultados obtidos nesta avaliação seriam incluídos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O IDEB foi criado em consonância com as políticas educacionais atuais por considerarem necessário haver critérios e padrões para monitorarem o sistema de ensino no Brasil, levando em consideração as diferenças nacionais. Ele aglutina outros dois indicadores: o fluxo escolar e os exames nacionais de educação. Tal composição pode ser justificada pelo sistema de ensino considerado como ideal: “[...] seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.” (FERNANDES, 2007, p.7).

Fernandes (2007) continua sua explicação pautando-se nos problemas da educação no Brasil. Relata que tais problemas estão localizados nas altas taxas de

repetência e nos baixos resultados conquistados pelos alunos. Além disso, expôs que se faz necessário uma análise das taxas de aprovação conjuntamente com as notas dos exames para que não se reduzam os padrões avaliativos aprovando a todos, nem se elevem os padrões avaliativos reprovando muitos.

Destaca-se que o IDEB é um indicativo que pode ser particularizado, cada instituição tem o seu: “[...] para: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.” (FERNANDES, 2007, p.8).

Ainda sobre os exames avaliativos no Ensino Fundamental, no âmbito estadual, há o SARESP (Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo) que começou a ser aplicado no ano de 1996 aos alunos do Ensino Fundamental. Atualmente as turmas avaliadas são: 3º, 5º, 7º e 9º anos. O SARESP é constituído por questionários destinados aos professores, supervisores, diretores de escolas, aos pais e aos alunos e, para estes há também aplicação de uma avaliação com testes de múltipla escolha e questões dissertativas/redação.

Para Freitas (2002, p. 306) essas avaliações são instituídas “[...] para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição [...] e reduzir gastos [...]”. Reconhecendo que se faz relevante se preocupar com os custos destinados a escolarização, porém isso não pode ser o centro das preocupações como tem sido posto pelas políticas públicas.

Em outro estudo, Freitas (2007), apontou para uma tendência atual, na qual tais avaliações passaram a ter um viés individualizado, fazendo com que uma instituição seja escolhida por algumas pessoas, principalmente no âmbito particular, pelas notas divulgadas por essas avaliações, auxiliando inclusive na transposição da educação por um valor de mercado. Não se posiciona contrário às avaliações, mas sim à pressão inculcida nestas devido à responsabilização das escolas, não havendo compartilhamento com o Estado pelos resultados obtidos, que se torna isento do que ocorre nas instituições.

Além disso:

[...] a divulgação dos resultados de aprendizagem dos alunos medidos pelos sistemas de avaliação organizados pelo Ministério da Educação e por diversos Estados impactou a opinião pública e setores da sociedade civil, levando a um questionamento bastante intenso da educação brasileira. As comparações internacionais confirmam essa avaliação negativa, revelando a enorme defasagem dos alunos brasileiros frente aos demais, inclusive em relação a outros países da América Latina. Note-se que essas comparações incluem amostras de escolas particulares. A questão da qualidade da

educação passou, então, a predominar na agenda de problemas reconhecidos socialmente. O debate sobre as diversas concepções de qualidade ganhou grande visibilidade, não só nos meios especializados e no âmbito dos sistemas de ensino, mas também na mídia, em grupos de empresários, em organizações da sociedade civil. (CAMPOS, 2008).

De tal forma, pelo trecho exposto anteriormente, os índices que apontam o desempenho dos alunos obtidos por meio das avaliações podem refletir e justificar as concepções das pessoas sobre a qualidade da educação no Brasil. Unindo assim baixa qualidade do sistema educacional com o baixo desempenho dos alunos averiguados pelos sistemas de avaliações nacionais e estaduais.

Contudo, por qualidade compreende-se um conceito relativo, pautado em concepções individuais que partem de experiências e valores diferenciados a partir de um determinado contexto, e que, muitas vezes contraria os índices apontados pelas avaliações sistematizadas, assim explica CAMPOS (2008). O que não minimiza a importância oficial obtida por tais avaliações, as quais podem direcionar políticas públicas (Brasil, 2007), além da aplicação de recursos financeiros às escolas com maior êxito.

Em uma análise das influências das políticas liberais na educação, percebe-se que:

As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infra-estrutura etc.). Esta é a forma mais “avançada” pela qual o capitalismo consegue imaginar a “escola de qualidade”. (FREITAS, 2002, p.302).

De qualquer maneira, pensando nessa qualidade educacional de difícil definição e complexa análise, Oliveira (2007) a destaca como um item extremamente relevante da demanda escolar, afinal atualmente se faz urgente a garantia de avanços qualitativos, em vista da quase universalização da educação básica, que segue em direção à universalização do Ensino Médio e Superior. “[...] É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos”. (OLIVEIRA, 2007, p. 686-687).

Corroborando com isso Gimeno Sacristán (2000), o qual expõe que no século XX, aparentemente e com ressalvas, foi cumprido o ideal iluminista de universalização da educação, afirmada sua obrigatoriedade e sua gratuidade. Sendo fonte de fortalecimento

de cada individualidade atribuindo à pessoa o poder de ação, além de ordenar possíveis relações interpessoais estabelecidas. E, frente a tal presente, pondera sobre os possíveis caminhos da educação no século XXI:

[...] ou a educação formal rearma-se, ou esse núcleo básico de socialização e identidade pessoal que proporciona pode ir progressivamente se desvalorizando e acabar apenas para minorias (como já o esteve), ainda que se viva em uma sociedade plenamente escolarizada. O sistema escolar pode servir enquanto não mudarem outras condições que o fazem necessário; porém, sem sua substância iluminista, sobreviverá como outra coisa. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.61).

Nesta conjuntura, os índices de reprovação, aprovação e evasão pouco nos dizem sobre o real desempenho dos alunos (associado ao conceito de qualidade no discurso oficial), pois ele não é expresso por tais critérios, porém faz-se relevante afirmar que a maioria dos discentes permanece nas escolas, o que é visto pelo MEC como um indicador do Rendimento Escolar.

Dessa forma, os índices de repetência escolar precisam ser lidos por meio de uma análise das políticas públicas instituídas nas escolas devido ao Regime da Progressão Continuada, implantado pelo governo estadual no ano de 1998, com a finalidade de reduzir os índices de reprovação e consequente evasão.

Esse regime fomentou e ainda fomenta intensas discussões. Estudos como o de Marcondes (2006), que sob a perspectiva de Bronfenbrenner, ouviu professores, familiares e alunos, concluiu que os professores se consideravam desvalorizados por causa de tal política e acreditavam ser coagidos a aceitá-la de forma unilateral, sem discussões, nem reflexões, sendo assim, expectadores das decisões tidas pelo governo, o que também ocorria com os familiares e alunos, fazendo-se presente ainda, a falta de informações sobre o tema.

Conforme Glória (2003) inúmeras pesquisas destacam que os professores têm concebido a consequente não retenção dos alunos com insatisfação e como uma prática incapaz de reduzir as desigualdades nas oportunidades educacionais, chegando até a ampliá-las. Em sua pesquisa, com famílias e alunos de baixo desempenho no contexto das camadas populares, constatou que para tais sujeitos a escola perdeu em parte seu valor, devido a não qualificação real, especialmente quando a concepção de escola girava em torno da qualificação para o mundo do trabalho, sendo, portanto, a escola, direcionada prioritariamente a certificação, em decorrência de uma prática de aprovação não condicionada a conhecimentos adquiridos. Ressaltando que isso não anulou a busca por esta instituição, vista como um meio de melhorar as duras condições vividas.

O Regime da Progressão Continuada é uma maneira de manter, por mais tempo, os alunos na escola independente da aprendizagem obtida. É claro que o direito de permanecer na escola, é um grande avanço e não pode ser desmerecido, afinal quantas pessoas nem essa oportunidade tiveram? Entretanto, não é possível conformar-se com isto, sem considerar outros aspectos tão relevantes quanto ou até mais e, que como apontou Gimeno Sacristán (2000) pode ser definidores dos “rumos” e funções aferidas por meio da escolarização.

[...] Parece que a universalidade da educação para os sujeitos diferentes termina na entrada do recinto escolar, para, uma vez dentro dele, os sujeitos serem hierarquizados, expedindo um certificado com a desigualdade na saída, o que dá lugar à exclusão dos escolarizados. Esse problema é tão grave que se transforma não mais em uma disfuncionalidade das instituições escolares (o alto fracasso que produzem obstaculiza seu próprio projeto e sua dinâmica), mas sim em um problema social que delata o fracasso da escola obrigatória para dar acolhida em seu seio a toda diversidade da população escolar. Não é o fracasso da educação, mas o da forma de provê-la a uma população muito heterogênea do ponto de vista psicológico, social e cultural. É uma ironia cruel que depois de passar várias horas por dia, durante uma dezena de anos, se possa dizer ao sujeito que ali permanece que está excluído e que é um fracassado. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p.79-80).

A partir desta breve exposição sobre as políticas educacionais mais recentes que de certa forma exercem influência nas relações de ensino–aprendizagem observadas no interior das salas de aulas, passaremos a discutir algumas questões relativas a identificação de como estas crianças são concebidas pelas pessoas a sua volta e influenciadas pelas condições sócio-culturais e econômicas, repercutindo inclusive nas concepções de aluno, que em algumas circunstâncias, parece se distanciar das de criança, muitas vezes desconsiderando que a criança e o aluno são os mesmos indivíduos.

1.4 A escolarização, as concepções de infância e de aluno

[...] A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Ensinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo que podemos fazer para seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas a nós e que não estão em nosso poder. (Jean Jacques Rousseau - Emílio ou Da Educação, p.62)

Ponderar os diferentes desempenhos escolares dos alunos necessita de uma análise sobre quem seriam esses alunos na literatura, ajuizando que estes são também crianças e, assim como são diferenciados entre si também convivem com realidades totalmente opostas. E mesmo sendo tão distintos, há modelos de infância e de alunos

que muito podem dizer sobre as formulações de expectativas e concepções sobre os quadros de desempenho escolar.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei nº 8.069, criança é toda pessoa até os doze anos de idade e goza de todos os direitos fundamentais disponíveis aos homens, o que, é claro, inclui o direito à educação.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Para Gimeno Sacristán (2001) o conceito de infância relacionado à proteção, marcado pela preparação e pelo auxílio continua sendo válido ao olhar para a história e para a atualidade da infância, mas é próprio de uma concepção estática de sociedade. “Moldável, dirigível, corrigível ou digna de proteção, a idéia de infância fixa-se se constituindo como fase da vida que condiciona o futuro do indivíduo e da sociedade, ficando ligado ao que possa ocorrer posteriormente com o ser imaturo.” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p.39).

Assinala-se que atribuir tanta importância a esta fase da vida em detrimento de outras precisa ser sopesado e analisado, afinal trabalhar com a infância alude à idéia de segmentação, visto que é uma etapa da vida humana e possivelmente outras virão.

Pensando na história do conceito de infância, tem-se o clássico estudo iconográfico feito por Áries (1981), o qual afirma que não havia na sociedade o conceito de infância no contexto das camadas mais abastadas da população, na Idade Média. Já na Idade Moderna, a criança passou a ser vista como um “adulto em gestação”, a família também sofreu significativas modificações com o nascimento da vida privada e a valorização da intimidade. A chegada dessas duas novidades foi considerada como a passagem para uma supervalorização da infância, sendo que esta deveria ser protegida do mundo dos adultos, havendo espaços e percepções destinadas especialmente a elas.

Pensando na história do conceito de infância, Sarmiento (2005, p.368) afirma que se afere por meio dela uma percepção “negativa” de tal fase:

[...] A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.

Mesmo diante dessa história etimológica das palavras: infância, criança e aluno, hoje percebe-se que há uma intensa e não mais negativa preocupação com essa fase da

vida. As imagens sobre esta etapa são criadas e reproduzidas nas relações sociais, recebendo atenção dos meios de comunicações, das indústrias que buscam mercados consumidores, dentre outros.

Essa concepção de infância como uma fase de proteção, de cuidados e mesmo seguindo imagens comuns, como crianças que brincam, felizes, que circulam socialmente pelos meios de comunicações e pelas indústrias são privilégios vivenciados por algumas crianças, as que consomem. Muitas experienciam um mundo permeado por dificuldades, as quais podem ou não “começar” em seus contextos sociais primeiros e podem ou não serem estendidas ao cursar da escolarização.

Conforme Kramer (2007) crianças são sujeitos sociais e históricos, selados pelas desigualdades sociais, pelas contradições e paradoxos da sociedade na qual estão inseridos.

Constatações históricas apontam para uma sociedade injusta na distribuição de riquezas, acesso à educação para todos, marcada por um passado recente escravista. Contudo e, mesmo com a abolição deste, inúmeras crianças e diversos adolescentes continuaram sem condições básicas de alimentação, moradia, saúde e educação. (DEL PRIORE, 2000).

Oliveira (2002) expõe que no início do século XX, a urbanização e a industrialização modificaram as estruturas familiares tradicionais, que passou a separar fisicamente a mãe do cuidado dos filhos, pois ela começou a trabalhar deixando-os com as chamadas “criadeiras” ou “fazedoras de anjos”, nome atribuído pela grande mortalidade das crianças por falta de condições higiênicas, materiais e psicológicas.

Atualmente, um relatório produzido pelo UNICEF (2009, p. 25) apontou que apesar de melhoras já conquistadas no Brasil nos últimos anos e expressos nos índices educacionais, “[...] as desigualdades presentes na sociedade ainda têm um importante reflexo no ensino brasileiro”. Ainda há muito a ser feito pelas crianças, especialmente as que foram historicamente excluídas, afinal 2,4% ainda permanecem fora da escola e este número porcentual contabiliza, em média, 680 mil indivíduos de 7 a 14 anos de idade. Utilizando dados do Plano Nacional de Desenvolvimento percebe-se que 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade trabalham.

Diante desses dados, além de despertar enorme tristeza, faz-se relevante fazer uso da concepção de Gimeno Sacristán (2005) que relata a não existência de modelos de infâncias, para ele há modos de viver essa fase da vida, sendo a infância concebida e lida pelos adultos.

Kuhlmann Jr (1998) afirma que a idéia de infância foi anunciada pelos gregos quando começaram a pensar na idéia de escola, distinguindo assim as pessoas pela “capacidade” de ler e escrever. Somado a isso, tem-se a concepção de Kramer (2007) que destaca a relação entre ser criança e ser aluno, abalizando que se faz relevante considerar a criança e suas vivências no aluno.

Pensando assim, é possível analisar o trabalho de Mazotti (2006) que sob a perspectiva de estudos baseados na Representação Social desenvolveu um estudo com professores para aferir suas representações sobre o aluno de escola pública e percebeu que as respostas mais frequentes das docentes eram a de que este aluno não tem apoio da família, é carente de afeto, não tem interesse, enfrenta muitas dificuldades e não dispõe de conhecimentos básicos. O que se contrapõe a um aluno ideal que seria aquele aluno interessado, apoiado pela família, participativo, perseguidor de um objetivo e que apresenta conhecimentos básicos necessários a outros aprendizados.

A autora ponderou em seu texto que tais idéias advêm de fatores históricos e ideais veiculados nos cursos de formação. Além disso, expectativas docentes foram analisadas nesta conjuntura e foi notado que elas são pessimistas diante da realidade de pobreza dos estudantes e, as falas que procuraram ser otimistas pareceram demonstrar mais um desejo do que uma expectativa.

Rangel (1996) também sob a perspectiva das Representações Sociais analisou as representações difundidas de um bom aluno em meio aos sujeitos que se fazem presentes na escola: professores, alunos, familiares, funcionários, de instituições pública, privada e militar. Por meio dos dados coletados concluiu que há uma ênfase meritocrática no ideal de bom aluno, sendo aquele que se esforça, se empenha, é responsável. Afirmou que tal ênfase pode advir do contexto social firmado na década de 90 do século XX, havendo assim um mesmo ideal circundando a imagem de mérito e de bom aluno.

A referida autora continua seu texto a discorrer sobre o conceito de aluno ideal e aluno real, ponderando que no discurso o aluno ideal não se reflete no aluno real, acaba por ficar restrito a uma idéia. Sendo assim, faz-se necessário considerar o contexto social no qual tal idéia se fez presente e, a partir de então considerou que o conhecimento escolar está envolto em uma prática social e, dessa forma, as qualidades dos alunos se estendem às suas vivências mais amplas.

Por meio do estudo realizado por Patto (1999) pautado na Psicologia Social foram desveladas “qualidades” atribuídas aos alunos com baixo desempenho ao analisar

tais vivências. Concluiu-se que tais sujeitos são vistos muitas vezes como “desanimados”, “tristes”, “amargurados”, “desinteressados”, dentre outros, “fracassados”.

Na literatura percebe-se uma corrente que almeja romper com essa tendência de ler a infância pelos olhos adultos. Estudos num campo em expansão intitulado de Sociologia da Infância entendem o termo infância como uma idéia conceitual, sendo ser criança um sujeito dessa idéia, compreendido como um ator social, não mais o reflexo do pensamento de adultos. Fala-se neste sentido em “culturas da infância”:

[...] todas as crianças, são socialmente compungidas à frequência escolar em praticamente todos os países do mundo (com efeito, são residuais os países que não proclamaram a obrigatoriedade escolar) e a escola, pelo menos a escola elementar, configura-se como uma instituição que se disseminou no espaço mundial segundo formas muito similarmente estruturadas, orientada para um único grupo geracional. As crianças, pelo menos nos seus anos iniciais de vida, são incapazes de sobreviver sozinhas, impondo o cuidado dos adultos, os quais, por isso, com elas contraem uma obrigação tendencial e progressivamente regulada de protecção jurídica e de defesa ante a vulnerabilidade constitutiva. As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção. (SARMENTO, 2005, p. 371).

Essas diferenciadas formas de pensar e simbolizar o entorno das crianças que constituem a maneira como elas concebem tais culturas de infância podem estar relacionadas aos tipos de escolarização e ao desempenho alcançado dentro desta. Sendo que o ideal de aluno e de infância nem sempre corresponde à realidade vivenciada pelas crianças/alunos.

Ainda relacionando o conceito de aluno e o conceito de infância, há outros estudos falando sobre as especificidades das crianças ligadas a área da psicologia que serviram como base para a leitura de outras formas de conceber essa fase da vida e, a partir de então, recebê-la nas escolas, passando a ser compreendida em suas etapas de desenvolvimento. Essa tendência foi intensa, dentre outros, durante o período da Escola Nova, com embasamento em estudos de Piaget ou em outros momentos com os trabalhos de Freud e, ela ainda se faz intensamente presente. Nessa direção fala-se, dentre outros, sobre a importância do brincar.

Nesse caso, ao pensar na escolarização, na criança e na brincadeira nota-se por meio da literatura que o brincar na escola fica destinado à Educação Infantil e, em poucos momentos, se dirige ao Ensino Fundamental, tendo neste caso um caráter

distinto, pois ele costuma estar associado a atividades ligadas a disciplinas curriculares, como, por exemplo, jogos na matemática. (FORTUNA, 2000).

Na percepção de Kramer (2007), partindo da literatura, o que caracteriza a criança, independente do seu nível social, é a brincadeira: “[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (p.15).

Isso pode favorecer o entendimento do mundo infantil, sendo, portanto, relevante tratar os alunos também enquanto crianças, o que “[...] implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas”. (KRAMER, 2007, p.20).

De qualquer maneira, sendo criança e com “bons”, “médios” ou “baixos” desempenhos, é importante considerar que um dia todos os sujeitos vivenciaram a infância e formularam suas próprias idéias sobre o assunto:

[...] Essa experiência e esse senso comum vão sendo enriquecidos por nós com representações tomadas de outros, com o que nos contaram, com os discursos e histórias que escutamos – cultura que herdamos – que falam das experiências prévias dos antepassados dos quais somos herdeiros.

Essas histórias, ou discursos, são compostas pelas vozes que perduram e são passadas a outros; esses relatos dominantes são os que fazem a História, ressaltam a relevância dos atores que protagonizam, o jogo entre eles e o cenário em que atuam. Ao fazer isso, esses atores projetam seus pontos de vista, selecionam traços daqueles que são objeto da narração, extraem a sabedoria obtida pelas experiências que tiveram com eles. Quase sempre os relatos que perduram ocultam outras vozes na composição da narração e outras vivências. É assim que construímos os sujeitos que participam nos diversos cenários em que nossas vidas transcorrem. A educação é um deles.

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade. As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhes fazemos ou diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica fora do tolerável. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.11-12).

Por meio deste extenso trecho é possível aferir que, em geral e num contexto macro, formulam-se concepções sobre a infância e sobre os alunos por meio de experiências próprias ou não, por meio do senso comum presente em discursos de diferentes sujeitos, por conceitos científicos difundidos, pelas histórias e contextos, por percepções no convívio social, dentre outros, estendendo a partir de então expectativas diante de padrões previamente estabelecidos.

1.5 Concepções sobre Desempenho escolar e Expectativas: fatores intra e extra-escolares

[...] Saindo de minhas mãos, ele não será concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (Jean Jacques Rousseau - Emílio ou Da Educação. p. 15).

Dentro da escolarização diferentes desempenhos individuais se fazem presentes e tais diferenças são tidas como naturais e, em muitos momentos, acabam por se tornarem intransponíveis devido a inúmeros fatores, especialmente as idéias/modelos que historicamente foram construídos sobre como uma escola deve ser e as consequentes práticas instituídas.

Padrões de normalização, análises de trabalhos científicos e os fatores de influência ao desempenho escolar serão apresentados na sequência.

Parte-se do pressuposto de que há diferentes concepções sobre os desempenhos escolares e diferentes expectativas sobre o possível futuro de cada um ao analisar os resultados apresentados no presente escolar. O que pode ou não ser decorrente das formas como se compreende a educação escolar:

[...] alguns querem educar seus filhos e a eles mesmos para melhorar suas condições materiais de vida; outros consideram a educação como valor para uma vida mais digna; outros, como meio para evitar a humilhação por eles sofrida pelo fato de serem analfabetos e manipuláveis; outros entendem ser uma oportunidade para “relacionar-se” com pessoas de uma categoria social superior à sua; alguns podem apreciá-la como instrumento para manutenção de seus privilégios; outros vêem nela a oportunidade de desfrutar do conhecimento, do saber; outros a consideram como um instrumento para a produtividade econômica; alguém a entende e a governa para dar maior coerência social a um país; outros a vêem como oportunidade para doutrinar e criar seguidores para suas causas; outros apreciam nela o instrumento para afiançar uma identidade cultural determinada, impor um idioma, difundir mitos, visões do mundo, etc.; outros a entendem como oportunidade para alcançar tudo isso ao mesmo tempo; para muitos aspirantes a professor, é a oportunidade de poder trabalhar; os especialistas do discurso a cantarão como se tratassem de uma divindade laica e até a denegrirão por trair tal ideal. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p.21-22).

Nota-se assim que a sociedade não é uniforme, o que torna as concepções e expectativas frente ao processo de escolarização, em muitos momentos, complexas e diversificadas. Porém, as pessoas percebendo tal complexidade e heterogeneidade organizam categorias para compreender tantas distinções. “Assim, esperamos dos

inteligentes que resolvam problemas com facilidade, e dos “lentos”, esperamos “lentidão”. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p.74).

Algo bastante parecido ocorreu com o pensamento científico que almejava categorizar os fatos numa ordem racional que explicasse conjunções infinitas com o intuito de entendê-las, havendo um padrão de normalização para aquilo que é aceitável, aquilo que vai além do aceitável, sendo visto de forma positiva e, aquilo que está abaixo do normal, considerado de maneira negativa.

Lahire (1997) ao analisar o discurso de professores franceses notou que quando eles falavam em categorias sociológicas, com modelos gerais, o discurso interpretativo era diferenciado comparado ao discurso diretivo a um aluno específico de seu convívio. E justificou isso pelo fato de nem sempre encontrarem os modelos postos como idéias em suas realidades. O cotidiano escolar os levavam a tratar os alunos, caso a caso, pois nunca seriam totalmente iguais ao analisarem o contexto social, o comportamento, o desempenho, dentre outros.

Duas formas de análise do fracasso escolar se fizeram presentes nas tentativas de explicação do fato: uma mais ligada aos aspectos individuais e internos à escola e outra mais relacionada aos fatores extra-escolares, sociais, contextualizados. Frente a isto, expõe-se que dentre estes fatores há os econômicos, sendo que “A pobreza só se torna alvo de reflexão quando as médias de desempenho começam a cair.” (FREITAS, 2007, p.980).

E continua a relatar sobre isso, pensando agora nos fatores intra-escolares, que para ensinar os alunos advindos dos meios empobrecidos teriam que gastar mais, pois eles exigem práticas de ensino mais individualizadas, sendo preciso haver mais escolas para atender um número menor de alunos em uma única sala de aula.

Cientes dessa relação intrínseca entre os diferentes fatores que podem influenciar os quadros de desempenho escolar dos alunos há no conjunto, de aspectos intra-escolares: o enfoque nos alunos, nas práticas pedagógicas das professoras e atividades em geral oferecidas pela escola e, os fatores extra-escolares: contexto social, econômico, cultural, familiar e político.

O enfoque nos alunos, considerados inúmeras vezes como um dos principais responsáveis pelo próprio desempenho, se relaciona a maturidade psicológica, ao interesse, a frequência às aulas, o esforço, assim como a Educação Infantil ou as práticas docentes de anos anteriores, ao comportamento na escola, a auto-estima, a segurança. (CHECHIA e ANDRADE, 2005; MOREIRA, 2006).

De certa forma, ainda centrando-se nos alunos, as práticas pedagógicas e as atividades oferecidas pela escola, aparecem em pesquisas como a de Perez (2007) relacionada ao oferecimento de determinadas atividades em que cabe ou não ao aluno aproveitar e conseguir a partir de então dominar o que não sabia, afinal o conteúdo foi ensinado, cabendo ao aluno aprendê-lo.

Diante das situações de ensino-aprendizagem o professor acaba sendo um intérprete das respostas dadas pelos alunos frente às situações pedagógicas, podendo inclusive inferir o desenvolvimento psicológico destes, a partir das observações que realiza. (MOREIRA, 2006).

As práticas docentes também se relacionam a conteúdos escolares juntamente com habilidades de ensinar, inclui-se também valores sociais, oferecimento de apoio, estabelecimento de relacionamentos com os discentes, análise do material didático utilizado, o currículo, a valorização dos alunos por meio de elogios, por diálogos e incentivo à participação dos alunos, preocupação com a função dos conceitos trabalhados em sala de aula, motivação frente aos assuntos trabalhados e organização da aula: planejamento, execução das atividades com sequência e avaliação, esta não sendo necessariamente sistematizada. (MOREIRA, 2006; MONTEIRO e MARIN, 2000).

Para os fatores extra-escolares faz-se recorrente a influência no desempenho escolar dos contextos sócio-econômico e cultural dos alunos (PATTO, 1999; GLÓRIA, 2003; FREITAS, 2007; PEREZ, 2007; OLIVEIRA, 2007; COLACIOPPO, 2008). Essa influência ocorre devido à proximidade que tais fatores podem trazer aos discentes com o mundo letrado, além da possibilidade de obter materiais e recursos para facilitar e incentivar a aprendizagem, sendo capaz também de estreitar relacionamentos pessoais entre grupos de pessoas letradas, isto é apontado por GIMENO SACRISTÁN (2001).

Tem-se atribuído, principalmente dentre os professores, uma grande importância à participação dos familiares no processo de escolarização dos alunos influenciando positivamente no desempenho escolar. Isso tem sido relatado por inúmeras pesquisas. (GOMES, 1992; LAHIRE, 1997; CARVALHO, 2004; MARINI, 2003; MORAES, 2003; CHECHIA E ANDRADE, 2005; MAZOTTI, 2006; GASONATO, 2007; PEREIRA, 2005; PEREZ, 2007, CAMPOS, 2008).

Entretanto, Marturano (1998), ao analisar pesquisas realizadas, concluiu que os aspectos primeiros no exercício de influências reais ao desempenho escolar estão pautados nas características pessoais das crianças e da escola, dirigindo-se posteriormente as características das famílias, as quais alcançam indiretamente o

constitutivo das crianças. Afirma ainda que os referidos estudos apontaram que o impacto positivo do ambiente familiar no desempenho escolar depende e necessita de experiências ativas que promovam aprendizagem e de um contexto social que incite a auto-confiança.

O Instituto de *Evaluación y Asesoramiento Educativo* desenvolveu uma pesquisa sob a consultoria de Campos (2008) sobre a qualidade da educação no olhar dos professores, buscando investigar as opiniões deles sobre a escola no Brasil, por meio de uma pesquisa quantitativa que trabalhou com 8.773 questionários respondidos por educadores de diferentes lugares do país, mesclando profissionais da escola pública e privada. 92,5% dos professores afirmaram que a família do aluno é a fonte de maior influência na educação das crianças e jovens e 91,7% deles concordam com a afirmação: “A família delega à escola cada vez mais parte de suas responsabilidades educativas”. E ao serem questionados sobre a atenção dada pelos pais às atividades escolares dos alunos, 80,7% relataram ser insuficiente a atenção atribuída. Apareceram outros assuntos sobre a valorização do professor, qualidade da educação, contentamento com a profissão, entre outros, sendo possível perceber uma tendência dos professores a atribuir os motivos das dificuldades de aprendizagem mais aos alunos e seus familiares do que a própria escola.

Corroborando com isso, Lahire (1997) destacou um argumento muito constante no discurso dos professores, o de que os pais de classes populares não participam do processo de escolarização dos filhos. Muitos docentes fazem esse julgamento a respeito da omissão da família, a partir do desempenho desfavorável da criança na escola. No entanto, segundo pesquisas deste autor os pais demonstram preocupação com os estudos dos filhos, qualquer que seja sua situação escolar.

Sendo assim, diante da concepção de muitos professores sobre a não participação da família no processo de escolarização das crianças, principalmente as desfavorecidas socialmente e com baixo desempenho, Cunha (1996) realizou análises sobre o assunto e ponderou que sob o ponto de vista histórico, a escola concentrou o conhecimento em suas mãos, sendo a família desprovida de qualidades para educar. Isso estava permeado também pelo discurso renovador que colocou a família numa posição de incapacidade, devendo assim delegar à escola a responsabilidade de educar suas crianças. Sendo que em uma abordagem sociológica o indivíduo não poderia ficar a mercê de tradições, devendo se ligar a ciência, considerando que a ordem social assim o exigia.

Por meio dessas ponderações, Cunha (1996) concluiu que havia uma preocupação maior com o sujeito psicológico e um esquecimento das questões mais amplas que envolvem a família, o aluno e a escola.

Contudo, Nogueira (2005), fazendo uma análise da relação família-escola ao longo de um período histórico, percebeu que, na década de 60 do século XX, a ciência acreditava que a herança cultural tinha um peso maior sobre os estudantes do que os aspectos econômicos e, sendo assim, algumas famílias foram vistas como mais capazes de estimularem os sucessos escolares. Tal percepção partia de juízos inferidos a partir dos resultados alcançados pelas crianças, o que não abrangia uma real verificação de práticas. “Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade.” (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Para Nogueira (2005) atualmente três processos que perpassam as mudanças históricas ocorridas na constituição da relação família-escola. O primeiro seria a *aproximação*, no qual as duas instituições intensificam as relações, o segundo processo é decorrente do primeiro e se caracteriza por uma *individualização*, professores e pais se conhecem pessoalmente e em terceiro lugar, a autora destacou a *redefinição dos papéis*, havendo uma divisão de papéis entre as duas instituições, a escola ampliou o seu foco, não se restringindo apenas ao ensino de conteúdos e a família passou a reivindicar seu lugar nas questões pedagógicas e disciplinares.

Frente a essa pouca delimitação de espaços, parece que o governo resolveu ensinar como um familiar deve agir. Atualmente há disponível no site do Ministério da Educação uma cartilha destinada aos familiares sobre as ações que devem, os verbos estão todos no imperativo, desempenhar frente à escolarização das crianças: visitas a escola, conversas com os professores, pedidos de orientações frente às dificuldades, leitura de bilhetes e informações advindas da escola, presença nas reuniões escolares. Ensina também como manifestar interesse pela escolarização da criança ou adolescente, explica como os pais precisam ajudar a escola em suas residências, além de solicitar a cobrança e análise do ensino para saber se ele está sendo bem feito, utilizando para tal os dados do IDEB de cada instituição. Inclusive mostram como uma escola deve ser, o que deve ser cobrado de uma escola pública e finalizam:

Falamos como vocês podem e devem apoiar a vida escolar de seus filhos. Mas e vocês? Concluíram os estudos? Se não, procurem a escola de seu bairro e vejam se ela oferece educação de jovens e adultos. Convidem pessoas de sua família e de sua comunidade a fazer o mesmo. Sempre é tempo de aprender! (BRASIL, 2008).

Sendo possível perceber um direcionamento das ações socialmente aceitas que os familiares necessitam exercer, havendo aí um modelo de familiar e de participação a ser alcançado: alguém que se faça presente na escolarização das crianças/adolescentes, que demonstre interesse pela mesma, seja ativo e atento aos índices do IDEB, além de detentor de escolaridade. Sendo assim, os familiares não seriam parceiros da escola, mas estariam cumprido um papel de fiscalizadores da instituição. O que segundo Nogueira (2005) acaba por gerar tensões e contradições.

Assinalando que as imagens da cartilha, produzidas por Ziraldo, traduziam pessoas brancas, com famílias nucleares e seguindo um padrão de dois filhos, um do sexo feminino e outro masculino.

Neste sentido, considerando a idéia da participação dos pais na escolarização das crianças, Chechia e Andrade (2005) desenvolveram um estudo numa abordagem fenomenológica sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e o quanto isso pode influenciar o rendimento escolar destes, identificando ainda a percepção que os pais edificam sobre a escola. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa qualitativa com entrevistas com familiares de alunos com sucesso e insucesso escolar que teve como objetivo conhecer as percepções dos pais sobre a escola, o desempenho escolar dos alunos e a implicação da participação dos familiares no cotidiano escolar.

Os dados deste estudo apontam que tanto as famílias de alunos com sucesso como as com insucesso destinam uma considerável atenção à vida escolar dos filhos. O diferencial nesta relação está no fato de os familiares de alunos com sucesso conferirem à história de suas crianças um significado positivo para a escola e a aprendizagem, relatando que desde o início seus filhos foram bons alunos, já os pais de alunos com insucesso, revelam uma história permeada de dificuldades de aprendizagem e olharam para a escola com uma percepção mais negativa devido às experiências dos filhos. Tanto os pais de alunos com sucesso quanto os de insucesso atribuem as responsabilidades por isso aos filhos, professores e também a família, destacando que a maioria dos pais de alunos com insucesso revela expectativas com relação à melhoria no rendimento das crianças. Este estudo enfatizou também a necessidade da escola rever seus valores e procedimentos em relação ao aluno e à família. Dessa forma, é preciso haver mais informações para os familiares e atividades que eles possam participar independente do horário de trabalho.

Chechia e Andrade (2005) também relataram que para os pais é complicado compreender dificuldades de aprendizagem dos filhos e isso fica mais difícil quando comparam os desempenhos entre irmãos ou outras crianças próximas. A ação comparativa faz-se presente nas formulações das concepções dos familiares sobre o desempenho escolar, assim como a percepção quanto à organização dos materiais escolares e a realização de tarefas em casa. Além disso, “[...] A crença de que aluno bom faz sempre as tarefas é sinal de organização.” (p. 434).

Pensando no desempenho escolar, o estudo desenvolvido por Pereira (2005) numa abordagem qualitativa, utilizou entrevistas para a coleta de dados com familiares e alunos considerados de sucesso durante toda a vida escolar e que foram aprovados num curso técnico de grande concorrência. Este trabalho demonstrou que os alunos foram alfabetizados antes do ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental e mesmo os pais não tendo conhecimento escolar, pois tiveram que interromper os estudos para trabalhar, eles desenvolveram estratégias para viabilizar o sucesso dos filhos, participando de variadas formas da vida acadêmica destes ao utilizarem o discurso oral na valorização escolar, disponibilização de materiais escolares, organização de rotinas de estudos.

Tanto o estudo de Chechia e Andrade (2005) quanto o estudo de Pereira (2005) demonstraram que os alunos com melhores desempenhos escolares iniciaram suas vidas acadêmicas obtendo sucesso e, os familiares, em geral, demonstram tentar utilizar diferentes estratégias para que isso possa ocorrer, dentro de suas possibilidades, pois pareceram considerar a escola importante, criando expectativas em torno dela, vista muitas vezes, entre outros aspectos; como uma possibilidade de ascensão social.

Sobre o sucesso ou fracasso escolar demonstrados por alunos desde o ingresso na escola, Marturano (1998) afirmou que intervenções realizadas desde os anos da Educação Infantil são eficazes, pois podem resolver possíveis problemas ou dificuldades antes delas se constituírem, porém atualmente numa realidade em constante transição os resultados podem ser modificados, havendo possíveis chances de alterar sequências de fracassos.

Considerando práticas educativas cotejadas tanto na família quanto na escola, Perez (2007) analisou os quadros diferenciados de sucesso e fracasso escolar, para isso fez observações e entrevistas com os familiares, alunos e professores e concluiu que outros fatores podem influenciar o desempenho escolar, além da tríade família, escola e o próprio aluno. Pode-se afirmar que os familiares, em geral, se envolvem na

escolarização das crianças com estratégias diversas como reforço, acompanhamento ou apoio escolar, já os educadores preocupam-se mais com ações voltadas para a transmissão de conteúdos escolares do que a aprendizagem dos alunos, os quais lidam de formas diferenciadas frente ao processo de ensino, sendo o fracasso visto como um problema de cada aluno. Os professores demonstram também dificuldades em lidar com a diversidade encontrada, fazendo-se presente troca de responsabilidades entre a escola e os familiares, o que contribuiu para um distanciamento entre as duas instituições. Esta autora sugere que não há um modelo único para a relação família-escola, isso deve ser elaborado no interior de cada contexto de forma conjunta e compromissada.

Moreira (2006) numa perspectiva bioecológica almejou identificar os recursos e as condições adversas relacionadas ao desempenho escolar e pode destacar vários aspectos. Dentre eles apontou que as professoras participantes do estudo creditavam ao desempenho escolar as práticas anteriores, esforço e interesse dos alunos, capacidade intelectual, participação da família, oferecimento de reforço, organização da sala de aula, destacando a relação pessoal entre professor e aluno. Sendo assinalado pelos estudantes que expectativas e reconhecimento através de elogios podiam auxiliar na motivação para estudar.

Distingue-se aqui que nas pesquisas focadas em práticas educativas, em muitos casos, os alunos são postos pelos docentes como um eixo central para explicações aos desempenhos escolares, além de trocas de responsabilidades entre professores de anos anteriores por conhecimentos não adquiridos até então, havendo assim, de certa forma, uma contradição entre a culpabilização dos alunos pelos próprios desempenhos e a culpabilização entre professores pela não aprendizagem dos alunos, dentre outros fatores.

Frente aos trabalhos sopesados, é possível se apropriar dos principais resultados de uma análise qualitativa dos estudos interdisciplinares concluindo que: 1) para muitos educadores o desempenho escolar do aluno está ligado com a relação que a família tem com a escola e com a cobrança e importância atribuída a esta instituição, 2) os sentimentos e as práticas educativas na família e na escola oscilam em relação às necessidades emergidas da vida social em que estão inseridos, mas em geral as famílias percebem a escola como algo importante, vista muitas vezes como um meio de ascensão social; 3) a educação escolar é sequencial e mais próxima da educação familiar na medida em que oferece prosseguimento à formação do indivíduo. Já há diferenciações relacionadas à própria finalidade dessas instituições; 4) é importante haver um trabalho

em conjunto entre a família e a escola; 5) faz-se valioso e necessário considerar a história de vida das pessoas, pois, entre outros fatores, muitos casos de bom desempenho começam desde o início da inserção da criança na escola, o que pode despertar maiores expectativas; 6) o desempenho escolar está, também, associado a práticas docentes anteriores, esforço e interesse dos alunos, capacidade intelectual, relação inter-pessoal entre aluno e professor, sendo que para os alunos as expectativas dos outros, elogios e reconhecimento são fontes de influência importantes para o estudo.

Dessa forma, se faz necessário compreender os educadores, familiares e professores, não apenas em suas finalidades específicas, mas como sujeitos históricos e sociais que organizam suas vidas e seus trabalhos dentro das reais possibilidades e reais oportunidades disponíveis, as quais nem sempre podem ser apreendidas por meio da realidade, sendo preciso ir além dela para buscar possíveis entendimentos, os quais podem não “solucionar” a realidade, pois nem sempre traz respostas e caminhos, mas tentar entendê-la em profundidade.

Sendo, portanto, uma pesquisa científica constituída a partir de uma intensa busca literária, torna-se relevante retomar os objetivos deste estudo antes de adentrar em sua “realidade”, os quais almejam analisar concepções e expectativas de professores, alunos e familiares sobre os quadros diferenciados de desempenho escolar e considerar a constituição das mesmas em possíveis estabilidades e mudanças no decorrer da experiência escolar dos alunos no Ensino Fundamental I.

Capítulo 2: Universo da Pesquisa: Percursos Metodológicos

Será apresentado o contexto da pesquisa e os participantes dela, juntamente com os instrumentos e materiais utilizados para coletar os dados que serão posteriormente anunciados e discutidos. Inclusive será apreciado a trajetória percorrida e os procedimentos utilizados, assim como a maneira como os dados foram empregados. Essa exposição objetiva proporcionar um conhecimento inicial sobre a realidade da pesquisa, além de servir para outros estudos que possam retificar erros e ecoar acertos.

2.1 A escola pesquisada

Este estudo foi realizado numa escola municipal de Ensino Básico, num município do interior do Estado de São Paulo, que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2009, contava com uma população de um pouco mais de 33.000 mil habitantes.

A seleção desta escola deveu-se a indicação da secretaria da educação do município, diante da apresentação e aceitação do trabalho aqui exposto e também frente ao critério posto pela pesquisadora de ser uma escola de Ensino Básico localizada num bairro popular.

Segundo o Plano Gestor da unidade escolar, esta escola foi criada em 1985, sendo mantida pelo Governo Estadual. A partir de 2007, a mesma passou a se denominar escola municipal em virtude do Convênio – Programa de Ação de Parceria Educacional Estado/Município, tornando-se a partir daí uma escola municipal.

No ano de 2009, tal instituição tinha como extensão outra Escola Municipal de Educação Infantil, localizada nas proximidades da mesma, que atendia os alunos do 1º ano do Ensino Básico no período diurno.

A Unidade Escolar funcionava em três períodos, sendo o diurno destinado ao atendimento dos alunos do 2º ao 5º ano e o período noturno estava comprometido com o Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo dados obtidos pelo Plano Gestor da instituição a escola atendia em 2009 um total de 890 alunos (em ambos os prédios) divididos em trinta salas de aulas.

Além disso, o prédio escolar possuía um pátio onde eram realizadas refeições e algumas atividades artísticas, recepção dos pais para reuniões, uma quadra poliesportiva coberta, uma biblioteca, uma sala de informática, doze salas de aula de 49m por 20m, uma sala de vídeo (onde ocorriam aulas de reforço), uma cozinha, uma secretaria, uma sala para diretoria, uma sala para os professores, três banheiros masculinos e três

femininos para os alunos e dois banheiros para os professores (um masculino e um feminino), um consultório dentário e uma ampla área de gramado. Ainda, possuía nove salas de aula num prédio emprestado em uma unidade de Educação Infantil, destinadas ao atendimento dos alunos que estavam cursando o 1º ano do Ensino Fundamental.

A distribuição dos espaços na escola se dava da seguinte maneira: havia três blocos paralelos e a quadra poliesportiva. O primeiro bloco contava com o pátio, que estava localizado centralmente, juntamente com a cozinha; ao lado direito, estava fixada a sala dos professores, a sala da coordenação/diretoria e os banheiros dos professores; ao lado esquerdo estavam os banheiros dos alunos e o consultório odontológico.

Ultrapassando esse agrupamento, havia as salas de aulas. No primeiro bloco, paralelo ao pátio, e na sequência do mesmo, ficavam as salas de aulas dos 4º e 5º anos, incluindo a sala de informática e a biblioteca. E no bloco paralelo a este, na parte de trás, estavam localizadas das salas dos 2º, 3º anos e a sala de vídeo. Então ao entrar na escola a visão geral era: ao canto esquerdo, à frente, a quadra poliesportiva, o 1º bloco com o pátio no centro e os dois outros blocos paralelos com as salas de aulas.

Figura 2: Espaço escolar



Informando que os horários destinados aos intervalos das aulas eram realizados em dois períodos diferentes seguindo esta mesma divisão – 4º e 5º anos e 2º e 3º anos.

A administração da instituição contava com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, apoiadas por um agente administrativo, uma secretária e quatro agentes escolares. O corpo docente era composto por vinte e nove professores divididos em doze salas de aula no período da manhã e onze no período da tarde: vinte e três professores de ensino básico, oito professores auxiliares, um professor de Arte, dois professores de Educação Física, um professor de Inglês, um professor de xadrez e, a partir de meados do ano letivo, havia duas psicopedagogas.

A instituição dispunha também de um auxiliar odontológico, dois dentistas, um auxiliar de cozinha e duas pessoas que cuidavam da merenda.

2.2 Os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa: seis crianças do 2º ano e seis crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I, divididas em três grupos: alto, médio e baixo desempenho escolar; com um representante familiar de cada criança, aquele que respondesse às solicitações da escola, e duas professoras que eram responsáveis por tais turmas. No meio do ano, somaram-se a tais participantes quatro professores que atendiam os alunos com baixo desempenho no reforço e uma professora do 2º ano responsável por uma turma em que um aluno foi transferido.

O estudo optou pelo 2º e 5º anos por serem respectivamente a “primeira” e a última “fase” dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, considerando o prédio, o espaço físico, destinado a esta modalidade de ensino. Ponderando que o 1º ano que seria a “verdadeira” entrada no Ensino Fundamental, mas no caso específico do município pesquisado, esta turma estava locada numa escola de Educação Infantil e, por isso, não demonstrou ser uma ruptura com esta fase escolar, pois não havia mudança de escola, significava aos alunos e familiares uma continuidade com esta modalidade de ensino.

Portanto, esta pesquisa foi realizada com uma turma do 2º ano e com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, para ser possível trabalhar com concepções e expectativas daqueles que estavam “entrando num novo nível de ensino”.

Partindo do critério ano escolar, o contato com a escola indicada foi realizado, quando todos os professores que ministrassem aulas para tais níveis de ensino foram convidados para participarem desta pesquisa, visto que aquele que primeiro se disponibilizasse a contribuir seria o selecionado. Duas professoras se propuseram a isso e, portanto, as turmas foram escolhidas.

O critério para seleção dos alunos partiu das professoras das turmas, frente ao pedido da pesquisadora para que escolhessem em cada grupo, segundo critérios estabelecidos pelas próprias docentes, dois alunos com alto desempenho, dois alunos com médio desempenho e dois alunos com baixo desempenho, foi solicitado que fosse escolhido ainda uma menina e um menino representantes de cada desempenho, o que não ocorreu com o grupo de alunos de baixo desempenho no 2º ano, pois as meninas estavam, segundo a educadora da turma, entre os desempenhos: bom e médio. Assinalando inclusive, que havia poucas meninas na sala, dez alunas frente a dezoito alunos.

No início do ano os grupos de alunos com desempenhos diferenciados foram solicitados as docentes e, neste período elas relataram que se valeram da avaliação feita pelo professor no ano anterior posta numa ficha dos alunos, assim como se utilizaram também da sondagem feita no início do ano, a qual considerava especialmente no 2º ano saber “ler e escrever”, conhecer o valor sonoro das letras e sílabas, enfim, estava intrinsecamente relacionada à leitura e escrita. Para o 5º ano, em língua portuguesa, considerava-se pontuação, ortografia, coesão textual e, em matemática, saber interpretar situações problemas, efetuar operações e dominar o sistema de numeração decimal.

Interessante destacar que neste momento as professoras acabaram por indicar os alunos que perpassaram o ano anterior e a sondagem realizada no início do ano seguindo um padrão geral, deixando parecer ao olhar-se para relatórios que não houve oscilações nos desempenhos. Por exemplo, quando apresentavam desempenho mediano, eram avaliados sempre entre os altos e os baixos desempenhos, estando no limiar do objetivado. Já os últimos foram constantemente avaliados com dificuldades para atingir os objetivos propostos, estando abaixo do esperado e os alunos com alto desempenho, estavam alcançando as melhores posições nas avaliações, atingindo plenamente todos os objetivos almejados. Destacando que todos os níveis permaneceram assim durante o ano anterior inteiro e apresentaram o mesmo resultado nas avaliações iniciais.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a escolha dos alunos para participarem da pesquisa foi feita seguindo critérios acadêmicos, permeadas por uma restrita história escolar anterior (um ano) e “confirmada” por avaliações iniciais.

Destaca-se que com o propósito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, todos os nomes postos aqui, são fictícios e foram organizados seguindo as letras do alfabeto: os alunos com baixo desempenho foram nomeados utilizando as letras iniciais do alfabeto (5º ano com a letra A e o 2º com a letra B), para os alunos com

médio desempenho as letras iniciais de cada nome estão localizadas no centro do alfabeto, 5º ano foi utilizado a letra L e para os alunos do 2º ano foi destinado a letra M. Já com os alunos com alto desempenho as letras finais do alfabeto foram requeridas, sendo a letra V para o 5º ano e a letra Z para os alunos do 2º ano – não incluindo a letra X por sua pouca aplicação inicial em nomes. Os nomes fictícios dos professores ficaram restritos a letra P.

A secretária do município assinou o termo de consentimento para a pesquisa ocorrer numa instituição escolar do município e as professoras também assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O mesmo aconteceu com os familiares. Ninguém se recusou a assinar e nem a participar da pesquisa. (APÊNDICE VIII).

Este trabalho foi analisado pelo Comitê de Ética e aprovado enquanto ainda era um projeto em meados do ano de 2007.

2.3 As professoras

Será feito aqui uma breve descrição das professoras participantes deste estudo.

Quadro I: Caracterização das professoras participantes do estudo.

Prof.	Turma	Idade	Formação	Experiência docente	Desempenho como aluna no Ensino Fund. ²	Enquadramento funcional
Pérsia	2º ano	27 anos	Magistério, Graduação em Pedagogia, Pós-Graduação Latu Senso concluída e outra em andamento.	6 anos (3 anos na Educação Infantil e 3 anos no Ensino Fundamental).	Boa aluna.	Concursada efetiva do município.
Polidora	5º ano	45 anos	Magistério, Graduação em Letras e Pós-Graduação Latu Senso concluída e outra em andamento.	23 anos	Média a boa aluna, com uma repetência em Língua Portuguesa.	Concursada efetiva do estado e do município.
Pietra	2º ano Prof. 2º ano no sem. Beleno	33 anos	Graduação em Pedagogia e cursando pós-graduação Latu Senso em Psicopedagogia.	8 anos	Boa aluna.	Concursada efetiva do município.
Parvati	Reforço 2º ano	33 anos	Magistério, normal superior e cursava pós-graduação Latu Senso em Psicopedagogia.	17 anos	Boa aluna.	Professora Concursada Auxiliar e professora concursada efetiva.

² Conceito atribuído pela própria professora ao se recordar do tempo em que era aluna do Ensino Fundamental.

Pamela	Reforço 2º ano	23 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação Latu Senso em Língua Portuguesa.	2 anos	Boa aluna.	Professora Concursada Auxiliar.
Paola	Reforço 5º ano	41 anos	Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação Latu Senso em Educação Infantil e Séries Iniciais.	20 anos	Boa aluna.	Professora concursada efetiva.
Piedade	Reforço 5º ano	30 anos	Graduada em Pedagogia e cursando Pós-Graduação Latu Senso em Psicopedagogia.	6 anos.	Boa aluna.	Professora concursada Auxiliar.

2.4 Os alunos e familiares

Serão apresentadas informações sobre os alunos e as famílias participantes deste estudo, falando sobre a escolarização dos familiares entrevistados, os quais se apresentaram como os principais responsáveis pela criança na escola. Apontando ainda a constituição de cada grupo familiar.

Quadro II: Caracterização dos alunos com baixo desempenho.

Criança	Idade	Ano	Hist. Esc.	Anos na escola	Freq. a Educ. Inf.	Const. Familiar	Moradores na casa	Quantas pessoas moram na casa	Nível escolar
Agenor	12	5º	C.R. A.E.	6	SIM	Ampliada	P. M. I. C. S.	10	M – E.F.I
Aurora	10	5º	S.R.	4	SIM	Recons.	Pd. M. I.	9	M – E.F.I incomp.
Beleno	7	2º	S.R.	1	SIM	Nuclear	P. M. I.	6	M – 2º série E.F.I.
Baucis	7	2º	S.R.	1	SIM	Recons.	Pd. M. I.	3	M – 1º série E.F.I.

C.R.- Com repetência, A.E. – Abandono escolar, S.R. – Sem repetência. P – Pai, Pd. – Padrasto, M – Mãe, I – Irmãos, C- Cunhado(a), S – Sobrinho(a). E.F.I – Ensino Fundamental I.

Quadro III: Caracterização dos alunos com desempenho mediano.

Criança	Idade	Ano	Hist. Esc.	Anos na escola	Freq. a Educ. Inf.	Const. Familiar	Moradores na casa	Quantas pessoas moram na casa	Nível escolar
Laerte	10	5°	S.R.	4	NÃO	Ampliada.	P. M. I. T.	5	P – E.F.I
Leda	10	5°	S.R.	2	NÃO	Nuclear Matrifocal	P. M. I.	5	M – E.F.I
Mani	7	2°	S.R.	1	SIM	Ampliada	Avó Avô I. P.	5	Avó – 1° série E.F.I.
Messias	7	2°	S.R.	1	SIM	Nuclear.	P. M.	3	M – E.F.

S.R. – Sem repetência. P. Pai, M. Mãe, I. Irmãos, T. Tio. E.F.I – Ensino Fundamental I, E.F. – Ensino Fundamental II.

Quadro IV: Caracterização dos alunos com alto desempenho.

Criança	Idade	Ano	Hist. Esc.	Anos na escola	Freq. a Educ. Inf.	Const. Familiar	Moradores na casa	Quantas pessoas moram na casa	Nível escolar
Vitor	10	5°	S.R.	4	SIM	Matrifocal	M. I.	3	P – 3° série E.F.I
Vitória	10	5°	S.R.	4	SIM	Nuclear	P. M. I.	4	M – E.F.I
Zeto	9	2°	S.R.	1	SIM	Ampliada	M. Avó Avô I.	5	Avó – 1° série E.M. 1° série
Zulu	7	2°	S.R.	1	SIM	Ampliada	M. Avô T.	4	M – E.M.

S.R. – Sem repetência. P. Pai, M. Mãe, I. Irmãos, T. Tio. E.F.I – Ensino Fundamental I, E.M. – Ensino Médio.

2.5 Instrumentos e Materiais

Para ser possível identificar as concepções e expectativas sobre o desempenho escolar e sua constituição, optou-se por abordar o tema sob a perspectiva qualitativa de

pesquisa, para que assim fosse possível contemplar os resultados de forma mais abrangente.

Pensando nisso e ao considerar o referencial escolhido para embasar este estudo, a concepção bioecológica, dois procedimentos metodológicos se fizeram presentes: 1. **Observações em sala de aula**, com o intuito de aprender se e como as concepções e expectativas eram demonstradas e constituídas por professores e alunos na prática cotidiana de sala de aula. 2. **Entrevistas parcialmente estruturadas** para aferir por meio do discurso dos professores, alunos e familiares suas concepções e expectativas frente aos diferenciados quadros de desempenho escolar e, além disso, conhecer suas histórias de vida, abrangendo suas idéias, suas perspectivas, suas verdades e suas realidades.

2.5.1 Observações

As observações em sala de aula e nos grupos de reforço foram registradas em um diário de campo, relatando o dia-a-dia das turmas e algumas falas e comentários de professores e alunos.

Conforme Laville e Dione (1999) a observação enquanto técnica de coleta de dados para uma pesquisa é um modo privilegiado de estar em contato com o real.

2.5.2 Entrevistas

Todas as entrevistas foram gravadas em gravador digital Voice Recorder VN-3100PC e transcritas de forma integral posteriormente com o auxílio do software gratuito Express Scribe.

Entrevista parcialmente estruturada é definida por Laville e Dione (1999) como aquela que possui questões abertas, preparadas antecipadamente, com total liberdade para mudar a ordem de alguma pergunta ou a retirá-la, assim como acrescentar algum item.

Com as *professoras* realizaram-se duas entrevistas. Inicialmente foram elaborados dois roteiros: um mais geral pautado no ambiente escolar e outro mais específico, ligado aos alunos participantes da pesquisa. Esta ocorreu em meados no ano letivo. (APÊNDICE I).

Este roteiro, pautado no ambiente escolar, abrangeu os seguintes itens: *Caracterização do participante da pesquisa, Caracterização da Formação, Constituição da turma e mais especificamente para o 2º ano, Constituição e adaptação da turma, Expectativas e Concepções sobre o desempenho escolar, Participação da*

família na escola, Avaliação do desempenho escolar, Escolarização e Função da escola.

Caracterização do participante da pesquisa envolveu cinco questões para apreender dados pessoais e experiências particulares e profissionais. *Caracterização da Formação* compreendeu 10 itens sobre a escolha pela profissão, como foi a formação inicial, formação continuada, cursos, problemas e benefícios da profissão.

Constituição da turma ou Constituição e adaptação (mais para o caso do 2º ano) contou com três perguntas versando sobre os critérios para a formação da turma e sobre a adaptação e recepção deles no início do ano.

Expectativas e Concepções sobre o desempenho escolar foi composto por 22 questões com o intuito de conhecer o desempenho geral da sala, como a professora idealizava e percebia isso, características e trajetórias de diferentes desempenhos, como chegou a essas idéias, o que achava importante ensinar – conteúdos, valores, enfim, a relação entre desempenho e comportamento, desempenho e relacionamento com a família e desempenho com outros fatores externos e quais seriam esses fatores externos. Tem-se ainda, o que a professora esperava ao final do ano da turma e como ela acreditava que os alunos compreendiam a escola.

No item *Participação da família na escola* foi abordado especificamente sobre a relação família-escola e sua influência no desempenho dos alunos. Objetivou-se em três questões aprender as concepções sobre o tema e conhecer como se dava a relação entre a família e a escola.

Avaliação do desempenho escolar compreendeu duas indagações e discorreu sobre a avaliação dos alunos e possíveis reações dos mesmos a forma de avaliação. E para finalizar o item: *Escolarização e Função da Escola* contou com nove questões sobre concepções de escola, funções dos envolvidos no processo de escolarização e políticas públicas.

E dessa maneira, formou-se um grupo de perguntas e chegou-se assim ao segundo item: os *sujeitos da pesquisa*. Neste as questões enfocaram o desempenho, concepções e percepções sobre o sujeito. Os discursos foram perpassados por histórias vivenciadas no dia-a-dia, idéias e expectativas pessoais.

Ocorreu mais um momento de entrevista com as professoras ao final do ano, (Apêndice II), sendo este um momento simplificado quando ao comparado ao primeiro. Aqui o objetivo era verificar como se caracterizava o desempenho dos alunos nesta época do ano, verificando se havia ocorrido alterações ou se mantivera as mesmas

concepções frente aos desempenhos escolares. Além disso, foi possível aferir expectativas para o próximo ano, considerando especialmente neste caso os alunos do 5º ano que teriam que mudar de escola, falando inclusive sobre o desfecho das atividades.

Além disso, foi realizado, também ao final do ano, entrevistas com as professoras que ministraram aulas de reforço aos alunos participantes da pesquisa do 2º e do 5º anos com baixo desempenho (Apêndice III). Verificando neste caso os aspectos relacionados à caracterização dessas docentes, suas concepções frente aos diferenciados desempenhos escolares e suas concepções e expectativas sobre os sujeitos participantes da pesquisa.

Durante o período de coleta de dados na escola, um aluno do 2º ano com baixo desempenho escolar mudou de período: estudava de manhã e passou para a tarde no 2º semestre do ano. Então, por este motivo, foi feito contato com a nova professora dele no final do ano, a qual atendeu prontamente, fornecendo informações sobre o desempenho do aluno e, além disso, acabou-se por conhecer a profissional, sua formação e aspectos de sua história pessoal, além de suas concepções frente aos diferenciados quadros de desempenho escolar, enfatizando aqui o aluno que fez parte deste estudo. (APÊNDICE IV).

O roteiro de entrevista com um representante *familiar* do aluno estava dividido em seis partes (Apêndice V). *Caracterização do participante da pesquisa, aspectos históricos experienciados, Características da criança, Contexto, Participação da família na escola e Expectativas e Concepções sobre o Desempenho Escolar.*

Caracterização do participante da pesquisa contava com nove itens versando sobre idade, estado civil, escolarização, ocupação profissional, satisfação com a ocupação, residência alugada, própria ou outros.

Em *Aspectos históricos experienciados* buscou-se informação sobre o caminho pessoal e escolar da criança percorrido até ali, gravidez, nascimento, cuidados, escolarização anterior, dificuldades, facilidades, mudanças, relação com os colegas, com os professores e doenças graves na família. Era constituído de 16 perguntas.

No item *Características da criança* foram feitas as mesmas perguntas aos professores, familiares e alunos sobre as características dos alunos/filhos, qualidades e defeitos, esforço, inteligência, sorte, obediência e felicidade. Havia seis questões sobre este tópico.

Em *Contexto* explorou informações sobre o bairro, participação de membros da família extensa, (tios, primos, avos, enfim), atividades extras escolares, atividades de lazer, participação em projetos sociais e rotina.

A *Participação da família na escola*, item composto por sete perguntas, discorreu sobre percepções da escola da criança, opiniões sobre a recepção tida na escola, reuniões de pais e a valorização em participar da escolarização da criança e se sim como faziam isso.

E por fim, *Expectativas e Concepções sobre o Desempenho Escolar*, contendo quinze questões sobre o desempenho do aluno: como chegou as conclusões apresentadas sobre o desempenho escolar, o que esperava da escolarização do seu filho, quais são os papéis da criança, da escola e do familiar para se obter um alto desempenho e o que esperava para o futuro da criança.

O roteiro de entrevista com os *alunos* (Apêndice VI) num primeiro momento compreendeu a utilização de materiais para formulação de rostos, imagens-idéias para facilitar a conversa com as crianças, para que eles pudessem falar e ao mesmo tempo brincar com a formulação de imagens representativas.

Segundo Laville e Dione (1999, p.193) “A pesquisa, [...], é um lugar de imaginação: muitos pesquisadores fazem prova disso elaborando maneiras originais e eficazes de abordar o ser humano, seus caracteres, atitudes e comportamentos.”

Os materiais utilizados durante as entrevistas foram incluídos ao dialogar com as crianças para facilitar a obtenção de respostas e romper com o tempo da entrevista, podendo esta ser duradoura ou não, sendo que a utilização de imagens poderia diversificar as atividades realizadas (conversas e montagens de rostos, brincadeiras) e motivá-los a falar sobre diferentes assuntos.

Foi usado na coleta de dados com os estudantes um procedimento utilizado na área da Psicopedagogia, em que é chamado de “hora lúdica”. Configura-se como um processo de observação, intervenção e de pesquisa preparado para as crianças expressarem seus sentimentos, emoções ou mesmo dificuldades, facilidades no processo de aprendizagem.

As peças usadas foram compostas pela pesquisadora empregando E.V.A. (Etil Vinil Acetato), lã, moldes e tesoura; e incluiu também as peças de um jogo chamado “Brincando com caretas” Toyster. Informa-se que este jogo foi escolhido unicamente por suas peças/imagens relacionadas a rostos expressando sentimentos diversos.

Figura 3: Ilustração da caixa do jogo

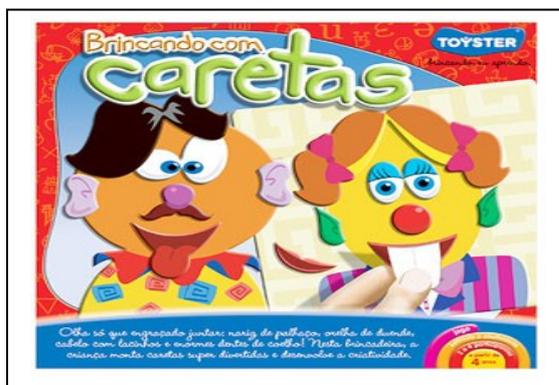


Figura 4: Materiais utilizados



As entrevistas realizadas no início do ano com as crianças estavam divididas em quatro partes: *O eu*, *Meu amigo*, *A Escola*, *A família*. Essas partes estavam diretamente ligadas à organização de rostos relacionados a cada fato.

O eu abrangia 20 questões voltadas à ampliação do conhecimento daquela criança, indagava sobre qualidades, características, defeitos, atividades preferidas, coisas que não gostava de fazer, como concebia seu próprio desempenho, como se percebia fisicamente, se pensava no futuro, o que pensava e se estava feliz com sua vida até aquele momento. Representou o próprio rosto.

O segundo item, *Meu amigo*, envolvia quatro questões sobre os pares, se tinha amigos ali na escola, se o amigo era um aluno, com bom, médio ou baixo desempenho o que esse aluno fazia para ser considerado como tal. Representou o rosto de um amigo da escola.

A escola discorreu sobre a vivência escolar, se gostava de frequentar a instituição, o que achava dela, como se sentia ali, a importância da escola na vida dele, as aulas, o material didático, o histórico escolar, experiências escolares, elogios, broncas, reclamações, aprendizado na instituição e sua utilização fora da escola, relação com a professora e com os colegas de turma, o que esperava aprender na escola. Contava com trinta perguntas. Representou o rosto de alguém que trabalhasse na escola.

A família tinha 22 itens que objetivavam conhecer a rotina em casa, as percepções sobre a família, sobre o bairro, localização, tarefas em casa e tarefas de casa, responsabilidades com a família, concepção e ideal de família. Representou o rosto de alguém da família.

Todos os rostos representados foram fotografados por uma câmera digital. Segue um exemplo meramente ilustrativo dos rostos produzidos.

Figura 5: Eu.



Figura 6: Amigo



Figura 7: Escola



Figura 8: Família



No final do ano letivo uma nova entrevista foi realizada com as crianças para aferir suas concepções sobre o próprio desempenho escolar e suas expectativas para o próximo ano. (APÊNDICE VII).

2.6 Trajetória e os Procedimentos da Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em dois momentos do ano letivo. Inicialmente, no 1º semestre de 2009, mais especificamente do início de março ao final de junho, momento no qual observações da prática docente foram realizadas três vezes por semana em cada sala de aula (2º e 5º anos) numa escola municipal, numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Ocorreram, no mesmo período, as entrevistas com os participantes da pesquisa.

E, num segundo momento, retornando a escola no mês de outubro e permanecendo nela até o final do ano letivo, dezembro/2009, foi desenvolvida observações da prática docente em sala de aula e de algumas aulas do reforço oferecido pela escola. Sendo que as entrevistas, com os alunos e professores, ocorreram no final de outubro e início de novembro.

Quadro V: Exposição dos procedimentos metodológicos.

Procedimento Metodológico	Sujeitos
Observação (práticas educativas, desempenho escolar, concepções e expectativas).	1 sala do 2º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 1 sala do 5º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Três vezes por semana, 2 horas em média por dia durante o 1º semestre com retorno posterior no último bimestre do mesmo ano.
Entrevistas 1º semestre	2 Professoras das respectivas turmas; 12 familiares; 6 alunos do 2º ano e; 6 alunos do 5º ano.
Entrevistas 2º semestre	2 Professoras das respectivas turmas; 1 professora incluída no 2º semestre devido a uma mudança de turma de um aluno do 2º ano para a sala dela; 4 professoras responsáveis pelas aulas de reforços dos alunos com baixo desempenho.

O contato inicial fora realizado no final do ano de 2008, com a secretaria da educação, quando houve o pedido de autorização para a realização da pesquisa, a qual foi autorizada em fevereiro de 2009.

Nesta época uma escola foi indicada pela secretaria e assim foi possível fazer contato com a mesma. A primeira conversa foi com a diretora que agendou um dia para que a pesquisadora estivesse indo a reunião de HTPC³ para convidar os professores a participarem do estudo e explicitar o mesmo.

No dia agendado o encontro aconteceu e duas professoras se candidataram a participarem da pesquisa, dentro do critério exposto de serem turmas do 2º e 5º anos, falaram sobre o horário das aulas, os melhores momentos para a pesquisadora estar na

³ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

sala de aula e pediram para que a coleta de dados começasse em março, pois em fevereiro os alunos ainda estavam em fase de adaptação.

No 1º semestre foram realizadas 32 observações no período da manhã, 2º ano, totalizando 52 horas e 50 minutos. Algumas semanas ficaram comprometidas com idas das crianças ao cinema, ida a outra escola para assistir teatros, passeios na cidade e alguns feriados.

No período da tarde, 5º ano, foram realizados 25 encontros, totalizando 46 horas. Nesta turma se fez presente situações parecidas às citadas anteriormente, porém com mais itens, pois os alunos participavam do PROERD⁴, um projeto de prevenção as drogas que tinha atividades a serem seguidas devido a isto.

Além disso, a professora do 5º ano tirou licença alguns dias e também pediu que fosse preferencialmente as aulas apenas na entrada e não frequentasse as aulas depois do intervalo por causa do barulho externo a sala de aula, visto que os intervalos ocorriam em horários distintos e a sala de aula estava localizada bem próxima ao pátio onde os alunos ficavam durante o recreio. No final do ano a docente relatou que a pesquisadora poderia ir em qualquer horário, mesmo havendo o intervalo e conseqüentemente mais barulho.

Durante o período em que ocorreram as observações também foram realizadas as entrevistas com as professoras, os alunos e os familiares. Com as professoras, as entrevistas ocorreram em horários de Educação Física dos alunos, durante o HTPC, antes da reunião de um grupo de estudos que ocorria na escola ao final das aulas. Foi preciso realizar três encontros com cada professora para concluir o roteiro de entrevista no 1º semestre e um encontro para concluir o 2º roteiro de entrevista.

Com as crianças as entrevistas foram realizadas no horário da aula. Essas conversas só podiam ocorrer no início do período, pois só havia uma sala na escola, na qual a pesquisadora pudesse ficar com as crianças para realizar as entrevistas que era a sala de vídeo, onde ocorria o reforço e as aulas de xadrez simultaneamente, não havendo espaço para outras atividades.

Dessa forma, cada dia era realizada uma entrevista, era pedido autorização à professora para retirar um aluno da sala de aula por vez e, quando autorizado, uma criança era escolhida conforme a disponibilidade e presença no dia e a entrevista ocorria, seguindo a orientação dada pela pesquisadora:

⁴ Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência.

Hoje nós vamos fazer uma atividade diferente: eu quero conhecer mais sobre você e por isso vamos fazer uma brincadeira para conversarmos. Temos quatro rostos que precisam ser preenchidos, com bocas, narizes, olhos, ouvidos e cabelos. Esses rostos serão preenchidos por você conforme eu for pedindo, pois você vai fazer aqui os rostos de algumas pessoas que conhece, que vai escolher e, depois que preencher o rosto irei perguntar algumas coisas para você, tudo bem?! Então, vamos começar fazendo o seu rosto, como você é? (FALA DA PESQUISADORA).

Os alunos começavam então a fazer o rosto, manusear os materiais disponibilizados e depois respondiam às perguntas feitas. Não demonstraram dúvidas ou dificuldades com relação a isso.

No caso do representante familiar, ele foi chamado à escola por meio de um bilhete enviado na agenda do aluno, pedindo também para que a criança comentasse com o familiar sobre o bilhete. Este bilhete marcava um dia para realizar uma reunião. Foi feita uma tentativa para escrever o bilhete:

Nome do responsável;
Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar, junto com seu filho _____, de uma pesquisa sobre desempenho escolar e por isso pedimos encarecidamente que compareça a escola, na sala _____, dia _____, às _____ para conversarmos;
Grata;
Pesquisadora e Professora. (1º tentativa de bilhete).

O bilhete foi mostrado à professora do 2º ano, pedindo a opinião dela, visto que a docente costumava fazer isso com maior frequência. A partir disso, ela sugeriu um novo bilhete, mais diretivo, sendo que apenas este foi entregue aos alunos/representantes familiares do 2º e 5º anos. O primeiro foi descartado:

Sr. _____ ou Sr^a _____,
Convocamos a uma reunião na escola de sua filha (o), _____, na _____, **dia _____, às _____.** Sua presença é indispensável!
Grata;
Professora.

A maioria dos familiares compareceu à escola para a reunião. Tanto com relação ao 2º ano quanto ao 5º ano houve duas faltas em cada sala. Neste dia, foi entregue um documento com contatos da pesquisadora, explicitação sobre a pesquisa e das ações que iriam ser realizadas (Apêndice IX) e, por fim, lido e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido.

Foi questionada a melhor maneira de agendar as entrevistas. Os familiares responderam os dias e horários que seriam mais adequados para cada um e pediram para enviar bilhetes pela agenda das crianças, além de solicitarem que os encontros

ocorressem na escola e não nas residências deles como havia sido planejado no projeto desta pesquisa.

Dois familiares questionaram três itens:

Não sei se estou entendendo direito, mas isso não vai falar mal do prefeito não? (FALA DA AVÓ DE MANI).

Vai ser tudo na escola né, porque minha neta não pode sair, porque eu não posso levar ela em lugar nenhum. (FALA DA AVÓ DE MANI).

Você vai perguntar sobre o cotidiano em casa ou na escola? Porque se for de casa, ficar se metendo eu não quero não. (FALA DA TIA DO BAUCIS).

Para os familiares e para as crianças participantes da pesquisa foi dito que eles foram escolhidos por meio de um sorteio.

No 1º semestre, com a professora Pérsia, 2º ano; o tempo total de realização das entrevistas foi de 1h 37min 42 seg. No mesmo período com a professora Polidora, 5º ano, durou 2h 04min 17seg. Com o representante familiar dos alunos do 2º ano, o tempo total das entrevistas realizadas foi de 4h 09min 37seg., variando de 18min a 1hora. E com os familiares referentes ao 5º ano, as entrevistas duraram 3h 31min 37seg, oscilando entre 20min 19seg e 58min 57seg. Com os alunos do 2º ano a duração das entrevistas foi de 3h 13min 15seg, oscilando entre 25min. e 42min. 26seg. Com os alunos do 5º ano as entrevistas ocorreram em 3h 17min 03seg, variando entre 24 min. 03 seg e 41min. 27seg.

O retorno da pesquisadora à escola já estava combinado com as professoras desde o início da pesquisa, mas mesmo assim houve um encontro anterior a isso, no qual se verificou a possibilidade dessa volta, pedindo autorização para que a mesma ocorresse. Agendando também uma segunda entrevista, a qual ocorreu no mês de novembro com os professores e alunos.

Nesta época, as professoras do reforço e a professora do aluno *Beleno*, transferido para o período da tarde, adentraram na pesquisa por meio de um convite feito pela pesquisadora, a qual explicitou os objetivos da pesquisa e pediu autorização das mesmas para participarem do estudo por meio de uma entrevista e licença para realizar observações em algumas aulas de reforço junto com os alunos elencados, sendo assim todas concordaram e assinaram o termo de livre consentimento esclarecido.

No 2º semestre, as entrevistas com as professoras das turmas regularmente observadas durante a pesquisa durou em média 23 minutos. Com as professoras do

reforço as entrevistas oscilaram entre 40 minutos e 17 minutos, assumindo uma média geral de 25 minutos.

Também, ao final do ano, foi enviado um documento aos familiares agradecendo a participação dos mesmos na pesquisa (Apêndice X). Além disso, a participação da escola foi agradecida disponibilizando um bolo aos funcionários e docentes da instituição e a contribuição dos alunos foi agraciada com doces entregues em saquinhos individuais a cada um das duas salas de aulas frequentadas.

2.7 Procedimento de análise de dados

O procedimento de análise de dados pode influenciar na leitura dos resultados obtidos pela coleta de dados e, portanto, faz-se relevante serem explicitados e descritos.

2.7.1 As observações

As observações foram realizadas e simultaneamente descritas em diário de campo. O principal objetivo destas foi identificar demonstrações de concepções e expectativas frente aos desempenhos escolares por meio da prática escolar, tanto para as docentes quanto para os discentes, questionava-se: como eram estabelecidas e demonstradas as relações entre os discentes e docentes frente aos diferenciados desempenhos escolares?

Depois de leituras do que foi documentado no diário de campo, iniciou-se o agrupamento dos itens comuns e incomuns coletados realizando uma análise por meio de dois aspectos principais: os professores e suas práticas docentes e os alunos na sala de aula.

Para os professores foi cotejado como se estabelecia a rotina de aulas, atividades escolares disponibilizadas, utilização da linguagem verbal e até mesmo corporal, organização do espaço escolar, avaliações propostas, estratégias de correção de atividades, maneiras de estabelecer a disciplina escolar, incentivo a participação dos alunos.

Para os alunos foram assinaladas as respostas aferidas por estes perante as ações dos professores: como agiam frente a problemas enfrentados na escola, a organização disciplinar, com as normas escolares e frente às atividades propostas. Além disso, foi averiguado como os discentes participavam das aulas e suas percepções diante dos colegas de turma.

2.7.2 As entrevistas

As entrevistas foram analisadas seguindo os roteiros propostos para cada sujeito. Depois de inúmeras leituras dos materiais transcritos, foram destacados os itens principais postos em cada momento e, em geral, na seguinte ordem: *caracterização dos sujeitos*, item no qual foi identificado um pouco da história de cada um, pessoal e profissional, e alguns fatos marcantes vivenciados. Na sequência, algumas *concepções* dos participantes do estudo sobre a escola foram desveladas, infância e ser aluno, contexto social, a participação da família na escola e os papéis sociais dos sujeitos da pesquisa. Para em seguida focar os principais objetos de estudo que seriam as *concepções e expectativas sobre os diferenciados desempenhos escolares*.

Assinala-se que no caso dos professores os itens enfatizados estão relacionados aos conceitos escolares. No caso dos familiares, destacaram-se os aspectos ligados ao desempenho da criança pelo viés de quem vivenciava uma determinada realidade escolar ao discorrer sobre a participação dedicada à escolarização dos pequenos. Os alunos seguiram as percepções obtidas pelos próprios sujeitos que experienciavam seus quadros de desempenho escolar.

Dessa maneira, foram formuladas categorias de análise dos dados: Conhecendo os participantes da pesquisa, O Contexto das salas de aulas no percurso do ano letivo, Identificando algumas concepções sobre ser aluno, ser criança, sobre a escola, os papéis dos membros envolvidos, as Concepções sobre o processo de aprendizagem (ligado ao discurso dos professores e abrangendo as concepções sobre avaliação escolar e reforço) e os Diferenciados desempenhos escolares: desvelando constituições de concepções e as expectativas ao longo do processo de escolarização vivenciado.

Capítulo 3: Conhecendo os protagonistas da pesquisa e o contexto escolar

Neste momento os participantes da pesquisa e algumas de suas concepções sobre o contexto escolar serão apresentados iniciando a exposição dos dados obtidos por meio deste estudo.

3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Inicia-se a organização dos resultados a partir daqueles que disponibilizaram as informações para o presente trabalho, sendo, portanto, valioso conhecê-los em suas atribuições, concepções e perspectivas. Os primeiros serão os professores e na sequência serão apresentados os familiares e alunos.

3.1.1 As professoras

As histórias e concepções das professoras das turmas regulares participantes deste estudo foram apreendidas por meio de perguntas realizadas durante as entrevistas e basicamente focadas na formação acadêmica escolar.

O que também ocorreu com as docentes responsáveis pelo reforço e a que continuou o trabalho desenvolvido com o aluno Beleno no 2º semestre do ano letivo. Assinalando que nesses casos a entrevista era mais reduzida, focando apenas os aspectos relacionados à caracterização delas, concepções de desempenho e concepções e expectativas com relação ao estudante atendido.

A Pérsia: 2º ano

Pérsia aos 27 anos de idade tinha 6 anos de experiência docente, 3 anos no Ensino Fundamental e 3 anos na Educação Infantil. Coursou magistério e, na época, possuía graduação em Licenciatura em Pedagogia. Detinha uma pós-graduação em Psicopedagogia e no momento da pesquisa estava fazendo outra pós-graduação em Língua Portuguesa.

Ela expôs seus sentimentos com relação a sua formação:

Na formação assim a gente aprende bastante sobre o desenvolvimento, aprendizagem, só que aprender a dar aula mesmo dando aula, não adianta que não tem como. É dando aula, é no relacionamento com a criança. (Fala de Pérsia).

Relatou que ingressou na carreira docente sem refletir sobre o assunto, iniciou o magistério e começou a dar aulas eventualmente, fortalecendo-se na profissão e a

seguindo com satisfação. Não pensava em adotar outro ofício, gostava e queria ser professora.

Contou um pouco sobre o início de sua carreira:

Como eu comecei na EMEI, lá a coisa é mais *light*, então deu pra dar essa noção pra depois começar mesmo no fundamental. Então foi, eu tive um ano de experiência como auxiliar no fundamental, antes de começar, então acho que o que me ajudou mais foi esse ano que eu fui auxiliar. Então eu estava junto com a professora na sala de aula, eu substituía, mas não tinha assim a responsabilidade da sala de aula. Então foi o que me ajudou mais. (Fala da Pérsia).

Apontou como vantagens da profissão o relacionamento com os alunos e a superação das dificuldades que estes apresentavam ao longo do ano. Como desvantagens foram assinaladas as seguintes condições: a paciência que necessitava ter para lidar com as crianças que não almejavam aprender, que não buscavam conhecimentos, que demonstravam desinteresse e, comentou também, sobre dificuldades no relacionamento com algumas famílias.

Pérsia narrou ainda um pouco de sua história enquanto aluna, pensando em seu desempenho:

Eu achava que era uma boa aluna, pelo menos as notas eram boas. Inclusive eu tenho um pouquinho mais de dificuldade de entender a criança que não aprende, porque eu aprendia com facilidade. Não era aquela aluna que sofria pra aprender, o professor falava e pra mim aquilo lá era. Agora tem aquela criança que questiona, que não tem interesse, então no começo eu tive muita dificuldade pra entender, porque que essa criança não tem vontade? Porque que ela não faz igual as outras, se aprender é tão gostoso? Então eu tive, mas com o passar do tempo a gente vai pegando mais experiência, então dá pra ir vendo, pra ter um olhar um pouquinho mais amplo em relação àquela criança. [...] Tem que olhar lá no fundo, se for ver a criança só ali na sala de aula não dá pra considerar. (Fala da professora Pérsia).

De tal modo, Pérsia era uma professora que havia sido boa aluna enquanto estudante e, atribuía a isso, certa dificuldade inicial em compreender os problemas apresentados pelos discentes para aprender; porém com o passar do tempo, ao adquirir mais experiência, começou a pensar na criança num contexto mais amplo e, segundo ela, compreender melhor as dificuldades dos alunos.

Assinala-se que as concepções da professora Pérsia sobre ensino-aprendizagem estavam pautadas em questões relacionadas ao desenvolvimento psicológico e social dos alunos, citando o estudioso Vygotsky para exemplificar o que queria dizer sobre conseguir realizar as atividades individualmente, sem auxílio de outras pessoas, sendo

que ela atuava sobre o que o aluno era capaz de aprender. Além disso, para a professora, os estudantes eram instruídos por meio de modelos disponibilizados pela educadora:

A todo momento, eles observam tudo, tudo, desde eu tomando uma água, o jeito que eu trago o meu material, a todo momento eles estão aprendendo. A gente é assim um modelo pra eles, às vezes um modelo que eles não tem em casa, então tem que tomar muito cuidado de deixar cair uma pontinha de lápis no chão, porque me falaram que não pode jogar lixo no chão, se deixar cair, epa to contrariando né. Então a todo momento eles estão aprendendo, desde valores até na fala, no chamar atenção do comportamento, chamar atenção: vamos parar de conversa que agora é hora de ouvir. (Fala da professora Pérsia).

Por meio deste breve relato, foi possível conhecer um pouco da história e vivência da professora Pérsia, que de certa forma, estava iniciando em sua carreira, satisfeita e extremamente ligada aos alunos, os quais deveriam buscar conhecimentos, palavras referenciadas em diversos momentos de sua fala.

Pietra a professora de Beleno no 2º semestre

Pietra atuava numa turma do 2º ano no período da tarde. Contava com 8 anos de experiência, sendo divididos em 3 anos de atuação na Educação Infantil e 5 anos no Ensino Fundamental.

Graduada em Pedagogia e cursando pós-graduação *Latu senso* em Psicopedagogia estava satisfeita com sua profissão e acreditava ser um ponto positivo a relação estabelecida com as crianças. Havendo um item que poderia melhorar na escola: a participação de todos os familiares na vida escolar dos filhos, afinal ela relatou que:

A gente nota diferença, quando o pai participa o desenvolvimento é melhor, é mais rápido, tem mais facilidade. (Fala da professora Pietra).

Pietra resolveu ser professora quando ainda criança e, se considerava no Ensino Fundamental, uma boa aluna devido a sua organização escolar, ao seu estudo e a participação da sua família.

A Polidora: 5º ano

Contava com 45 anos de idade, na época, exercia a profissão há 23 anos. Polidora nos relatou que quando era criança, não era comum frequentar a Educação Infantil, porém ela tinha tido este privilégio, por dois anos, tempo dedicado a esse nível de Ensino. Na sequência desta fase iniciou o Ensino Fundamental, antigo primário, que durou quatro anos. Seguindo para a antiga 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e,

posteriormente, para o Ensino Médio, no qual cursou 2º Grau com magistério. Neste período já atuava eventualmente como professora, realizando algumas substituições e, ao terminar o magistério, seguiu para a graduação em Licenciatura em Letras, procedido por especialização na área da educação.

Polidora ponderou sobre sua formação:

[...] o que conta no dia-a-dia é a prática. Se bem que os professores que eu tive influenciaram bastante na minha formação. Às vezes eu me pego assim, pensando tem atitudes que eles tiveram que queira ou não ficaram dentro de mim. Mas mesmo na faculdade apesar de ser direcionado a essa parte de língua portuguesa, a gente faz a faculdade com pouco embasamento, é aquela parte teórica, e quando você chega na sala de aula, você tem que dar conta do conteúdo e mais da prática, né. (Fala da professora Polidora).

Quando criança brincava de escolinha e a mãe a incentivava a seguir a carreira do magistério. Polidora não almejava isso, queria ser médica, contudo, acabou por fazer tal curso no Ensino Médio para ter uma profissão inicial e acabou seguindo-a, pois antes de se formar já contava com um emprego. Relatou que mesmo não sendo sua opção inicial, almejava fazer o melhor e gostava do que fazia.

Falando ainda sobre a profissão docente, acreditava ser um ponto positivo na carreira, chegar ao final do ano e perceber que valeu a pena todo o trabalho feito, uma “recompensa”. E o maior problema estava na dificuldade que sentia em adequar os diferentes níveis dos alunos:

[...] você não pode deixar essas crianças de lado, mas ao mesmo tempo essa sobrecarga e você ter que dar conta de todas essas dificuldades aí. (Fala da professora Polidora).

Apesar disso, demonstrou-se satisfeita com sua profissão e lembrou sua performance enquanto estudante ao considerar-se uma aluna com desempenho oscilante entre médio e bom, narrou sua experiência:

[...] eu no começo, eu tinha dificuldade sim, tanto é que quando eu cheguei a reprovar um ano e foi a partir daí que eu falei: “Não eu tenho condições de aprender também!” Mas porque muitas vezes eu deixava de estudar pra ajudar em casa, então o que acontecia, o estudo para mim ficava em segundo plano e que é a realidade de muitas crianças aqui, eles deixam de estudar, porque tem que levar o irmão na creche, porque tem que ajudar em casa, tem que arrumar cozinha, porque a mãe chega, é aquela né. Mas, eu acho que partindo assim por mim, eu descobri que eu tinha condições de ser melhor. [...] tanto é que no ano seguinte, não que eu fosse melhor, que eu soubesse mais, se eu reprovei é porque eu não sabia né, mas assim dali em diante, não que eu deixei de fazer o que eu fazia em casa, mas eu procurei fazer o que? Estudar mais, me interessar mais e ver que eu tinha capacidade né. Não que eu fosse mal, porque na época eu fiquei por causa de 0,25 centésimos, sabe do quê? De português. (risos). De português eu fiquei, então serviu pra mim também ler. Porque até no próprio magistério a própria professora pedia para eu explicar. Então eu passei a me interessar muito pela parte de gramática. Então eu já fui direcionando para isso aí. Foi um desafio. (Fala da professora Polidora).

Polidora relatou um pouco de sua experiência escolar relacionada às atividades realizadas em casa, as responsabilidades vivenciadas ao auxiliar no dia-a-dia familiar, percebendo a mesma situação na vida de muitos dos seus alunos. Além disso, falou sobre uma mudança em sua vida ocorrida após uma reprovação na escola, fazendo-a refletir sobre sua capacidade de ser melhor: uma aluna com alto desempenho.

Comentou inclusive sobre as diferenças ocorridas com o passar do tempo: para ela o comportamento dos alunos era diferente, pois antigamente eram mais disciplinados. Atribuiu isso a idéias de que as famílias ficavam mais próximas dos filhos. Por outro lado, na prática docente, antes quando uma professora faltava não deixava material para substituí-la e não havia tantas trocas entre as companheiras de profissão quanto havia na época da pesquisa naquela escola.

Ainda comentou sobre o material didático e a prática docente pautada no quesito tempo:

[...] não é uma outra prática, porque qualquer conteúdo, material, que é feito pela professora, apostila, eu acho que a postura tem que ser a mesma, mas este material dificultou no sentido assim, de ter que dar conta do conteúdo, dar conta de tudo aquilo, as crianças não estão habituadas a esse ritmo, e acaba causando uma certa dificuldade pra eles também. [...] É mais rápido, e ele até no 5º ano, tem muitas crianças que não estão alfabetizadas, é isso que acontece, você tem que trabalhar o conteúdo de 5º ano na apostila e ao mesmo tempo cinco, seis não acompanham e aí vira aquela confusão né. (Fala da Polidora).

Por meio do discurso anterior é possível perceber que a professora acreditava que o material didático utilizado, apostila, não era o mais adequado para o trabalho pedagógico e atribuiu esta condição às dificuldades dos alunos em acompanhar os conteúdos tratados, além de serem abordados aligeiramente, pois havia muitos assuntos a serem estudados.

A professora conferia uma relação clara entre a participação da família e o desempenho do aluno, porém ponderou, considerando algo pouco comum, que poderia haver bom desempenho mesmo sem a participação familiar. Em seu relato também apontou que deveria haver um trabalho em conjunto entre a família e a escola.

Neste sentido, Polidora destacou que os alunos aprendiam por meio da prática, realizando as atividades propostas na escola ou quando precisavam utilizar o conhecimento apreendido transpondo-o na vida cotidiana:

Eu vou dar um exemplo assim, a pontuação que a gente tem trabalhado, porque eles vieram assim, eles falam ponto de interrogação, mas põem o de exclamação, eles sabem que ponto de interrogação é para pergunta, só que

na prática, quando eles vão produzir o texto eles não sabem. Então muitas vezes eles sabem que é outro, mas na hora que vão produzir, na hora que vão fazer, aí eles tem dificuldades. Então muitas vezes, [...], será que eles aprendem? Então são nessas situações práticas que a gente vê se aprendem ou não, a questão da matemática, de que adianta, saber multiplicar, saber dividir se numa situação problema, muitas vezes eles não conseguem, porque não tem esse entendimento, essa interpretação né. (Fala da professora Polidora).

Quantificando que:

[...] se você me perguntar de 0 a 10 quantos aprendem, infelizmente acho que 50%. (Fala da professora Polidora).

Dessa forma, foi possível apreender um pouco da história de formação escolar e até mesmo de sua vivência pessoal até chegar a ser professora, uma docente experiente e satisfeita com seu trabalho, enfrentando os problemas diários, para ela, pautados, entre outros, na heterogeneidade dos alunos. Tentava sempre fazer o melhor e, além da prática diária em sala de aula, participava de mais um curso de especialização e acompanhando ativamente o grupo de estudos na escola.

Além disso, era também professora efetiva do estado, sua sede não era naquela escola, com a municipalização ela precisou ir para outro município e depois voltar para trabalhar na referida instituição, isso ocorria por meio de um acordo com a prefeitura e era desgastante para a docente que não tinha certeza de qual seria sua sede de trabalho no próximo ano.

As professoras que ministravam os reforços aos alunos com baixo desempenho

A maioria das professoras responsáveis pelas aulas de reforço participantes desta pesquisa era contratada como professoras auxiliares e, em geral, exercia duplas jornadas como efetivas.

Parvati e Pâmela eram as docentes que trabalhavam com os alunos em fase de alfabetização. Paola e Piedade se dedicavam aqui aos alunos do 5º ano, não focando tanto nos itens de alfabetização, mas é claro perpassando por eles, afinal os alunos com baixo desempenho apresentavam dificuldades nos quesitos leitura, escrita e operações matemáticas.

Elas estavam satisfeitas com a profissão, gostavam do que faziam e destacaram os alunos como fonte principal deste sentimento, sendo extremamente valioso para elas “conseguir” com que eles aprendessem. Como ponto negativo as professoras apontaram a baixa valorização profissional.

Além disso, em comum, as docentes tinham o alto desempenho escolar obtido durante o Ensino Fundamental. Partiam, porém, de itens diferenciados, não contraditórios, para julgarem tal desempenho, dentre eles: comportamento, conhecimento, capricho e realização de atividades.

3.1.2 As Famílias das camadas populares

As famílias dos alunos com *baixo desempenho*, no 5º ano, caracterizavam-se por serem formadas por oito a nove moradores na residência. Ambas eram reconstituídas e, o responsável pela criança possuía baixa escolarização, a maioria cursou até a 4ª série no máximo. Justificaram o abandono escolar relacionando-o a necessidade em ir trabalhar para auxiliar no sustento da família.

Poucos adultos trabalhavam; em uma família dois deles e na outra, três, isso era reflexo, entre outros, do número de crianças que compunham as famílias. Na época da realização da pesquisa, contava-se com desempregos e início de atividades relacionadas ao campo ou as fábricas. Numa das famílias havia atividades ligadas ao comércio e a prefeitura da cidade, além do campo.

Tem que trabalhar né, tem filho. (Fala da mãe de Aurora).

Uma família morava numa casa alugada e a outra numa casa adquirida pela CDHU⁵, característica do bairro localizado em torno da escola. As mães entrevistadas contavam com 44 e 34 anos de idade.

As famílias dos alunos com *baixo desempenho*, 2º ano, moravam em casa própria, localizadas próximas a escola. As mães de ambas as crianças eram analfabetas, uma havia frequentado a escola até a 2ª série e a outra até a 1ª série e, contavam com em média 35 anos de idade.

Os responsáveis por uma das famílias trabalhavam na zona rural e numa fábrica da cidade, isso era a realidade da família reconstituída, composta por três pessoas. A outra era nuclear, havia seis membros, sendo quatro filhos, o pai trabalhava como pedreiro e sustentava a casa, pois a mãe que era faxineira estava desempregada.

Havia sonho:

O meu sonho é pintar tapete emborrachado, porque assim é uma maneira de ganhar dinheiro dentro da minha casa, poderia cuidar do *Baucis* e estaria dentro de casa. (Fala da mãe de Baucis).

Com relação ao contexto das famílias com *desempenho mediano*, 5º ano, havia conjunturas diferenciadas. Uma delas havia migrado do nordeste para o sudeste em

⁵ CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo.

busca de melhores condições econômicas e, no momento da pesquisa, esta família oscilava entre uma constituição matrifocal e nuclear, pois o pai mantinha uma relação de idas e vindas com a esposa, visto que havia reconstituído outra família, então com o pai, residiam numa casa alugada cinco pessoas, sendo três filhos. Considera-se ainda que havia sido deixado mais dois em Alagoas com os avós maternos por falta de recursos para todos viajarem juntos. Tinham esperança de ganhar um dinheiro e voltar à terra natal.

[...] eu até agora não consegui nada, só paga aluguel e come. Meu marido me dá uns cruzeiros por mês, aí eu pago aluguel. A nossa vida é uma vida complicada [...]. (Fala da mãe de Leda).

A mãe estudou até a 5ª série e largou os estudos, contra a vontade dos pais, pois não conseguia acompanhar a matemática, se saindo muito mal na disciplina. Durante a pesquisa contava com 33 anos de idade e trabalhava na lavoura.

A outra família advinha de um contexto rural, morava num sítio próximo a cidade, propriedade própria, onde todos os moradores da casa trabalhavam, além de outras atividades relacionadas fora da propriedade, afinal o pai prestava serviço em uma floricultura da cidade.

Contavam com cinco pessoas, sendo uma família ampliada, porque um tio fazia parte da constituição, havia dois filhos, o mais velho abandonara a escola, não concluindo o ensino médio. O pai da família tinha 48 anos de idade e havia estudado até a 4ª série.

As famílias dos alunos com *desempenhos medianos do 2º ano*, também viviam realidades bastante diferenciadas. Um advinha de uma família nuclear, sendo filho único. Os pais trabalhavam em escritórios de empresas da cidade e residiam numa casa própria. Seus pais tinham estudado até o ensino fundamental (mãe) e concluído o ensino médio (pai.). Sendo que a mãe relatou sua vontade em retomar os estudos, porém havia dificuldades para tal:

Aí eu tenho vontade de voltar estudar, terminar o colegial, eu queria trabalhar assim num lugar com criança, com alguma coisa assim, sabe, na creche. Agora não dá mais tempo, até eu fazer o curso e terminar. Agora acho que não dá mais não. Eu penso assim, eu vou estudar a noite e aí quem vai ficar com ele né. (Fala da mãe de Messias).

Num outro contexto apresentava-se uma família ampliada, constituída pela avó e pelo avô, que eram responsáveis por três netos. A avó havia cursado a primeira série, o

avô era analfabeto. Ela era aposentada e fazia alguns bicos como cozinheira, ele trabalhava numa fábrica e residiam em casa própria. Ela contava com 53 anos de idade.

Havia uma família nuclear e outra matrifocal no grupo de alunos com *alto desempenho*, no 5º ano. As mães eram jovens, 26 e 27 anos de idade e, a escolarização estava restrita ao Ensino Fundamental I. Moravam em casas alugadas e trabalhavam com prestação de serviços – manicure e pedreiro ou em fábricas.

Quanto aos alunos com *alto desempenho do 2º ano*, contavam com famílias ampliadas. As mães das crianças haviam chegado ao Ensino Médio, uma estudou até o 1º colegial e abandonou os estudos por causa do marido, pai do aluno, que não permitia que ela estudasse e a outra concluiu por meio do ensino supletivo.

[...] comecei trabalhar eu tinha 13 ano sabe, não tive oportunidade e minha mãe não deixava estudar a noite, porque falava que as meninas ia na escola só pra bagunçar não sei o que, então aí eu fiquei adulta tudo e aí chegou uma hora eu falei não eu vou, eu tenho, só não fiz uma faculdade, porque eu não tive mais condições, mas gostaria de ter feito. (Fala da mãe de Zulu).

Os adultos da casa desempenhavam atividades relacionadas ao campo, a uma olaria, a um frigorífico, a uma empresa da cidade, a faxina e havia também rendimentos advindos de aposentadoria. Moravam em casa própria.

Resumindo e retomando: O contexto familiar dos alunos com *baixo desempenho escolar* estava relacionado a famílias extensas (8 a 9 membros), - no caso de duas famílias - ou até mesmo com seis pessoas, - em uma família -, exceção a isso em um caso (3 membros). Três famílias residiam em casa própria e uma em casa alugada. Uma delas era nuclear e as outras eram reconstituídas. Os responsáveis desempenhavam atividades relacionadas à zona rural, ou prestação de serviços – pedreiro e faxina ou a fábricas. Todos os responsáveis apresentavam baixa escolarização, com frequência a escola por poucos anos no ensino fundamental, os quais não foram suficientes, pois havia três mães analfabetas.

As famílias com *desempenho mediano* apresentaram realidades bastante variadas. Uma família matrifocal/nuclear, outra nuclear e duas ampliadas. Apenas uma delas contava com responsáveis que haviam concluído o ensino fundamental e o ensino médio. O restante não havia concluído o ensino fundamental. Três famílias residiam em casa própria e uma em casa alugada. As atividades desempenhadas para suprir o

sustento das pessoas eram pautadas na zona rural, sendo um proprietário, ou em fábricas, ou com prestação de serviços, renda advinda da aposentadoria ou de atividades em escritórios.

Com os alunos com *alto desempenho*, havia uma família matrifocal, uma nuclear e duas ampliadas. Duas famílias moravam em casa própria e duas em casas alugadas, sendo que a mesma divisão ocorria com relação à escolarização: dois responsáveis pelos alunos chegaram ao ensino médio, um concluiu e o outro não e, dois cursaram o Ensino Fundamental I. As atividades desempenhadas pelos adultos da casa variavam entre autônomos – manicure, pedreiro -, faxineira, trabalhos em fábricas e na zona rural.

3.1.3 Os Alunos e as Infâncias

A rotina dos alunos participantes deste estudo girava em torno do horário escolar (para o aluno com baixo desempenho, 5º ano, o reforço também se fazia presente) seguido pelo contexto familiar e atividades desempenhadas ali.

As atividades de lazer dessas crianças estavam ligadas a religião, visitas de parentes ou amigos e idas às praças próximas das residências, o que muitas vezes não era realizado em conjunto pela família, mas apenas por alguns membros dela. Além disso, esportes, jogos e televisão se faziam presentes em seus cotidianos. A escola oferecia aulas de xadrez no período contrário à escolarização que eram frequentadas por um aluno do 5º ano com alto desempenho.

Com exceção de uma aluna com desempenho mediano e um aluno com alto desempenho, as crianças demonstraram ter uma auto-imagem positiva de si mesmas por se considerarem belas, além de se sentirem queridas (neste caso, menos a referida aluna com desempenho médio).

Pesquisadora: Você se considera um menino bonito?

Zeto: Eu acho que eu sou, minha mãe, minha avó, todo mundo que mora em casa fala que eu sou. (Fala de Zeto).

A partir disso, percebe-se que os alunos desta pesquisa, mesmo com baixo desempenho, demonstraram uma imagem positiva de si mesmos, não se enquadrando nas idéias postas por outros estudos, como o de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) ao afirmarem que estudantes, entre nove e dez anos de idade, com dificuldades na aprendizagem da escrita apresentavam baixo auto-conceito geral e escolar.

Conforme Senos (1997) há entre alguns alunos, principalmente, e em média a partir dos 12 anos de idade, um processo de mediação dos baixos resultados, fazendo com que essas informações não atinjam a auto-estima ou o auto-conceito dos mesmos utilizando-se para isso das relações entre os pares, nas quais são criadas estratégias de proteção da auto-estima a partir do grupo no qual se integra, rompendo com uma possível relação direta entre auto-estima e resultados escolares.

Afirma-se ainda que os cuidados dedicados às crianças no horário contrário à escola estavam resguardados a familiares, quando os pais trabalhavam, ficavam com parentes que residiam em bairros próximos ou com os irmãos mais velhos. Exceção a isso em apenas um caso em que a criança, 2º ano, diante do trabalho dos pais, ficava com uma babá.

Os alunos do 5º ano, muitas vezes, eram os filhos responsáveis pelos cuidados de irmãos mais novos, isso ocorria, por exemplo, com quase todas as crianças, havendo apenas uma exceção no grupo de desempenho mediano em que um aluno não apresentava tantas responsabilidades quanto os outros.

Dessa forma, foi possível perceber que todos os alunos gostavam de brincar, apesar de nem sempre fazerem isso e, a maioria deles, relatou desempenhar atividades de auxílio aos familiares em suas rotinas. Idéia que corrobora com os estudos de Kramer (2007) ao destacar a identidade das crianças no lúdico, ao mesmo tempo em que se distanciam ao vivenciar experiências “singulares” dependendo de cada contexto social.

Dentro deste, nota-se que as garotas apresentaram mais responsabilidades, as quais eram postas de forma mais intensa do que para os garotos, independente do nível de desempenho obtido na escola. E, para os alunos do 2º ano, as atividades de auxílios eram mais organizacionais, ligadas a arrumação do quarto, dos brinquedos ou afins. Já para os alunos do 5º ano as atividades de auxílio apareceram de forma mais “pesada”, com maiores responsabilidades, como limpar a casa, fazer mamadeiras aos irmãos mais novos e cuidar deles.

Nesta direção, uma aluna ponderou que sem escola:

Aí seria chato, porque ficar sozinho em casa é chato, ficar fazendo serviço toda hora, fica lá em casa com a maior preguiça assistindo, responsável por tudo. Aqui na escola não, a gente vem aqui aprende, vai pra casa, descansa, estuda e aí quando cresce, aprende, desenvolve e aí quando cresce daí já é gente. (Fala de Leda).

Cientes dessa realidade experienciada, pode-se ler as concepções de professores, familiares e alunos sobre a idéia de ser criança em sua “condição” de ser também aluno

partindo de duas categorias: a vivência real e a ideal (não que não seja real, mas se faz presente nos discursos ponderando como deveria ser para todos os sujeitos e não analisa o que muitos realmente experienciam).

Seguindo a vivência real, professora Polidora faz uma análise sobre o que é ser aluno, relacionando tal conceito com a sua vivência escolar e pessoal, visto que este conceito para ela estava diretamente relacionado à frequentar uma instituição escolar:

[...] Assim como é difícil ser professor, muitas vezes eu (...), é difícil ser também aluno né, a gente se coloca na posição deles, exigir uma participação deles que muitas vezes assim eles não tem como dar retorno pra gente certo, diante das dificuldades, porque mesmo as escolas que entrou como municipal agora, o sistema quer números, eu tenho aqui na classe crianças que não deveriam estar no 5º ano, no máximo no 3º ano. Então aquele aluno, olhando por esse lado, porque a cada ano que passa a cobrança é maior e você não tem aqueles pré-requisitos e o sistema foi colocando você no 5º, no 6º ano e assim vai. (Fala da professora Polidora).

Já Pérsia relatou que ser aluno é:

Aluno, bom, nós como professores somos eternos alunos, estamos sempre em cursos, aprendendo e o aluno é aquele que busca, que quer aprender, muitos não querem, mas a gente tem que ir cultivando neles essa vontade, é o buscar. (Fala da professora Pérsia).

Pérsia ao falar sobre a infância o faz relacionando a escola ao ideal de alegria, infância como uma fase boa; diferente da professora Polidora que considerou os variados contextos vivenciados por seus alunos e analisou as responsabilidades que eles possuíam.

Ser criança, ser criança é assim ter alegria, vida, estar aprendendo constantemente, não só na escola, mas é um aprender constante. Então é um desenvolvimento muito acelerado na infância, então ser criança é isso, o principal de ser criança é a alegria e a escola não pode tirar isso. Eles tem que aprender, mas não através do sofrimento, tem que ter o gosto, como eles tem o gosto fora da escola, tem que ter também na escola. (Fala da professora Pérsia).

[...] tem crianças com realidades totalmente diferentes, então ao mesmo tempo que tem aqueles que já assumem papel de adultos, levar a irmã pra creche, buscar, a responsabilidade de pegar, fazer o almoço, dar pros irmãos menores né, que é vamos dizer assim 30% da sala que já tem esse compromisso. Os pais trabalham fora já chega de noite, às vezes passam o dia né e, voltam pra almoçar, tem aqueles que vão pro projeto, do projeto vem pra cá, não tem mais aquele contato direto com a família, então ser criança hoje pra maioria dos meus alunos é uma dificuldade. Ajudam lavar, passar, cozinhar, cuidar dos irmãos e não tem essa fase né da infância que eles deveriam estar voltados pra outras coisas, outros afazeres, não que não deveriam ter responsabilidades, mas nem tanto quantos os pais passam. (Fala da professora Polidora).

Pondera-se inclusive que tal diferenciação presente nos discursos pode estar relacionada, entre outros fatores, às nuances entre o nível escolar, afinal os alunos da

professora Pérsia, no 2º ano e diante de suas vivências, não apresentaram as mesmas responsabilidades demonstradas pelos alunos da professora Polidora, que cursavam o 5º ano, sendo mais velhos que os primeiros.

A leitura da professora Polidora sobre ser aluno e ser criança assume uma posição que pode ser questionadora mesmo não sendo diretamente posta desta forma. Percebe-se em seu discurso uma preocupação identificada por Kramer (2007) ao apontar o paradoxo entre o conhecimento teórico sobre ser criança, unido ao sentimento de infância, frente às dificuldades de lidar com a infância real, acoplando infância e aluno:

[...] Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (KRAMER, 2007, p.14).

Esse enfrentamento entre as vivências reais e o ideal também apareceu no discurso dos familiares, restrito a concepção de infância. Relembrou inclusive das dificuldades, responsabilidades familiares que adquiriram quando crianças dificultando vivenciar o que consideravam ser o ideal de infância e, almejando para os filhos, uma vivência do que acreditavam ser o ideal ou o mais “correto”.

Ah é uma idade gostosa, que não tem responsabilidade, só pensa em brincar, não tem responsabilidade nenhuma. Uma idade gostosa. (Fala da mãe de Beleno).

[...] ela não tem infância, pra ser honesta, não tem. Eu tive mais apesar de trabalhar com meu pai, hoje ela tá crescendo, responsável, ela toma conta dos meu filho, dos irmãos. De manhã ela fica em casa, ela lava os pratos, ela faz a minha comida, ela passa pano na casa, ela não tem tempo pra brincar. (Fala da mãe de Leda).

Olha como eu não tive muito esse negócio de infância, ser criança é tudo né, é brincar, curtir enquanto pode, porque depois que você tem responsabilidade acaba tudo. (Fala da mãe de Vitória).

O trabalho ou as responsabilidades não foram vistos de forma contrária às brincadeiras em um discurso, que concebeu a infância como uma fase que independe da idade. Destacando que de qualquer forma o conceito de ser criança ainda estava focado no brincar:

Ai brincar, brincar, eu brinco até hoje. Eu acho que não é porque eu não brinquei até 7, 8 anos que não foi uma infância, minha infância foi essa, criada dentro de uma olaria. (Fala da mãe de Zeto).

Querendo o melhor para os filhos/neta, alguns ideais de boa infância relacionaram brincar, enfocando a importância deste, mas acreditavam que era necessária e valiosa a aquisição de responsabilidades compatíveis com a faixa etária, criticando encargos em excesso atribuídos por outros pais, relacionando suas próprias vivências enquanto crianças. Essa relação entre responsabilidades e brincadeiras só foi enfocada pelas mães dos alunos com *alto desempenho*:

[...] eu não fui criança, porque eu tive responsabilidades muito cedo e, sei lá eu acho que eles tem ter limite e não deixar eles, tem que ter horário pra brincar, tem que ter horário pra tudo, não deixar, por exemplo, como eu vejo muitas mães por aí, o pai põem muitas responsabilidades pra crianças desde cedo, eu conheço criança que limpa a casa, que faz comida, que leva os irmãos na creche, com 5 anos, 6 anos. Eu acho que é muita responsabilidade, é a hora deles ser criança e eu não tive essa oportunidade de ser criança. [...] eu não sei o que, que foi brincar de boneca e, eu deixo a *Zulu* fazer tudo isso, ela tem horário pra tarefa, mas ela tem horário de brincar, pra ir dormi, ela tem horário pra tudo. E eu acho que ser criança é isso, tem que ter limite, mas tem que deixar eles a vontade brincar, tem pai que não deixa o filho brincar, porque suja a roupa, pra não estragar o brinquedo, eu não, tem que brincar, tem que aproveitar, eu acho que ser criança é isso. (Fala da mãe de Zulu).

Ser criança, bom, na minha opinião, é bem difícil assim a palavra criança, porque minha mãe era uma mãe bem distante assim, e agora eu tento ser diferente, eu tiro da minha boca pra poder dar pro meus filhos, porque eu não quero que meus filhos passe o que eu passei. Então eu acho assim que criança é não se preocupar com nada, não ter que preocupar com irmão, porque a mãe não liga, criança é brincar, então o *Vitor* ta numa fase assim sabe, que ele tem que cuidar da irmã dele, ele fica em casa, os dois fica em casa sozinho. Então eu falo pra ele cuida dela, ele vem lá no xadrez ele trás ela, ele vai no recreativo brincar lá, ele leva ela, mas quando ele quer brincar eu deixo sabe. [...] hoje em dia, se você não dá alguma coisa assim pra poder ocupar a cabeça, já vai pro lugar errado né, caminho errado. (Fala da mãe de Vitor).

Kramer (2007) anuncia a importância da autoridade do adulto e das responsabilidades na constituição dessa fase da vida, afirmando que na sociedade atual, em muitos momentos, está havendo uma distorção de papéis na ordem das relações, perdendo-se o diálogo, o estabelecimento de regras e a capacidade de fazer acordos.

Neste sentido as concepções sobre infância passaram por modificações ao longo do tempo, criança não é mais um ser passivo que apenas obedece, sendo “moldável” como aponta GIMENO SACRISTÁN (2005). Criança se apresenta como sujeito, como indivíduo de direitos e opiniões, como um ator social (Sarmiento, 2005), que “pode” até contrariar as idéias dos adultos.

Ser criança é brincar, cuidar, prestar atenção pra não ser uma criança triste como meu neto é. [...] eu acho que criança é assim tem que ter liberdade, criança tem opinião, pede opinião deles, não chegar falando, eu sempre falo pro meu marido isso aí, que antigamente era diferente né, hoje em dia

criança tem opinião, não é verdade? Eu não fui assim, mas hoje é de outro jeito. (Fala da avó de Mani).

Ser criança hoje em dia não ta fácil, essas crianças de hoje em dia tão diferente. As criança de hoje em dia não obedece os pais, não obedece mais. (Fala da mãe de Agenor).

Por sua vez os alunos, em geral, mantiveram-se no âmbito ideal. Consideravam que ser criança estava relacionado ao brincar, enquanto ser aluno estava ligado a estudar, sendo visto de formas diferentes.

Aluno escreve e estuda. [...] Criança fica brincando. (Fala de Beleno).

Criança é brincar, brincar, se divertir. (Fala de Vitor).

Para outros, ser criança estava relacionado a ser aluno também:

Tem que aprender a fazer lição, fazer as pazes e sem brigar. (Fala de Baucis).

Ser criança é brincar e estudar. (Fala de Messias).

Acabavam por focar o conceito de infância no brincar e utilizavam este conceito para comparar a vivência de adultos e crianças:

Criança brinca, adulto não. (Fala de Aurora).

Criança ela brinca mais, ela desenvolve mais, ela (pausa) se diverte mais e o adulto não, o adulto tem que trabalhar, ter preocupação. (Fala de Leda).

Interessante que duas crianças colocaram, em alguns momentos, o conceito de aluno e de infância os relacionando a fazer o bem, ter ações socialmente corretas:

Ser aluno é se dar bem com todo mundo, saber ler, escrever. [...]. Ser criança é uma pessoa mais alegre, vem na escola, faz as coisas mais certinha, obedece em casa. (Fala de Laerte).

Aluno é quando você escreve, (pausa), quando a tia fala com você, ser um aluno bonzinho, eu faço o que a tia fala. [...] Ser criança é ser bonzinho, obedecer a mãe, quando eu era pequeno eu só desobedecia minha mãe, porque eu não sabia. (Fala de Zeto).

Neste último depoimento é possível perceber que ao falar sobre infância o faz no contexto familiar e ao falar sobre ser aluno o faz no contexto escolar, contudo em ambos era uma fase em que se fazia necessário e importante obedecer. Além disso, criança pode brincar e ir à escola, aluno deve ir à escola. Para a criança os conceitos se unem para o aluno não, aluno é aluno, não é criança.

Assinalando que isso ocorreu ao serem questionados diretamente sobre tais conceitos – infância e aluno, porém ao falarem sobre a escola em geral, local destinado

aos alunos, muitos apontaram o brincar dentro dela, não havendo dessa forma uma barreira entre o brincar, o que caracterizou a infância e, ser aluno.

Foi citado ainda pelas crianças o conceito de infância relacionado aos cuidados familiares (Gimeno Sacristán, 2005), (Kramer, 2007) e o conceito de aluno ligado a relacionamentos interpessoais, interligando a escola como uma fonte de relacionamentos ao conceito de aluno.

Os discursos das professoras foram perpassados por suas experiências pessoais e profissionais, ao focar os conceitos de aluno e infância. De certa forma, seguiram em direção às falas dos familiares e dos alunos em que o eixo central, independente do ano escolar e do nível de desempenho, o conceito de infância era pautado no brincar e, o conceito de aluno no estudar e conseqüentemente aprender, este mais restrito ao ambiente escolar, ultrapassando este local na presença de tarefas de casa. Uma das docentes destacou também a infância relacionada à escola, sendo que esta deveria manter a suposta alegria intrínseca da fase, refletindo isso no conceito de aluno. E, a outra professora, refletiu mais sobre as realidades diferenciadas de cada um pensando nas conseqüências disso para a aprendizagem.

O que também se fez presente no discurso de alguns familiares. Nota-se que há inquietações diante do contexto social e as idéias postas como mais adequadas sobre como ser criança.

Em geral, os conceitos de infância expostos pelos familiares também foram perpassados pelo ideal de infância que brinca. A maioria dos relatos girou em torno de uma fase da vida isenta de responsabilidades, direcionada ao brincar, quando não se encaixava nesse padrão não era infância. As mães de alunos com alto desempenho relacionaram brincar com responsabilidades compatíveis à faixa de idade, outra mãe acreditava que infância não seria apenas uma fase cronológica da vida e um familiar de um aluno com baixo desempenho associou a infância à escolarização.

Interessante destacar que os alunos mantiveram-se no âmbito ideal de infância, mesmo que em suas vivências ele não se fizesse presente. Demonstrando que neste caso o conceito, aferido do discurso, “ultrapassou” a realidade vivenciada.

3.2 Conhecendo o contexto escolar

O texto a seguir almeja apresentar a escola, seu contexto e suas vivências. Expondo além de dados descritivos, concepções e idéias sobre tal instituição, na tentativa de compreender suas inter-relações.

O entorno da Escola: Falando sobre o bairro

Pérsia trabalhava em dois períodos, numa escola localizada centralmente e em outra periférica, no 1º semestre e, relatou que:

É igual, não tem diferença, pra mim a mesma atenção que eu dou pra eles aqui, eu dou lá, não é porque é de periferia que tem que ser pior, tem sim mais problemas familiares, mais criança que às vezes não conhece nem pai, nem mãe, mas lá também, mas a dificuldade maior deles é a dificuldade financeira. Eles tem menos condições de ter um gibzinho em casa, um livrinho ou um computador, do que os outros do centro. Então a diferença ta nisso, mas dizer que tem mais capacidade ou menos capacidade não. (Fala da professora Pérsia).

O depoimento procura identificar que ao mesmo tempo em que as escolas são “iguais” quando considerou sua prática docente, destacou alguns itens que produziam algumas diferenças, como problemas familiares, (em menor intensidade nas escolas centrais) e dificuldades financeiras (em maior intensidade na escola periférica). Importante distinguir também que Pérsia residia no bairro onde a escola periférica estava localizada e, no 2º semestre, Pérsia foi chamada num outro concurso público e parou de atuar na escola central, na qual era professora substituta, assumindo seu cargo numa escola de Educação Infantil, como professora auxiliar.

A professora Polidora também atuava em duas escolas no mesmo município, seguindo a mesma situação: uma localizada num bairro popular e outra num bairro central. Inevitavelmente comparava os dois contextos vivenciados.

Tem a questão assim, do trabalho a gente procura desenvolver da mesma linha de trabalho, a mesma apostila tudo, mas a clientela é diferente. E acaba interferindo no trabalho também. No resultado do trabalho. Se você pegar assim o conteúdo de 4º ano que é dado aqui também, as crianças de lá tem uma facilidade maior, já chegam no 4º ano alfabetizados, lá não tenho nenhum que não sabe ler e escrever. Eles tem uma facilidade maior. A família está mais presente, aqui nesta primeira reunião, no dia da reunião vieram 17 se eu não me engano, e os outros vieram de pouco a pouco, mas por quê? Porque tiveram que pegar a camiseta, porque aqueles que não vem na reunião não aparecem, tem que ficar insistindo para vir. Neste primeiro bimestre todos vieram porque tinham o objetivo de pegar a camiseta. A gente percebe também a questão da família, cobrando a própria criança nos estudos, o comprometimento maior com o estudo. (Fala da professora Polidora).

Ela tinha uma larga experiência docente naquela escola e considerava aspectos históricos do bairro para realizar uma análise. Comentou que quando chegou lá a mais de 10 anos, ficou bastante decepcionada com o que encontrou ali, enfrentando problemas de indisciplina, ausência da família no apoio escolar e falta de interesse dos alunos. Com o passar do tempo, o bairro foi se modificando. Para Polidora, antes, a

maioria das crianças que tinham dificuldades de aprendizagem vinha estudar naquela escola, as que se saiam melhor frequentavam outras instituições da cidade e, talvez por isso, dentre outros fatores, uma imagem-idéia se fazia presente sobre os moradores da cidade.

[...] quem mora aqui em cima é pobre não tem condições de ter um emprego melhor, não tem condições de estudar e isso não é verdade né. Tem muita gente que mora aqui em cima, que procura um emprego melhor, que procura estudar, que incentivam os filhos a isso também, tanto é que nós temos alunos excelentes aqui, é uma visão de antes. (Fala da professora Polidora).

Sendo assim, comparando esta escola com outras mais centrais do município, por meio da fala das professoras, foi possível aferir que para elas (com enfoques diferenciados) nas escolas centrais, em geral, havia uma maior participação dos familiares na vida escolar das crianças e melhores condições financeiras o que acabava por influenciar no desempenho dos alunos. O que não significava que na escola localizada no bairro periférico não havia bons alunos.

Além disso, percebiam o bairro de forma positiva e consideravam os avanços que aconteceram com o passar dos anos, apesar dele ainda enfrentar alguns problemas como pontos de venda de entorpecentes próximos à escola.

A Escola: Concepções sobre Função e Qualidade

A função principal da escola, para as docentes estava baseada na idéia de futuro, pensando numa possível ascensão social por meio da escolarização:

Eu sempre falo pra eles que a escola não é só pra aprender ler, escrever e fazer conta, que a escola é um meio de você mudar de vida não é?! A maioria aqui os pais trabalham na roça né, na cana, na laranja, e a gente vê que são pessoas simples que não tem um futuro, não que não tem um futuro, mas que não tem assim esperança de um futuro melhor, pra eles o que os pais fazem ta dando pra comer, pra vestir, ta ótimo! Não tem uma perspectiva, uma mudança assim de vida. Só que eu sempre falo pra eles, que a escola não é só pra vir aqui e fazer as atividades, pra brincar lá fora, pra comer, que a escola é pra vida deles. Agora todos veem a escola assim? Não. Ou vêm, porque são obrigados pela família, outros vêm, porque recebe bolsa escola, se falta perde, mas eu acredito que muitos vêm na escola, porque eles gostam e porque veem na escola uma forma de ter uma vida melhor. (Fala da professora Polidora).

[...] a escola é a base da sociedade. É na escola que a criança vai ter o respaldo, é o alicerce pra que ela possa ter um futuro melhor. [...] hoje em dia assim, quem não tem estudo, quem não tem conhecimento não consegue nada. (Fala da professora Pérsia).

Os familiares também apontaram a escola como fonte de melhores oportunidades, independente do nível de desempenho obtido pelas crianças:

Pra arrumar serviço, seguir uma carreira pode ser uma professora, sei lá.
(Fala da mãe de Aurora).

Principalmente os alunos com alto desempenho, as suas maneiras, seguiram as mesmas concepções de alguns familiares e professores, direcionando seus discursos para uma escola como fonte de “melhores” empregos. Esperavam aprender muita coisa nesta instituição. Sendo concebida como uma fonte de conhecimentos para o futuro, a base que eles precisavam para ter uma vida “melhor”, adjetivo este atribuído ao comparar a vivência dos pais.

Eu gosto de estudar até eu ficar grande né, que nem minha mãe. Ela não estudou muito né, ela não estudou, mas ela não estudou muito e ela foi lá no serviço que ganha pouco, ganha R\$ 100,00 real por dia só, R\$ 150,00, tem dia que ela ganha R\$ 150,00, tem dia que ela ganha R\$ 100,00. (Fala de Zeto).

Esses dados podem ser lidos e “comparados” às idéias de Glória (2003) que apontou a relação entre a Progressão Continuada, a qual mantém o aluno na escola independente do aprendizado alcançado e, que reflete na ruptura com a concepção de escola para a formação destinada “essencialmente” a ocupação de um trabalho, visto que o estudante não “sai” da escola qualificado para atingir empregos socialmente estimados e reconhecidos. Conforme ressalta Gimeno Sacristán (2000), hoje ocorre à “exclusão dos escolarizados”.

Entretanto, a escola ainda mantém a idéia de certificação e de qualquer maneira continua sendo reconhecida e procurada. Sendo assim, os alunos participantes desta pesquisa atribuíram à escola a responsabilidade de suas formações, indo inclusive além da conquista por empregos, direcionando-se à vivência pessoal:

Se eu não tivesse na escola eu não ia ter um serviço, uma casa, não teria a cabeça que hoje eu tenho. [...] eu ia estar sempre no caminho errado. Indo pro mundo das drogas, fazendo violência, matando. (Fala de Vitória).

Um segundo aspecto também foi referenciado como função da instituição escolar, pelos professores, familiares e alunos: a escola como uma instituição voltada ao assistencialismo social.

Ah tem também que a gente, é dito pra deixar de lado, mas a gente não deixa é que tem também aquela função social, aquela função do cuidar, que ainda tem hoje em dia, porque tem muita família que ainda deixa muito a cargo da escola o cuidar, a educação básica, a educação de higiene, é tudo, tem criança que vai ver isso na escola e é até mesmo a criança que muda o cotidiano em casa. Então apesar de dizer, não isso não é papel da escola, ainda é e, eu acho que vai continuar sendo, porque não é só o ensinar, o alfabetizar, tem toda uma questão social também. Professor tem que ser um pouco de mãe também e não dá pra separar. (Fala da professora Pérsia).

Na escola tem tudo de bom né. A professora ensina, comida dá na hora certa e aqui não tá na rua, a escola é a segunda mãe, não adianta. (Fala do pai de Laerte).

Porque a escola, eles recebem todo mundo que está ali, é um espaço onde as crianças pode estar aprendendo, brincando, comendo. (Fala de Vitória).

Neste sentido, aponta-se o oferecimento de vagas:

Eu falo que graças a Deus a gente tem escola de graça né. A gente tem que pagar tanta coisa e, eu falo pra ela: Você tem que dar graças a Deus, porque é de graça. Quando mostra aquelas crianças lá que não vai na escola, que a mãe tem que ficar de madrugada na fila pra conseguir uma vaga. Eu falo aqui não, a gente tem essa coisas né. Eu falo pra ela, vem tudo fácil, tudo de mão beijada, então você deveria de aproveitar mais. Eu sempre falo tem que dar graças a Deus né. (Fala da mãe de Zulu).

Destaca-se aqui a comparação feita pela mãe de Zulu pela própria vivência e o contexto exposto nos meios de comunicação ou no discurso de outras pessoas que não encontraram as mesmas facilidades que ela na matrícula dos filhos em instituições escolares públicas.

Ponderando assim as experiências de cada um, aponta-se que principalmente os alunos citaram a relação entre a escola com o aprendizado da leitura, escrita e do cálculo. Para alguns a função da escola estava arrolada a ficar “esperto”, ou porque sem escola o conhecimento acumulado, por meio da leitura, escrita e dos números não seria adquirido por eles.

Ninguém ia saber ler, escrever, nem fazer continha, não ia saber nada. (Fala de Aurora).

Faz brincar. Aprende ler e escrever. (Fala de Mani).

Eu escrevo, aí (pausa). Não sei, tudo eu gosto. (Fala de Zulu).

Os familiares, seguindo suas percepções imediatas, destacaram aulas “inovadoras” ao compararem com suas próprias escolarizações ou mesmo ao modelo que tinham delas, nos quais não havia aulas de computação e de inglês, principalmente no Ensino Fundamental I, fazendo referências inclusive a algumas políticas instituídas no município.

Essas coisas que tão fazendo de computação de computador, eu tenho vontade de comprar um computador, ela fala as coisas, entrar pra ver texto. (Fala da avó de Mani).

Ah eu espero que continue assim, porque tá bom. Uma escola municipal, ter aula de computação, é novidade pra gente né. E é uma coisa boa pra eles que nem todo mundo tem condições de pagar né, [...]. E na escola tem coisas boa, ela fala da aula de inglês, que também ela gosta, ela fala bem também. Então sabe, isso é coisa que geralmente só tinha mais acima né, não assim

na idadinha deles né. Essas coisas é tudo novidade. E eu to gostando, ainda falei ainda esses dias, nossa ta de parabéns, o fato de ter dado o uniforme, o vale educação, eu sei lá, falei que eu to muito feliz. Que eu gostei muito. (Fala da mãe de Zulu).

Os familiares e os alunos, principalmente, estavam satisfeitos com a escola e os motivos para isso oscilavam frente às maneiras como concebiam a instituição, porém, em geral, partiam de discursos postos socialmente, como as concepções que um grupo de pessoas tinha da instituição, o que se confirmava ou não por suas próprias experiências, perpassadas pelos discursos dos alunos. Além disso, faz-se relevante destacar que alguns familiares haviam estudado na mesma escola onde os pequenos estudavam e isso fazia com que a considerassem boa.

De qualquer maneira, por causa de um discurso pessimista frente à instituição escolar, os familiares de alguns alunos, com médio e alto desempenho, tentaram matricular “suas crianças” em outras instituições da cidade, sem sucesso e, por isso, foi preciso que estudassem ali, seguindo a norma instituída pelo município de seguir a proximidade da residência e, quando frequentado, consideravam também a instituição de Educação Infantil de origem que advinham.

Contudo, decorrido um tempo, as crianças começavam a gostar da escola e contar as atividades realizadas ali, o que induziam os familiares a concluir que as imagens negativas das outras pessoas eram preconceitos, possibilitando a alguns conceber que havia alunos mal educados em todas as escolas, depositando grande encargo sob os alunos ao pensar na qualidade da instituição. O que também foi apresentado por uma aluna:

[...] eu acho que o que faz a escola, não é quem ta ali ensinando, nem a escola não, é quem vai aprender nela, então quem faz a escola é os alunos. [...] se a criança se esforça, quê aprendê realmente pode ser a escolinha mais (...) então eu penso por esse lado, qualquer escola pra mim é boa, a criança se esforçando, prestando atenção, dando valor pro seus professores, pra cada palavra que ele disser, cada gesto que ele faz, pra mim é o básico. (Fala da mãe de Vitória).

Quer bater nos outros, quebra as coisas dos outros. (Fala de Leda).

O gosto pela escola era evidente nas falas dos alunos. Apenas os considerados com baixo desempenho, 2º ano, relataram que não gostavam de cumprir algumas atividades escolares determinadas pelas docentes, porém gostavam de frequentar a instituição. Isso foi percebido pelos professores e afirmado pelos familiares e alunos.

Ah eu acho que a maioria gosta, eles não faltam, mesmo aqueles, assim como eu falei, muitas mães saem de manhã, não sabe se os filhos vieram pra escola ou não e, eles mentem. Eu to falando que eles gostam de escola, eles gostam desse relacionamento com os colegas, muitos também essa questão

de querer aprender e as aulas de educação física, às vezes eles falam, a professora, mas agora tem aula de tal área, então a gente percebe que eles querem o que do professor: querem aprender coisas novas [...]. (Fala da professora Polidora).

Ah eles comentam, tem criança que quando tem feriado prolongado chega falando aí que saudade que eu tava da escola, que a gente percebe que tem o gosto mesmo. E já tem aqueles que comemoram que vai ficar em casa, que vai soltar pipa, que vai brincar, que não vai mais ter aquela preocupação. (Fala da professora Pérsia).

Legal, não xinga [...] Tem informática, tem educação física, tem biblioteca, tem silêncio, tem geografia, tem história, tem matemática, língua portuguesa. (Fala de Aurora).

Ela já é boa. [...] eu gosto de tudo. (Fala de Vitor).

Além disso, a escola para eles também auxiliava os relacionamentos interpessoais, propiciando amizades. Percebiam a escola como um modelo único, por isso não mudariam nada da estrutura escolar conhecida, mesmo quando não gostavam plenamente de algo, como foi apontado ao falarem sobre avaliação.

Pudesse ser como aqui, limpa, sempre agradando os professores, pras pessoas trabalharem, aprenderem. E também, não tem como dizer uma escola né, é como aqui. (Fala de Vitória).

Esse gosto pela escola e o desempenho apresentado pelos alunos, na leitura de uma das professoras, dependiam da forma como eles enxergavam a instituição. O que se relacionou com a dissertação de Twiaschor (2008) a qual concluiu que havia diferenciações diretamente associadas entre a concepção da escola, suas finalidades e importância e, o desempenho escolar apresentado pelo estudante:

Tem criança que tem uma visão de: eu preciso estudar pra poder ter uma vida boa, que a família já vem colocando isso, tem que estudar, hoje em dia precisa de faculdade, então eles tem essa visão e tem aquelas crianças que aprendem por aprender mesmo, porque gostam. E tem aquelas crianças que vem na escola, porque senão o conselho tutelar vai lá buscar, então são vários pensamentos e pensamentos da vida deles, do relacionamento deles com a família, com os amigos. (Fala da professora Pérsia).

A professora Pérsia falou sobre isso, destacando que ela enquanto professora também tentava explicar aos alunos a importância da escola e fazia isso da seguinte maneira:

[...] aí conversando, mostrando né fatores, conversando sobre alguma reportagem que passou na televisão, que ta na mídia, o que é bom, o que não é bom, como as pessoas que estudam tem um, qual a qualidade de vida de uma pessoa que estuda, colocando mesmo o que ta na mídia, inclusive o que fala no rádio, essa questão de mecanizar tudo, que não vai ter serviço pra pessoas que não tenham o estudo. E também o puro aprender mesmo, o saber. (Fala da professora Pérsia).

Apenas uma mãe de uma aluna com alto desempenho, 5º ano, assinalou alguns itens ligados a disciplina que a escola deveria prestar mais atenção: 1. Brigas entre as crianças e 2. Organizar melhor a saída dos alunos.

Ainda pensando em situações que poderiam ser modificadas, várias crianças destacaram os gritos deferidos por uma funcionária da instituição no momento da merenda.

Além disso, no grupo de alunos com baixo desempenho, apenas uma aluna do 5º ano, ponderou que utilizava o que aprendia na escola fora dela, já no grupo de alunos com desempenho mediano apenas um aluno do 5º ano disse que não utilizava o que aprendia na escola fora dela. Todos os alunos do grupo com alto desempenho ponderaram que usavam o que aprendiam na escola fora dela.

Leda, aluna do grupo de desempenho mediano, exemplificou a utilização de seus conhecimentos:

Aí quando passa alguma coisa na televisão, fazendo pergunta, qual a energia que vem da água, eu já sabia e aí ele falou outro nome e eu falei hidroelétrica e ele disse hidroelétrica. (Fala de Leda).

Ainda no contexto escolar, a biblioteca foi um ambiente muito querido dos alunos e todos relataram gostar de lá, por causa dos livros presentes ali, seguindo a fonte de interesses de cada um. Isso foi percebido nas observações realizadas e posteriormente questionado nas entrevistas.

___ O Tia biblioteca? – questiona uma aluna ao verificar que a professora havia escrito na lousa que os alunos iriam à biblioteca num dia que isso não costumava ocorrer.

A professora confirma:

___ Hoje é dia de ir à biblioteca pegar livrinho.

A sala comemora. (Trecho extraído do diário de campo).

Porque a magia de lá é sentar lá e ficar lendo um livro, porque nois vamos estar assim aprendendo a ler. Tirar um tempinho lá de nossas aulas e ir pra biblioteca ler. (Fala de Vitória).

Na biblioteca tem livro de dinossauro. (Fala de Messias).

Dessa maneira, foi possível perceber que as concepções de professores, familiares e alunos sobre a função da escolarização oscilaram entre uma visão mais relacionada ao futuro do aluno, ponderando as melhores oportunidades advindas dos anos na escola (o que foi destacado por: professores, familiares e por alguns alunos) e uma visão mais relacionada à função social da instituição, numa percepção arrolada à assistência da população. Inclusive, foi possível notar que alguns familiares e alunos indicaram a relação existente entre a “qualidade” do ensino e a “qualidade” dos alunos,

colocando a escola numa posição de dependência frente à população atendida. A qualidade da escola, na opinião de alunos e familiares, estava inclusive atrelada às aulas “inovadoras” de informática e inglês.

Sendo assim, os estudantes eram vistos e auto-considerados como os principais responsáveis por seus desempenhos e conseqüentemente responsáveis pela melhora na qualidade do ensino oferecido. Foram, principalmente, esses sujeitos que atribuíram à escola, em seus discursos, a identificação de uma função claramente escolar, a qual era experienciada por eles: a aprendizagem da leitura, da escrita e das operações numéricas.

Destaca-se que foi possível perceber, na formulação de concepções sobre a escolarização dos alunos, idéias comuns socialmente difundidas perpassadas por comprovação ou não das mesmas em práticas experienciadas, percepções individuais sobre acontecimentos ou situações diante de possíveis modelos, além da análise de ações primeiras, como não faltar às aulas, como fonte de explicação para tais idéias.

Quadro VI: Resumo das principais concepções dos sujeitos apontadas sobre a função da escola.

Escola	Professores	Alunos	Familiares
Futuro	X	X (principalmente com desempenhos medianos e altos)	X
Domínio do código linguístico e matemático	X	X	
Assistência Social	X	X	X

Papéis dos Professores, Alunos e Familiares no Processo de Escolarização

No íterim, família-escola, destacado em alguns momentos como fonte de influencia ao desempenho escolar, foi necessário identificar as concepções frente aos papéis dos sujeitos participantes desta pesquisa, aferindo seus próprios papéis e os papéis atribuídos por eles a outros. As respostas são variadas e seguem, de certa forma, suas concepções postas sobre a escola, acrescentando idéias sobre a instituição familiar e as atitudes inerentes a esta.

Para a professora do 2º ano, sua função ali enquanto tal era a de:

Ah é o que eu já falei, na questão de alfabetizar, do ensinar mesmo o conhecimento historicamente produzido e também a função de cuidar, de orientar. (Fala da professora Pérsia).

Complementou o papel de professora ao atribuir o papel do aluno, que seria o de buscar conhecimentos e, neste sentido, o papel docente consistia conseqüentemente no de cultivar a vontade do aluno em buscar esse saber. E, a função da família, incidia em transmitir o valor da escola para as crianças:

[...] a gente não quer que a família entre e ensine, que a família alfabetize, isso é nossa função, mas a família tem que mostrar a importância do estudo, despertar na criança o gosto no aprender, cobrar da criança, porque tem família que acredita: Nossa a criança, coitadinha não pode ser cobrada, tem que cobrar ela, tem que ter responsabilidade. Então acredito que essa é a função da família, sempre estar buscando, trabalhando junto, mas não do: Aí eu espero que o pai vai fazer essa tarefa, nessa tarefa eu espero que o pai ensine esta questão pra eles, porque tem muitos pais que não sabem e até porque aprendeu de um jeito diferente, não tem como, às vezes até atrapalha ensinar de outra forma, principalmente na matemática, confunde e a criança não sabe por onde andar. Então não é isso que a gente espera, que a família vá ensinar, mas sim despertar nele a vontade, mostrar o interesse, cobrar, proporcionar pra essa criança que ela estude numa mesa limpa, né, questão de higiene, de ensinar lavar a mão pra mexer no material, do cuidar desse material, mostrar a importância, oh o papai comprou, custou dinheiro, tem que cuidar né, de não perder material. (Fala da professora Pérsia).

Na mesma direção a professora do 5º ano, falou sobre papéis e funções seguindo a concepção da participação da família na escola, pois para ela, quando uma família se comprometia no auxílio à escola, por meio de cobranças que eram reforçadas nesta, a criança mudava. Sendo papel da professora, passar tarefas, os familiares deveriam verificar se estas foram feitas verdadeiramente e os alunos deveriam cumpri-las.

Reforçando que a qualidade da escola estava diretamente atrelada aos estudantes, idéia constituída historicamente a partir dos ideais liberais pautando-se na meritocracia e na pseudo igualdade de oportunidades, alocada ingenuamente na instituição educacional, concepção tão presente nas concepções sociais. (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Segundo Gimeno Sacristán e Gomez (1998) a igualdade de oportunidades não está ao alcance da escola, a qual tem o desafio de atenuar as desigualdades desmascarando a certificação do caráter inevitável presente nas oportunidades desiguais e, inclusive, preparar os sujeitos para se defenderem, com os melhores instrumentos possíveis, dentro de uma sociedade permeada pela injustiça social.

Seguindo a concepção comum de meritocracia, para os familiares, os principais responsáveis pelo sucesso na escolarização eram os alunos:

A escola faz o reforço, eles vão fazer mais o quê? Se a professora tem vontade de ensino e ele não tem vontade, ele não tem vontade. (Fala da mãe de Agenor).

A escola era vista pelo grupo de *baixo desempenho* com funções diferenciadas. Para a maioria, a instituição apareceu numa visão assistencialista de permanecer na unidade, independente da qualidade do ensino por ela ofertada, o que não foi questionado, sendo o aluno o responsável, principal senão único por sua escolarização e a família se fazia presente por meio de ajudas nas tarefas escolares quando solicitada e normalmente envolvendo terceiras pessoas, considerando a baixa escolarização tida pelas mães que foram entrevistadas.

Ai a escola tem que dar educação pra ela, fora daqui a gente se responsabiliza, dentro desse portão pra frente à escola tem que se responsabilizá. (Fala da mãe de Aurora).

As concepções sobre os diferenciados papéis, - da escola, do familiar e do aluno – também se caracterizavam, no grupo de *desempenho mediano*, por serem singulares e partirem de pressupostos também distintos. Fala-se em fatores econômicos, por exemplo, reservar uma quantia mensal para que no futuro fosse possível investir no estudo, ou citam outras ações desempenhadas, como a participação da família nos assuntos escolares. Nesse caso, o papel do aluno seria o de estudar, demonstrar interesse e aprender. Além de envolver as relações interpessoais e a permanência da criança na escola, sendo protegida ali, seguindo também a visão posta pelo grupo de baixo desempenho, o ensino oferecido pela escola não foi questionado.

Foi possível aferir do grupo de *alto desempenho* que os familiares consideraram a importância da escola desempenhar um papel normativo, de cobranças aos alunos, os quais também seriam cobrados pelos familiares, que os ensinariam a valorizar a escola, ao se fazerem presentes nos assuntos escolares. Aqui o ensino foi analisado por meio da figura do professor e ocorreu em um caso. Os alunos tinham o papel de estudar.

Interessante apontar que os pais ao analisarem os diferentes papéis perpassaram seus discursos seguindo, em geral, uma mesma orientação, por exemplo: ao apontar o eixo central da função da escola na rigidez e normalização, seguiram falando sobre o papel da família cobrando, fazendo-se presentes e controlando o filho, sendo que este deveria se comportar, seguindo as normas instituídas. O mesmo ocorria na leitura feita sobre as funções dos membros envolvidos na escolarização ao focar as relações interpessoais, a escola deveria prestar atenção nos relacionamentos dos alunos, a família deveria orientar condutas e comportamento e a criança desenvolver e/ou manter características pessoais e seguir as orientações recebidas.

A participação da família na escola estava diretamente ligada às concepções frente aos papéis sociais desempenhados pelos professores e familiares. Considerando isso, afirma-se que ambos enfocaram as reuniões entre pais e professores e as participações nas tarefas de casa. Os professores acrescentaram apenas a transmissão, pelos familiares, da importância da escola para as crianças. Além disso, a professora Pérsia resumiu sua concepção sobre a participação da família na escola da seguinte forma:

A participação da família é só tarefa, a gente faz o papel da gente aqui, mas a gente precisa do auxílio, pra cobrar dessa criança, o que você ta aprendendo, o que você ta fazendo, da cobrança mesmo, não é nem tanto de pegar assim o aluno que ta com dificuldade, porque essa é a função da escola, mas cobrar, saber se fez tarefa, como que ta o seu material, você tem lápis, você tem borracha, seu caderno ta limpinho, lava a mão pra fazer tarefa, ter um lugar pra essa criança estudar e não jogada no chão, ai a gente não pode ta em casa pra ver, ai é função da família. (Fala da professora Pérsia).

Faz-se relevante destacar que os professores, todos os familiares e todos os discentes disseram acreditar que a participação dos responsáveis na escolarização das crianças fazia diferença no desempenho escolar.

Neste sentido, a professora Polidora conclui sobre a importância da participação da família na aprendizagem escolar do aluno da seguinte forma:

[...] quando eu cito a questão da família né, em relação a aprendizagem, é claro que a escola também tem a sua parte nesse despertar das crianças, mas eu acho que só da família estar presente eu acho que é mais fácil, eu acho que tem 50 %. (Fala da professora Polidora).

O que também foi focado pelos alunos:

Eu acho que aqui na escola e lá em casa a educação é junta e o respeito também. Mas assim, aqui na escola nois brincamos, comemo na hora certa, lá em casa não. Às vezes você fica bem naquele lugar, quieto e nois come tudo na hora errada, come sempre tarde. (Fala de Vitória).

Os familiares de alunos do 5º ano afirmaram que a organização do tempo dedicado aos estudos era realizada pelas crianças. Apenas os alunos com baixo desempenho e, em um caso de médio desempenho, às vezes, recebiam ajuda para realizar as tarefas, sendo que estas deveriam ser solicitadas. Caso contrário, as realizavam sozinhos ou não as faziam.

Já com os alunos do 2º ano havia variações: os alunos com baixo desempenho recebiam auxílios dos familiares ou amigos na realização das tarefas e contavam com horários determinados pelos familiares para estudarem e cumprirem com obrigações escolares. Um aluno com médio desempenho e os alunos com alto desempenho apenas

seguiam os horários estabelecidos na rotina familiar para a realização das tarefas, porém não recebiam auxílios. Com relação à aluna com desempenho mediano não havia normas pré-estabelecidas pelos familiares, importando apenas que as atividades escolares fossem realizadas.

Destaca-se entre as ações desempenhadas por alguns familiares: compras de materiais escolares, cobrança de bons resultados e comportamentos apropriados, questionamentos feitos às crianças e aos professores sobre os acontecimentos escolares, frequência às reuniões de pais e acompanhamento de tarefas escolares atribuindo horários para sua realização e correção feitas por estes antes da entrega à professora. Em geral, todos os familiares ofereciam auxílios aos alunos quando solicitados a desempenhar tal função, pedindo ajuda a outros parentes ou mesmo amigos da família se fosse preciso.

O que seguia, em partes e em tese, as idéias postas pelas professoras ao afirmarem que a participação da família na escola, na concepção dessas, estava pautada em atividades de auxílio prestadas por familiares, frente às necessidades das crianças, o que ocorria normalmente nas tarefas de casa.

O contato da escola com a família e vice-versa era realizado, em geral, por meio de bilhetes na agenda dos alunos ou encontros no portão da escola. Uma das professoras procurou já no início do ano chamar os familiares dos alunos que estavam apresentando dificuldades ou problemas de comportamento na escola, antes das reuniões, até para buscar uma proximidade maior entre as instituições.

Os bilhetes nas agendas eram utilizados com frequência pelas docentes e pelos familiares, por meio deles as reuniões semestrais também eram agendadas. Sobre elas as professoras relataram o seguinte:

Olha a maioria vem, eu dou recados gerais, apresento a fichinha de desempenho da criança e a maioria dos pais ficam pra saber específico do filho depois, isso é muito importante. Então eles até fazem uma filinha pra saber como o filho anda de comportamento, de aprendizagem, eles querem saber, tem aqueles dois, três que não aparecem, ou que vem aqui por obrigação pra assinar o papel e ir embora, mas a maioria tem interesse sim. Essa turma é (...), eu até me espantei de ver a sala cheia na reunião, porque geralmente, nas outras salas também as professoras reclamam de pouca presença. (Fala da professora Pérsia).

Os familiares dos alunos do 2º ano corroboraram com isso, com exceção de uma mãe de um aluno com baixo desempenho, pois afirmaram que frequentavam as reuniões de pais, o que também foi confirmado pelos alunos. Sendo interessante apontar que a professora se surpreendeu com a presença e interesse dos familiares nas reuniões

escolares, afinal os professores normalmente comentavam que isso não ocorria, passando a ser um discurso comum a ausência dos pais na escola e não o contrário.

A professora do 5º ano percebia em suas reuniões o que era considerado “normal”:

É participam assim em termos né, tem pressa de ir embora, querem pegar as atividades, eles não querem assim, só vem pra marcar presença, pra falar bem a verdade. Agora, poucos são aqueles que perguntam quais são as dificuldades, comprometem ajudar em casa. Eles querem já pegar o material e já (...), porque tem reunião em outra sala, senão porque eu tenho compromisso. [...] A participação deles na verdade não é uma participação pra se comprometer em ajudar, dificilmente tem, não vou falar pra você que não tem, mas dificilmente tem um pai que vem que se compromete, que querem ajudar, que querem saber as reais dificuldades. (Fala da professora Polidora).

O que foi também, de certa forma, confirmado pelos familiares e alunos. Os responsáveis pelos alunos com baixo desempenho e desempenho mediano relataram que freqüentavam, às vezes ou quase nunca, às reuniões escolares. E justificaram isso pelo fato de não gostarem, pelo cansaço do trabalho, incompatibilidade de horários ou outros compromissos.

Durante essas reuniões, as professoras informaram que as questões dos familiares se referiam ao comportamento e desempenho da criança. Sendo que uma professora considerava que não havia nada que ela ou a escola, pudessem fazer para que mais familiares frequentassem às reuniões, sendo interesse deles, participarem ou não.

[...] se não haver interesse, pode chamar e não aparece. (Fala da professora Pérsia).

Porém, a maioria dos alunos, independente do ano escolar, do desempenho e da idade relataram que os familiares perguntavam sobre a escola, falando que era para estudar. Uma aluna relatou que os familiares diziam:

Que eu tenho que estudar e fazer lição. (Fala de Aurora).

Analisando as falas das professoras, dos familiares e dos alunos sobre a participação familiar na escolarização das crianças nota-se que esta instituição parece se importar significativamente com a escolarização dentro de suas realidades e possibilidades, porém acabam por desempenhar apenas atividades que nem sempre são visíveis aos olhos das docentes, como os auxílios prestados às crianças em casa, pedindo até ajuda de outras pessoas, quando se sentem incapazes de auxiliar os filhos ou através de falas que, em alguns momentos, não chegam às esperadas ações que aos olhos docentes deveriam ser empreendidas.

Contudo, quando o possível auxílio prestado nos lares não se faz suficiente para que os alunos tenham melhoras perceptíveis no desempenho escolar, somado muitas vezes a ausências dos familiares nas reuniões escolares, o que acaba por ser interpretado como desinteresse, além do caráter subjetivo, ao considerarmos o discurso deferido às crianças sobre a valorização escolar acaba-se por concluir que alguns familiares não participam do processo de escolarização dos filhos. O que muitas vezes pode ocorrer, mas isso não está restrito aos alunos com baixo desempenho e não se justifica apenas pelas ações imediatas e perceptíveis.

Sendo assim, a ação efetiva dos familiares acaba por ser lida pelos professores por meio de modelos ideais e atitudes consideradas adequadas, necessárias e esperadas, as quais nem sempre ocorrem seguindo esses padrões. Ao mesmo tempo em que os docentes muitas vezes se veem sem o apoio dos responsáveis pelas crianças, sendo valioso nesse sentido conjecturar caso a caso.

3.2.1 O interior da escola: um breve percurso durante o ano letivo

Após conhecer um pouco das vivências extra-escolares e algumas concepções dos sujeitos participantes deste trabalho, faz-se relevante desvelar o contexto escolar composto por essas pessoas.

Inicialmente será apresentada a organização geral da escola e na sequência será exposto o contexto escolar do 2º ano e depois o do 5º ano, visto que seguiam rotinas um pouco diferenciadas e almejavam objetivos distintos.

Essa reflexão foi fundamentada pensando na organização do espaço escolar e na rotina de trabalho, subdividido em: início do ano letivo, conteúdos curriculares, organização disciplinar, reação dos alunos frente às atividades e regras escolares, demonstrações de concepções e expectativas frente aos desempenhos escolares, finalização das atividades.

A organização escolar

Na instituição pesquisada falava-se num ensino em conjunto entre os profissionais ali presentes. O planejamento ocorria:

[...] no horário de HTPC né, a gente dá uma olhadinha, às vezes tem que olhar em casa né, porque duas horinhas não dá. Então já vem, olha esse conteúdo não tá bom, nós vamos substituir por esse, nós temos também 1 hora de estudo de quinta-feira. Fora o HTPC tem essa hora de estudo com temas relacionados à produção, a alfabetização, a gente vai estudando um pouquinho pra escola ficar assim trabalhando no mesmo ritmo, não uma

trabalhar de um jeito, aí chega no outro ano a outra trabalha de outro completamente diferente. Atrapalha o aluno que ele não sabe mais, o ano passado era de um jeito, agora é de outro, qual que é o certo? E na verdade os dois tão certo, nós vamos optar por um, trabalhando em equipe mesmo. (Fala da professora Pérsia).

Esta hora de estudos foi instituída pela secretaria do município e os professores eram convidados a participarem, não eram obrigados e não recebiam a mais por isso, contudo:

[...] a maioria faz né, porque é 1 hora que a gente ta ali pra troca de experiências, nesse faz quem quer, a gente se sente meio na obrigação de fazer, porque nossa eles vão estudar lá e eu vou chegar e eu não sei o que foi trabalhado, eu vou ser a que vai destoar o grupo. Então a gente vem. (Fala da professora Pérsia).

A rede municipal utilizava um material apostilado que era oferecido pela prefeitura e era utilizado como um guia para português e matemática, sendo seguida quase que integralmente nas disciplinas de história, geografia e ciências. De tal modo, para a seleção das atividades indispensáveis e análise do material apostilado era considerada a experiência das docentes, havendo discussões em grupos de professores divididos conforme o ano escolar que cada um era responsável. Nessas situações a formulação de projetos se fazia presente:

Então a gente segue, ciências, geografia e história a gente segue a apostila, agora a matemática e a língua portuguesa a gente tem total liberdade de mudar, tanto é que nos paramos a apostila de matemática pra pegar em cima de sistema de numeração decimal e adição. E deixamos também a apostila pra começar também o projetinho, projeto literário que a gente ta trabalhando com músicas, parlendas, prendas, tudo isso mais da realidade deles. Tirar deles o conhecimento do que dar pra eles um conhecimento que ta pronto e eles tem que ir engolindo. (Fala da professora Pérsia).

Língua portuguesa e matemática eram as disciplinas destacadas tanto no 2º ano quanto no 5º ano, o que apóia as idéias de FREITAS (2007). Isso estava refletido no oferecimento do reforço e podia ser notado por meio de mais alguns exemplos postos a seguir fazendo uso da fala da professora, enfocando a prática docente:

A parte de português, apesar de alguns ainda terem dificuldades na parte de leitura, escrita, mas a gente procura não só trabalhar leituras, mas o próprio exercício de entendimento, a interpretação, a questão da produção, não só produzir, por produzir, mas no caso uma atividade de elaborar aí uma carta, de preparar pra vida mesmo. [...]. A matemática, eu sempre falo, a matemática não é pra fazer uma atividade, pra fazer uma avaliação, quando você vai no mercado, você tem tantos reais pra gastar, então você vai fazer o cálculo, olha eu peguei o que minha mãe pediu e vai sobrar aí tantos reais que ela falou que eu poderia comprar alguma coisa que eu quisesse, o dinheiro vai dar? É escola para você usar não só na escola, mas fora dela né. (Fala da professora Polidora).

Partindo disso, as professoras seguiam o método de avaliação que consideravam mais correto, ao adotarem algumas normas da instituição. Os alunos do 2º ano, no 1º semestre, não recebiam notas, eram avaliados por meio da chamada sondagem apenas em língua portuguesa e matemática. A partir do 2º semestre, esses estudantes seriam avaliados também nas outras disciplinas e, conseqüentemente, notas passariam a ser atribuídas:

A todo momento a gente chama na lousa pra ver em que nível que ela está, qual é a dificuldade que ele tem né, chamando na lousa, vendo o interesse que ele tem de pegar o livrinho pra ler, a tarefa que é muito importante, como ele faz a tarefa, como ele cuida desse papelzinho que ta indo pra casa, qual o interesse que ele tem. E a gente também faz a avaliação diagnóstica no final do bimestre pra ver em que nível que a criança está e como a classe vai caminhando, mas a todo momento a gente vai percebendo. Olha tia eu consegui ler essa palavrinha, aí lê pra mim e ela lê e a alegria daquela criança que conseguiu ler a palavrinha. Nossa ali tava escrito leitura, como que você sabe que tava escrito leitura, olha lá tem o L e o E. Então eles vão dando indícios a todo momento não é assim essa semana eu vou ensinar na semana que vem eu vou avaliar, é uma avaliação contínua não tem como fugir. (Fala da professora Pêrsia).

Os alunos do 5º ano eram avaliados seguindo a mesma concepção de avaliação presente no 2º ano, permeada pelo dia-a-dia, demonstrando inclusive a preocupação ratificada em relacionar o conteúdo escolar com a vivência de cada um.

Avalia assim o aluno no geral né, nas atividades que eles fazem, na participação, na tarefa, além das atividades individuais. Avalia no geral. [...], procuro assim anoto, eu tenho um papel onde eu anoto aqueles que não fazem tarefa, que é a participação deles também né, não só a participação oral, porque tem sempre aqueles assim que tem mais, fala, participa, mas tem os mais retraídos que participa assim de outra forma né, a gente leva em consideração tudo isso. E principalmente em história, geografia e ciências, esse ano, no caso o 5º ano, eu já to habituando no caso essa questão de estudo, eu marco a página que eles tem que estudar, e avaliação não é assim só perguntas fechadas, inclusive de história, no reinado do café, então a avaliação era produzir uma carta pedindo dinheiro e quais argumentos você usaria naquela época, por que você quer plantar o café? Então eles tem que de acordo com o conteúdo estudado argumentar. A avaliação não apenas do conteúdo pelo conteúdo né, mas relacionando. (Fala da professora Polidora).

A professora Polidora também apontou que os alunos apresentavam dificuldades em argumentar sobre os assuntos discutidos em sala de aula e, por isso, ela mesclava as maneiras de avaliá-los, às vezes eram questões dissertativas, outras de alternativas, utilizava cruzadinhas e outros recursos disponíveis.

A avaliação, para os alunos do 5º ano ocorriam seguindo uma rotina comum aos alunos. A professora “estudava” o assunto com os alunos em sala de aula, depois realizavam atividades sobre o tema visto, atribuía alguns dias para o estudo do material

como tarefa de casa e depois perguntavam aos alunos se tinham dúvidas. Quando havia, a docente tentava saná-las e depois uma avaliação escrita era aplicada.

Polidora relacionou o desempenho a reações e ações dos alunos frente às avaliações:

[...] a criança que tem assim um compromisso maior, ela se preocupa, não que fique nervosa, não é isso, mas aqueles, eles faltam, você marca atividade eles faltam, eles não estudam. Então eu percebo assim que quem estuda são aqueles que mais participam. (Fala da professora Polidora).

Sendo que os alunos do 2º e do 5º anos com baixo desempenho, demonstravam:

Indiferença, não sei fazer: deixa, não tem essa preocupação que por exemplo se eu vou fazer uma avaliação eu quero fazer tudo né, eles não, ah não sei isso, deixa, pronto, [...] ah eu não sei fazer, então se deixar fica sem fazer. Tem que estar sempre cobrando, sempre. (Fala da professora Polidora).

A organização do espaço escolar e a rotina de trabalho no 2º ano: a prática docente

As aulas no 2º ano ocorriam no período da manhã, entrada às 7h e saída às 11h30min, com um intervalo (recreio) de 20 minutos, das 9h30min às 9h50min. A turma era composta por trinta alunos, sendo dez meninas e vinte meninos, e seguiam determinadas rotinas escolares que variavam conforme os dias da semana, mas em geral, todos os dias, os alunos formavam uma fila na parte central da escola, à frente dos mastros da bandeira, faziam uma oração encontrando-se com a professora da turma e com esta se dirigiam às salas de aulas, onde a chamada era realizada e a leitura em voz alta era feita pela docente.

Após a leitura diária realizada sempre pela docente havia correção da tarefa e verificação individual com relação a sua realização (quase diariamente, apenas as sextas-feiras os alunos não levavam tarefas para casa), às vezes a professora passava entre as mesas dos alunos e, em outros dias, os alunos levavam a tarefa até a docente em sua mesa, seguindo a ordem das fileiras nas quais os alunos se sentavam.

A professora passava nas carteiras para ver a tarefa e *Zeto* comentou:

___ Tia minha mãe não sabia fazer a tarefa, nem ninguém sabia.

___ Eu expliquei né, o que você estava fazendo enquanto eu explicava?

A professora completou dizendo que iria passar o visto pelo fato dele ter tentado fazer, mas que era para ele prestar mais atenção nas explicações. (Trecho extraído do diário de campo).

Os alunos escreviam um cabeçalho diário, a maioria copiava da lousa, mas com o passar do tempo alguns alunos decoraram a ordem das informações, aprenderam a escrever e passaram a ter mais autonomia nessa prática diária, porém a professora o escrevia da mesma forma na lousa, afinal nem todos haviam aprendido: nome da escola,

cidade e data, dia da semana, informação sobre o tempo (ensolarado, chuvoso, nublado), nome da professora, ano escolar e nome inteiro do aluno, para este a professora no início do ano disponibilizou fichas com os nomes completos de cada aluno. O cabeçalho era seguido pela rotina de cada dia, no meio do 1º semestre a docente passou a escrevê-lo com letra de forma e no segundo semestre, ela alterou para letra cursiva.

A professora explicou aos alunos seus motivos:

Vocês sabem que vamos começar a nova apostila e nesta apostila não está escrito só com letra de forma, letra palito, tem outra letra que se chama letra de imprensa e hoje vou escrever esta letra na lousa no cabeçario e vocês vão escrever com a letra que conhecem, letra palito. Não é para escrever em letra de imprensa é só para ver como é. (Trecho extraído do diário de campo).

A sala de aula contava com fileiras de carteiras, nas quais os alunos se dividiam conforme orientação. Eram lugares fixos raramente alterados. Contava-se com dois armários que ficavam ao fundo da sala de aula e eram utilizados pela professora, além de um painel, no qual ela colava os nomes dos alunos que fariam aniversário a cada mês. Nas laterais da sala havia cartazes colados com as letras do alfabeto e uma imagem referente à letra inicial da grafia de uma figura. A tabuada também se fazia presente e um calendário. Na outra parede lateral havia cortinas que foram colocadas depois de iniciado o ano letivo, antes disso havia tentativas para organizar a sala fugindo dos raios de sol que adentravam o espaço. Na parte da frente, para onde os alunos eram direcionados ao se sentarem corretamente em suas carteiras, havia a lousa, na parte superior tinha um relógio ao centro, as letras do alfabeto em letra de forma, além de letras cursivas e ao chão, havia a mesa e cadeira da professora.

A rotina do 2º ano era permeada por uma decisão política, por uma lei implantada recentemente, a Lei n.º 11.114/2005 que alterou a LDB/1996 passando a inserir, até o ano de 2010, crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Esta modalidade de ensino é, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, responsável pela formação básica do cidadão e engloba, entre outros itens, o domínio do código escrito e do cálculo. Este nível de ensino também passou por modificações, além de receber as crianças aos seis anos de idade, a publicação da Lei 11.274/2006, alterou, entre outros itens, o tempo de duração de tal modalidade, passando de oito para nove anos de duração, sendo divididos em Anos Iniciais (5 anos) e Anos Finais (4 anos) do Ensino Fundamental.

Diante desta realidade, a professora do 2º ano, considerava que o Ensino Fundamental de nove anos, iniciado aos seis anos de idade, estava indo bem até o momento no município, de acordo com a sua perspectiva.

Do 1º ano na EMEI? Eu acho que é importante, agora tem o maternal, começa um pouquinho antes e o 1º ano chegou pra alfabetização mesmo. Então não é aquele monte de, como eu trabalhei na EMEI eu via as apostilas, aquela grossura, uma apostila grossa, com muito conteúdo pra trabalhar e não dava liberdade pro professor trabalhar em cima da alfabetização, era 3º fase falava né, e agora no 1º ano são só conteúdos pontuais, com liberdade pro professor depois explorar mais a alfabetização com projeto tudo, trabalhando cruzadinha, alfabeto de letras, a caixa de letras que tem que trabalhar também. Dá reflexão sobre a alfabetização, não só aquele conteúdo que tem que cumprir a apostila, tinha tantas folhas por dia, tinha que cumprir senão não dava tempo. E agora mudou, então a apostila é mais *light*, dando oportunidade pra trabalhar em cima da alfabetização. E até o olhar da prefeitura é diferente pro 1º ano do que era pra 3º fase, então tem uma atenção maior, conversa com os professores, eles mandam material com orientações também, então tem um olhar todo especial pra esse primeiro ano que vem pra o ensino fundamental né, pra escolona como eles falam. (Fala da professora Pérsia).

Difícil ponderar se Pérsia quis dizer “[...] primeiro ano que vem para o ensino fundamental [...]”, como algo que passou a fazer parte deste ou os alunos que cursavam o primeiro ano dentro da Educação Infantil ingressavam no 2º ano e, a partir de então, entravam no ensino fundamental.

Considerando inclusive que não havia dados assertivos sobre o assunto e ainda era cedo para afirmar, ponderou-se que:

Eu trabalhava com 2º série, que agora é 3º ano, mas eu acredito assim que deu uma melhorada, eu recebi metade da sala escrevendo, grande parte lendo e isso não acontecia, eu recebia alunos no 3º ano que era 2º série, silábico alfabético, silábico com valor, criança pré-silábica. Não sei se é só nessa sala. (Fala da professora Pérsia).

Pode-se dizer que ainda em fase de implementação, passando a ser obrigatória no ano de 2010, tal legislação tem gerado intensos debates acerca do tema, pois ao mesmo tempo em que se tem a garantia de um ano a mais de estudo, principalmente para as crianças excluídas socialmente, questiona-se as condições para a efetivação deste um ano a mais, ressaltando características da infância e as adaptações necessárias para recebê-las, que vão desde o prédio escolar até o currículo. Essas alterações não podem ficar restritas apenas aos alunos de seis anos ingressantes no Ensino Fundamental, mas devem ser estendidas a todos os anos desta modalidade e da Educação Infantil inclusive, pois também terá reflexos na sua estrutura.

Início do Ano Letivo

Os alunos do 2º ano contavam com uma recepção especial no início do ano letivo:

A primeira semana a gente teve horário especial, eles chegavam mais tarde, saíam mais cedo. Pra eles terem uma adaptação, teve brincadeira, atividade mais livre de conhecer a escola, passeio pela escola, pra eles irem conhecendo e ver como ela “funciona”, mas foi uma semana, a segunda semana já começou aula normal, mas a maioria já estava adaptado, bastante crianças já se conheciam, eles moram perto, então conhece uma, conhece da escola, conhece da rua, brinca junto, então não teve muita dificuldade. (Fala da professora Pérsia).

Esta professora afirmou que apesar dessas facilidades, foi uma grande mudança para os alunos, que estavam acostumados com a Educação Infantil, na qual eles eram as maiores crianças do local e chegaram a outro lugar que era diferente e maior, deparando-se com crianças que reagiam muito bem à mudança, o caso da maioria da sala e, outras que choravam até meados do ano letivo.

No início do ano os alunos eram organizados em duplas, o que foi sendo individualizado com o passar das semanas, ficando cada um em seu próprio lugar, sendo que este era definido pela professora. A qual explicava diariamente como utilizar o caderno, pois os alunos se desesperavam quando a linha acabava ou quando não ficava igual à distribuição posta na lousa. Cada parte da lousa equivalia a uma folha do caderno, eles mudavam de folha quando a professora mudava a parte da lousa, isso era questionado sempre e alguns foram aprendendo:

Beleno estava sentado, em meados do 1º semestre, com um aluno novo da sala – havia chegado a poucos dias. *Beleno* chamou a professora, pois seu colega estava “caindo na margem do caderno” – assim avisou à docente. E a professora foi falar com eles tentando explicar como deveria fazer para escrever no caderno:

___ Você já viu a margem de um rio? O caderno tem margem de rio, se cair da margem entra no rio e por isso, tem que escrever depois da margem.

O aluno não respondeu nada, a professora fazia perguntas sobre a margem do rio e o *Beleno* que estava ao lado respondia, o companheiro ficou com a cabeça abaixada na carteira.

O *Beleno* disse:

___ Tia você lembra quando eu não sabia? Aí você me ensinou.

___ Ninguém sabia – disse outro amigo que estava próximo. (Trecho extraído do diário de campo).

Nesta época, levantavam o tempo todo para perguntar se faziam as atividades de forma correta e se a professora aprovava o que faziam, quando isso ocorria, ela os lembrava das regras, tentando manter a ordem da sala por meio dos combinados e das regras estipuladas anteriormente.

Utilizavam letra de forma e poucos eram alfabéticos, em média uns cinco alunos. Considerando isso, afirma-se que já no início do ano, em meados de março, realizaram a primeira avaliação do Provinha Brasil (ocorreu no início e no final do ano letivo). Neste dia, a professora:

[...] voltou-se para a turma e disse que haveria algo diferente, não era para pegar os cadernos, era para ouvir o que ela ia dizer e pegar o estojo apenas. Ela começou perguntando se alguém ali conhecia a Provinha Brasil, três alunos disseram que já havia ouvido falar. Então a professora continuou dizendo que era uma provinha que eles iam fazer para que a professora pudesse saber o que os alunos sabiam ou não para que preparasse atividades para que eles pudessem aprender mais, lembrando um fato ocorrido no dia anterior em que uma pessoa havia perguntado a eles o que eles queriam fazer no 2º ano e a maioria dissera que queria aprender ler e escrever e, sendo assim, essa provinha ia poder ajudá-los, demonstrando o que sabiam ou não para poder aprender mais conforme a provinha demonstrasse se conheciam ou não, por isso não precisava ficar nervoso, nem copiar dos colegas, pois a provinha seria boa para eles aprenderem.

Uma assistente entrou na sala para ajudar a professora e nós ficamos lá com os alunos, a direção apareceu em vários momentos na sala de aula para ver se estava indo tudo bem.

A avaliação foi extensa para eles, contava com 27 questões e os alunos ficaram cansados no final nem queriam mais responder. A “Provinha” começou com imagens e alternativas, em que tinham que identificar a palavra e, quando os alunos estavam mais cansados vieram os textos que eles não conseguiam ler: alguns não sabiam ler, outros não identificavam as letras em que o texto foi escrito, letra de imprensa e não letra de forma como eles sabiam. No final eles faziam x em qualquer alternativa e falavam que estavam cansados e sempre que tinham que ler algo eles não se conformavam e diziam: “Eu não sei ler”. (Trecho extraído do diário de campo).

Conteúdos curriculares

No 2º ano o foco era indiscutível: alfabetizar todos os alunos. Devido a este objetivo estabelecido as atividades propostas pela educadora visavam obviamente atingi-lo. Para aqueles que já estavam alfabetizados o intuito era melhorar a grafia ou mesmo escrever pequenos textos.

Sendo assim, desde o início do ano as letras do alfabeto eram escritas diariamente em seus cadernos, como uma maneira de treinar a grafia e memorizá-la. Neste sentido, passado um tempo, os alunos tinham seus cadernos carimbados com letras, seguindo a ordem do alfabeto diariamente, cada dia uma letra e eles tinham que escrever uma palavra que começasse com a letra do dia e fazer a imagem correspondente dessa palavra.

Os discentes também escreviam os números numa série que foi se ampliando, começando do zero até o 20 e, seguindo em frente, indo até o número 99.

Os alunos questionaram a necessidade de escrever todo dia as letras e os números e a professora Pêrsia respondeu:

___ Tem criança que não sabe o alfabeto ainda.
 ___ Eu sei. – disseram alguns alunos.
 ___ Quem sabe vai fazer do mesmo jeito. (Trecho extraído do diário de campo).

Próximo ao final do ano os alunos escreviam as letras cursivas no caderno. A professora fazia na lousa e eles as reproduziam, sendo preciso inicialmente observar como a docente fazia para depois registrar no caderno, pois eles não sabiam começar a grafia da letra.

Em outros momentos, a prática da professora consistia em seguir as atividades propostas pela apostila. Ela iniciava os assuntos contextualizando-os e aferindo perguntas aos alunos. Sempre pedia para que eles fizessem uma atividade de cada vez, por exemplo, desenhem nesta folha e quando eles acabavam, fazia outro pedido, escrevam o que significa. Além disso, ela registrava todas as conclusões ou respostas na lousa pedindo auxílio dos alunos para fazer isso, às vezes os chamavam a frente para que escrevessem e, a sala contribuía, ajudando na elaboração das palavras, por meio das sílabas.

No estudo de ciências sobre as diferenças individuais os alunos deviam responder a uma pergunta posta na apostila e concluíram por meio de uma discussão oral a seguinte frase: Há vida em todos os lugares. A professora foi escrever a resposta na lousa junto com os alunos, ela perguntava as sílabas e sons e ia escrevendo. Quando fez isso com o A, afirmou que esta era uma letra muito medrosa e precisava de outra letra para acompanhar. “Qual a letra que acompanharia o A e que não tinha som?”: alguns alunos responderam H. (Trecho extraído do diário de campo).

Nem sempre as atividades da apostila foram seguidas, especialmente em língua portuguesa e, em menor proporção, em matemática. Havia abertura para desenvolver atividades diversas, planejadas pelas professoras, considerando as idéias de falar/ouvir e escrever/ler, assim como também aponta Nery (2007), a partir dos contextos e vivências dos alunos.

A professora começou com listas de palavras:

Na atividade de língua portuguesa, a professora colocou uma lista com os nomes dos alunos, escritos em letra bem grande, quando ela mostrou o cartaz com os nomes da turma os alunos ficaram satisfeitos, por ser grande, chamar a atenção. Eles comentaram que era muito maior do que o outro (a turma do período contrário também tinha um cartaz com os nomes dos alunos).

Eles tiveram que realizar uma atividade numa folha em que tinha os nomes dos discentes da turma e um desenho em baixo para pintarem. Quando a professora falasse o nome de algum aluno, eles tinham que achar e circular. Ela disse:

___ Circular é riscar?
 Alunos responderam:

- ___ Não.
 ___ Circular é fazer um x.
 ___ Nãoooo.
 ___ Então o que é circular? Ela faz um círculo em uma palavra demonstrando, como deve ser circular.
 E começou com um nome: *Baucis*.
Beleno disse:
 ___ Qual é *Baucis*? E se vira na carteira em busca de resposta e continua:
 ___ Tia eu não sei. (Trecho extraído do diário de campo).

Com o passar do tempo a docente instituiu a utilização de parlendas ou músicas conhecidas pelos alunos. Era páscoa e os alunos haviam ganhado ovos de presente da prefeitura:

A professora os lembrou dos ovos de páscoa recebidos no dia anterior e cantou com os alunos a música utilizada na véspera. Propôs uma atividade:
 ___ Gente vocês não sabem o que aconteceu: ontem eu fui lá no meu computador digitar a música do coelhinho e aí meu computador bagunçou tudo. Aí eu pensei o que ia fazer com aquilo tudo bagunçado e achei que seria bom trazer para a escola assim mesmo, porque as crianças aqui são espertas e podem me ajudar a arrumar.
 Entrega um papel com um trecho da música com frases em desordem e os alunos precisam arrumar, colocar as frases em ordem, em duplas. (Trecho extraído do diário de campo).

A docente prosseguiu suas atividades, oferecendo bancos de palavras aos alunos que apresentassem maiores dificuldades e modificou a organização das atividades: para os que recebiam o banco de palavras, a letra da parlenda/música era distribuída seguindo frases e para os alunos que “sabiam” escrever recebiam os trechos da música/parlenda constituída por letras ou palavras, conforme a possibilidade dos alunos de conclusão da tarefa. Havia uma tentativa de trabalhar com as dificuldades de cada aluno.

As atividades de matemática variavam seguindo assuntos tratados em sala de aula. Em um dia a docente elaborou algumas situações problemas utilizando os nomes dos alunos ali presentes e as contextualizou nas realidades infantis, seguindo os assuntos que os alunos mais comentavam, como os cards, adesivos, programas de televisão e até mesmo festas de aniversário, presentes, enfim. Às vezes os pequenos tinham que organizar as quantidades com os números referentes, somar, subtrair.

Sob orientação da apostila, produziram uma calculadora com uma caixa de fósforos (vazia) e milhos, a professora falava um número, eles abriam a caixa colocavam a referida quantia ali dentro, fechavam e chacoalhavam a caixa, abriam e inseriam uma quantidade determinada pela docente, fechavam e chacoalhavam a caixa novamente, abriam-na e verificavam o resultado.

Às vezes ficava uma impressão:

Era uma atividade de matemática, em que os alunos tinham que ver qual era o número antecessor e o sucessor. Tinha uns desenhos de cones de boliches numerados de 1 a 10, com um enunciado onde se pedia e dizia onde pintar seguindo informações como: menor que o sete, maior que o 5, sucessor do 8 e assim ia, eles tinham que pintar o cone correspondente ao pedido. A professora distribuiu régua para eles, olharem na régua os números e na apostila.

Eles faziam, mas em muitos momentos pareciam pintar onde a professora pedia, sem entender o porque de pintar aquilo, sem compreender realmente a sequência numérica quando se falava em sucessor e antecessor. (Trecho extraído do diário de campo).

Neste sentido os alunos costumavam aferir perguntas, referindo-se a aspectos meramente técnicos, como por exemplo: “como devo fazer?”, “onde escrever tal palavra?”, “devo virar a página?”, “é para copiar?”.

Além disso, a professora apontou dificuldades na realização de atividades que de certa maneira quebrava a rotina das carteiras e cadernos comumente conhecida.

Pedi aos alunos que pegassem uma caixa de fósforos e para que trouxessem a escola. Apenas 8 alunos a tinham levado. A professora disse:

___ Eu estou cansada de dar um jeito sempre pra criança que não tem vontade, que não tem interesse, que não traz material. Não tem desculpa para não trazer, falei que podia pedir pra vó, pra tia, pro vizinho, pegar uma caixa no bar.

Uma garota ouvindo isso retruca para o amigo ao lado:

___ Minha mãe não é rica.

Só os alunos que trouxeram as caixas puderam brincar na parte da frente da sala de escravos de Jô. O restante tinha que ficar sentado, sem fazer nada, só vendo a brincadeira. A professora disse que eles tem que aprender a trazer material pedido na escola.

Os que foram brincar não conseguiam fazer direito:

___ Nossa gente o que vocês faziam na EMEI que nunca jogaram escravos de Jô?

Acaba a brincadeira, os alunos conseguem, mas dois deles a professora pede para sentar, porque não conseguiam acompanhar a brincadeira. (Trecho extraído do diário de campo).

Destaca-se ainda o ensino de valores e condutas. Ocorriam em momentos não específicos, sendo inseridos no cotidiano dos alunos, talvez possa ser chamado de currículo oculto, intitulação dada por Gimeno Sacristán e Gomez (1998) às atividades que não estão explícitas no currículo regular de cada ano escolar.

Depois que a lousa foi organizada e enquanto a professora aguardava os alunos que estavam copiando:

___ Sabe por que amanhã não tem aula? (pausa) É porque é dia de ir à igreja. – Fala da professora.

___ Eu não vou na igreja – diz Zeto.

___ Você não vai em nenhuma igreja? – pergunta a professora.

___ Não. – retruca Zeto.

___ Tem que ir em alguma, senão vai ficar igual ao homenzinho torto. – Fazia referência a uma música que a professora cantou em outro momento para que eles se sentassem corretamente na carteira:

*Havia um homenzinho torto
Morava numa casa torta
Andava num caminho torto*

*Sua vida era torta
Um dia o homenzinho torto
A bíblia encontrou*

*E tudo que era torto
Jesus endireitou*

Aline Barros (Trecho extraído do diário de campo).

Segundo Gimeno Sacristán (2001, p.78) “[...] As linhas entre as quais é preciso movimentar-se, manifestar-se e existir não permite muito desvio do que se considera normal.”

A docente queria ensinar, além de conteúdos conceituais, conceitos atitudinais também, o que possivelmente a levou a expor juízos de valores particulares, adentrando em seus padrões de normalidade, moralidade e adequação, desconsiderando neste sentido, a diversidade cultural existente. A escolha da música parece, portanto, ter sido inadequada, sendo mais um elemento para reiterar a dificuldade da instituição escolar em trabalhar com as diferenças.

Organização disciplinar

No início do ano, como foi apontado, os alunos contavam com regras de convivência pré-combinadas, porém com o passar do tempo elas começaram a não exercer o mesmo controle e foi preciso instituir novos mecanismos.

O jogo do silêncio foi utilizado. A professora elegia um aluno da sala de aula, aquele que estivesse mais quieto ou no qual a brincadeira houvesse terminado em dias anteriores e este aluno deveria se levantar e andar entre os colegas e escolher aquele que estivesse mais quieto para trocar de lugar com o primeiro, levantando-se e escolhendo um novo colega.

Inicialmente esta escolha se refletia num gesto, no qual se apontava o escolhido, com o passar do tempo era preciso escrever na lousa o nome do colega selecionado.

Ocorriam também conversas com os alunos:

___ Pessoal, ontem eu fui embora tão triste! – contou a professora.
Os alunos perguntam por quê? E ela respondeu:

___ Porque vocês quebraram todos os meus gizos que estavam na lousa. Será que quando eu for corrigir tarefa e vocês forem vir aqui na frente para mostrar o caderno precisa quebrar meu giz?

As crianças respondem em coro:

___ Não.

E a professora continuou:

___ Eu passo na mesa de vocês quebrando as coisas?

Crianças:

___ Não.

___ Então vamos começar um novo dia hoje, sem fazer mais isso. Temos muita coisa para fazer e precisamos trabalhar, vamos lá. (Trecho extraído do diário de campo).

Em outros momentos, a exemplificação de atitudes dos alunos era utilizada como estratégia de controle dos discentes:

___ Cadê o *Beleno* tia? – um aluno pergunta à professora.

___ O *Beleno* não foi transferido, não mudou de escola, não mudou de horário, ele ta faltando. Criança que falta aprende? Passa de ano?

Alunos respondem em coro que não.

___ Então, não aprende né. Agora criança que faz tudo, vem na escola, faz tarefa, estuda, vai aprender, vai passar de ano e ganhar presente do papai Noel?

Os alunos respondem em coro que sim. (Trecho extraído do diário de campo).

Às vezes, a professora chamava a atenção dos alunos apenas falando os nomes e pedindo que prestassem atenção à solicitação dela, não costumava gritar e, em geral, questionava a atitude dos alunos perante a sala, levantando questões sobre as ações deles e tentava mantê-los sempre ocupados com atividades para que não tivessem tempo para conversas paralelas ou outras atitudes consideradas indevidas:

___ Tia estou com dor no dedo já. – diz um garoto.

___ Também não espera a gente. – complementa outro menino.

___ Eu não posso dar tempo para vocês conversarem. – respondeu Pérsia.

___ E nois tamo conversando agora? – retruca um novo integrante da conversa.

___ Não estão reclamando – fala professora

Passado um tempo:

___ Tia espera um pouco. – pede Zulu.

___ Está bom! Vou fazer a chamada então. - diz a professora. (Trecho extraído do diário de campo).

Em alguns momentos mudava os alunos de lugares com o intuito de dificultar conversas paralelas e brincadeiras entre eles. Além disso, na escola instituíram o livro de ocorrências, no qual os alunos de todos os anos que já haviam sido repreendidos em suas turmas sem melhoras no comportamento tinham que assinar o livro depois da professora registrar por escrito o que havia ocorrido para que tal atitude tivesse sido tomada.

Um dia a professora se irritou com um aluno que não levava material escolar para a instituição e que não costumava fazer as atividades propostas, em geral, ficando sentado em sua carteira de maneira apática. Ela utilizou a ajuda dos outros alunos para chamar a atenção daquele, além de “utilizá-lo” para servir de exemplo a outros. Informa-se ainda que depois do referido fato, o aluno começou a participar mais das aulas:

Um aluno se levantou e foi até a professora *Pérsia* que estava à frente da sala de aula e disse bem baixinho:

___ A ponta do meu lápis quebrou.

___ E aí? – a professora perguntou.

___ Preciso apontar. – responde ele.

___ Então vai e aponta.- disse ela.

E a professora continuou sua explicação e diálogo com o restante da turma, até que o aluno voltou à frente da sala para falar com ela:

___ Professora eu não tenho apontador.

Ela diz para todos:

___ Esperem um pouquinho gente. – e se dirige ao aluno. Você não tem nada, não tem lápis, não tem caderno, não tem nada. O que sua mãe fez com o vale compra que a escola deu no começo do ano para comprar material?

Alguns alunos comentam se referindo ao que estava a frente da sala: comprou coisas, bobagens (...). O aluno fica paralisado.

___ Se não tem, o que tem que fazer?

Os alunos respondem em coro: comprar de novo.

___ Tem que cuidar, se a sua mãe comprou seu material, você tem que cuidar, não adianta, não sou eu quem tem que cuidar do seu material é você, agora fica aí sentando sem fazer nada, porque não tem material.

Há uma prática na escola de não emprestar material entre os colegas de turma, pois a professora não deixa, devido às reclamações dos pais por perda de materiais. Depois de ter sua atenção chamada dessa forma o aluno começou a cumprir as atividades, demonstrando-se um pouco menos passivo nas aulas. (Trecho extraído do diário de campo).

O aborrecimento da docente, que ultrapassou suas atitudes comuns, pode ser reflexo de seu descontentamento com uma política instituída pelo e no município, o “vale-educação”, que foi disponibilizado pela prefeitura em detrimento dos Kits escolares que eram entregues antes, com materiais do dia-a-dia escolar. Por meio do vale cada aluno recebia uma quantia anual (R\$60,00) para comprar o que fosse necessário em qualquer papelaria do município.

[...] vou dar o exemplo da questão do cuidar do material, eles ganham tudo, não tem o suor, não tem o valor. Ganharam vale pra comprar material teve mãe que comprou sandália, trocou na loja por sandália. É aquela história, eu não tenho que dar o peixe, mas dar condições pra pescar, dar condições pra esse pai ter um emprego bom e não dar o vale pra ir comprar e não dar a apostila, mas sim proporcionar condições pra que essa família possa adquirir, porque aí vai dar valor, tudo que vem de graça não tem valor. (Fala da professora Pérsia).

Reação dos alunos frente às atividades e regras escolares

Cada aluno, é claro, tinha uma maneira de reagir às situações e vivências escolares. Alguns agiam de forma mais quieta, outros falavam mais e demonstravam quando não estavam satisfeitos com as normas, outros pareciam não se importar, mas em geral, a sala almejava participar das atividades propostas:

Começavam a seguir o assunto em língua portuguesa, o tema tratado era proteção dos animais, muitos alunos queriam falar e contar suas histórias.
 ___ Tia deixa eu falar! – se impacienta uma aluna.
 ___ Eu vou deixar. – responde a professora.
 ___ Faz um tempão que eu estou querendo falar. (Trecho extraído do diário de campo).

Seguindo com as atividades começaram português:
 ___ Quem vai ler a próxima bolinha?
 E muitos alunos ergueram a mão.
 A *Zulu* ficou chateada por não ter sido chamada para ler, a professora foi até ela para explicar que na próxima iria chamá-la. (Trecho extraído do diário de campo).

Alguns alunos ficavam ansiosos por avançar nos estudos:

___ Tia quando a gente vai escrever tudo em letra de mão? – questiona *Zeto*.
 ___ Só o ano que vem, nesse ano a gente só ta treinando. – responde a professora. (Trecho extraído do diário de campo).

Enquanto alguns alunos estavam ansiosos para avançar suas aprendizagens, outros ainda não tinham alcançado o esperado para o ano que seria o aprendizado da leitura e escrita, reconhecendo as letras e as palavras num determinado tipo de letra apenas. Sendo assim, “[...] é delicado encontrar o equilíbrio perfeito entre o currículo comum e a estratégia didática da diversidade dentro da escola compreensiva, se nos propomos a evitar na medida do possível os efeitos individuais da desigualdade social.” (GIMENO SACRISTÁN E GOMEZ, 1998).

Dentre os alunos havia cotidianas discussões sobre materiais, denúncias de descumprimento das regras, competições sobre quem acabaria primeiro, ou quem faria “melhor”, brincadeiras que oscilavam entre o contexto lúdico e o regrado, sem falar na intensa vontade que eles tinham de correr, correr e correr.

Muitas vezes os alunos realizavam chantagens para cumprir atividades:

___ Eu quero aquele caderno do carro. – se referindo a um caderno antigo que ele não queria mais, jogou no lixo e a professora pegou do lixo falando que ia deixar para ele usar na aula de Educação Física.
 Perguntei se ele já tinha pedido para a professora, ele ficou um tempo em silêncio e disse:
 ___ Ela não quer dar. Amanhã não vou escrever nada. (Trecho extraído do diário de campo).

Alunos com baixo desempenho diziam: “não vou fazer”. E, em geral, cumpriam.

___ Ai ta difficil. (...) Eu não vou fazer não. – fala de um aluno. (Trecho extraído do diário de campo).

___ Nossa tia tudo isso?! – pergunta um aluno.

___ Tem só mais um mês de aula, tem que saber os numerais para ir para o 3º ano. – responde a professora.

___ Eu não quero saber. – retruca o aluno. (Trecho extraído do diário de campo).

Finalização das atividades

No findar das atividades letivas, os alunos e a professora estavam demonstrando e comentando certo cansaço, afinal havia tido reposição de aulas aos sábados devido ao atraso no reingresso às aulas no meio do ano, por causa do vírus da gripe A1N1 que circulava pelo Estado de São Paulo.

Além disso, os alunos iriam passar pela avaliação da Prova Brasil e mais algumas atividades avaliativas realizadas em sala de aula, seguindo as normas da escola. De qualquer maneira a docente relatou que estava satisfeita com o trabalho realizado:

Eles avançaram bastante, é uma sala muito boa, então evoluíram bastante, agora eles estão meio cansados tudo, por causa da reposição, mas ta caminhando bem. [...]. O resultado foi bom, o trabalho é árduo, mas deu resultado. (Fala da professora Pérsia).

A perspectiva neste momento estava voltada para o próximo ano letivo. A professora Pérsia comentou que para o próximo ano ocorreriam algumas modificações na escola, dentre elas: seria implantado um novo Programa do Governo Estadual chamado *Ler e Escrever*⁶, substituindo o *Letra e Vida*. Além da troca do material apostilado, optando por um material que proporcionasse maior abertura ao trabalho pedagógico, advindo do novo programa.

Segundo a professora Pérsia:

Pelo o que foi passado pra gente é uma continuação do *Letra e Vida*, muito parecido, só que agora, o letra e vida passou mais os conceitos pra gente e, agora o *Ler e Escrever* vem com as atividades pra gente aplicar com os alunos, tanto que vem o caderno do aluno e o caderno do professor. Então são as atividades do *Letra e Vida* aplicadas. (Fala da professora Pérsia).

Sendo assim, foi possível perceber que a organização do espaço escolar e a rotina no 2º ano giravam em torno da alfabetização, principalmente e, secundariamente

⁶ Segundo informações presentes no site da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, este Programa é uma ação que visa a cumprir as metas presentes no Plano Nacional de Educação, pensando numa formação de qualidade aos professores. “Tem como objetivo romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever.” <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Programa.aspx>

na aprendizagem dos números, incluindo nisto algumas operações numéricas (contas de adição e subtração, além de situações problemas).

A organização do espaço escolar e a rotina de trabalho do 5º ano: a prática docente

Havia vinte e seis alunos regulares frequentando as aulas no 5º ano, sendo dezesseis meninas e dez meninos. Eles formavam uma fila na quadra poliesportiva quando soava um segundo sinal na escola e aguardavam a professora. Juntos faziam orações e depois se dirigiam à sala de aula, entravam às 12h30, tinham intervalo às 14h10, retomando as aulas às 14h30 e saíam da escola às 17h.

Neste espaço havia dois armários ao fundo da sala, janelas na parte lateral que proporcionava uma visão do outro bloco de salas de aulas. Na outra parte lateral havia cartazes colados com letras, sinais ortográficos e inscritos matemáticos, expondo ali a tabuada de diversas formas. Na frente da sala havia a lousa, o alfabeto na parte de cima desta e se localizava a mesa e carteira da professora. Era a última sala deste bloco.

Adentrando ao espaço da sala de aula, os alunos se sentavam em suas carteiras, sendo os locais de cada um organizados por meio de rodízios semanais e diários. A troca semanal era feita pela docente que decidia a fileira para qual cada aluno iria se sentar e apontava um lugar para que ficasse. A partir disso, diariamente os alunos revezavam os lugares, se hoje um aluno se sentasse na primeira carteira, no outro dia se sentaria na segunda e caso alguém da fileira faltasse o lugar ficaria vazio.

___ Dona segunda-feira nós vamos trocar de carteira?

___ Sim. Bem lembrado, na segunda sentem-se no mesmo lugar de hoje, por que iremos trocar de lugar – responde a professora. (Trecho extraído do diário de campo).

Todos sentados, chamada nominal dos alunos e registro de ausências e presenças no diário de classe. Ocorria então a verificação da tarefa e posterior correção, em geral, na lousa, sendo que na sequência havia uma leitura diária. Essa organização oscilava, às vezes, primeiramente ocorria a leitura e, depois análise da tarefa.

Um aluno não fez tarefa, pois disse que nem ele nem a mãe dele tiveram nenhuma idéia para escrever (era para fazer um texto narrativo), a professora disse que não era para a mãe dele fazer a tarefa dele, era só para ajudar, não fazer. (Trecho transcrito do diário de campo).

A leitura estava pautada em diferentes materiais escritos, variava entre livros extensos, que eram divididos em alguns dias até a finalização da leitura, livros curtos

lidos integralmente num mesmo dia e textos retirados de jornais, revistas de caráter informativo. Em geral, lia-se o título e se constituía um diálogo com os alunos sobre o assunto, depois se lia a história ou parte dela e ao final era feito um resumo do que havia sido tratado. Nem sempre todos esses procedimentos eram seguidos, em alguns momentos a docente lembrava no outro dia uma história lida no dia anterior, principalmente quando eram livros mais extensos, lidos em partes. Às vezes, a leitura inicial já inseria a docente no assunto tratado posteriormente, mas na maioria dos casos esta leitura não estabelecia relação com o restante da aula.

Leitura em voz alta – Peão morre pisoteado por touro, jornal da cidade.
Quando a professora escreveu isso na lousa, a turma reagiu falando o que sabiam sobre o assunto. Um aluno disse:
___ Eu vi isso na TV.
Outra aluna respondeu:
___ Minha mãe conhece.
O primeiro retoma:
___ Eu sei que (...).
Professora interrompe:
___ Por favor, nem li ainda e você já está falando, vamos esperar eu ler para depois comentarem o que sabem. (Trecho extraído do diário de campo).

A docente escrevia em letra cursiva na lousa, postando a rotina diária sempre no canto direito, próximo à porta da sala de aula. No canto direito ela escrevia o nome da escola, data e um registro das atividades realizadas para os alunos copiarem em seus cadernos. Neste caso, ela ia escrevendo conforme as atividades inicialmente eram realizadas.

Os objetivos de aprendizagem para este ano giravam em torno, principalmente, da compreensão e interpretação de textos, identificação de gêneros linguísticos e produção textual. Além disso, as operações matemáticas tinham que ser conhecidas e disciplinas como ciências, geografia e história eram exigidas e avaliadas.

Início do Ano Letivo

Segundo Polidora a adaptação escolar no início do ano ocorria de forma tranquila aos alunos do 5º ano. A maioria já estudava na escola desde a 1º série e se conheciam em relacionamentos fora da instituição também.

Alguns já tinham estudado juntos, e outros, aqui têm muitos que são parentes né. É primo, porque é filho do, até pais namoram. Tem também essa questão familiar né que um é tio e namora a mãe do outro. Eles estão sempre juntos né. (Fala da professora Polidora).

Sendo que, ao iniciar o ano, fazia-se uma revisão dos assuntos já vistos, com atividades xerocadas ou mimeografadas até a apostila chegar à instituição, o que, neste caso, demorou em média um mês.

Conteúdos Curriculares

A prática docente no 5º ano objetivava atender a diferentes aspectos da formação do aluno. Principalmente no início do ano estudavam as diferentes disciplinas curriculares, havendo no final do ano uma atenção especial aos conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Contudo, independente da disciplina curricular estudada as aulas, quando se partia do material apostilado, seguiam uma ordem, na qual ocorria a leitura do material, parando para grifar as partes mais importantes destacadas pela docente, que também aferia comentários durante essa atividade, pedindo respostas aos alunos.

Havia atividades na apostila que eram feitas e corrigidas. As correções de tarefas em materiais mimeografados ou na apostila seguiam as ordens das fileiras, cada aluno respondia uma questão. Às vezes eles se recusavam passando para o aluno que estava por vir sem problema algum e a professora não se importava, pelo menos verbalmente quando um aluno não queria responder uma determinada questão. Ela acreditava que poucos participavam das aulas e creditava isso em alguns momentos, dentre outros motivos, à falta de interesse, ao contexto social e à utilização do material apostilado:

A professora comentou novamente que estava cansada. “Parece que sempre fazemos e nunca ta bom, ta sempre errado. É muito difícil ver as crianças aqui, como a *Leda* que não podia vir na escola, porque a mãe não tinha com quem deixar as outras crianças e, ao mesmo tempo muitos que não se interessam. Ontem estávamos falando sobre como fazer com que os alunos se interessem, como ficou mais difícil de trabalhar depois da apostila, parece que eles não se interessam, não respondem as perguntas. De uma sala de 25 só 5 participam, é muito pouco.[...] nos fingimos que ensinamos os alunos fingem que aprendem.” (Trecho extraído do diário de campo).

Além disso, sempre comentava sobre a influência, em sua prática docente, da instituição da Progressão Continuada, pois não houve capacitação para os professores trabalharem a partir de tal política, não tendo também esclarecimentos sobre o que seria tal prática, confirmando, neste sentido, os dados encontrados por Glória (2003) e Marcondes (2006). A docente citou inclusive a grande heterogeneidade dos alunos presentes nas salas de aula e a dificuldade em trabalhar com tais diferenças.

Além disso, muitas atividades ocorriam ao mesmo tempo e, o período da aula acabava sendo restrito, pois deveriam atender projetos como o do PROERD que falava sobre drogas e bebidas, além de outras atividades:

As 12h55 se iniciou a leitura da história, retirada de um livro de lendas japonesas. Após contar a história, um aluno a associou com outro texto já lido sobre o sol e contou-o também a toda turma – o título do texto dele era: Por que o mar é salgado?

Começaram a pegar a apostila de geografia, por determinação da professora, quando outra docente entrou na sala para tirarem medidas das camisetas dos alunos – referente ao uniforme que a prefeitura iria disponibilizar. Logo em seguida, chegou o professor de informática na sala de aula e não conseguiram acabar de medir os uniformes, foram para a aula de informática. Lá chegando, sentaram-se nas mesmas duplas escolhidas pela professora na última aula e, começaram as atividades, estavam ensinando a usar algumas teclas do computador e depois tiveram mais uma atividade com um software de escrever. (Trecho extraído do diário de campo).

Havia inúmeras atividades a serem cumpridas. Muitas vezes a professora seguia sua aula fazendo perguntas aos alunos:

A tarefa de hoje era sobre dezena e centena, os alunos tinham que fazer conta ou simplesmente entender o que o enunciado pedia, por exemplo: o que seria quatro dezenas e escrever nos quadrinhos a resposta: quarenta – era uma cruzadinha.

___ Vocês lembram do material dourado que usamos no outro dia?

A classe disse que sim e a professora prosseguiu falando sobre a tarefa, passou visto e escreveu as respostas na lousa, conversando com os alunos, perguntando, pedindo respostas.

___ Quanto é uma dezena?

___ Cem – diz a aluna.

___ dezzena??? – a professora força o som do dez.

A aluna fica em silêncio e a professora continua:

___ É dez, guarda isso, dezena vem de dez, centena vem de cem. (Trecho extraído do diário de campo).

Diante desse tipo de respostas a professora afirmou:

E a gente fica sem saber o que fazer, parece que tudo que fizemos para ensinar não serviu, eles não guardaram nada, falei várias vezes a mesma coisa, pedi para estudar e não adiantou, eles respondem errado, todo trabalho não serviu. (Trecho extraído do diário de campo).

Entretanto, ao mesmo tempo e em momentos distintos, parecia não haver muita criticidade em algumas respostas aceitas como corretas, como pode ser percebido no trecho abaixo:

Começa a discutir um tema em história e a professora pergunta:

___ Essas conquistas foram feitas para toda a população da época?

___ Não, era para os ricos. – disse Vitória.

___ E aí a gente fez um paralelo com nossa cidade aqui. O que o governo faz é para todos?

___ Sim. – alguns alunos respondem. (Trecho extraído do diário de campo).

Normalmente as perguntas acabavam por exigir respostas numa linha mais técnica, como no exemplo dado da dezena, muitas vezes, nesta mesma direção, questionado sobre pontuação textual, tema estudado com frequência por esta turma, visto que era exigido deles, dentre outros aspectos, produções textuais ortograficamente corretas.

No final do ano letivo, foram desenvolvidas várias atividades sobre isso, será destacado uma. A professora escreveu um texto na lousa, sem pontuação e com erros gramaticais, pediu para que os alunos se unissem em duplas, determinadas por ela, para que identificassem os erros que o texto apresentava, entregando aos alunos cópias impressas do texto transcrito na lousa. Dado um tempo para análise começaram a discuti-lo, os alunos eram convidados um a um a apresentarem possíveis erros no texto oferecido, seguindo a ordem das fileiras, circulando as palavras grafadas incorretamente e apontando os erros de pontuação. Os discentes tinham que justificar os erros e eles participaram ativamente da aula.

Em geral, as atividades eram lidas em voz alta, destacados os pontos principais, explicados e a docente transcrevia as idéias conclusivas na lousa, com exceção quando falavam sobre opiniões pessoais, neste caso, cada um fazia a sua atividade ou quando produziam textos, seguindo assim outra forma de organização das aulas, variando conforme a proposta, às vezes dava-se um tema, que era discutido ao mesmo tempo em que relembavam a forma como se escrevia um texto a partir de um gênero literário, principalmente informativo ou narrativo.

A prática da docente, de certa forma, era permeada pela contradição entre o que considerava ideal e a realidade dura de muitas crianças.

Um aluno havia furado o pé com um prego antes de vir à aula, estava mancando, a professora percebeu isto e o questionou. Ele relatou o que havia ocorrido e comentou, ao ser questionado novamente, que não tinha lavado com sabão e nem tinha tomado vacina nenhuma. A professora foi chamar a diretora, quando o aluno relatou que não queria ir embora, desejava ficar na escola. Então quando a diretora chegou à sala de aula ele disse que já tinha tomado uma vacina e a professora ficou indignada com a mentira. Relatamos a ela que o aluno disse que não queria ir embora e então a docente retomou a história do aluno, que possuía um baixo desempenho escolar, o garoto morava num bar, havia uma casa atrás do bar que a família alugou, por causa de necessidades financeiras e o aluno comentou que estava morando com rato e barata. A professora completou dizendo que não tinha como ficar dando muita atenção as histórias dos alunos, pois não tinha como mudá-las, não podia deixar de mandar tarefa, porque o aluno não tinha onde fazê-la. (Trecho extraído do diário de campo).

Organização Disciplinar

A organização disciplinar na sala de aula se fazia presente. A professora prezava por isso, não gritava com os alunos em nenhum momento, mantendo a disciplina da sala por meio de respostas aferidas por ela, regras combinadas antecipadamente e pela relação pessoal desenvolvida com eles, às vezes fazia brincadeiras afetivas, levava pequenos presentes às crianças e destacava o respeito no relacionamento entre eles. Os alunos eram normalmente comportados em suas aulas.

Alguns diálogos foram presenciados entre a docente e os alunos:

A professora perguntou a turma:

___ Quem trouxe o envelope da APM?

Um aluno com baixo desempenho respondeu indo até o lixo:

___ Esqueci.

Que foi seguido por outro “Esqueci”.

A professora respondeu:

___ Escutem bem o que eu perguntei: Quem trouxe o envelope da APM, quem não trouxe não precisa dizer. (Trecho extraído do diário de campo).

Ainda sobre o envelope da APM, num outro dia, seguindo a mesma pergunta: Quem trouxe o envelope da APM?

___ Eu trouxe, mas está vazio.

A professora falou:

___ Você fala demais e não escuta o que eu digo: Perguntei quem trouxe o envelope da APM, não importa se com dinheiro ou sem. Esse envelope vai todo mês para vocês, se não tiver dinheiro traz vazio, não tem problema, se der para colaborar no mês que vem colabora, se não der, não tem problema. (Trecho extraído do diário de campo).

A professora sempre se dirigia aos alunos no imperativo.

___ Esta é sua apostila, coloque o nome.

___ Dona eu já fiz a caligrafia. – diz um aluno e levou o caderno até a professora.

___ Coloca na minha mesa que depois eu vejo.

___ Vem pegar sua apostila. (Trecho extraído do diário de campo).

E costumava lembrá-los:

Cada um tem que fazer sua parte. Tem as responsabilidades em casa, tem que cuidar do irmão, mas tem que seguir as responsabilidades da escola também. (Trecho extraído do diário de campo).

Reação dos alunos frente às atividades e regras escolares

A maioria dos alunos almejava participar das aulas, queria a todo o momento responder as perguntas que a professora elaborava, sempre erguendo as mãos antes de falar.

⁷ APM: Associação de Pais e Mestres.

A professora havia acabado de pedir para ir para uma página e nem tinha ainda pegado o material quando um aluno pediu para ler. Outra aluna ficou com a mão levantada para falar muito tempo, querendo ler, estava ficando brava já, quando finalmente conseguiu ler. (Trecho extraído do diário de campo).

A professora respondeu uma tabela com os alunos na lousa, sobre os estados do Brasil, suas siglas e capitais. Os alunos ficaram desesperados para responder, eles queriam falar, a *Aurora* quis responder uma questão. Um aluno com baixo desempenho falou:

___ Tia deixa eu falar? Eu não falei nenhuma, deixa eu falar. (se referindo ao estado de São Paulo que ele sabia).

A professora não respondeu a ele e disse:

___ Esse o amigo já falou né gente, fala de novo.

O aluno com a mão e lápis levantado abaixa mostrando-se entristecido por não ter falado nenhuma capital. (Trecho extraído do diário de campo).

Eles não questionavam as atividades propostas, mas às vezes não as cumpriam, ficando deitados na mesa, olhando para o nada ou mesmo fazendo outra coisa como desenhar.

Finalização das atividades

Esta turma, assim como a do 2º ano e segundo a professora, também demonstrou certo cansaço, destacando inclusive a reposição de aulas aos sábados, por causa do atraso no reingresso no meio do ano letivo, devido ao vírus A1N1. E, neste caso, somam-se as seguintes condições: a frequência às aulas de reforço em período contrário por parte de alguns alunos e os estudos que fizeram pensando no SARESP e na Prova Brasil.

Tanto o SARESP quanto a Prova Brasil eram vistos com bons olhos pela docente envolvida no assunto:

Desde o começo do ano a gente prepara, a prefeitura avisa, mas não dá certeza se iria participar ou não, porque tanto no SARESP, como na Prova Brasil a prefeitura compra o material, se a prefeitura falasse: Não a gente não tem interesse de participar, mas diante da dúvida desde o início nos começamos a trabalhar a questão dos algoritmos, produção de texto, tudo que a gente sabe que é cobrado no SARESP e porque faz parte do dia-a-dia também da sala de aula. Mas eu percebo assim, o SARESP não vai avaliar o aluno e sim o sistema educacional, então vai ta avaliando o trabalho que nos estamos fazendo, desde lá do 5º ano, da escola para ver se nosso trabalho está na direção certa ou não. [...] A Prova Brasil é a mesma coisa, tanto que as famílias tiveram que responder a um questionário e o aluno também, tanto que eles enfatizam assim muito da família com a escola, se ajuda o filho a realizar a tarefa, se incentiva o filho a estudar, se a escola se preocupa quando o aluno falta, se passa tarefa, se a professora corrige, cobra a participação do aluno, se a escola valoriza as atividades que o aluno faz, seria aquela interação que nos já conversamos com a escola e a família. Não adianta só a escola fazer o seu trabalho se em casa a família não incentiva a criança estudar. (Fala da professora Polidora).

Diante dessas avaliações, consideradas uma maneira de avaliar toda a instituição escolar e sua relação como receptora de apoio familiar, grande peso foi atribuído a elas, denotando uma intensa preocupação com este tópico.

Contudo, independente disso, a docente afirmou que estava satisfeita com o trabalho anual, em geral, realizado:

[...] eu estou contente, porque apesar da dificuldade do tempo, eu acho que eles estão progredindo na medida do que eu esperaria ali, poderia ser melhor né, mas (...). (Fala da professora Polidora).

3.2.3 O Reforço Oferecido aos Alunos com Baixo Desempenho

O reforço ocorria na escola para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem. As aulas eram destinadas as disciplinas de português, principalmente e, alguns participavam do reforço em matemática, este era menos oferecido pela instituição, destinado prioritariamente aos alunos dos 4º e 5º anos.

Os discentes eram selecionados pela professora responsável pela turma, encaminhando os nomes dos alunos que precisariam frequentar as aulas para a direção da escola que os organizavam conforme as dificuldades apresentadas em grupos de seis alunos, no máximo, seguindo também o período e as possibilidades de atendimento. A partir disso, estabelecia um horário para as professoras disponíveis a tal fim. Ressaltando que algumas eram auxiliares e outras responsáveis por turmas que se disponibilizavam a atender alunos de outras salas enquanto os seus estavam em aulas de artes, inglês ou educação física.

O oferecimento do reforço comungava com algumas dificuldades frente ao espaço físico escolar. As turmas que o compunham tinham que dividir uma sala de aula para o trabalho com quatro ou cinco grupos de estudos, em média (isso oscilava conforme o dia e o horário) e com atividades de xadrez. Destaca-se que estas atividades ocorriam simultaneamente no mesmo espaço, principalmente no período da manhã, sendo reduzido à tarde, pois neste horário havia um número menor de professores disponíveis para atender aos alunos com dificuldades encaminhados ao reforço.

Mesmo assim, nessas condições, o reforço era visto pelas professoras das turmas pesquisadas como um recurso positivo, sendo fonte para possíveis melhoras no desempenho dos alunos, concebido como muito adequado, porque seria um trabalho individualizado:

[...] eu também trabalho com dois alunos e a gente percebe assim que com poucos, com número menor e, com as mesmas dificuldades, eles participam. Então aqui junto com os outros eles tem vergonha, se recusam a participar, porque eles sabem dessa dificuldade que eles tem, muitos não querem vir a

lousa, quando eu peço para responderem eles não querem. Já no reforço eles tem assim uma oportunidade maior de participação, porque todos lá estão no mesmo nível, em pé de igualdade, então eles participam mais. (Fala da professora Polidora).

É curtinho, é uma atividade ou duas que eles fazem no máximo, mas já da pra despertar eles né, que às vezes na sala de aula com muita criança não dá tempo de ir lá e dar uma atenção especial, porque eles querem muita atenção, quando o professor ta com uma criança só o outro ta cutucando, e o meu ta bom? E tanto lá no reforço, duas, três crianças a atenção é só pra eles, então faz muita diferença. (Fala da professora Pérsia).

As professoras das aulas de reforço o consideravam como algo muito importante para os alunos atendidos, visto por todos os integrantes da escola de forma positiva, ponderando apenas esse problema com o espaço e o tempo de atendimento. Alguns alunos tinham 40 minutos semanais e outros tinham no máximo 4h semanais. Inclusive o reforço foi estimado também como uma atividade complementar ao trabalho realizado na sala de aula regular.

Todas as docentes destacaram a importância em se estabelecer um trabalho em conjunto entre as professoras das salas atendidas e o reforço, sem cobranças e jogos de responsabilidades, mas sim como uma tarefa desenvolvida conjuntamente, sendo preciso haver:

[...] uma parceria com as professoras, porque senão também não funciona, eu já tive experiência de professor não passar a hipótese da criança eles chegarem aqui pra mim ou eles estarem muito avançados para a atividade que eu preparei ou estar muito abaixo e não conseguir fazer, então eu sempre tento essa interação com a professora, senão não funciona meu trabalho. (Fala da professora Pâmela).

A troca de informações entre as professoras do reforço e as das salas regulares se dava nos momentos em que buscavam os alunos nas respectivas salas de aula, ou ainda durante o horário de HTPC ou mesmo nos corredores da escola.

As professoras afirmaram também que as atividades desenvolvidas no reforço precisavam ser diferenciadas da sala de aula. Naquele não havia sequências de tarefas, nem projetos a serem seguidos. Realizavam atividades pontuais de acordo com a compreensão de cada aluno. Além disso, uma prática imensamente valorizada ali e difundida eram os elogios atribuídos aos alunos quando eles conseguiam cumprir corretamente as tarefas propostas, todos destacaram isso como algo importante.

Com os alunos em fase de alfabetização, as professoras trabalhavam com jogos, letras móveis, parlendas, cruzadinhas e outras atividades diferenciadas da sala, em geral, seguindo esses itens, especialmente ao utilizar com frequência as letras móveis:

Eu vou trabalhar lá uma musiquinha, vamos lá o sapo não lava o pé, então os alunos alfabéticos, é a mesma música, mas os que estão alfabéticos eu trabalho com letrinhas, eles tem que formar a música com as letras, eu falo o sapo não lava o pé e entrego todas as letras para ele. Os que estão silábicos alfabéticos eu trabalho com palavras, então é o carro não, eles trabalham assim e já os silábicos com valor ou sem valor eu trabalho com tiras, ele tem que saber com que letra começa e com que letra termina. Você prepara a mesma atividade para eles perceberem que eles não são diferentes, então é a mesma música. Os silábicos tem que ser com letras, porque por exemplo o quando, o n eles não colocam, então tem que ser com letras para eles perceberem que está sobrando uma letra. Então é a mesma atividade só que diferente. (Fala da professora Parvati).

Para os alunos do 5º ano o trabalho era realizado seguindo a mesma idéia, porém era feito algumas aberturas, em certos momentos, ao verificarem o que foi trabalhado em sala de aula: como ocorreu no final do ano com a ortografia e a porcentagem.

Para o grupo de alunos do 5º eram trabalhadas as mesmas atividades, visto que o grupo era mais homogêneo do que os grupos de alunos do 2º ano. Para aqueles, a presença da leitura era intensa, liam textos, escreviam outros e podiam corrigi-los conjuntamente e de maneira individualizada. Além disso, trabalhavam também com cruzadinhas, atividades de completar palavras e:

Eu procuro trabalhar, às vezes eu tenho três, quatro atividades, eu procuro ir nos centros de interesses deles, mostro as atividades para ver qual eles querem fazer hoje, às vezes eu escolho, às vezes eu deixo eles escolherem, pra ir nos centros de interesses deles, porque quando é alguma coisa que gostam, vai ter mais valor. A gente trabalha com atividade de pontuação, final de história, produção de história, às vezes eu peço para eles montarem uma história, às vezes é só uma parte. Ontem eu dei uma sequência de figuras que estavam embaralhadas, aí eles tinham que ler as figuras e contar a história, eu dou história em gibi, em quadrinhos né, gibi. (Fala da professora Paola).

[...] trabalho a leitura e depois a atividade, sempre com parlenda, algum textinho que tenha interpretação da leitura, então as atividades de alfabetização geralmente são assim, por exemplo, trabalho a parlenda, hoje é domingo, aí tem as atividades da parlenda ou montar a parlenda, reescrita sem olhar a parlenda. Agora a matemática depende de que nível que ele ta, no 5º ano eu sempre pergunto pra *Polidora* o que eles estão vendo, então ela ta trabalhando porcentagem, então eu sempre tento trabalhar com atividades de porcentagem com eles, porque são as atividades que eles estão apresentando dificuldades. É claro, multiplicação sempre, divisão com dois dígitos na chave sempre, avaliar a grafia também, então esse tipo de atividade a gente sempre pergunta para o professor o que ele ta vendo na sala de aula para a gente trabalhar também aqui no reforço [...]. (Fala da professora Polidora).

Cada uma preparava as atividades que iria desenvolver com os seus alunos de forma individual, o que não impedia de haver trocas entre elas em alguns momentos, fazendo-se presente neste sentido, uma pasta de atividades à disposição das docentes.

Durante o reforço, os alunos não eram sistematicamente avaliados, isso ficava ao encargo da professora responsável pela turma. Igualmente, não havia contato com os familiares dos alunos atendidos.

Uma das professoras relacionou o reforço que ocorria na escola atual com as concepções de reforço passadas e, ponderou que havia mudanças fazendo uso de sua experiência pessoal enquanto aluna:

Naquela época você ir no reforço era um bloqueio não é igual hoje. É assim quando eu pego mais os pequeninhos assim do 2º ano, eles brigam pra vir comigo, naquela época eu chorava se tivesse que ir no reforço. Eu acho que era mais uma coisa que a professora impunha. Então agora eles veem de outro jeito, é uma acompanhamento pra eles estarem melhorando, então a gente fala que é só para ver o que você precisa melhorar, nunca inferiorizar a criança. Eu lembro que falava: você vai no reforço, você já era taxada de burro, agora não eles pedem, eles falam: Tia você vai levar eu? Você me leva hoje? Pega eu hoje? (Fala da professora Pâmela)

O gosto dos alunos pela frequência às aulas do reforço também foi notado por outras docentes que viam o quanto os alunos ficavam ansiosos por participar de tais atividades e satisfeitos por estarem ali, apesar das faltas apresentadas pelos alunos que faziam o reforço no período contrário às aulas.

Nota-se que as professoras demonstraram-se constantemente preocupadas com a auto-estima e valorização dos alunos com baixo desempenho, concebendo isso como algo relevante e, dentre outros, um definidor de avanços e aprendizagens.

Capítulo 4: Concepções e Expectativas sobre os níveis diferenciados de desempenho escolar

Pensar nos diferenciados desempenhos escolares e nas respectivas expectativas que suscitam, torna necessário assinalar que o desempenho escolar não é uma condição isolada de ensino e aprendizagem, nem se refere primordialmente à avaliação, pois está ligado também às condições mais amplas do contexto escolar e familiar.

Faz-se relevante esclarecer que a abordagem das concepções e expectativas que professores, familiares e alunos elaboraram frente aos diferenciados quadros de desempenho escolar estão localizadas nas idéias, sendo, portanto, exposto aqui as percepções dos sujeitos, demonstradas nas falas na sala de aula ou pelo discurso de cada um.

Este capítulo trouxe os conceitos sobre desempenho e expectativa escolar, assinalando as suas possíveis origens. Para finalizar tais conceitos foram tratados especificamente: primeiro, em categorias gerais de análise e, posteriormente, as vivências de sujeitos específicos foram sopesadas.

A retomada da vivência de cada um, foi organizada na seguinte sequência: primeiramente os alunos com alto desempenho, em seguida os estudantes com desempenhos medianos e, por fim discentes com baixo desempenho.

Este capítulo almeja apreender idiosincrasias a partir de concepções gerais e conhecer como elas se consolidam na experiência escolar, desvelando estabilidades e mudanças em suas idéias.

Sendo assim, torna-se relevante conhecer aspectos históricos vividos pelos sujeitos, porque:

[...] é justamente a atividade da memória, a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento das suas expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro, que estabelece o horizonte de sentido de nossa ação, de nossas escolhas. (CAMBI, 1999, p.35).

As histórias dos alunos são de certa forma, interligadas a dos familiares; para compor este texto os discursos de ambos foram utilizados, complementados pelas percepções docentes do âmbito escolar. Além disso, torna-se importante identificar a percepção dos diferentes sujeitos participantes desta pesquisa sobre as crianças, indo assim, até as suas próprias concepções para aferir idéias.

Observações realizadas e transcritas no diário de campo puderam ilustrar alguns fatos da realidade vivenciada na escola e fornecer elementos para a verificação de

possíveis estabilidades e mudanças ocorridas no ano em que esta pesquisa teve seus dados coletados.

Cientes da maneira como os dados foram organizados, aponta-se que o termo desempenho escolar foi definido da seguinte forma pelas professoras Polidora e Pérsia:

Desempenho se remete na nota claro, mas o desempenho depende do interesse deles, da participação, de tudo que eles fazem dentro e fora da sala de aula também. A gente percebe que o desempenho é marcado assim pela cobrança da professora, a cobrança dele mesmo, o aluno e, a cobrança do aluno interferindo diretamente no desempenho da criança. (Fala da professora Polidora).

Neste discurso, Polidora ponderou causas que poderiam influenciar no desempenho dos alunos refletindo na nota, a qual seria capaz de expressar os conhecimentos de cada um. Já Pérsia, definiu desempenho considerando as diferenças entre os estudantes:

Desempenho escolar eu entendo assim, quando algumas crianças têm mais facilidade e outras menos facilidade, mas todas tem um desempenho escolar, nenhuma fica parada, nenhuma termina o ano do mesmo jeito que começou. Então, todos têm um desempenho, uns são mais acelerados, tem mais facilidades e, outros precisam de um pouquinho mais de ajuda pra caminhar. (Fala da professora Pérsia).

Sendo assim, o desempenho geral dos alunos foi analisado pelas docentes da seguinte maneira:

Olha de vinte e seis alunos, acho que seis alunos, na minha opinião não teriam condições de estar frequentando um 5º ano. Eles têm muitas dificuldades e, isso acaba de uma certa forma, criando uma dificuldade maior, porque vai se distanciando ainda mais dos outros. É claro que no dia-a-dia a gente não pode ficar mostrando isso pra crianças, mas eles mesmos percebem: “eu não sei fazer”. Passo a tarefa: “Ah eu não fiz, porque eu não sabia”. Os pais por sua vez também: “Aí eu não expliquei, porque não aprendi dessa forma”. Tem alunos bons sim, mas esses seis na verdade a gente não tem nem assim como fazer um trabalho separado com eles, a gente trabalha a apostila, tem uma visão diferente né, um olhar diferente pra eles, mas o conteúdo em si é o mesmo que é trabalhado com os outros. (Fala da professora Polidora).

Eles são falantes, mas em aprendizagem eu acredito que, conversando com as outras professoras, é a melhor sala que tem. Eles estão muito bem, eles têm assim, alguns tem dificuldade pra aprender, tem uma turminha que tem um pouco mais, mas mesmo assim, os que estão no reforço, na recuperação, têm destaque em relação aos outros. A gente conversa tem contato com a professora do reforço, com as outras da tarde, como da manhã e eles são assim uma turminha muito boa, não tem do que reclamar. [...] Apesar da conversa, são interessados, porque a gente percebe que toda aula que a gente faz, não é uma aula expositiva, é uma aula vamos dizer dialógica que fala né e, eles querem falar todo tempo, quer colocar o que viu, o que não viu, como que é na casa deles, como não é. Mesmo quando é pra refletir eles querem falar, eles querem contar como que é e relacionado ao assunto. Então é uma sala boa sim, bem interessada. (Fala da professora Pérsia).

Pontuando, torna-se relevante explicitar que as turmas foram constituídas pela coordenadora pedagógica que mesclou os alunos diante de informações fornecidas por familiares ou por professores, cujo foco incidiu com maior frequência no comportamento dos alunos, ou até mesmo, as constituiu aleatoriamente, sem seguir um critério rígido.

De tal modo, esta pesquisa se constituiu numa turma de 5º ano que foi considerada pela docente responsável por ela, com algumas dificuldades, especialmente alguns estudantes que apresentavam “defasagem” de conteúdos. Neste caso, o desempenho estava associado à nota, ao interesse, à participação e à cobrança.

A turma do 2º ano era vista como uma classe interessada e participativa. Para esta, o desempenho estava associado a um processo de aprendizagem, no qual alguns teriam mais facilidades e outros menos.

Dito isso, faz-se relevante analisar alguns itens que possam influenciar os diferenciados desempenhos escolares. Para isso, as professoras foram questionadas sobre os relacionamentos entre os colegas de turma e, elas relataram que:

[...] o que tem um bom desempenho são vistos como diferentes na sala de aula: eles sabem tudo, o *Vitor* sabe, a *Vitória* responde. Na hora que faço pergunta, todos esperam que eles respondam. E que muitas vezes eu até peço para que outros exponham assim as suas idéias, mas não são sempre os mesmos que querem participar e isso queira ou não é uma forma de se sentir inibido, perante os colegas e, se eu falar alguma coisa errada. A *Maria* mesmo ow, uma aluna de médio desempenho, tem dificuldades e de vez em quando eu pergunto, ela responde sabe (...) Ta certo, eu falei certo professora? Então nem eles mesmos acreditam que eles tem condições de aprender. (Fala da professora Polidora).

[...] inclusive o *José*, às vezes eu dou tarefa ele fala, a tia mais essa tarefa é de nenê, é de bebê, eu quero uma tarefa mais difícil. E a gente tem que olhar pra aquele que ainda não consegue fazer aquela tarefa e contornar a fala dele, porque isso vai prejudicar o que não consegue. Nossa ele ta falando que é de bebê e eu não consigo. Então tem que contornar. (Fala da professora Pérsia).

Falou-se também sobre o comportamento e/ou a indisciplina dos alunos como um fator que poderia diferenciar os desempenhos, o que pareceu não exercer grande influência, variando em determinados momentos e frente aos indivíduos.

Não vou dizer que 100%, mas eu acho, tanto o tímido, quanto aquele que não para de falar, acaba acarretando no desempenho sim. Se bem que tem aqueles alunos que tem um bom desempenho e também não param de falar e, que muitas vezes acaba prejudicando os outros, prejudicando a própria sala de aula, os próprios professores, porque você se vê a todo momento obrigada a pedir pra que ele pare, pra que ele deixe, dê oportunidade para os outros falarem, que não é só ele que é importante que sabe que de oportunidade para outro também. Não só falar pra responder, mas também ficar conversando com os colegas. (Fala da professora Polidora).

Depende da criança, tem criança que conversa e tem um desempenho fantástico, não atrapalha e às vezes pode até fazer com que ela exponha as idéias dela. Através disso, ela vai se organizando né, o pensamento. Já outras criança atrapalha, porque eles já não tem a mesma dinâmica, a mesma capacidade, não seria nem capacidade, às vezes eles tem, eles ficam presos no que o outro ta falando e esquece do, da atividade, se distraí com facilidade. (Fala da professora Pérsia).

A questão temporal foi interrogada, pois afinal, será que é possível perceber o nível de desempenho do aluno já no começo do ano? Já que este estudo se iniciou nesta época.

A gente não pode assim já no começo do ano determinar quem vai conseguir aprender e quem não vai, mas pelo desempenho deles, desde o começo do ano dá para perceber sim quem vai, quem tem interesse, quem vai né, vamos dizer assim ter uma baixo desempenho, pelas dificuldades que eles vem trazendo, mas muitas vezes a gente se surpreende, aquele que tem um baixo desempenho pode, vamos dizer assim em questão de aprendizagem, pode evoluir muito mais do que aquele que já chegou com médio desempenho. Isso acontece. (Fala da professora Polidora).

Ah é possível sim. Na primeira ou na segunda semana a gente já sabe quem precisa de uma atenção mais especial, quem vai sozinho. (Fala da professora Pérsia).

O contexto sócio-econômico também foi interrogado como fonte de influência ao desempenho dos alunos:

Se a questão financeira influencia a aprendizagem, não vou falar pra você que 100%, mas tem essa coisa que a gente tava comentando da responsabilidade, do compromisso, da cobrança em casa, tudo isso interfere na formação de uma pessoa ou até mesmo dentro de casa os relacionamentos entre as pessoas. (Fala da professora Polidora).

Tudo, tudo, tudo influência, porque a criança ta em constante desenvolvimento né, na escola, na rua, em casa. (Fala da professora Pérsia).

As professoras resumiram suas principais concepções sobre os possíveis fatores de influência aos diferenciados desempenhos. Para a docente do 5º ano, a defasagem de conteúdos que os alunos traziam exercia grande influencia na aprendizagem deles, seguido pelo medo de errar, o que impossibilitava tentativas de acertos, sendo necessário sempre questionar o motivo do aluno não aprender, associando isso com faltas, com a prática do professor, com a família, sendo uma união de vários fatores, dados esses que corroboram com os encontrados por MOREIRA (2006).

Já para a Pérsia, responsável pelo 2º ano, a criança seria a maior responsável pelo seu desempenho, influenciado pela forma como ela entende a escola, as finalidades desta instituição para a vida deste estudante. Esta finalidade da escola que influenciou no desempenho escolar foi destacada por TWIASCHOR (2008).

Quadro VII: Fatores questionados pela pesquisadora e confirmados pelas professoras como fontes de influência no desempenho escolar.

Para o 5º ano	Para o 2º ano
Cobrança docente, familiar e do aluno	Facilidades para aprender e outros menos Contexto sócio-econômico
Contexto sócio-econômico ligado a responsabilidade, compromisso, cobrança dentro de casa, relacionamentos dentro de casa	
Interesse do aluno	
Medo de errar	
Nota	
Participação do aluno e da família	
Comportamento e/ou a indisciplina dos alunos não pareceu ser um fator na determinação do desempenho escolar	
Contexto sócio-econômico	
Esperam que os estudantes com alto desempenho respondam perguntas, saibam fazer	

O discurso sobre a influência do contexto sócio-econômico está associado essencialmente, ao contexto familiar. Para as professoras, havia intensa influência das famílias na escolarização das crianças, como pode ser visto em outras pesquisas: (GOMES, 1992; LAHIRE, 1997; CARVALHO, 2004; MARINI, 2003; MORAES, 2003; CHECHIA e ANDRADE, 2005; MAZOTTI, 2006; GASONATO, 2007; PEREIRA, 2005; PEREZ, 2007, CAMPOS, 2008).

Isso pode estar atrelado à associação feita dos problemas sociais experienciados pelos alunos e refletidos na escola com as suas famílias, não havendo uma leitura dos contextos macros sociais (BRONFENBRENNER, 1996). Demonstraram conceber que a família poderia amenizar ou não as experiências difíceis vivenciadas em cada contexto, conforme os membros lidam com as suas realidades mais próximas. Afinal, como afirma Sigolo (2004, p.189), a família seria um “espaço de socialização infantil”, porque pode ser caracteriza como a “mediadora na relação entre a criança e a sociedade”.

Outro fator de influência no desempenho escolar são as expectativas. (GIMENO SACRISTÁN, 2001). Sobre isso, assinala-se que o termo expectativa foi definido da seguinte maneira:

Eu entendo assim que é o que eu espero, dentro do que é planejado para este ano, quais expectativas que eu tenho com o meu trabalho e ao desempenho dos alunos também. (Fala da professora Polidora).

De tal modo, nota-se que os fatores de influências aos desempenhos escolares, confirmam os dados encontrados em outros estudos e identificados na revisão bibliográfica feita por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004). Ao considerar os fatores intra-escolares tem-se como sujeitos influenciadores dos diferentes desempenhos escolares: os alunos, as práticas pedagógicas e atividades em geral oferecidas pela escola. E, faz-se relevantes destacar que fatores extra-escolares foram incorporados ao âmbito familiar apenas. Em geral, não houve análises da interação entre os ambientes sociais, as políticas públicas, os fatores sociais econômicos.

Como apontou Freitas (2007) há necessidade de se unir os fatores de influência intra - e extra - escolares, pois nenhum dos dois enfoques exclusivamente pode se constituir em fator explicativo suficiente para analisar os diferentes desempenhos.

Possíveis Origens das Concepções e Expectativas de Professores sobre os Diferenciados Desempenhos Escolares: estabilidades e mudanças

Anteriormente à exposição das concepções e expectativas referentes aos desempenhos escolares serão analisadas as possíveis origens e as fontes de formulação de tais percepções, visto que é importante tatear as idéias que giram em torno do conceito central: desempenho escolar, para melhor apreender suas nuances.

Deste modo, pensando no decorrer do ano letivo e na história de escolarização dos alunos, a professora Pérsia, 2º ano, analisou o desempenho da turma pautando-se essencialmente no processo de alfabetização e por isso, relatou formular sua concepção inicial sobre o desempenho da turma da seguinte forma:

[...] na EMEI eles mandam uma avaliação, um mapinha de como as crianças estão. Quem está alfabético, quem ainda não está, pra que a gente possa ir elaborando as atividade a partir disso, também a gente já começa o ano fazendo uma sondagem pra diagnosticar se realmente aquele diagnóstico procede ou não. (Fala da professora Pérsia).

A professora Polidora falou sobre as possíveis origens de suas concepções gerais sobre o desempenho, relacionando-o com sua experiência pessoal e, neste sentido, focando o aluno como o principal responsável pelos resultados alcançados. Fez isso dentre outros momentos, ao falar sobre o início da escolarização, fase também destacada em outras pesquisas como a de Chechia e Andrade (2005) e Pereira (2005):

[...] um bom aluno, desde o início ele tem uma facilidade maior, um interesse maior na aprendizagem. E isso não quer dizer que conforme ele vai amadurecendo ele não possa também. Até você perguntou em relação a como era o meu desempenho escolar e eu no começo eu tinha dificuldade sim, tanto é que quando eu cheguei a reprovar um ano e foi a partir daí que eu falei não eu tenho condições de aprender também, mas porque muitas vezes eu deixava de estudar pra ajudar em casa, então o que acontecia, o estudo para mim ficava em segundo plano e que é a realidade de muitas crianças aqui, eles deixam de estudar, porque tem que levar o irmão na creche, porque tem que ajudar em casa, tem que arrumar cozinha, porque a mãe chega, é aquela né. Mas eu acho que, partindo assim por mim, se eu descobri que eu tinha condições de ser melhor. (Fala da professora Polidora).

Acreditava que sua experiência pessoal confirmou-se ao longo de sua prática enquanto professora, sendo algo perceptível a ela dentro do grupo, indo além de uma experiência individual:

É não só pela minha própria experiência de vida né, mas assim, no decorrer desses anos trabalhando a gente percebe quantas crianças, quantos alunos que tinham assim uma certa dificuldade no começo do ano e quando chega no final totalmente diferente. Infelizmente não são todos, que bom que isso acontecesse com senão com todos, mas com a maioria. Mas conteúdos assim básicos, por exemplo, uma multiplicação com dois algarismos, que já vem desde anos anteriores, muitos chegam na metade do ano e não aprenderam ainda, aí eles aprendem e falam era assim, uma coisa tão simples e eles demoram muito tempo assim pra aprender, eu não sei o que acontece, mas dá aquele estalo. Pra uns esse estalo demora um pouquinho mais. (Fala da professora Polidora).

Neste trecho, Polidora apontou que certos alunos iniciavam o ano letivo com algumas dificuldades e o terminavam de forma diferenciada. Abaliza-se que ela passou a ser “melhor” aluna depois de reprovar um ano letivo, contudo, essa “mudança” não ocorreu com todos.

Em outro momento, ao questionar Polidora sobre o desempenho dos alunos no início do ano, ela relatou que poucos surpreendem. Será que a maioria avança apenas dentro do esperado, continuando num mesmo nível de desempenho, não havendo uma mudança “surpreendente”?

Torna-se interessante refletir, pautando-se nos textos de Marturano (1998) e Moreira e Kramer (2007), sobre a contradição presente na sociedade macro, com a globalização que valoriza as flexibilidades e mudanças constantes e, ao mesmo tempo num contexto micro, a percepção experienciada de que o início da escolarização tem um peso considerável na “definição” do futuro escolar.

[...] Até a 4º série é o básico né, mas é o básico que se eles não aprenderem vai comprometer todo o ensino fundamental II, sair de um 5º ano, 4º série, sem saber ler e escrever dificilmente na vida ele vai aprender né [...]. (Fala da professora Polidora).

O que será desses alunos numa sociedade globalizada que valoriza a capacidade de “mudar”, mas parece que não a proporciona verdadeiramente nos contextos micros? Afinal, um início com dificuldades demonstra seu “poder”, de certa forma e com ressalvas, de determinar o futuro escolar.

Estabilidades e mudanças numa sociedade ampla, unidos à vivência escolar anterior dos sujeitos com ações perceptíveis de como um estudante deve agir, somada à experiência (profissional e pessoal) de cada um para ler essas informações, as concepções e expectativas frente a desempenhos escolares de alunos específicos foram contrastadas e organizadas em categorias gerais direcionadas à compreensão de idiossincrasias.

Importante salientar e considerar, ao longo da leitura dos dados aqui apresentados, que: “[...] O lugar de onde falo, o lugar de onde vejo ou escuto determina aquilo que apreendo e compreendo do outro.” (MOREIRA e KRAMER, 2007, p.1052).

4.1 Concepções e Expectativas sobre o alto desempenho

Serão apresentadas as idéias sobre o conceito de alto desempenho escolar. Partir-se-á de percepções gerais direcionando-se para os sujeitos específicos.

Para a professora do 5º ano, o alto desempenho escolar, estava pautado em pré-requisitos demonstrados pelos alunos, o que se traduzia nos conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos em anos anteriores. Destacou-se também a participação da família na escolarização das crianças, além do interesse delas e da relação interpessoal entre professor-aluno, itens que puderam ser apreciados no discurso abaixo, no qual a docente analisa possíveis motivos para um aluno ter um *alto desempenho*:

Além desses pré-requisitos [...] a questão da família também, que cobra dessas crianças. Aí você pode falar, mas tem aqueles que não tem nenhuma participação familiar e que tem um bom desempenho também. Tudo tem as suas exceções né, mas a gente percebe assim que os que têm um aproveitamento melhor são aqueles que a família tá sempre procurando saber, que a família acompanha, não fazendo a tarefa, mas cobrando deles o estudo. Tem aqui o caso da *Terezinha*, ela já tem 13 ou 14 anos, e que já é a 4º vez que ela começa o 5º ano. Então ela vem assim de uma família que deixou ela e, ela todo ano começava e chegava assim no mês de abril ela faltava, só faltava e acabava desistindo. E ela, no dia de hoje, é a redação dela que foi escolhida para ser lida. E a gente tem assim de uma certa forma, que faz parte do dia-a-dia, estimular essas crianças pra isso, mas esse desempenho que ela tem no caso né, a família dela esquece, é dela mesmo. [...] Então eu penso assim, parte muito do aluno, do interesse do aluno também, da família e queira ou não da própria professora né, porque de repente um aluno que não simpatiza com a professora ou alguma coisa que a gente fale, já vai interferir na aprendizagem deles. (Fala da professora Polidora).

Infelizmente a referida aluna, *Terezinha*, em outubro abandonou novamente a escola e, a professora comentou sobre isso dizendo que parecia, por comentários de outros estudantes e por causa do comportamento da aluna, que ela estava envolvida com drogas. Ressaltando que o texto lido por ela, foi escolhido dentre os colegas da sala, como o destaque de um projeto anti-drogas ocorrido durante o 1º semestre.

Por meio da realidade da sala de aula, foi possível perceber algumas ações tidas pelos alunos com alto desempenho:

O professor de informática chegou à sala de aula. Os alunos fizeram a tabuada num programa elaborado por ele. Deviam fazer 60 pontos para poderem jogar. O *Vitor* e a *Vitória* acabaram primeiramente e não erraram nada. Já o *Agenor* e a *Aurora* erraram muito, muito mais a *Aurora*, o *Agenor* estava bravo com a garota e disse que não iria fazer mais nada, porque ela errava tudo. Depois que todos haviam acabado eles também concluíram, 31 erros, para 60 acertos, considerando que havia várias contas como: 1×5 , 0×3 . (Trecho extraído do diário de campo).

A tarefa consistia em colocar a pontuação num texto. *Vitor* e *Vitória* respondiam as perguntas que a professora fazia dirigindo-se a sala. Mas, às vezes a docente direcionava as questões:

___ Você sabe me dizer, porque desse travessão aqui? – a professora questionou uma aluna com desempenho mediano se referindo a uma frase.

___ Porque tem maiúscula. – Responde a aluna.

___ Eu, eu, eu sei. – se desespera outro aluno.

A professora faz sinal para ele se acalmar e pede que a *Vitória* que estava com a mão para cima, respondesse e, esta respondeu de forma correta.

___ Isso *Vitória*, muito bem! (Trecho extraído do diário de campo).

Saber fazer as atividades e saber responder às perguntas da professora eram fatores relevantes ao considerarem atitudes comuns de um aluno com alto desempenho. Além disso, a professora Polidora dirigiu-se a um erro cometido por uma aluna com alto desempenho da seguinte forma:

___ O que ta acontecendo com essa cabeçinha hoje? Você sabe fazer! (Trecho extraído do diário de campo).

No 2º ano, principalmente, os alunos aferiam comentários sobre os altos desempenhos dos colegas e sobre os seus próprios:

___ Tia eu quero ir no reforço. – pede *Zeus*.

___ Acha *Zeus*, nós somos os melhores da sala, não precisa ir no reforço. – respondeu *Zeto*. (Trecho extraído do diário de campo).

A professora Pérsia também fez alguns comentários durante o cotidiano na sala de aula transcritos integralmente a seguir:

___ Agora nós vamos fazer uma musiquinha.

___ Ahhh – reclamam os alunos.

___ É facinho, nós vamos completar as palavras que faltam. Vamos cantar a música antes para vocês saberem qual é, alguns vão ter banco de palavras e outros não.

Todos cantaram juntos:

“O macaco foi à feira e não sabia o que comprar, comprou uma cadeira pra comadre se sentar, a comadre se sentou, a cadeira escorregou, coitada da comadre foi parar no corredor.”

___ Tia eu não quero banco. – *Zeus* - Banco é só pra menina.

___ Você não precisa dizer que não precisa de banco, porque eu sei. Você vai fazer sem banco. (Trecho extraído do diário de campo).

O banco de palavras era utilizado apenas pelos alunos que apresentavam dificuldades, porém, em geral, os alunos não se importavam em tê-lo disponível, pelo contrário pareciam satisfeitos, para eles o que mais importava era conseguir realizar as atividades propostas. Porém, pensando nessas diferenças no oferecimento de atividades aos alunos e, nas necessidades de cada um, um fato se destacou no final do ano:

Pérsia disse:

___ Criança que já sabe ler livro com letra de imprensa vai pedir para a moça lá na biblioteca pegar, não é para ficar fuçando nas coisas.

Uma aluna se revoltou, porque ainda não sabia ler letra de imprensa.

___ Levanta a mão quem está pensando em pegar livro com letra de imprensa?

Muitos ergueram a mão e a professora foi falando quem podia pegar e quem não podia pegar livro com letra de imprensa. Quando ela disse não a um aluno, os colegas dele riram e a professora disse que não era para rir, porque eles estavam aprendendo, outro aluno disse:

___ Eu não sei ler.

E o primeiro ficou de cabeça baixa na carteira.

Saber ler em letra de forma já era um diferencial, saber ler em letra de imprensa era demais, dava um grande status para o aluno, se destacava na sala. (Trecho extraído do diário de campo).

Sobre o comportamento dos alunos com alto desempenho foi percebido que no 2º ano a maioria falava constante e sobre diversos assuntos, não ficavam parados nas carteiras, como se esperaria de alunos “bem comportados”.

___ *Zeus* e *Zeto* vão ficar comigo hoje (se referiu à aula de informática), adianta ser inteligente e fazer toda a tarefa se não sabe se comportar e esperar o amiguinho. (Trecho extraído do diário de campo).

O que pode também ser percebido no relato da professora sobre como entendia o alto desempenho escolar:

Eu acredito que seja da capacidade dele mesmo, porque tem aluno que brinca, que conversa e na hora de fazer se destaca e aí aquele que tem um pouquinho mais de dificuldade fica ali, presta atenção e as vezes não consegue, mas tem sim todo um aparato familiar, a mãe vem conversar, ta interessada no que ele faz, ajuda em casa, pega no pé. Diferente daquele que vem buscar nossa participação, que é só o professor que ta ali que chama atenção, é diferente. (Fala da professora Pérsia).

Por meio do discurso descrito anteriormente se pode aferir que a capacidade do aluno está no centro da influência do desempenho escolar, seguida pela participação familiar e pela prática docente.

De tal modo e, considerando a influência da escola na aprendizagem dos alunos, Soares (2007) concluiu, por meio dos dados do SAEB e de estudos literários, que a escola pode fazer diferença nos resultados obtidos pelos estudantes. Ele apontou que instituições de ensino que atendem estudantes de um nível social parecido, com padrões culturais e econômicos análogos conquistaram resultados significativamente diferentes, o que pode se expressar nas práticas distintas estabelecidas em cada uma das instituições e, sendo assim, a escola teria intensa responsabilização sobre os resultados dos alunos.

Os fatores de influências ao desempenho escolar denunciaram que para algumas professoras, os alunos com alto desempenho caminhavam sozinhos, bastavam oferecer atividades e explicar uma vez que eles já compreendiam e queriam mais.

Tal percepção também estava presente nas concepções das professoras responsáveis pelo reforço escolar. Elas também definiram o alto desempenho como aquele aluno que segue sozinho, pois ele tem objetivo na sua escolarização, estuda, realiza todas as atividades com qualidade, tem interesse, participa das aulas e, além disso, ou complementando isso, é:

[...] aquele que não tem dificuldade que aprende, porque gosta. (Fala da professora Pâmela).

Corroborando e acrescentando, Pietra afirmou que um bom aluno é aquele que se sai bem na escrita, na oralidade e na matemática, se destacaram em todas as áreas do saber escolar.

Interligar os dados expostos acima com a concepção de Bueno e Garcia (1996) indicou que o alto desempenho pode ser entendido como a aprendizagem conceitual e “verdadeira” (seria aquela que não se esquece rapidamente) de conteúdos ensinados pela escola.

4.1.1 Concepções e Expectativas no contexto dos alunos com alto desempenho escolar

Após a apresentação geral das concepções de professoras referente ao alto desempenho escolar, serão tratadas as percepções de sujeitos específicos que vivenciaram tal nível de desempenho.

Num âmbito comum, as concepções das professoras sobre alunos com alto desempenho se pautavam no que eles sabiam fazer, nos conhecimentos adquiridos, sendo destacado que, em sua maioria, recebiam apoio das famílias para estudarem, principalmente por meio de cobranças. Demonstravam-se interessados, esforçados e capazes. Com relação aos alunos do 5º ano, principalmente, incluem-se também os conhecimentos anteriores obtidos.

Para as docentes, os alunos com alto desempenho despertaram boas expectativas para elas e para os colegas de turma, pois em geral, eles acabavam primeiramente as atividades, participavam mais do que os outros da aula, respondiam corretamente as perguntas orais e escritas e quando era retomado um conteúdo, estes alunos já o haviam apreendido. Além disso, tinham objetivos na escolarização, caminhavam sozinhos na aprendizagem e estudavam.

Neste momento, as concepções e expectativas sobre o alto desempenho, serão apresentadas ao longo da história de sujeitos específicos, identificadas e ponderadas por meio das idéias de professores, alunos e familiares.

A Vitória

Contando com 10 anos de idade, Vitória era uma garota carinhosa, vaidosa, que gostava de brincar, escrever cartinhas e fazer amigos. Não gostava muito de dormir e brigava sempre que acreditava estar certa. Demonstrava empenho e não desistia fácil do que queria.

A professora relatou que era possível perceber que a aluna estudava, pois ela fazia perguntas durante as revisões antes de avaliações ou comentários, sempre participava das aulas. Além disso, a educadora afirmou que a garota demonstrava facilidade para aprender, buscava o conhecimento e demonstrava interesse e vontade de saber. E tudo isso, na perspectiva da docente, parecia ser perpassado, entre outros fatores, pela cobrança da mãe.

[...] ela é mais espontânea, inclusive no dia da reunião, a mãe veio perguntar, porque o ano passado ela dava problema de indisciplina e a professora chamou várias vezes, disse: “Oh, ela não gosta que a gente chame atenção”, “Oh se ela fizer uma coisa errada e chamar atenção ela emburra”, ela já foi sentar na última carteira sabe, querendo assim me enfrentar de uma certa forma, então pra eu não criar atrito com ela eu deixei e ainda comentei com a mãe que ela não aceita muito aquilo que a gente fala não. Ela gosta de participar, é uma boa aluna. E a mãe falou que em casa tem que levar meio no cortado. Ela gosta de aprontar, mas em relação de aprendizagem, ao desempenho dela na sala de aula, ela é ótima. (Fala da professora Polidora).

Neste sentido, Vitória comentou sobre seus pais:

[...] meu pai assim me dá bastante carinho, amor, a minha mãe não gosta muito de dar carinho, mas ela sempre ta ali pra ajudar eu e meu irmão. (Fala de Vitória).

E se referiu também sobre a fase que a mãe mencionou à professora, quando a aluna apresentava problemas na escola:

Às vezes, eu era bastante briguenta e tirava nota baixa, daí eu não gostava muito de estudá, daí depois eu fui, aumentando, aumentando, até que eu subi. [...] As minhas notas tava ruim, eu não tava ligando muito. (Fala de Vitória).

Nota-se a alusão feita pela aluna sobre o fato de não se importar se suas notas não estavam altas, além do “gosto” pelo estudo e os comportamentos inadequados. A menina atribuiu a sua “subida”, melhorando suas atitudes, aos pais, presentes em sua vida. A mãe narrou essa época, percebendo diferença entre a fase da Educação Infantil e depois no Ensino Fundamental.

[...] a partir do momento que ela entrou na escola maior, com mais criança sabe, a *Vitória* deu um pouco de trabalho sim, o ano passado foi muito difícil, porque ela andou contando mentira e é uma coisa que a gente não permite dentro de casa é mentira, não gosto dessa palavra, não concordo com mentira, então cada detalhe que eu conversava que eu percebia que era uma mentira eu entrava em pânico, tanto que eu achei que eu ia cair em depressão de novo por isso, mas cheguei a ponto de fala assim eu vou abandonar, chega, porque hoje em dia se você bate num filho é conselho tutelar, se você vai educar da sua maneira, ta errado, porque no filho não se bate, bate sim. (Fala da mãe de Vitória).

Para tentar compreender um pouco mais da fala posta acima da mãe de Vitória, parece ser necessário voltar à história de vida dela. A mãe da garota começou a trabalhar aos sete anos de idade, cuidando de uma criança, depois de uma idosa. Nessa época sempre pensava que iria estudar para seguir alguma profissão. Enquanto trabalhava no cuidado da idosa, foi convidada a vir para o estado de São Paulo, natural da Bahia. Quando aos 15 anos de idade conheceu o pai de Vitória em outra cidade, próxima a capital daquele Estado. Logo foram morar juntos e vieram para o interior paulista em busca de uma vida melhor. A mãe da menina queria engravidar, programaram a gravidez de Vitória, mas ela demorou pouco mais de um ano para acontecer e quando aconteceu à mãe já não queria mais e ao ficar sabendo que seria uma menina entrou em depressão, porque acreditava que sendo assim, a filha sofreria mais, pois sabia o quanto já tinha sofrido por ser mulher.

De tal modo, a mãe de Vitória pareceu ter passado por algumas situações difíceis em sua vida, deixando a família na Bahia, em busca de uma vida melhor em São Paulo, trabalhando desde a infância.

Meu marido sempre fala: “Como você é ruim!”. A vida me ensinou a ser assim, eu sou ruim com quem é comigo, mas tem certas coisas que eu sou terrível, eu sou firme no que eu faço, no que eu falo e sou lutadora também, porque quando eu quero eu vou até o fim também. Nada na vida da gente é fácil, tudo tem que ter sua luta, tem que lutar, tem que vencer cada obstáculo pra você aprender a valorizar cada centavo, cada coisinha que você põe dentro da sua casa, porque a gente olha as criança de hoje e eles tem tudo, pelo menos na minha infância não era assim. Eles tem tudo e ainda reclama que sempre que mais né. Mas não é assim, aprende a valoriza, porque tem muitos que não tem nem o que você tem. (Fala da mãe de Vitória).

Diante disso, foi possível perceber que a mãe de Vitória apresentava atitudes rígidas relacionadas ao comportamento da filha e cobrava, dentre outras atitudes, um ótimo desempenho escolar, esperando que a menina pudesse estudar por um longo tempo.

Vitória parecia gostar da escola e reconhecer a importância desta instituição em sua vida. Ela relatou ainda que pedia ajuda ao pai quando tinha dificuldades com a tarefa de casa, mas em geral a fazia sozinha e o pai apenas verificava se estava correta. Sobre as reuniões escolares e a participação de sua família, Vitória comentou:

[...] Ela fica sabendo do que eu apronto e o que eu não apronto na escola, eu acho muito legal isso. Ela começa a ver o que eu to fazendo e pensa no meu futuro. (Fala de Vitória).

Como filha, Vitória apontou que gostava de ajudar em casa com os afazeres domésticos, porque reconhecia e valorizava o trabalho da mãe e do pai para sustentar a família e, por isso, queria auxiliá-los também de alguma maneira. Vitória arrumava a casa de manhã, sabia fazer todos os serviços domésticos, apenas não cozinhava e não lavava roupas.

Dessa forma, Vitória tinha uma família participativa em sua vida escolar e, tanto a garota quanto seus pais, acreditavam que a escola poderia proporcionar à menina um emprego bom, uma oportunidade de uma carreira “boa”.

Como aluna era participativa, sempre respondia perguntas feitas em sala de aula, fazia outras ao estudar os conteúdos e demonstrava-se interessada e motivada para aprender.

Em meados do ano letivo, o seu comportamento não era o esperado, tinha em alguns momentos, atitudes reprováveis pela educadora e pela família. Em casa contava

mentiras, desobedecia e na escola enfrentava a professora e não aceitava quando contestada. Isso mudou no final do ano:

A *Vitória* em relação assim as notas, ela teve no 1º e 2º bimestres assim 9.0, 8.0, já no 3º ela tem 9.0 de português e matemática e das outras matérias 10.0. E [...] o comportamento dela mudou totalmente, não só o comportamento de indisciplina, mas o relacionamento dela, sabe quando a gente chama atenção, com os colegas, ela ficou mais prestativa, a professora de artes tinha assim muito (...), às vezes, chamava a atenção ela achava ruim, tinha aí um desentendimento com ela, aí depois até a professora elogia a participação dela, a melhora no relacionamento dela também. Aprendizagem ela nunca teve problema, mas (...). (Fala da professora Polidora).

Polidora percebeu essa alteração devido às atitudes da aluna e aos comentários positivos feitos pela professora de artes, citada no trecho exposto acima. Sendo possível notar que a concepção sobre o desempenho de *Vitória*, que era considerada uma boa aluna, estava pautada nas atitudes perceptíveis a docente, pois a menina estudava, participava das aulas, cumpria todas as atividades, tinha interesse e a mãe estava sempre presente, cobrando um ótimo desempenho da filha.

[...] ela cobra muito da *Vitória*, ela fala assim que 8.0 não é nota boa, vê se aprende se presta atenção, se faz a tarefa, ela nunca deixa sem fazer tarefa, a gente percebe que ela ta sempre cobrando que ela estude, que ela faça. (Fala da professora Polidora).

A mãe de *Vitória* acreditava que a filha tinha um bom desempenho escolar, afinal sempre que vinha à reunião a professora tecia muitos elogios a aluna e, também por causa das ações demonstradas pela filha:

Sabe ela é assim oh, ela presta atenção em cada coisa que a gente fala, às vezes a gente acha que ela não ta prestando atenção, mas ela ta. Ela ta fazendo aquele curso de internet lá, ela sabe tudo que explica ali, porque depois ela sabe explica pra mim, ela sabe explica pro pai dela. Então ela é uma boa aluna, ele é uma pessoa que ta ali aproveitando dentro da sala de aula. E todas as tarefas dela é corretamente, tudo separadinho é tudo, tem conta que ela faz, então eu confesso que ela é inteligente. (Fala da mãe de *Vitória*).

A progenitora tinha grandes sonhos para a filha e almejava muito para o futuro dela. Na percepção da mãe, a garota:

[...] fala pra mim que queria ser professora. Eu to tentando tirar isso da cabeça dela (risos). Eu falo oia filha eu não sei se você analisa, mai se professora não é fácil não. Eu não sei se ganha muito ou não e também não quero saber o salário de ninguém, mas eu acho assim, deve ser pouca mereca pra muita criança. É o que eu tento passar pra ela, porque eu não gosto, agora é eu que to falando, mas se quê, paciência. Mas não gostaria não que ela fosse professora. (Fala da mãe de *Vitória*).

Vitória confirmou seu interesse em ser professora no futuro e, além disso, também concebeu seu desempenho escolar como alto, afinal;

[...] neste ano eu melhorei bastante. Eu sempre faço o que a tia fala e minhas notas também, melhorou bastante. (Fala de Vitória).

A aluna apontou inclusive que ela era esforçada para fazer as atividades, mesmo quando faltava à aula verificava a matéria estudada no dia para não ficar atrasada e estava sempre adiantada nos conteúdos escolares. Ela estava com medo de mudar de escola, indo para o 6º ano e relatou que sentiria saudades daquela instituição.

O Vitor

Para conhecer um pouco do Vitor, é possível começar pela história de vida de sua mãe, pessoa muito significativa na vida do garoto.

A minha família ela é (...), vamos dizer assim, bem complicada minha vida. Eu perdi minha mãe com 12 anos, só que antes minha mãe era alcoólatra e ela não ligava muito pra gente, pra mim e pra minhas irmãs, eu tenho três irmãs, não ligava muito pra gente, então, pra mim cuidar da minha irmã mais nova, eu parei de estudar. E outra, minha mãe também não trabalhava e meu pai também foi no embalo dela, né e, como que eu ia na escola sem material, porque assim, eu era a filha mais velha e antes eu tinha tudo que eu queria ela me dava, aí ela foi se enterrando na bebida, na bebida, aí eu vinha pra escola sem não sei o que, num ano que faltava material, no outro porque não tinha bolsa e assim foi, eu fiquei em casa, aí eu comecei trabalhar e assim foi. (Fala da mãe de Vitor).

A avó do Vitor faleceu quando a mãe do garoto contava com 12 anos de idade e esta passou a morar na casa de uma tia, pois o pai não assumiu os cuidados e educação das filhas. Após algum tempo, a progenitora conheceu o pai do Vitor e foram morar juntos, porém este não era considerado, por ela, um homem trabalhador e, por isso, o deixou e foi seguir sua vida com o filho, sem a ajuda do pai do garoto.

Entretanto, logo ela teve a chance de recompor sua família e se casou novamente, tendo mais uma filha nesta relação. O padrasto de Vitor o tratava muito bem, levando-o junto sempre que saía com a filha biológica e cuidando do menino, mas com relação à família extensa do padrasto a mãe narrou:

Eu vou contar uma história dele, às vezes, eu trabalhava no abatedouro, às vezes no abatedouro não tinha horário pra sair, às vezes aí esquecia ele na creche, quem pegava a menina pra mim era a vó dela, da parte do pai dela, e ela pegava a menina e não perguntava e o “Vitor já foi embora?” Eles iam pegar ela, mas ele não pegava, aí esquecia, nossa, mas ele chorava tanto, ele falava assim no outro dia: “Ah eu não vou pra creche, porque me esqueceram lá.” Tudo mundo ia embora e ele ficava lá, me cortava o coração. É né, porque se eu tivesse chegado no horário aí eu pegava. (Fala da mãe de Vitor).

O relacionamento com o novo marido não deu certo e estavam separados há alguns meses, então morava na casa da família: a mãe, o Vitor e a irmã dele, aquela trabalhava o dia todo, responsável pelo sustento da família, o garoto e a irmã ficavam em casa no período contrário à escola, sendo que ele era o responsável pelos cuidados com a irmã e no auxílio dos serviços da casa.

O Vitor foi descrito pela mãe como um menino responsável. E a professora comentou que:

Ele participa bastante, é bastante comprometido com as atividades de sala de aula, a família também, a mãe veio na reunião, se preocupou em saber, ham, se preocupa bastante com relação ao comportamento né, 1º pergunta: “Tá dando trabalho?” Então ele é um aluno que participa e também não tem dificuldades de relacionamentos com os colegas, se dá bem né, disciplina também né, é um menino que não dá trabalho nesse sentido. Tarefa realiza todas, tem interesse, diante assim, se ele tem dificuldade ele pergunta né, participa bastante, se viu hoje ele comentando né da visita que eles fizeram na usina, então a gente percebe assim que ele ta sempre interessado. A única coisa que eu percebi nele é que ele usa letra de forma, ele tem mais facilidade e isso também não interfere na aprendizagem dele, mas ele diz que prefere escrever com a letra de forma, ele tem dificuldade sabe na coordenação, não que isso seja um problema pra ele né, ele consegue também. (Fala da professora Polidora).

Além disso, o Vitor se destacou do restante da sala, entre outros fatores, por emitir suas opiniões e por saber se expressar claramente por meio da escrita. Destacou-se também no campeonato de xadrez no ano anterior e já compôs uma música para uma apresentação de teatro da escola. Vitor identificava em suas ações:

Ah eu ajudo na escola quem precisa de ajuda, lá em casa eu ajudo a minha irmã no trabalho da escola dela, lá minha avó eu ajudo ela fazer serviço lá na casa dela. (Fala de Vitor).

A mãe relatou que o filho fazia tudo direito. Portanto, Vitor era um bom filho e um aluno com alto desempenho. Eles comentaram que a tarefa era feita, em geral, de forma autônoma pelo garoto, que pedia ajuda apenas quando não sabia algo. Sendo ele mesmo que se organizava em seus horários de estudo, afazeres domésticos e as atividades de xadrez e esportes que frequentava.

Destacou-se no depoimento da mãe a importância que dava para sua participação na vida escolar do filho, refletindo sobre sua própria experiência enquanto aluna/filha. Além disso, o Vitor falou enfaticamente que gostava muito de estudar e da escola em todos os seus aspectos, dizendo que uma mudança apenas seria interessante, não se identificava muito com o professor de educação física. Ele não se recordava claramente da Educação Infantil, relatando apenas que aprendeu a ler nesta fase de ensino.

Vitor se destacava como um aluno com alto desempenho por realizar todas as atividades propostas com autonomia, além de auxiliar os amigos nas atividades, ser prestativo e ser um bom filho, responsável.

A mãe se preocupava com sua escolarização, entretanto não desempenhava ações diretas, mantinha um discurso sobre a importância da escola e estava por perto para o caso de ser solicitada, porém não o cobrava diretamente verificando cadernos e impondo horários.

Ela comentou sobre o desempenho escolar do filho considerando-o um bom aluno, pois essa era a informação recebida da professora. Tendo boas expectativas para ele:

Eu espero que ele continue assim, até agora eu só tenho orgulho dele. [...] eu espero que ele seja um bom assim, bom que foi na escola e seja um homem né, um bom homem, trabalhador. (Fala da mãe de Vitor).

O próprio Vitor, em meados do ano se considerou um aluno médio devido ao fato de conversar em algumas aulas e pensou isso, porque quando a mãe ia às reuniões a professora falava que ele era um bom aluno, porém conversava muito com os colegas da sala. Contudo, ele se considerava muito esforçado, justificativa esta que o fazia conceber uma amiga da sala como uma boa aluna, argumentando que ela ajudava colegas da turma. Ações essas também desempenhadas pelo próprio Vitor.

No final do ano, o aluno passou a considerar o seu desempenho como bom, justificando isso pelo seu esforço, além de saber que seria aprovado ao final do ano e estar animado por mudar de escola, indo para o 6º ano. O aluno ainda não sabia dizer que carreira almejava seguir, porém sabia que gostaria de cursar uma faculdade.

A professora Polidora, o concebia como um aluno com alto desempenho, porém no final do ano a docente observou algumas alterações:

O *Vitor* ta parecendo muito cansado, às vezes eu vejo ele dormindo na carteira, ele participa, continua, mas se comparar como ele era no começo ele participava mais, hoje ele ta mais quieto. Não percebi nada assim de problema, porque ele não comentou nada, mas assim a gente percebe certo cansaço dele. Mas isso não tem influenciado na nota dele não. Ele permanece, ele só tem 9.0 de português o resto é tudo 10. Ele começou a escrever com a letra cursiva, não que ele não soubesse, mas ele preferia escrever com a letra de forma e como a gente tava vendo muito aquela questão de maiúscula, minúscula, pontuação, eu falei pra ele, aí desde o 2º bimestre ele passou a usar, mas a gente percebe assim que ele ta demonstrando esse cansaço, mas nada que tenha influenciado o desempenho. (Fala da professora Polidora).

As concepções e expectativas sobre o garoto se mantinham, porque Vitor tinha bons relacionamentos, sempre a auxiliar os colegas, era educado e tinha facilidade para aprender:

[...] diante do desafio ele não, ele não deixa de lado, ele vai, ele tenta fazer, ele como diz, ele tem dificuldade, ele pergunta, ele quer resolver, ao contrário de outros que: “Ah não sei e deixa quieto, né”. (Fala da professora Polidora).

As expectativas para o futuro de Vitor segundo a docente estavam relacionadas à capacidade do aluno em estudar e a vontade do mesmo, porém ela ponderou que não sabia se a família teria condições de auxiliá-lo, sem precisar abandonar os estudos para ir trabalhar.

Resumindo, para Polidora, Vitor era um aluno com alto desempenho, pelo fato de ser interessado, ter boas notas, manter bons relacionamentos pessoais, participar oralmente das aulas, ser persistente e esforçado.

Sendo assim, nota-se que tanto a Vitória quanto o Vitor eram alunos destaques na sala de aula, pois sabiam responder às perguntas, faziam as atividades propostas de forma correta e despertavam ótimas expectativas da professora e dos colegas de turma.

Ambos tinham familiares que cobravam bons desempenhos, neste caso principalmente a Vitória, a qual já havia apresentado dificuldades na escola. E, além disso, em suas residências habitavam “poucas” pessoas, quatro e três membros.

No âmbito familiar, percebe-se que os referidos estudantes desempenhavam atividades de auxílio em seus cotidianos: auxiliavam nos cuidados com irmãos mais novos, na limpeza e manutenção da casa, dentre outros, eram vistos como crianças responsáveis e estudiosas.

A Zulu

Aquela criança que tem a resposta mais inusitada para dar a qualquer pergunta. Gostava de conversar, era expansiva, alegre e engraçada. Além dessas qualidades, a mãe apontou que ela reclamava de tudo e chorava por qualquer coisa.

Zulu relatou gostar de brincar e não gostar de dormir. Ela relacionava sua vida escolar a sua vida fora da escola de uma maneira interessante, trazendo práticas escolares para o seu contexto familiar:

Eu chego da escola, aí eu almoço, eu tomo suco, de sábado e domingo refrigerante, aí eu faço tarefa, aí depois eu faço uma atividade, aí eu vou lá e

faço educação física, aí depois minha tia chega pra me buscar, eu fico na casa dela, aí ela vem busca eu e eu durmo. (Fala da Zulu).

Zulu contou que gostava de frequentar a Educação Infantil, sentia saudades dessa época. Entretanto, gostava de estar no Ensino Fundamental, porque tinha espaço para correr, tinha amigos e, portanto, era possível brincar. Além disso, tinha horários para realizar atividades diferenciadas e várias coisas para fazer. E sendo assim, preferia o Ensino Fundamental por ter mais atividades do que tinha na Educação Infantil.

Tudo eu gosto. (Fala da Zulu).

A mãe de Zulu expôs que a filha, quando bebê, ficava inicialmente sob os cuidados de uma prima, porém depois entrou na creche e no começo foi difícil, pois a criança chorava. No entanto, depois de um tempo, fez amizades e havia dias em que a menina estava ali brincando e não queria ir embora, chorava quando a mãe chegava para buscá-la. Às vezes, a Zulu se lembrava dessa época e pedia que a mãe a levasse até a instituição visitar e sanar as saudades que sentia do local.

Zulu morava com o avô, o tio e a mãe. Esta foi uma filha que nasceu quando a avó de Zulu tinha mais de 40 anos de idade e, por isso a criança contava com tias mais velhas e, uma delas era considerada como uma avó, pois a “verdadeira” faleceu antes de Zulu nascer.

A gravidez de Zulu foi agitada por causa da relação entre o pai e a mãe da garota, eles viviam juntos e na época a mãe descobriu algumas atitudes do pai e acabaram por se separar.

Segue um relato sobre uma parte da experiência escolar e pessoal de Zulu.

[...] esses dias atrás ela teve uma mudança de comportamento que eu fiquei assustada, ela quis tipo peitar a professora e eu fiquei muito assustada. A professora me chamou aqui, falou pra mim, eu cheguei em casa conversei com ela, coloquei ela de castigo, [...]. Deixei ela sem falar com a minha irmã, mas aí eu vim aqui várias vezes perguntar e me falaram que ela ta normal, tirando as conversas. Ai esse dia eu falei, prometi que se ela não melhorasse eu não vou mais lá passar vergonha, porque eu fui lá e passei vergonha. Pelo o que a professora falou ela tava falando com ela, ela levantou e começou cantar. Nunca pensei que ela tinha feito uma coisa dessa, fiquei até meio assustada, mas eu acho que ela tava um pouco revoltada com o pai dela. Tem época que ela fica meio assim. Ela ta tipo assim com o pai dela, eu amo e odeio ao mesmo tempo, porque quando ela era menorzinha, ela morria de amores, não podia falar mal do pai dela que ela ficava até com raiva que falava mal do pai dela e ai com o passar do tempo que ela foi vendo quem ele realmente era, ele prometia que ia buscar ela de final de semana e não ia e, ela ficava lá esperando. Ele tem essa outra mulher, ele teve filho com ela, e uma menina também e, ela amava a menina e a menina também, tanto é que a menina às vezes fica com febre porque tem que ver, porque chega até ter febre de saudade. E elas adoravam brincar juntas, se amavam e ele mesmo foi cortando isso e, agora ele joga a culpa em mim e ele falava que vinha busca ela e não vinha, eu arrumava ela, ela

acordava de manhã cedinho naquela expectativa, ela dorme sempre durante o dia, ela não dormia esperando ele chegar e ele nunca que chegava. E aí acho que ela foi criando aquela revolta dentro dela e tanto é que ela tem birra até da irmã que ela amava, ela pegou bronca da menina, por ela ter pegado birra dele, ela pegou bronca da menina também. E agora ela se distanciou e, agora como eu to namorando, ela se apegou ao meu namorado, tanto é que ela chama meu namorado de pai, se vê que ela tem essa necessidade de ter um pai. (Fala da mãe de Zulu).

A professora também narrou esse episódio ocorrido na escola e o chamado da professora a mãe, acrescentando algumas características da Zulu:

A *Zulu* foi uma criança que no início do ano me deu muito trabalho de comportamento, assim de chamar a atenção e ela responder com grosseria, ao ponto de até mesmo chegar a xingar e eu precisei chamar a mãe já no início, conversei com a mãe expliquei e ela é uma criança assim, que a mãe me disse que não convive com o pai e quando ela vê o pai parece que vem uma revolta que ela quer descontar em todo mundo. E a mãe dela me disse uma frase que me chamou muito a atenção, que tem pai e tem mãe que fala aí coitadinho, não tem pai então pode fazer o que quer, eu não vou poder, tadinho, já não tem pai e ela disse não, comigo é diferente, não tem pai, mas tem que ter educação. E ela conversou e a menina hoje é um amor de criança, só na conversa que ela teve com ela. E assim, é uma menina que se destaca, que lê perfeitamente, que participa, a gente percebe e pela conversa que eu tive com a mãe no início do ano, no primeiro momento se percebe que tem o respaldo em casa, que a mãe mostra o valor, a importância e ela tem bastante facilidade também. (Fala da professora Pérsia).

É possível perceber pelo relato acima, que a *Zulu* passou por alguns problemas de comportamento na escola e que foram superados já no início do ano, por meio da intervenção da mãe, a qual nos contou mais um caso envolvendo a relação tida pela garota com o pai, sua família e a escola:

[...] na EMEI também, quando falava que tinha tarefa que era sobre pai ela começou a gritar, chegava em casa tão brava, tão brava, tão revoltada falava eu não tenho pai, eu falava lógico que você tem pai, ele não tá aqui, mas você tem ele. E teve uma tarefa que era para por a mão da mãe e a mão do pai, para comparar e aí eu pus a mão do meu pai e ela não aceitou ficou brava, porque a tia falou que tinha que ser do pai e tinha que ser do pai. Aí eu tive que ir na escola e falar pra tia que quando tiver tarefa assim, se fala que tem que ser do pai, porque ela é assim, porque se a tia falou é assim. Daí eu tive que explicar pra professora a situação né, pra professora ficar sabendo. Aí nossa esse dia foi tão triste, por fim depois eu até chorava por ver que ela não queria que pusesse a mão do meu pai de jeito nenhum, eu falava pra ela, mas não é Helo é a mão do homem e a mão de uma mulher, só tem o vô aqui, então tem que ser a do vô, não tem que ser a do meu pai ela falou, é do pai e da mãe, não é a do meu vô. Agora ela até entende, ela já sabe né. (Fala da mãe de Zulu).

A mãe explanou também sobre o auxílio que dispensava à tarefa da filha, pois a noite era o horário dela fazer as atividades escolares. A progenitora fazia os serviços dentro de casa e auxiliava a filha quando ela apresentava dificuldades. A mãe comentou que percebeu uma mudança no comportamento da *Zulu*, afinal quando mais nova ela queria fazer as atividades sozinhas e depois queria sempre o apoio da mãe, até nas

tarefas mais fáceis, chorava e reclamava de tudo, dizendo que a mãe não se importava mais com ela, que não possuía mais tempo para brincar e que, a própria Zulu, não “servia pra nada”.

Sempre que isso ocorria, a mãe lhe lembrava que para fazer faculdade era preciso se esforçar e não ficar reclamando, quem reclamava muito não conseguia fazer faculdade e, tal fala surtia efeito momentâneo sobre a filha. Afinal, Zulu almejava cursar uma graduação como um primo, seguir o exemplo dele. Sobre isso, ela dizia:

Eu quero trabalhar no hospital e vou dar aula de informática [...] eu queria fazer igual meu primo. (Fala de Zulu).

A mãe de Zulu desempenhava outras ações, além da ajuda na realização da tarefa:

Eu incentivo ela sabe, agora ela tá aprendendo matemática eu fico ali, pego no pé, incentivo, porque eu não tive isso, eu tive que me virar tudo sozinha, eu tinha que fazer sozinha, se eu sabia, sabia, se não sabia não tinha ninguém pra me orientar, pra ajudar. Eu falo pra ela, eu cobro muito dela, ensinando [...] eu venho do meu serviço e falo da pra você andar logo, porque depois você vai dormir e eu tô lavando roupa ainda e você já foi dormir já. Eu paro venho aqui te ajudar e você fica aí enrolando, eu ajudo a contar, eu ajudo ela conta, eu sempre falava, incentivava ela pegar um livro, ainda agora ela pega um livro aqui, aí então eu fico aqui falando *Zulu*, os primeiros livros que ela pegou, ela pegava, mas não lia também, eu falava pra ela já leu o livro *Zulu*? Ah eu li uma parte. Tô sempre em cima, eu falo pra ela tem que dar graças a Deus que eu não sou aquela mãe relaxada que não tá nem aí, tô sempre preocupada, presente em tudo eu falei, que nem na EMEL, as reuniões geralmente marcavam de sexta-feira, eu falava justo de sexta-feira marca reunião, nossa eu chegava ali quase com a língua de fora, sai correndo do serviço e vinha pra dar tempo, sempre participando. (Fala da mãe de Zulu).

É possível perceber que a Zulu, no início do ano, apesar do comportamento às vezes inadequado; apresentava um bom desempenho, pelo fato principal de ela ter domínio sobre a leitura e escrita, além da matemática, disciplina que também tinha um bom desempenho, havendo uma cobrança intensa da mãe pelos estudos.

Sua mãe dizia acreditar na importância da escola, demonstrando isso à filha, sonhando junto com ela e utilizando-se do exemplo do primo, também criado sem a presença física do pai, para o incentivo de cursar uma faculdade, conseguir um título e quem sabe, ter um futuro melhor.

Neste contexto, Zulu, sendo tão inteligente e perspicaz percebeu que estava crescendo e uma parte dela lutava contra isso, querendo afirmar-se mais sob as brincadeiras e na solicitação da ajuda materna, quando não mais necessária.

Zulu era considerada uma boa aluna pela professora e pela mãe. Para a própria estudante houve oscilações em suas concepções, em meados do ano, ela se considerava

uma aluna mediana e ao final do mesmo acreditava ser uma aluna com alto desempenho pelo fato de estudar.

A mãe de Zulu considerava a filha uma boa aluna:

Ah eu acho que ela é uma aluna boa sim, principalmente pelo que eu já ouvi falarem por aí, graças a Deus ela é uma aluna boa. [...] pelo fato de estar sempre tudo feitinho, eu venho na reunião a professora fala que ela faz, tudo que a professora manda ela faz, tudo que pede ela faz, então por isso eu acho que ela é uma aluna boa. (Fala da mãe de Zulu).

Dessa forma, a progenitora, notava que a filha realizava as atividades propostas pela escola, comparava (Chechia e Andrade, 2005) o que via e percebia com o que escutava dizerem sobre outras crianças e, também se baseava nos comentários da professora. Esta percebeu algumas alterações do comportamento da Zulu ao final do ano:

A *Zulu* foi uma criança que mudou, por causa do comportamento dela, como entrou uma amiguinha dela que era desde a creche, da EMEI, estudava em outra escola e agora veio pra cá. Então ta uma competição entre as duas, o jeito de se vestir, das roupas que tem, uma inveja que eu nunca vi em criança. Então eu to tendo que trabalhar bastante, inclusive eu to tendo que deixar longe, [...] ta complicado. Numa sala de 10 meninas e 20 meninos, as meninas dão mais trabalho do que os meninos. Eu falo ainda bem que tem pouca menina, senão eu tava perdida. (Fala da professora Pérsia).

Sobre isso, a professora comentou ainda que é mais fácil trabalhar com as brigas dos meninos, porque normalmente são físicas, mas com as meninas há brigas morais. Acrescentando inclusive que a mãe da referida garota foi até a sala de aula para tirar satisfações com Zulu sobre as discussões ocorridas na escola.

Diante disso, Zulu, no final do ano, ainda era considerada uma aluna com alto desempenho, destacando-se em língua portuguesa e apresentando problemas com a matemática:

[...] não que ela não saiba, mas porque ela acha que não sabe. Então às vezes eu dou atividade, ela olha e já faz aquela carinha de choro assim, que não sabe fazer, aí quando eu mostro pra ela que ela sabe, aí ela se tranquiliza, mas no primeiro momento a matemática pra ela é um bicho de sete cabeça. Mas ela tem atividades de avaliação dela são muito boas, só que assim ela tem o medo, não sei se foi em casa, porque ela sempre fala: “Aí minha mãe falou que ela também não era boa de matemática”, então vai colocando na cabecinha dela se a mãe não era boa, então ela também não é boa de matemática. (Fala da professora Pérsia).

Assim, pode-se notar que Zulu no começo do ano não apresentava dificuldades em nenhuma disciplina o que se alterou ao final com os problemas em matemática e nos relacionamentos interpessoais, porém, mesmo assim, era considerada uma aluna com alto desempenho. Destacando que neste contexto, a língua portuguesa contava com um

status maior nesta fase escolar, visto que eles estavam em processo de alfabetização e, portanto, saber ler e escrever corretamente, era algo que diferenciava o desempenho dos alunos de uma turma, sendo assim, as dificuldades vivenciadas em matemática ficavam num segundo plano.

O Zeto

Não gostava de faltar às aulas, gostava muito de jogar futebol, era prestativo, pois sempre queria ajudar a professora e os colegas com as atividades na sala de aula e, também era curioso.

A descrição feita pela professora sobre o Zeto foi bem interessante:

[...] ele se destacou bastante no início do ano, porque ele expunha bastante as idéias. Então tudo que perguntava era o *Zeto* que respondia. Eu tive até que cortar um pouquinho, porque não deixava que os outros refletissem, vem a pergunta, já vem a resposta, não há a reflexão do restante. Então eu tive que podar um pouquinho vamos dizer a asinha dele, pra que desse oportunidade também às outras crianças que eu percebi que pra ele, ele tinha muita facilidade para organizar o pensamento e pra responder. [...] ele tem uma auto-estima muito grande, até o que ele não sabe, ele acha que sabe. [...] ah e ele é muito briguento. Não dentro da sala, mas no recreio vem todo dia bilhete reclamando dele. Não dá sala, mas das outras salas vem reclamando dele e no começo do ano eu não imaginava que ele fosse assim, porque aqui dentro (...), mas lá fora ele se solta, briga mesmo e confusão é com ele mesmo. (Fala da professora Pérsia).

Baseando-se nisso, Zeto se destacava como um bom aluno por sua capacidade de responder às perguntas rapidamente e por saber ler, escrever e contar muito bem, fazendo as atividades propostas com sucesso. Inclusive, destacou-se do restante da sala por estar à frente desta no sentido de possuir uma preocupação maior com a ortografia, já havia perguntado sobre pontuação, tema que não seria visto durante o 2º ano. Além disso, seguem algumas falas de Zeto durante as aulas, demonstrando sua autoconfiança:

___ Tia por que você não fala para quem acabou de escrever para pegar o livro e ler ali na frente? – questionou Zeto

___ É só de segunda-feira Zeto, tem tempo ainda para ler. – a docente respondeu.

___ Eu já li três vezes. – replica o aluno.

___ Hoje é dia nove – diz a professora a um aluno que perguntou a data.

___ Eu já sabia que era dia 09 – diz Zeto.

___ O pinguim é mamífero? – a professora perguntou aos alunos depois de olhar a tarefa de uma criança.

Silêncio.

___ Nossa ninguém aprendeu nada com a tarefa? – continua a docente.

___ Eu não vim ontem senão tinha aprendido – Zeto respondeu.

(Trechos extraídos do diário de campo).

Sobre as atitudes de comportamento inadequado fora da sala de aula a mãe comentou que sabia e acreditava que havia certa relação com o pai, além de ser parecido com ela:

Eu acho que o *Zeto* puxou pra mim isso de não levar desaforo pra casa, se batia em mim apanhava. [...]. O *Zeto* é bonzinho, mas tem hora que ele é meio revoltado, ele é revoltado. Se você perguntar pra ele *Zeto* por que sua mãe largou do seu pai? Não sei hoje que ele já ta mais crescido, mas ele falava, porque meu pai batia muito na minha mãe, mas ele fala. (Fala da mãe de *Zeto*).

O que pode ser percebido pela fala de *Zeto* ao ser questionado sobre como deve ser uma família:

Uma família tem que ser amiga, família, (pausa) que nem minha mãe, ela, meu pai quando nós era, ele era meu pai, só que quando ele tava junto com minha mãe, os dois só brigava, (pausa) aí outro dia, é (pausa), quando eles tava junto, minha mãe foi no canal e, ele foi atrás dela, aí ele afogou minha mãe dentro do rio, sorte que tinha um homem lá, um homem e uma mulher pra tirar meu pai, senão minha mãe tinha morrido já. (Fala de *Zeto*).

A participação da família de *Zeto* na escola, segundo a professora, era restrita, porém esta destacou que não sabia o que era feito em casa, no cotidiano deles. *Zeto* relatou que realizava suas tarefas individualmente, uma vez que não precisava de auxílio, apenas quando era lição de casa que envolvia a família, caso contrário não era preciso ajudá-lo.

A mãe relatou que entrava no trabalho de madrugada e sai só no período da tarde. *Zeto* e sua irmã, esta resultante de outro relacionamento, ficavam com os avôs no local onde moravam juntamente com a mãe e, além disso, alguns parentes que residiam próximos à casa também auxiliavam nos cuidados com as crianças. Apesar desse apoio, a mãe falou sobre as dificuldades que vivenciava:

Tem dia que se eu for ponhar minha cabeça no travesseiro e for falar da minha vida pra alguém eu acho que choraria o tempo todo de tanto que eu passo, às vezes eu to no serviço com a cabeça em casa, às vezes eu queria parar pra ficar mais com eles em casa [...]. (Fala da mãe de *Zeto*).

E mesmo, diante de uma carga emocional intensa, relatou que acreditava ser importante a escolarização do filho, achava que a família deveria estar por perto da escola e apontou ações no dia-a-dia da família envolvendo esta instituição.

Comenta todo dia, tudo que ele faz aqui na escola chega em casa ele fala. Discutiu com um coleguinha chega em casa ele fala, ele conta, ele não esconde. Ele pega, ele mostra a agenda, a apostila vem mostrar o que ele fez. Eu vejo tudo detalhe que a professora escreveu no caderno dele, ta bom, ta ótimo, tudo, tudo escritinho no caderno dele. (Fala da mãe de *Zeto*).

Com relação à participação da família na escola, a mãe narrou também sobre a própria escolarização e o seu arrependimento de não ter estudado mais para que assim, quem sabe, pudesse ter tido um emprego melhor. E, o Zeto, seguindo a mesma concepção, expôs essa idéia em seu discurso ao fazer uma relação entre o salário de alguém que estudou e alguém que não estudou, pensando na experiência da mãe.

Inclusive, Zeto acreditava que todo mundo tinha que vir à escola para ir trabalhar depois e disse que queria seguir os passos do pai:

[...] lavar carro, colocar combustível [...]. (Fala de Zeto).

O aluno confessou que preferia frequentar a Educação Infantil, por causa do parquinho, dava para correr mais e, pelas atividades que desenvolvia de colagem e desenho. Apontou também que aprendeu a ler durante esta etapa da escolarização, atribuindo este fato a auxílios e ensinamentos tidos, também, em casa e comentou que neste período apenas ele sabia ler, destacava-se por isso. Entretanto, disse que gostava de estar no 2º ano também e, às vezes, pedia tarefa de desenhar e colorir à professora, pois relatou que escrever muito deixava sua mão doendo.

Considerado um bom aluno pela sua família, pela professora e por ele próprio. A mãe de Zeto acreditava que ele era um bom aluno pelo fato de nunca ter tido problemas com ele na escola desde a Educação Infantil, inclusive ela percebia que o garoto fazia todas as tarefas de casa, local este onde também lia, brincava, fazia desenhos e pinturas, mesmo aos finais de semana quando ia para a casa do pai. Demonstrava assim um grande esforço nos estudos. Além disso,

Muita gente fala que o *Zeto* é muito inteligente, conversa de mais. Ele escuta alguma coisa assim, não da vida dos outros, quando a gente ta conversando assim sobre algum assunto, ele fala assim: “Oia eu escutei isso na televisão”, ele fala bastante coisa. [...] Ele é bem inteligente. Não é porque é assim, mas ele é, você vê. Às vezes os meu colegas vai em casa assim eles fala: “cadê o *Zeto*?” Ele ta lendo, mesmo que uma letrinha assim, quando põem DVD, às vezes se faiz alguma coisa no celular, ele vai fica olhando, ele vai juntando as palavrinhas, até que ele consegue, ele presta bem atenção nas letras. Ele é bem inteligente. (Fala da mãe de Zeto).

E pensava dessa forma pelo fato de:

Pelo jeito do Zeto entendeu? Ele chega em casa, ele, porque muitos alunos chega e não ta nem aí com os estudos, ele não, eu tenho comigo que ele vai dar muito orgulho pra mim. E por ele ser, pela forma dele, eu quero ver, eu quero ver, eu quero fazer isso. O Zeto é muito relacionado com a escola, até mais do que dentro de casa. (Fala da mãe de Zeto).

A professora da turma também acreditava que Zeto era um aluno com alto desempenho pelo fato dele compreender os conceitos dos assuntos tratados na escola,

dentre outros já relatados. Ao final do ano, o aluno havia mantido a mesma linha de desempenho que apresentara no início.

O *Zeto* tem assim um desempenho escolar muito bom, apesar de ser briguento, ele é muito esperto. O trabalho que ele dá é fora da sala de aula com as confusões dele, aí a mãe vem reclamar que ele brigou com o filho, mas é assim fora da sala. Continua normal, inclusive na semana passada que eu não vim, já cheguei hoje pra professora que ficou pra ela me passar o que ela trabalhou e, ela falou assim, tem um aluninho lá que é uma gracinha, se destacou nas perguntas que eu fazia e, era o *Zeto*. E realmente ele pega rapidinho, então ele observa muito, o que perguntar ele tem a resposta ali na ponta da língua, ele tem um raciocínio muito rápido. (Fala da professora Pérsia).

A professora destacou que o estudante tinha um raciocínio rápido e desde o início ele participava muito da aula, concebendo assim expectativas bastante positivas ao aluno, afinal frente ao que estava previsto para ser cumprido pelos estudantes da turma dele, ele iria se sair muito bem, ser um destaque.

Zulu e Zeto eram alunos do 2º ano com alto desempenho escolar. Entretanto, em alguns momentos, eles tinham comportamentos inadequados, principalmente com discussões e brigas entre os colegas.

Em suas residências habitavam uma média de quatro a cinco moradores e suas mães relataram que cobravam seus filhos por bons resultados e, sobretudo a mãe de Zulu, a auxiliava diretamente na realização das tarefas de casa. A garota tinha mais dificuldades na aprendizagem escolar do que o menino, porém ambos se destacavam entre a turma.

4.1.2 Analisando as concepções e expectativas sobre os alunos com alto desempenho

Expostas as percepções gerais que envolveram um alto desempenho escolar e as experiências de sujeitos reais enquanto alunos com tal nível de desempenho, torna-se indispensável analisar tais idéias, entrelaçando-as.

Os alunos com alto desempenho, participantes desta pesquisa, se enquadravam nos principais padrões estabelecidos pelas professoras a este grupo, visto que, definiram um estudante com alto desempenho como aquele que se destaca, que tem interesse, que sabe fazer as atividades propostas pela escola e parece ter apoio familiar nos estudos.

O quadro abaixo pode ilustrar as características gerais presente no conceito referente a um alto desempenho somado às peculiaridades de alunos específicos.

Quadro VIII: O alto desempenho escolar

Caracterização geral de um aluno com alto desempenho – percepção docente	Sujeitos que experienciavam tal nível de desempenho			
	Vitória	Vitor	Zulu	Zeto
Aprender rapidamente	X	X	X	X
Buscar conhecimento	X	X	X	X
Fazer corretamente as atividades	X	X	X	X
Participação da família	X	X	X	X
Participação nas aulas	X	X	X	X
Pré-requisitos (conhecimentos anteriores)	X	X	X	X
Responder perguntas feitas pela professora	X	X	X	X
Saber ler e escrever corretamente	X	X	X	X
Acabar primeiramente as atividades	X	X	Não enfatizado	X
Aprender pelo “gosto” de saber	X	Não enfatizado	Não enfatizado	Não enfatizado
Destaque em todas as áreas do saber	Foi se configurando	X	Dificuldades surgiram	X
Esforço do aluno	X	X	Não	X
Estudo	X	X	Não enfatizado	X
Interesse do aluno	X	X	Não enfatizado	X
Nem sempre apresenta um bom comportamento	X	Apenas cansaço no final do ano	X	X
Relação interpessoal saudável (professor – aluno)	Foi se modificando	X	X	X

Características específicas dos estudantes	Auxílio em casa, importância e gosto pela escola, persistência, boas notas, frequência as aulas	Autonomia, auxílio em casa, emitia opiniões, importância e gosto pela escola, persistência, responsabilidade, era prestativo, frequência as aulas	Importância e gosto pela escola, frequência as aulas	Ser prestativo, auto-confiante, frequência as aulas, importância e gosto pela escola
--	---	---	--	--

Sobre o conceito de alto desempenho houve algumas distinções entre a percepção para o 2º e para o 5º ano. Dentre, tais diferenças, nota-se que no 5º ano a relação estabelecida entre os colegas da turma foi referenciada, dentre os estudantes possíveis expectativas frente às atitudes esperadas dos alunos, segundo o nível de desempenho e os conhecimentos acumulados de cada um. Inclusive, assinala-se que, este grupo dominava outros conteúdos escolares, além da aprendizagem da escrita e dos números, as quais foram enfatizadas no 2º ano.

Entretanto, não se pode deixar de questionar o quanto os alunos postos aqui como altos desempenhos realmente poderiam ser “destacados” diante dos conteúdos escolares. Será que eles eram os melhores alunos ou as exigências se adaptaram ao que eles sabiam? Ou ainda, será que eles se destacavam por pertencer a um grupo de alunos com médias baixas?

Pérsia, 2º ano, refletiu sobre a capacidade de cada aluno, sendo esta uma das principais explicações para o alto desempenho. Pautava-se, principalmente, no domínio do código linguístico e matemático. Já para o 5º ano havia outras disciplinas com diferentes conteúdos acadêmicos que também compunham as concepções de alto desempenho.

Segundo Gimeno Sacristán (2001, p.55),

[...] A escolarização é um determinado modelo de educação alfabetizadora – decodificadora do mundo material e social construído, mostra o mundo criticamente, difunde o conhecimento sistematizado e ordenado, propõe valores cujo alcance requer um autocontrole e uma disciplina racionais – tudo isso com vistas ao melhoramento individual e social.

Melhora esta esperada de alunos com alto desempenho, que por, principalmente, demonstrarem méritos pessoais, aprendiam conteúdos ensinados na escola, mas até que ponto eles realmente aprendiam? Superavam o esperado ou se mantinham no que havia sido planejado? Tal indagação se torna pertinente, pois como afirma Dubet (2008) os desempenhos escolares podem ser dependentes do contexto local escolar e nem sempre estão pautadas em avaliações coerentes.

Neste sentido, as notas, que seriam a quantificação dos resultados apresentados pelos alunos, foram destacadas em poucos momentos. Porém, elas podem expressar um item que compõe o conceito de desempenho escolar, o aluno que aprende conteúdos na escola e se destaca nas avaliações realizadas (Bueno e Garcia, 1996) e, por isso, serão apresentadas com o intuito de “ilustrar” o alto desempenho.

De tal modo, no final do ano as notas e a frequência às aulas dos estudantes deste grupo se constituíram da seguinte forma:

Quadro IX: Média final e frequência

Média final de notas						
Alunos	Por.	Mat.	Ciências	Geo	Hist.	Faltas
Vitória	9.0	10.0	10.0	10.0	10.0	3
Vitor	9.0	9.0	10.0	10.0	10.0	6
Zulu	10.0	9.0	10.0	10.0	10.0	3
Zeto	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	3

O quadro abaixo objetiva expor e retomar as concepções de professores, familiares e alunos sobre o desempenho escolar destes, assim como destaca as principais justificativas utilizadas para esclarecer suas idéias.

O quadro IX aponta que os alunos deste nível de ensino conquistavam as máximas médias finais e frequentavam assiduamente às aulas, sendo que durante um ano tiveram entre três e seis faltas.

Abaixo segue um quadro com as percepções e justificativas dos desempenhos dos alunos.

Quadro X: Percepções e justificativas sobre os desempenhos escolares

	Vitória	Vitor	Zulu	Zeto
Desempenho segundo a professora (Demonstração de conhecimentos escolares)	Alto	Alto	Alto	Alto
Desempenho segundo a família (Comparações e informações obtidas nas reuniões escolares)	Alto	Alto	Alto	Alto
Desempenho segundo o estudante (Comportamento e saber escolar)	Alto	Meados do ano Médio e final do ano Alto	Meados do ano Médio e final do ano Alto	Alto

Estudantes com alto desempenho geraram altas expectativas. Para as professoras estas eram positivas e relacionadas à continuidade nos estudos, porém ponderadas pela

professora Polidora frente à realidade social de um dos alunos, acreditando que talvez ele tivesse que trabalhar para auxiliar a família, o que poderia dificultar seus estudos. Ela se preocupava com a possibilidade deste aluno não ter apoio para prosseguir a escolarização.

As expectativas dos alunos sobre suas escolarizações eram de prosseguimento. Os estudantes do 2º ano queriam seguir profissões que conheciam em seus contextos, como a que pai ou outros parentes trabalhavam. Já a aluna do 5º ano contrariando a mãe gostaria de ser professora e o aluno ainda não sabia, porém almejava avançar nos estudos.

As mães dos estudantes com alto desempenho percebiam que as crianças se instruíam em casa, realizavam as tarefas, faziam atividades escolares mesmo quando não precisavam nos finais de semana. Em geral, recebiam elogios quando conversavam com as professoras sobre a aprendizagem dos filhos, demonstravam que eram inteligentes, transmitindo informações e recebendo comentários de terceiras pessoas. Por isso, desenvolviam altas expectativas com relação às crianças, acreditando que elas poderiam estudar e obterem um futuro melhor.

A experiência escolar dos alunos indicou que uma estudante, matriculada no 5º ano, havia passado por dificuldades iniciais na escola em anos anteriores, demonstrando que houve mudanças em seu andamento escolar passando a ser considerada uma aluna com alto desempenho depois de algumas atitudes serem modificadas. A estudante acreditou que isso ocorreu devido ao apoio dos pais.

Inclusive, no momento da realização da coleta de dados no final do ano, uma aluna do 2º ano apresentou dificuldades em matemática, o que ainda não havia afetado o seu desempenho escolar, porém será que isso poderia ser uma futura mudança?

Mudanças são experiências processuais, que demandam, dentre tantos fatores, tempo para ocorrer e se configurarem. Contudo, faz-se relevante afirmar que as principais características para se constituir um alto desempenho pautaram-se no primeiro momento nas ações perceptíveis e esperadas desempenhadas por sujeitos específicos e, posteriormente, pode se voltar às histórias vividas, suas famílias e práticas instituídas nestas.

Pensando nos resultados escolares alcançados pelos estudantes, Perez (2007) concluiu, a partir de sua pesquisa, que histórias de sucesso escolar estão associadas ao investimento do aluno, da escola e da família. Dados estes que corroboram com o presente estudo. Os alunos acreditavam na escola, percebiam finalidades nela. As

famílias tinham atitudes diferenciadas, porém, de qualquer maneira, incentivavam suas crianças a estudarem. Assim, alunos e familiares já estavam juntos em busca de bons resultados escolares, em geral, pensando num futuro promissor.

Nas escolas, pode-se dizer que, houve ou há pouco incentivo aos alunos com alto desempenho. Isso parece ser um discurso contraditório, visto que se eles aprendem e, assim o objetivo da escolarização já estaria cumprido. Entretanto, questiona-se será que esses alunos não poderiam aprender mais? Avançar mais? Será que eles realmente aprenderam “tudo” ou atingiram o esperado, o exigido?

Segundo Soares (2007) os bons alunos, que poderiam ingressar futuramente em Universidades Públicas ou em Concursos para bons empregos acabam por serem prejudicados visto que há uma intensa preocupação com os estudantes que apresentam dificuldades escolares e uma menor atenção acaba por ser dada àqueles que “caminham sozinhos” e se destacam num determinado contexto.

Da mesma forma que os alunos com alto desempenho, na concepção docente, são “escolhidos” ao se comparar o todo da turma, o mesmo ocorre com os outros níveis de desempenho escolar. Entretanto, Soares (2007) afirmou que comparando os resultados dos alunos advindos da escola pública que conquistaram as melhores médias do SAEB e os alunos de escolas privadas que também se destacaram nesta avaliação, há diferenciações consideráveis. Neste caso, as médias são significativamente maiores do que a dos alunos de escola pública, mesmo quando o contexto social não é tão diferenciado com relação ao nível cultural das famílias e a disponibilização de recursos econômicos.

Sendo assim, faz-se relevante também investir nos alunos com alto desempenho, analisar políticas escolares para estes e espaços de valorização e não limitá-los ao que se acredita que eles possam e devam alcançar, mas para que consigam ir além de possíveis limites pré-estabelecidos. Soares (2007) citou o exemplo da ONG bom aluno⁸ e o projeto Ismart da Fundação Lemann⁹ que incentivam estudantes com bons desempenhos por meio de bolsas de estudos, custeio de cursos de línguas, dentre outros.

4.2 Concepções e Expectativas sobre o desempenho mediano

Neste tópico serão tratadas as percepções que podem revelar as concepções e expectativas sobre o desempenho escolar considerado mediano.

⁸ <http://www.mundovestibular.com.br/articles/7535/1/Para-quem-quer-ser-Administrador-de-empresas/Paacuteginal.html>

⁹ <http://www.ismart.org.br/>

Para as professoras os alunos com desempenho mediano seriam aqueles que precisavam de auxílio, mas conseguiam cumprir as atividades escolares, atingindo as expectativas pré-determinadas para cada ano escolar. Apontando que houve uma comparação interessante entre um alto desempenho e um desempenho mediano:

Eu acho que os bons, bons, mesmo, os excelentes são bons em tudo. Agora os médios eles sempre tendem a ir melhor numa área que outra, eu acho. (Fala da professora Parvati).

Considerando os motivos para os alunos terem um desempenho mediano é possível encontrar respostas diferenciadas entre as professoras:

(...) Talvez assim, o próprio ambiente em que ele vive, que, queira ou não, vai acabar influenciando também, em ter uma cobrança da família e mesmo na escola né, às vezes esse convívio que eles tem que de uma certa forma, eles acabam acompanhando, percebem que outros tem mais facilidades e eles vão mais na deles né. (Fala da professora Polidora).

Alguns motivos (...) alguns motivos pra ser médio (...) Aí eu não consigo, é difícil. Você tem que olhar a história deles, como eles vem, o pensamento deles é assim como eles veem o mundo. (Fala da professora Pérsia).

Os motivos são diferenciados, abertos e poucos esclarecedores, contudo os alunos são caracterizados de forma parecida, seguindo as dificuldades experienciadas, as quais se ramificam distintamente:

Tem alunos que acompanham dentro do esperado, mas assim que ainda tem dificuldade, a gente precisa estar sempre retomando aquele conteúdo né, vai trabalhar com o conteúdo que for a gente sempre tem que estar retomando, porque nesta sempre alguma aí a gente consegue resgatar. Então o que seria o médio desempenho? Ele participa da aula, ele faz a atividade, mas ainda tem uma certa dificuldade, comparando com o que tem um bom desempenho. (Fala da professora Polidora).

Insegurança em fazer as atividades foi um item apontado pela docente ao discorrer sobre os alunos com desempenho mediano e, isso foi percebido em sua prática, quando chamava a atenção desses para participarem oralmente das aulas:

Na sala de aula começaram corrigindo a tarefa sobre números fracionados.
 ___ Que número é esse na letra b?
 A aluna abaixou a cabeça na mesa e a professora insistiu:
 ___ Olha aí o número antes da vírgula?
 ___ Eu não sei.
 ___ Sabe sim, você aprendeu na 1º série que número é este? – E aponta o número na apostila da aluna.
 ___ 68 – ela respondeu e a professora complementou:
 ___ 68 inteiros e depois da vírgula, há o 7, então 68 inteiros e sete décimos.
 (Trecho extraído do diário de campo).

E incentivou os alunos com desempenho mediano afirmando que eles sabiam fazer a atividade proposta:

___ Não é que você não sabe, é falta de atenção, vai lá arrumar isso. (Trecho extraído do diário de campo).

A professora do 2º ano fez algumas considerações sobre o que entendia por desempenho mediano, “aquele que tem um pouquinho mais de dificuldade”, porém, ao mesmo tempo, ela ponderou que mesmo diante das possíveis dificuldades, eles perguntam e participam, portanto, misturam-se aos alunos com alto desempenho, deixando suas maiores preocupações com os alunos com baixo desempenho.

[...] tem um pouquinho de dificuldade, mas não (...) eles buscam bastante. Hoje em dia eles buscam bastante, perguntam bastante, não é como há um tempo atrás, porque a gente tinha medo de falar né. Eles perguntam, vem falar não consegui, como que é, eles buscam bastante, então isso ajuda. Aí a gente tem que ter um pouquinho mais de atenção com aquele caladinho, será que ele tá aprendendo, ele não fala porque tem vergonha, ou não fala, porque não sabe? (Fala da professora Pérsia).

Inclusive, foi possível apreender que os alunos com desempenho mediano, no 2º ano, oscilavam constantemente seus desempenhos entre altos e médios, pois neste momento da escolarização a docente se pautava na alfabetização dos estudantes, sendo que quando eles aprendiam a ler e escrever ou cumpriam as atividades podiam ser percebidos de outra maneira. Além disso, na concepção das professoras, uma aluna deste nível o ultrapassou no final do ano. E segundo ela, havia colocações surpreendentes feitas por um aluno considerado neste nível de desempenho:

___ Vamos lá gente a letra t parece uma torre cortada (comparando a letra cursiva t) – afirmou a professora.

___ É mesmo parece a *Torre Eiffel*. – disse Messias. (Trecho extraído do diário de campo).

Isso não acontecia da mesma forma no 5º ano. Neste os alunos com alto desempenho se destacavam frente aos estudantes com desempenho mediano, visto que estes:

[...] vão acompanhando, tem dificuldades, tem que ir retomando, tem que estar sempre voltando né. Já o que tem um bom desempenho não. São aqueles que mais participam. Você retoma ele já sabe, ele já domina aquele assunto né. (Fala da professora Polidora).

Acreditava que os alunos com desempenho mediano estão:

[...] mais próximo do alto desempenho algumas características. A questão de acompanhar o conteúdo sim, mas às vezes essa questão de acreditar acho que está mais próxima do que tem baixo desempenho. Essa cobrança de você acreditar que tem condições de fazer. (Fala da professora Polidora).

Os estudantes com desempenho mediano estavam dentro dos padrões de normalização escolar. Para Gimeno Sacristán (2001) os mecanismos que definem o

êxito e o fracasso estão pautados na inclusão das normas no primeiro caso e exclusão das mesmas no segundo caso, assinalando que isso se tornou mais claro quando a escolarização se tornou obrigatória para todos. Nas palavras deste autor, o desempenho mediano estaria enquadrado no êxito, não enquanto sucesso e destaque escolar, mas enquanto adaptação às normas de tal instituição.

4.2.1 Concepções e Expectativas no contexto dos alunos com desempenho mediano

As concepções e expectativas docentes, quando num âmbito geral, sinalizavam para os alunos que acompanhavam dentro do esperado, seguindo um padrão de normalização. Eles participavam em alguns momentos de certas aulas e, em geral, cumpriam as atividades, demonstrando, às vezes, inseguranças, sendo preciso retomar conteúdos escolares (principalmente no caso dos alunos do 5º ano). Sendo assim, eram estudantes que apresentavam dificuldades, mas participavam pontualmente das aulas, fazendo-se necessário considerar o contexto social dos alunos e a maneira como eles percebiam a realidade.

Inclusive, na opinião das professoras a maioria dos familiares deste grupo não participava da escolarização das crianças.

Neste momento, as percepções dos familiares e dos alunos com desempenho mediano serão identificadas e analisadas, juntamente com a das professoras ligadas agora a sujeitos específicos.

A Leda

Leda, ao longo dos seus 10 anos de idade, estava a mais de um ano morando longe de suas duas irmãs e avós que ficaram em Alagoas, seu estado natal. Enquanto ela, juntamente com os pais e dois irmãos mais novos vieram para o interior do Estado de São Paulo na tentativa de realizar o sonho de uma vida melhor.

Durante essa busca, os pais brigaram, criando um relacionamento de idas e vindas. A mãe ficou como a principal responsável pelo sustento da filha e dos dois filhos mais novos, além de enviar algum dinheiro para as outras filhas que viviam em Alagoas e planejar poupar uma quantia para voltarem à cidade de origem. Para isso, ela trabalhava na roça e o pai ajudava pagando o aluguel da casa onde moravam. Tanto a mãe quanto a filha sentiam saudades de Alagoas e almejam voltar para lá, rever os familiares e o lugar.

Em Alagoas, Leda não frequentou a Educação Infantil, estava matriculada lá no Ensino Fundamental desde os seis anos de idade, sendo transferida para o Estado de São Paulo e tendo que retomar um ano escolar, pois precisou mudar de cidade antes do semestre letivo se findar e, por isso frequentou a 3º série duas vezes. A aluna percebeu grandes diferenças quando chegou à nova escola, pois achou que nesta o ensino era mais avançado e mais difícil, especialmente a matemática. Considerando essa disciplina, a qual a mãe de Leda disse não gostar, atribuindo a ela sua resolução por abandonar a escola, com o argumento de que não conseguia aprender.

Sobre a escola e o desempenho da filha, a mãe relatou que:

Ela sempre, ela gosta de ir na escola. Ela não gosta de falta dia, ela não é de conversa muito. Eu não compareço direto na escola, mas de vez em quando eu vou pra saber e sempre falam bem dela. Que ela presta muita atenção no quadro, hoje eu não sei. Na última reunião que vim aqui não reclamo, só falou que ela tava caindo em matemática, mas isso não posso ajudar. (Fala da mãe de Leda).

A mesma confessou que não auxiliava a filha, diretamente, nos estudos e expôs seus motivos para tal atitude:

[...] eu acho que não precisa, porque ela já é uma criança cheia de esforço né, apesar dela não ter ajuda em casa, os deveres dela ela faz só, sempre o dever dela ta saindo certo. Ela é uma criança muito esforçada, então eu acho que a professora não tem o que fala pra mim, porque ela ta vendo o próprio esforço dela. (Fala da mãe de Leda).

Assim, foi possível perceber, também por meio da fala de Leda, que a mãe não questionava a filha sobre os estudos, entre outros motivos, por acreditar que não era preciso, visto que a menina fazia suas atividades de forma autônoma, sem precisar das ordens de outras pessoas para isso, era esforçada.

A mãe comentou ainda sobre o dia-a-dia da família e as responsabilidades da filha:

[...] hoje ela ta crescendo, responsável, ela toma conta dos meus filho, dos irmãos, se encarrega de levar pra creche, ir buscar. De manhã que fica em casa, lava os pratos, ela faz a minha comida, ela passa pano na casa, ela não tem tempo pra brincá, eu não sei se ela que não vai, ou se ela não que sai na parte da manhã, só sei que quando eu chego pego o meu menino, mãe eu vou pra pracinha, eu falo não precisa levar, mas lá eles sentam e ficam brincando lá. Ela me ajuda muito. (Fala da mãe de Leda).

Leda relatou gostar de realizar essas atividades em seu dia-a-dia, pois compreendia que a mãe trabalhava e precisava da ajuda oferecida, porém a menina ficava cansada por ter tantas responsabilidades.

[...] acho que eu cuido muito dos meus irmãos, não tenho tempo pra brincar, minha mãe não deixa, tenho que ir na escola. (Fala de Leda).

Ela contou que gostava de ir à escola brincar e fazer educação física. Não gostava das aulas de artes, por causa da professora, além de citar a presença de alguns alunos que eram pouco educados e que brigavam. Leda também estava insatisfeita com sua cor, ela era negra, queria ser branca e ter olhos claros, por considerá-los mais bonitos.

A professora falou sobre Leda enquanto aluna, em meados do ano letivo, relatando que ela vivenciava algumas dificuldades de aprendizagem, que pouco participava das aulas, sendo tímida, e ao mesmo tempo mantinha uma relação boa com os colegas de turma, pois ela possuía um jeito calmo e até mesmo, em alguns momentos, submisso de ser. A educadora acrescentou, falando sobre a sua percepção frente ao desempenho e vivência da aluna:

As dificuldades que ela tem, já vem de outros anos né, eu percebo que ela tá sempre tentando melhorar e praticamente sozinha, porque a mãe sai cedo, ela tem o compromisso de levar os irmãos na creche, limpa a casa pelo que a mãe falou, então ela já tem uma certa responsabilidade dentro de casa. Inclusive às vezes que ela faltou de acordo com a mãe foi pra cuidar dos irmãos que tavam doentes e não podiam ir pra creche. Faz tarefa, eu digo que tem dificuldades, mas ela tenta fazer e já melhorou bastante desde o início do ano. Também não precisou do reforço, porque quando começou, ela já tinha melhorado, então procuramos também colocar aqueles que tinham mais dificuldades e pelo fato assim dela ter interesse, então geralmente a criança que tem interesse, ela consegue aprender mais. (Fala da professora Polidora).

No final do ano letivo a professora analisou mais profundamente a realidade vivenciada pela aluna e deu grande valor ao desempenho dela frente à sua história:

A Leda teve uma grande melhora, apesar de ter faltado bastante, ela teve catapora e não podia vir pra escola. E ontem conversando com a mãe, a vida dela é muito difícil. Quando a mãe vai trabalhar ela tem que pegar os irmãos na escola e mesmo assim esta fazendo uns 15 dias ela faltou e mandou um bilhete por uma colega de classe falando que a mãe tinha saído e não voltava e por isso ela não podia vir pra escola. E ontem quando a mãe tava respondendo o SARESP, a mãe tem muita dificuldade para responder e quando falou do pai, diz que ele tá desempregado, a mãe também, só que o pai não mora sempre com elas, ele vem, tem dia que ele vai embora, depois volta, então isso se torna uma realidade difícil pra ela, apesar dessa vida que eu honestamente julgo que não deve ser fácil pra ela, mas ela se sai bem na escola, a gente percebe que ao mesmo tempo em que ela é insegura, ela quer aprender. Então pela história que a mãe contou parece até que ele explora um pouco a mãe, não sei se são casados, não perguntei, mas quando ela trabalha ele explora, quando ganha um pouquinho aí fica com ela, quando ela tá desempregada e não tem dinheiro ele vai embora. Então você imagina a cabeça da menina né. (Fala de Polidora).

Ainda, durante as observações realizadas na sala de aula, foi possível aferir, em alguns momentos, que Leda se preocupava com a avaliação e demonstrava sua dificuldade:

Leda estava sentada a uma carteira a frente e se virou para guardar o material na bolsa, a pesquisadora questionou se ela estava nervosa por causa da avaliação que estava prestes a ser submetida, ela respondeu que sim e foi questionada:

___ Você estudou? – e ela replicou:

___ Quatro vezes, mas minha cabeça esquece. (Trecho extraído do diário de campo).

Sobre a avaliação a professora da turma relatou que Leda não ficava nervosa para fazê-la, porém fazia perguntas, sempre questionando se ela estava fazendo corretamente. A aluna também expôs que quando a professora fazia perguntas em sala de aula, ela não sabia responder, sendo preciso fazer outras perguntas para conseguir entender o que a educadora estava dizendo e então atribuir uma resposta. Entretanto Leda tinha vergonha de fazer perguntas.

Assim é possível apreender algumas características de Leda: uma pessoa interessada, que estava tentando melhorar em seu desempenho escolar, sempre realizando as atividades, estudando e sendo responsável com suas tarefas em casa e na escola.

Enfrentava algumas dificuldades para aprender, porém neste caso já não eram mais diretamente relacionados à leitura, escrita e aos números, pois isso parecia ter sido superado. As dificuldades encontradas envolviam a obtenção de outros conceitos. Neste sentido, a aluna citou em seu relato sobre a escola, que aprendia a história do século XIX e em ciências conhecia o corpo humano.

A professora Polidora reconhecia o esforço da aluna, ciente de que além da escola, a garota tinha importantes responsabilidades em casa. Considerava-a uma aluna com desempenho mediano, sendo que a professora pensou isso pelo seguinte fato:

[...] diante do que eu tive no início do ano, das dificuldades que ela tinha e que muitas ela ainda tem né, ela é super dependente, ela faz e fala: Mas ta certo? Ela não confia naquilo que ela faz, ela é insegura. (Fala da professora Polidora).

A concepção da professora sobre o desempenho de Leda estava pautada na idéia de pré-requisitos considerando anos anteriores, na insegurança demonstrada pela aluna, na pouca participação da mesma nas aulas e na história e vivência familiar da garota.

No final do ano letivo a educadora relatou que Leda havia tido avanços significativos, seria aprovada, pois atingiria os objetivos propostos para o ano, sem

ultrapassá-los. E tinha como expectativas para o futuro dela, diante da sua experiência e da sua percepção:

É força de vontade ela tem, mas diante da vivência dela do meio em que ela vive, eu não sei se ela iria continuar os estudos depois de terminar o ensino fundamental, o 9º ano, eu acho que a mãe precisa dela, ela vai ser sempre assim né e quem sabe uma hora ou outra pare de estudar. (Fala da professora Polidora).

Destarte, a mãe de Leda a considerava uma aluna com alto desempenho pautando-se no seu comportamento na escola, o qual a professora nunca tinha criticado nas reuniões. Além disso, a mãe ponderou que por ela, Leda iria estudar bastante, pois isso era um sonho para a progenitora, gostaria que a filha cursasse uma faculdade.

Leda concebia seu desempenho da seguinte maneira:

Mais ou menos né. Eu não desobedeço a professora, não grito, não faço nada, só de vez em quando que eu viro pra conversar. (Fala de Leda).

Para ela uma aluna boa só tinha notas altas, uma aluna média tinha notas altas e ruins, o que de certa forma, corrobora com a percepção das professoras. Um aluno com baixo desempenho desobedecia muito em casa e na escola, além das notas que eram baixas. Leda queria mudar e ser uma aluna boa, pois quando ela via as notas maiores de outras colegas, ela queria ser igual, demonstrando haver certa competição nesse sentido. Ela falou sobre o desempenho escolar de uma amiga e a considerou uma aluna média, também por causa do comportamento.

Além disso, ela estava com medo de mudar de escola no próximo ano e não conhecer mais ninguém na nova instituição. Demonstrou certa ansiedade quanto a isso, porém para o futuro ela pensava:

Aí quando eu crescer. E não quero ter filho que dá muito trabalho, arrumar um marido bom e não um ruim e estudá muito pra quando crescer poder virar alguma coisa. (Fala da Leda).

De tal modo, as expectativas para o futuro de Leda pareciam estar relacionadas com a sua vivência atual, demonstrando uma busca por uma vida melhor. Ela estava empolgada com a mudança de escola, mas ao mesmo tempo sentia medo da alteração.

O Laerte

Detentor de um coração bom e ao mesmo tempo apresentando certo nervosismo em seu comportamento, Laerte era visto dessa maneira pelo pai. Já o próprio garoto, aos 10 anos, se considerava bonito e capaz de fazer várias amizades.

Com relação às atividades desenvolvidas por Laerte, este acreditava que jogava futebol bem e na escola não gostava de escrever, tendo dificuldades para isso. O que pôde ser confirmado pela professora, a qual trouxe mais algumas informações sobre o aluno:

O Laerte participa das atividades, realiza quase tudo, mas oralmente ele quase não participa. Tarefa ele faz, ele tem assim autonomia pra fazer as atividades, mas apresenta dificuldade na parte escrita né. Nisso ele tem dificuldades. (Fala da professora Polidora).

Sobre o desempenho de Laerte a professora afirmou que ele não costumava estudar, para ela o que o aluno sabia estava baseado no que discutiam em sala de aula e disse que faltava ao aluno:

Buscar mais, porque aquilo que ele não sabe, ele pergunta, ele não participa, mas ele é razoável. Ele vai. (Fala da professora Polidora).

Laerte reconhecia que algumas atividades eram bem desempenhadas e outras não. O pai comentou isso, por meio de sua percepção dentro de casa, ao realizar as tarefas ou quando o filho desejava faltar à aula por causa de certas disciplinas:

Ele fala que tem um, uma matéria que ela vai dá que ele não gosta, eu falo, mas não é assim. Eu falei pra ele se eu soubesse estuda tudo, eu não ia na escola, não existia professora, eu falo pra ele. Ele fica nervoso, tem dia que fica até roxo. Aí ele sai ainda, vai mexe com os porquinhos, vai e depois ele volta, aí eu falo é isso que você quê tê na mão? Um chicote? (Fala do pai de Laerte).

A família de Laerte morava na zona rural e os integrantes desempenhavam atividades relacionadas à terra. Por isso, o menino vinha à escola de perua, a qual era disponibilizada pelo município para este fim e no início da escolarização de Laerte, o pai comentou as atitudes que tinha que tomar para o filho frequentar às aulas, considerando que ele não cursou a Educação Infantil, indo diretamente para a escola onde foi realizada esta pesquisa.

[...] no começo ele resmungava não queria vim. A gente morava no sítio, pra ele vim aqui na escola, começa a vim, eu tive que vim duas semanas ele vinha com a perua e eu vinha de carro atrás, chegava aqui colocava ele na escola e ele chorando. Um dia eu falei hoje eu não vou levar ele, mandei ele com a perua, ele vinha na casa da minha sogra, depois ela trazia, aí ela ligou falo: “A o Laerte não que ir na escola”. Eu com pintinho na granja com boi no cocho, eu tinha uma cinta catei ela, falei eu vou da uma na bunda dele hoje que ele vai ver só, cheguei ali peguei pro braço, dei uma na bunda dele segurei e falei: “Pode ir pra escola. Entra!” - eu falei: “Pode fechar o portão que ele não chora”, naquele dia eu peguei ele e aprumou, mas nós sofremos com serviço tinha que larga lá, ia atrás da perua, pra chega aqui e punha ele na escola. (Fala do pai de Laerte).

Ainda sobre a vivência na zona rural a professora comentou:

[...] eu percebo assim que ele mora no sítio, então ele chega por volta de 11h, 11h30 na escola, quando entra, ele já está cansado, ele não chega a dormir na sala de aula, mas ele debruça, a gente percebe que ele tá cansado e ele faz as atividades não tenho assim que ficar insistindo pra ele fazer, mas não tem assim, muito capricho né. Na matemática ele se sai melhor do que na parte escrita. (Fala da professora Polidora).

No início da escolarização Laerte demonstrava que não gostava de vir à escola e durante o período anterior ao 5º ano, ele ficou doente com uma crise de bronquite, afastado durante 15 dias das aulas, e, por isso, participou do reforço por duas vezes.

O pai se demonstrava preocupado com o desempenho do filho, ia até a escola para ver como era sua aprendizagem, frequentava às reuniões quando podia e a mãe e o irmão o ajudavam na realização das tarefas escolares, além de falarem sobre a importância em estudar para ter uma vida melhor, um trabalho mais rentável.

[...] gente, o que a gente puder fazer pra ele ir bem na escola a gente tá fazendo. A gente até briga com ele, a gente tá fazendo o que puder pra ele estudar, pra ir pra frente, pra ele não abandoná. (Fala do pai de Laerte).

Laerte disse que gostava de frequentar a escola, do recreio, das aulas, enfim, de quase tudo, com exceção das avaliações, mas mesmo se pudesse criar a sua escola, nela haveria avaliação. Gostava também, da presença do pai na maioria das reuniões escolares e, acreditava ser importante ele estar ali, contudo não confiava que isso faria diferença com relação ao seu desempenho, afirmando ainda que era ele quem se organizava em seus horários de estudo e de auxílio em casa, local no qual desempenhava poucas atividades.

Um aluno com desempenho mediano, que acertava algumas atividades e errava outras, quando não conseguia fazer algo referente à escola, ficava nervoso e o pai sempre o lembrava que era preciso estudar e não desistir para conseguir algo melhor do que o pai.

Para Laerte seu desempenho escolar era médio:

[...] eu converso na classe. [...] As atividades tem vez que eu erro, tem vez que eu acerto tudo. (Fala de Laerte).

O aluno concebia um baixo desempenho a quem não fazia as atividades na escola, nem as tarefas de casa e ainda brigava com os familiares. Laerte acreditava que jamais seria um aluno assim, mas poderia se manter sempre no médio, pois não relatou almejar ser um estudante com alto desempenho.

Laerte estava animado por mudar de escola, indo para o 6º ano e, expôs que não sentiria saudades da escola até então frequentada.

O pai também acreditava que o filho era um aluno mediano, pois ele via que Laerte tentava cumprir as atividades apesar das dificuldades que demonstrava em casa com tarefas realizadas ali. O pai do garoto esperava que o filho melhorasse em seu desempenho sendo um bom aluno e estudasse para seguir um caminho melhor:

[...] ta na mão dele, se ele estudá, ele vai te alguma coisa na vida, se ele não estudá ele não vai te nada. [...] Até que eu tiver força e ele tiver vontade. (Fala do pai de Laerte).

A professora de Laerte relatou no final do ano que:

Ele tem muita dificuldade para a produção e assim o recurso do que escrever, falta assim dificuldade no falar, no escrever, ele tem muita dificuldade nesse tipo de atividade. Então o *Laerte* precisaria dessa parte de português, como desenvolver um texto, desenvolver o discurso, porque na matemática eles tem assim mais facilidade. (Fala da professora Polidora).

A docente concebia para o futuro do aluno a partir de tal pensamento:

Ele é um menino muito quieto, ele é calmo, pela vivência dele acredito que não sei se ele vai continuar os estudos né, eu falo assim pelo o que a gente percebe, eu acho assim que seria mais se dedicar ao trabalho que o pai tem ali, já que eu não sei se o sítio é do avô eles trabalham lá, não tenho certeza disso, mas que ele tem o compromisso de ajudar. (Fala da professora Polidora).

Dessa forma, Laerte foi considerado por todos um aluno com desempenho mediano. Para a professora e para o pai isso partiu das dificuldades demonstradas pelo estudante ao realizar as atividades. Para o próprio aluno, a realização das tarefas também contou na formulação da sua auto-concepção de desempenho escolar, porém ele se pautou principalmente no quesito comportamento para justificar o seu entendimento frente ao assunto e imagens de um alto, um médio e um baixo desempenho.

Leda e Laerte eram estudantes significativamente diferentes, ligados apenas pelas dificuldades que apresentavam na escola, as quais também eram alternadas, pois ela tinha problemas com a matemática e ele com a linguagem.

A garota demonstrava-se intensamente interessada, se esforçava para aprender, contudo convivia com um contexto complicado, com problemas financeiros e muitos encargos domésticos. Já Laerte tinha o apoio familiar, porém, na época, não demonstrava perceber a escola com a mesma intensidade, pensando num futuro, vendendo-a com uma finalidade clara, apesar de dizer que gostaria de continuar estudando.

No caso dele, todos compreendiam seu desempenho como mediano e no caso dela a mãe acreditava que o desempenho da filha era bom, pautando-se principalmente em seu comportamento.

A Mani

Quieta, caprichosa e educada. Quem entrasse na sala de aula do 2º ano e procurasse por Mani sempre a encontraria no mesmo lugar, com material impecável, atenta à professora, ouvindo. Ouvia muito mais do que falava.

A mãe de Mani engravidou na adolescência, aos 17 anos de idade. Foi uma gravidez agitada, o avô de Mani e o tio no início não aceitavam, além disso, a progenitora era usuária de drogas, sendo presa por um período de dois anos; momento este acompanhado também pela filha.

Foi a pior coisa que aconteceu na minha vida. Eu via minha fia *Mani* chorar eu chorava junto, porque eu enrolei ela 5 meses, ela perguntava da mãe dela eu falava que a mãe dela tava trabalhando. E ela naquela tristeza. Aí no final do ano ela falou assim pra mim: Por que a mãe ta trabalhando tanto assim vó? Ela precisava trabalhar pra pagar um dinheiro pra mulher que ela não pago. Ela me disse assim: Você ganha dinheiro todo mês não ganha? Falei ganho, dá um pouquinho pra minha mãe. Nossa eu chorava. Eu falei pra ela que tinha que contar a verdade, porque eu não guento mais. Aí ela falou: Trás ela aqui pra me ver. Aí eu levei. Na hora da visita ela falou: é aqui o lugar que fica as pessoas que faz as coisas errada e a mãe erro e ta pagando pelo erro dela. Chegou em casa ela ficou triste. Levei ela no médico e ele falou para tomar cuidado pra ela não entrar em depressão, porque depressão é mais difícil de sarar em criança, se dedique mais a ela. (Fala da avó de Mani).

A avó nos contou mais um episódio marcante da vida familiar envolvendo Mani, sua mãe e, nesse caso; a escola:

Teve uma vez que ela fala pra mim que não lembra, a *Mani* era pequena, tinha o *Neto*, (irmão) ela chegou aqui em casa inteirinha pintada, o pai dela tava na rua, um filho tinha saído pra trabalha, veio gritando com as crianças, [...], “A *Mani* fez tarefa? Traz aqui pra mim ver se ta certo!” Ela buscou o caderno dela, olhou e falou: “Tudo errado, você não sabe fazer nada”. Aí eu percebi que ela tava falando num tom diferente, acho que ela se drogou a noite inteira e chego de manhã e rancou a folha da apostila. A *Mani* começou a chorar: Não, não pode. Eu falei se ta errado deixa aqui que eu vou ver, a vida toda quem me ajudou com isso foi uma vizinha minha. Ela mudou completamente. Eu falei: “Eu te pus no mundo, eu tiro você!” Ela foi entro no quarto e quebro tudo. Depois foi embora e ficou cinco dia sem voltá pra casa. Aí eu fiquei sabendo que ela tava dormindo na praça. (Fala da avó de Mani).

Este relato nos indica o drama familiar do contexto das drogas e a tristeza da menina ao ver a mãe rasgando seu material escolar, o qual era extremamente cuidado e valorizado pela aluna. Segundo Chechia e Andrade (2005) cuidar do material pode ser um fator de definição da concepção sobre os diferenciados desempenhos escolares.

Além disso, destaca-se no envolvimento familiar com a escola, pois a avó, apesar de não ter conhecimento escolar, não dominando os assuntos tratados nas tarefas ou temas relacionados, pedia ajuda a uma vizinha.

Neste sentido, Mani afirmou que não precisava de ajuda para fazer a tarefa, preferindo fazer sozinha e ninguém a cobrava sobre horários para fazer isso ou estudar, afinal ela chegava em sua casa e a fazia primeiramente. Sendo assim, tal pedido de ajuda externa ocorria apenas em momentos de dificuldades.

Frente a isso, a professora nos forneceu algumas indicações do comportamento da Mani e possíveis motivos para ela ser considerada uma aluna de médio desempenho:

A Mani no início do ano era uma menina muito quietinha que eu não sabia o que ela sabia e o que ela não sabia, muito quietinha e eu percebi assim que ela precisava de um, que a auto-estima dela era muito baixa, que ela era uma garota com capacidade, mas que tinha medo de demonstrar, tinha medo de fazer, de tentar, de errar, então eu fui trabalhando isso nela, tanto é que se pegar o caderninho no começo do ano dela, era tudo a lápis, agora é todo colorido, então ela já tem autonomia de escolher, de fazer o que ela quer com capricho maior e até mesmo nas atividades dela, na escrita ela já evoluiu. (Fala da professora Pérsia).

A educadora falou ainda sobre a auto-estima da aluna como um fator importante ao seu desempenho e apontou que ela tinha dificuldades na escrita, porém, em meados do ano, estava evoluindo. A professora acreditava que a aluna ainda não estivesse lendo e escrevendo totalmente no meio do ano por ter medo e/ou insegurança.

Fez apontamentos sobre a relação familiar da aluna, visto que ela conheceu um pouco da história desta por intermédio da avó:

No início do ano que eu fiquei sabendo que ela morava com a avó, que a avó que cuida dela e aí eu comecei a ter contato com a família dela, a avó cuida dela e de alguns primos que ela considera como irmão. E agora faz 1 mês a mãe começou a pegar ela no portão, eu fiquei até com medo né de entregar pra mãe, sendo que é a vó que cuida, eu até perguntei, olha posso entregar e a vó autorizou entregar pra mãe e ela se sente assim muito valorizada quando a mãe ta aí, porque como ela não teve muito contato, só da mãe ta ali, agora o pai deu uma mochila pra ela, então, isso também ta ajudando na auto-estima dela, ela ta se sentindo mais valorizada do que antes: “ah a vó que cuida, porque a mãe não quis, a mãe foi embora, tem outra família”. E isso ta mudando aos poucos, então a mãe já ta vindo buscar, a mãe que veio na 2º reunião. É sempre assim, ela pega no pé da mãe que eu to sabendo (risos), eu conversei com a vó e ela que fala pra mãe que tem reunião e tem que ir. Então ela ta assim, ela que ta buscando a mãe, ela que ta resgatando isso na mãe, creio que a mãe tenha perdido e ela ta indo, ela que vai buscar.

Continua morando com a avó, mas já vai passar o final de semana com a mãe, que a mãe tem, casou de novo, tem um filhinho menor, tem marido né, então tem outra família, mas ela já ta tendo contato com essa família. (Fala da professora Pérsia).

Havia um primo e uma prima que moravam na casa da avó e eram considerados irmãos de Mani, eles também haviam sido “abandonados” pelos pais e estavam sob os cuidados dos avós. Porém, Mani também tinha um irmão (advindo de um relacionamento da mãe) que foi gerado durante o período em que a progenitora estava presa. Nesta mesma época a mãe começou um relacionamento homossexual, a professora parecia acreditar ser uma nova família constituída por outro homem (marido), porém era com uma mulher, também usuária de drogas.

Nessa relação, mãe-filha-avó, a avó narrou que sempre que a neta ficava com a mãe mais tempo, ao reencontrar com a avó ela ficava agressiva, pensando na mãe.

A avó relembra também a entrada de Mani na Educação Infantil, dizendo que no começo a neta não parecia gostar de ir à escola, demonstrava medo e chorava. Com o passar do tempo, começou a ter passeios na instituição e fazer amizades entre seus pares e, por isso, ela passou a gostar de frequentar a escola, onde nunca apresentou problemas, pelo contrário, sempre recebeu elogios das professoras:

Elas falava pra mim que se todas crianças fosse que nem a *Mani* na sala, a classe tava ajeitada. (Fala da avó de Mani).

Mani disse que gostava de ir ao parquinho durante a frequência na Educação Infantil, no entanto, preferia o Ensino Fundamental, pois ali ela esperava aprender a ler, além de ser uma escola maior.

Ela gostava muito de brincar e de estudar, sendo que destacou em sua fala que a escola é interessante, pois:

Ela faz brincar. Aprende ler e escrever. (Fala de Mani).

Além de brincar, ler e escrever, a aluna gostava de vir à escola desenhar e pintar. Na sala de aula, ao final do 1º semestre, Mani ainda não fazia leituras em voz alta mesmo sabendo fazer isso, destacando que ainda tinha dificuldades na leitura e era tímida. Sempre recebia elogios e atenção da professora, que era preocupada com a autoestima da aluna, a qual continuamente demonstrava, por meio de suas falas, um grande apreço pela escola.

Dessa forma, foi possível conhecer um pouquinho da história de Mani, transposta por uma relação intensa com a mãe, de busca por esta, uma relação de

confiança e apoio com a avó, envolta num contexto familiar mais amplo. Uma aluna dedicada que gostava de estudar e frequentar a escola, apresentando algumas dificuldades no domínio da leitura e escrita, perpassadas por inseguranças pessoais.

Mani foi considerada pela professora uma aluna com desempenho mediano, em meados do ano, o que se alterou ao final, segundo a docente foi a aluna que mais avançou durante o ano, passando a ser considerada uma estudante com alto desempenho:

[...] Então ela já ta escrevendo, ela tem um pouquinho de vergonha de ler que eu peço pra ela, ela não lê, mas assim alguma coisinha ela já consegue ler sozinha, então o avanço maior foi o dela, inclusive as notas dela são muito boas. Ela era uma aluna mediana, mas eu acredito que com o esforço dela, ela ta alcançando junto com os bons mesmo, porque ela é uma menina muito esforçada. E eu trabalhei no início para aumentar a auto-estima dela né, eu percebia que ela tinha capacidade só que era muito acanhadinha. Com vergonha, muito tímida, então eu fui trabalhando com ela isso e, o que ela fazia eu ia elogiando e hoje em dia ela ta uma belezinha. (Fala da professora Pérsia).

Pérsia acreditava que essa mudança se devia a maior participação da mãe na vida escolar da filha, vindo diariamente buscá-la na escola e frequentando às reuniões. Além disso, ela acreditava que o trabalho docente, elogiando a aluna e mexendo com a auto-estima desta, tenha feito diferença também na melhora do seu desempenho, incluindo sobre isso um avanço nos relacionamentos interpessoais de Mani, que passou a conversar mais com os colegas da turma e demonstrar sua opinião sobre os assuntos, evidenciando maior auto-confiança.

A concepção do desempenho de Mani formulada pela professora estava pautada no conceito chave para ela: “buscar o conhecimento”. A docente considerava o esforço da aluna e os avanços obtidos, permeada inclusive pela história pessoal de vida da estudante.

Destacando que no início do ano ela não estava lendo ainda e a professora acreditava que isso ocorria por medo e insegurança, então ela almejava que ao final do ano Mani conseguisse ler, escrever e fazer reescrita de textinhos, o que foi alcançado, apesar de Mani ainda demonstrar algumas dificuldades, o que não impediu que a professora a considerasse uma aluna com alto desempenho. Inclusive a docente considerou para o futuro dela:

Ela aparenta ser uma criança que por ter buscado a maternidade na mãe, então ela vai ser uma pessoa muito batalhadora. Até se ela tiver uma oportunidade, ela vai buscar uma faculdade, algo melhor, porque demonstra ter uma visão muito grande de mundo. (Fala da professora Pérsia).

Deste modo, Mani se considerava uma aluna com alto desempenho pelo fato de ser quieta e comportada, além disso, ao analisar uma colega da sala, considerava também que para ser uma “boa” aluna era importante saber responder as perguntas feitas pela professora. Sendo o comportamento e o saber responder os eixos de análise do seu desempenho. Destaca-se que Mani almejava no futuro ser médica.

Para a avó de Mani, a neta também era uma aluna com alto desempenho escolar.

É uma boa aluna. Uma criança que gosta tanto de coisa de escola, de estojo e aí se alguém pega. (Fala da avó de Mani).

Sendo assim, a concepção da avó de Mani girava em torno dos cuidados que ela dispensava ao material escolar, dedicando grande importância a isso, sendo, portanto, uma aluna com alto desempenho. Além disso, a avó comentou que a neta gostava de fazer atividades da escola em casa, fazendo a tarefa sem ninguém pedir, desenhando e se dedicando sempre. Por isso, a avó gostaria que a neta continuasse da mesma forma e tivesse um futuro melhor do que a mãe, sendo além de uma aluna “boa”, principalmente uma boa pessoa, estudando e trabalhando de forma correta.

O Messias

Gostava de vir à escola, de brincar com sua cachorrinha, ficar com a mãe e com o pai e, segundo esta, ele era uma pessoa sentimental e chorona, como ela. Colaborador da reciclagem de materiais, detentor de diferentes informações, especialmente as relacionadas a dinossauros, objeto de seu interesse e projeto para seu futuro, afinal ele queria ser:

Arqueólogo que acha ossos de dinossauros e veterinário. Eu adoro animais e adoro dinossauros. (Fala de Messias).

Neste sentido a professora mostrou algumas características do aluno e falou sobre seu interesse nos dinossauros:

O *Messias*, o *Messias* ele é uma criança assim que tem dias que ele tá uma belezinha, parece que é o melhor da sala, e tem dias que ele vem dormindo e não quer fazer e vai olhar no caderno não tem nada feito, só que ele vem assim com informações, ele tem contato com internet, a família assim é muito presente na vida dele, então ele tem muita informação de adulto, ele tem muito contato com adulto, quem cuida dele parece que é a vizinha, então ele não tem muito contato com criança, contato que ele tem com criança é aqui na sala de aula, então a visão dele é uma visão de adulto ele vem com informações que uma criança não teria, uma criança assim do nível da sala. [...] Sabe todos os dinossauros, ele sabe todos os nomes e tamanhos e comidas, tudo, tudo. [...] ele pega livro da biblioteca é só dinossauro, é uns nomes, porque ele tem coleção de livro na casa dele de dinossauro, ele vai na biblioteca ele pega livro de dinossauro, a vida dele é dinossauro. (Fala da professora Pérsia).

É possível perceber na alocação da professora que o Messias, enquanto aluno, passava por dias de intensa participação e destaque devido às informações e relações estabelecidas com o saber e contraditoriamente havia dias em que ficava apático e não realizava as atividades. Em geral, agia assim quando estava com sono, por ter ido dormir tarde no dia anterior, pois costumava ficar assistindo televisão, objeto, entre outros, de onde extraía grande parte de seu repertório de dados.

Messias se levanta de sua carteira, se dirige a professora e fala:

___ Tia o macaco é um primata! A professora o olha e responde:

___ É um primata sim. Onde você aprendeu isso?

___ Eu vi na TV cultura. – responde o aluno. (Trecho extraído do diário de campo).

Destacando que o Messias foi considerado um estudante com desempenho mediano, pelo fato de ter dificuldades com a escrita, além de participar em alguns dias das aulas e não participar em outros. Focando no item escrita, foi possível perceber que ele lia bastante e tinha facilidade nisso, mas a sua escrita ainda não estava ortograficamente correta.

Interessante que o aluno apontou sua relação com a escrita em sua fala ao afirmar que gostava mais ou menos de escrever, porque a professora escrevia rapidamente e ele ficava atrasado, disse ainda sobre isso:

Só um pouquinho eu gosto. Eu gosto. (Fala de Messias).

Messias relembra a experiência da Educação Infantil restringindo as diferenças entre esta fase e o Ensino Fundamental apenas na presença do “parquinho”. E aponta que no início desta escolarização:

Gostei. No começo eu senti meio nervoso. (Fala de Messias).

Contudo, isso ocorreu apenas com a entrada no 2º ano, no prédio do Ensino Fundamental, pois enquanto estava no 1º ano (Ensino Fundamental) no prédio da Educação Infantil, pouquíssimas situações foram alteradas.

Destacando que ele frequentou a creche também, entrando nesta instituição aos seis meses de idade. Entretanto, mudou de cidade havia em média um ano e meio, vindo residir no local onde foi realizada esta pesquisa, e nessa época Messias começou a ficar sob os cuidados de uma pessoa contratada pela família para esta finalidade.

Com relação à participação familiar do aluno na escola, Messias explicou que tinha horários para fazer suas atividades, tarefas e estudar, havendo uma rotina de horários em casa. A professora comentou que a mãe e o pai trabalhavam fora para o sustento e cuidado do menino, disse que eles pareciam ser bem ligados e que a pessoa

responsável por buscá-lo na escola sempre perguntava como ele estava se saindo, queria informações. Além disso, a professora contou um fato ocorrido com a:

[...] mãe dele, ela ficou 15 dias internada, se eu não me engano ela teve apendicite, ela fez uma cirurgia e veio uma tia dele de São Paulo e ficou com ele. E naqueles 15 dias o menino tava muito apático, uma tristeza e o dia que ela chegou no portão que veio buscar ele, foi assim uma mudança, no outro dia ele chegou na escola super disposto, porque ele tava assim se acabando, eu percebia ele no mundo da lua, não prestava atenção, percebi que tava muito difícil pra ele aqueles dias, porque já vem uma pessoa aqui que apesar de ser tia é de longe, não tem tanto contato e a mãe lá internada, doente, então você via na carinha dele uma tristeza que dava dó. Veio buscar ele no portão, mais ele pulava. (Fala da Professora Pérsia).

Esse período de doença da mãe foi bem complicado para o menino que sentia falta da mesma, o afetando em sua vida escolar. Considerando essa relação intensa com a progenitora, foi possível notar a crença tida pela mãe de que seria importante o filho frequentar a escola e se sair bem nela para ter um futuro melhor do que o que ela teve, visto que a mãe cursou a escola por meio do ensino supletivo, terminando o Ensino Fundamental II.

A mãe relatou que tinha algumas atitudes com relação à escolarização/educação do filho:

Eu compro folha de sulfite para ele desenhar, porque ele adora desenhar. Nossa ele adora, dinossauro principalmente, carrinho. Eu compro, às vezes eu vejo algum livrinho de pintar, eu compro. Isso a gente sempre fez, desde pequenininho, ter o caderninho, livrinho novo e coisa e tal para ele ter livrinho de história, essas coisas, a gente sempre incentivou, né, não é porque a mãe não estudou que não vai, né. Ele diz que vai ser veterinário, arqueólogo e biólogo. (Fala da mãe de Messias).

Dessa maneira, pode-se afirmar que Messias tinha uma família que se interessava pela sua escolarização, não apenas por comprar materiais, mas também por valorizar a escola, questionar e cobrar um bom desempenho do aluno, tentando incentivá-lo para que se saísse bem nas atividades, proporcionando ao garoto, de certa forma, a obtenção de informações diferenciadas, o que o levava a uma distinção entre seus colegas.

Tendo a leitura e escrita como mediadores para o desempenho escolar, Messias demonstrou algumas dificuldades com a escrita, além de alterações na participação escolar, variando entre intensidades e destaque e, a apatia em outros momentos.

No final do ano letivo o desempenho do Messias se manteve:

[...] ele tá acompanhando, porque ele tem muito interesse, no conhecer, no novo, tá acompanhando, tá indo, só que às vezes ele tem a preguicinha lá de escrever, ele prefere desenhar. Ele é até aluno destaque na aula de artes, porque os desenhos dele é desenho de desenhista, você olha não parece que

foi criança assim, nossa ele desenha cada animal com detalhes. Você vê que tem um diferencial nele né. (Fala da professora Pérsia).

Sendo concebido como um aluno com desempenho mediano, segundo a professora, por causa do interesse do aluno, pelas oscilações de participações, dificuldades com a escrita e pelo destaque do mesmo em algumas situações, como nas aulas de artes e no oferecimento de informações.

Por isso, a docente tinha as seguintes expectativas para o futuro do aluno:

Também uma criança assim que vai, que vai trabalhar com alguma coisa de informações que ele gosta muito dessa parte, ele guarda tudo, ele assiste TV Cultura, ele, então alguma coisa relacionada a isso. Pelo respaldo que eu tenho da família, tudo que for possível eles vão fazer por esse filho né, que é filho único e os dois, pai e mãe trabalham em função dele, pro futuro dele, então eu acredito que vá ter um futuro bom sim. (Fala da professora Pérsia).

Messias se considerava um aluno com alto desempenho,

Porque eu não faço nada de errado de matemática. [...] Quando a tia pergunta alguma coisa, principalmente quando é de animais, eu sempre levanto a mão. (Fala de Messias).

Sendo assim, o conceito de seu desempenho estava pautado na capacidade de cumprir corretamente as atividades e de responder às perguntas orais da professora. Esperava continuar sendo um aluno assim, cursar uma faculdade, afinal ponderou que ele tem chance de estudar e a mãe não havia tido. Esta também o considerava um aluno com alto desempenho, afinal ele tinha interesse e, ter interesse poderia determinar o desempenho de um aluno, além do comportamento e das informações obtidas da professora. O que poder ser constatado no discurso abaixo:

[...] eu me preocupo se está aprendendo direito, se está entendendo a tarefa, por que às vezes ele leva a tarefa e eu pergunto: “Messias você está entendendo” e ele diz: “Claro mãe, isso é a maior moleza”. “Essa é fácil de fazer” ele fala ou “Ih mãe essa não é muito fácil, mas eu sei”. [...] Nossa até agora ta sendo ótimo. Eu falei com a tia Pérsia também e ela falou que mostrava interesse, tal, perguntei se ele conversa, ela falou que não. [...]. Ele demonstra interesse, ele fala ontem teve aulas de inglês, hoje teve aula de artes, ele chega contando tudo. Ele conta que teve aula como é né. Ele pergunta em inglês, fala: “Mãe você sabe o que é isso em inglês?” Eu falo: “Oh você ta sabendo mais do que eu hein”. (Fala da mãe de Messias).

Suas expectativas estavam pautadas num futuro melhor, com estudo e conquistas, afinal ela constatou que estava difícil obter coisas boas estudando, se não estudasse ficaria mais complicado ainda para o filho, para quem ela almejava tudo que fosse de melhor.

Mani e Messias, assim como Leda e Laerte, eram bem diferentes. Mani aprendia os conceitos escolares de uma forma mais devagar do que Messias, o qual, em alguns dias, era um aluno destaque, pois detinha informações que os outros não possuíam, demonstrando apenas dificuldades com Língua Portuguesa e oscilações no comportamento participativo em sala de aula. Inclusive sua família participava intensamente de sua escolarização.

Já Mani mantinha constante o seu comportamento em sala de aula, sempre atenta, empenhada e caprichosa, porém, apresentava mais dificuldades de aprendizagem. E, apesar da grande atenção recebida dos avós, ela tinha problemas com os cuidados disponibilizados pela mãe.

4.2.2 Analisando as concepções e expectativas sobre os alunos com desempenho mediano

Ponderando algumas concepções das professoras sobre o desempenho mediano nota-se que, para elas, esses alunos demonstraram dificuldades principalmente relacionadas ao domínio da linguagem escrita, no 2º ano e, no 5º ano, foram ressaltadas empecilhos para apreender conteúdos escolares, cujos pré-requisitos impediam aprendizagens específicas. Neste caso, havia poucas participações orais nas aulas e demonstrações de inseguranças sobre os conteúdos que sabiam.

Na tentativa de explicar múltiplas formas de articulação de categorias gerais (Gimeno Sacristán, 2001), Lahire (1997), pode-se perceber por meio das histórias experienciadas a enorme diversidade de realidades vividas pelos sujeitos específicos. Este grupo seguiu dois critérios básicos de análise docente: as dificuldades apresentadas e as vivências extra escolares (história de vida, contexto social e familiar). Contudo, percebe-se que havia adequação ao padrão de normalização e, sendo assim, os alunos com desempenho mediano se enquadravam nos moldes propostos pela instituição.

Pelo exposto no Quadro XI (que segue abaixo) é possível perceber que o desempenho mediano possui características próprias como o auxílio na realização das atividades e o fator de “compensação” escolar, pois diante das dificuldades em analisar os desempenhos obtidos por este grupo de alunos, muitas vezes se recorreu aos fatores extra-escolares na tentativa de explicitá-los.

Quando XI: O desempenho mediano.

Caracterização geral de um aluno com desempenho mediano – percepção docente	Sujeitos que experienciam tal nível de desempenho			
	Leda	Laerte	Mani	Messias
Precisa de auxílio, porém consegue cumprir as atividades	X	X	X	X
Considerar a história de vida	X	X	X	X
Considerar o ambiente social	X	X	X	X
Insegurança	X	X	X	Não enfatizada.
Participação da família restrita	X	Participação ativa da família	Participação ativa da avó	Participação ativa da família
Participação restrita nas aulas	X	X	X	Oscilantes
Buscam conhecimentos	X	Não	X	X
Características específicas dos estudantes	Gosta pela escola, esforço, auxílios domésticos importantes para a família.	Pouco estudo - conhecimento adquirido apenas na sala de aula, diz gostar de frequentar a escola, mas o familiar relata que ele parece não gostar, pouco capricho e cuidado na realização de atividades escolares.	Caprichosa, atenta e esforçada, gosto pela escola.	Gosto pela escola, destaque em algumas áreas do saber, mas dificuldades em Língua Portuguesa.

Pensando no caso dos alunos participantes desta pesquisa e, na experiência escolar de cada um, entende-se que para os alunos do 5º ano houve certa sedimentação sobre ser um estudante com desempenho mediano, voltando-se para a história escolar dos mesmos, não foram destacadas mudanças ou diferenciações no decorrer dos anos. Já para os que estavam no 2º ano, na opinião docente, encontrava-se em processo uma mudança no nível de desempenho de uma aluna. Para a professora, ela estava adentrando no contexto dos estudantes com alto desempenho, em vistas de avanços obtidos.

As concepções sobre os desempenhos no 2º ano oscilaram, porém para a professora estavam diretamente relacionadas ao domínio do código linguístico. Por exemplo, no caso da Mani seu desempenho foi analisado seguindo dois critérios principais: domínio da escrita e leitura e a transformação da insegurança antes apresentada. A professora acreditava que isso ocorreu devido à prática pedagógica, ao esforço da aluna e a maior participação da mãe no contexto escolar da filha.

A história da garota pareceu ter exercido influencia na mudança de concepção docente, visto que ela acabou por conhecê-la e pode ter se sensibilizado mais com o caso desta garota do que com o de Messias, por exemplo, o qual experienciava uma convivência familiar mais tranquila e um contexto sócio-econômico menos complexo.

Uma contradição, neste sentido, se fez presente na média final dos alunos:

Quadro XII: Média e frequência final.

Média final de notas						
Alunos	Por.	Mat.	Ciências	Geo	Hist.	Faltas
Leda	6.0	6.0	6.0	6.0	5.0	36
Laerte	6.0	6.0	6.0	6.0	7.0	11
Mani	8.0	9.0	10.0	10.0	10.0	8
Messias	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	3

Por meio deste quadro é possível perceber que Messias tinha conceitos “melhores” do que a Mani, porém a professora acreditava que a garota havia avançado mais. Isso pode indicar que as notas não eram um critério decisivo ao desempenho escolar, assim como, as notas expostas acima indicaram a média anual e, sendo assim, a aluna pode ter avançado mais do que o garoto, partindo de notas mais baixas, com mais dificuldades iniciais do que o menino.

Outra maneira de analisar esse dado é partindo da concepção de Messias e de sua família, os quais acreditavam que o desempenho dele era alto e analisando as suas

notas, isso se demonstrou verdadeiro, o que supõem que a professora estava equivocada com a sua definição de desempenho mediano para o menino.

Pondera-se que o aluno não acreditava na percepção da professora, que entendia o desempenho dele enquanto mediano desde o início do ano, assinalando que suas médias máximas se mantiveram durante o ano todo.

Ressalta-se que a docente justificou a escolha do garoto como um aluno com desempenho mediano no início do ano pelas oscilações de atitudes do mesmo e, muitas vezes pelo silêncio, visto que o garoto nem sempre estava disposto a falar em sala de aula, contudo suas notas eram máximas, demonstrando que houve 100% de aprendizagem naquele ano.

Segundo Brito (1996) os desempenhos dos alunos são percebidos pelos professores por vários procedimentos, sendo comum a atribuição de notas a trabalhos ou provas que acabam por refletir se um aluno tem um alto, médio ou baixo desempenho. Contudo, isso não ocorreu neste caso. O embasamento sobre o desempenho escolar não demonstrou estar pautado nas notas.

De qualquer forma, as expectativas da professora do 2º ano para os alunos eram positivas e acreditava que os estudantes iriam seguir seus estudos escolares. A professora do 5º ano considerava o contexto de uma aluna como fator de impedimento para prosseguir na escola e não tinha expectativas de um futuro escolar longínquo para o outro devido aos interesses dele.

O que não ocorria na percepção dos familiares e alunos, pois todos tinham como expectativas a continuidade nos estudos, como fonte para um futuro melhor. Sendo que os conceitos de desempenho dos familiares sobre o desempenho de “suas” crianças estavam relacionados ao comportamento em sala de aula, a realização das tarefas de forma correta, as notas atribuídas no boletim e a organização do material escolar.

Os alunos compreendiam o desempenho escolar relacionando os conhecimentos obtidos, aquilo que sabiam ou não fazer referente à escola, como saber responder às perguntas feitas pela professora e ponderavam o comportamento despendido nesta instituição e em casa.

Informações estas resumidas no quadro a seguir:

Quadro XIII: Percepções e justificativas sobre o desempenho mediano.

	Leda	Laerte	Mani	Messias
Desempenho segundo a professora	Médio	Médio	Em meados do ano foi considerada uma aluna com	Médio

(Demonstração de conhecimentos escolares)			desempenho mediano e no final com alto desempenho	
Desempenho segundo a família (Comparações e informações obtidas nas reuniões escolares)	Alto	Médio	Alto	Alto
Desempenho segundo o estudante (Comportamento e saber escolar)	Médio	Médio	Alto	Alto

A percepção sobre o desempenho mediano girava em torno do “esperado” e do normal (Gimeno Sacristán, 2001) e de algumas dificuldades vivenciadas nas situações de aprendizagem, porém aqueles que apresentaram um desempenho mediano faziam as atividades propostas e, em geral, participaram das aulas, entretanto, menos do que os alunos com alto desempenho. Inclusive, precisa ser destacada, a recorrência aos fatores extra-escolares para explicar as dificuldades encontradas no desempenho escolar enquanto uma função de compensação.

4.3 Concepções e Expectativas sobre os alunos com baixo desempenho

Para finalizar a apresentação e discussão dos dados referentes aos diferenciados desempenhos, falta adentrar nas concepções e expectativas com relação ao baixo desempenho escolar.

Enfatizando que o baixo desempenho escolar acabou sendo a fonte de mais informações na escola, aquele que as professoras mais comentaram.

Baixo é aquele que você tira leite de pedra (risos). É aquele que você precisa de um atendimento individualizado, tanto na sala de aula, como no reforço. Que muitas vezes acontece assim de um aluno ter um desempenho ruim em sala de aula, mas se sai bem no reforço e, o reforço tem que se incumbir de tudo. Na sala de aula ele fica o período inteiro e no reforço ele fica 50 min, então a gente não é responsável sozinho pra desenvolver isso no aluno em 50 min que nem é todo dia e, o professor em sala de aula, em 5 horas não deu conta. Ele tem que ter um atendimento individualizado em sala de aula principalmente. Porque eu acho que assim que o professor manda pro reforço sabe: respirou, agora a responsabilidade não é mais só dele, aí vem falar: “Aí ele não ta bem não!?” Não eu acho que deveria ser ao contrário nos chegarmos e falar para a professora da sala: “Nossa ele não ta bem não”. Porque ele fica muito mais tempo com a professora da turma concorda comigo? Então eu acho que tem que ser uma parceria muito grande, senão não dá. Ninguém faz milagre, se o professor em 5h todo dia não faz, nos que temos que fazer? Então lógico que o trabalho aqui desenvolvido é bem sério, comprometido, porque nos sabemos do nosso compromisso e dos nossos deveres, só que falta um pouco disso de parceria. (Fala da professora Parvati).

Por meio da fala exposta acima, é possível perceber que a professora Parvati relacionou o conceito de baixo desempenho experienciado por ela, enquanto uma docente que recebia alunos nesta condição e, a sua relação dentro da escola, nas parcerias e cobranças entre os professores, pensando na responsabilização pela solução de um problema escolar: conseguir que “todos” os alunos aprendessem.

Conforme Gimeno Sacristán (2001) ainda persistem dúvidas sobre a universalidade da educação, em vistas de suas origens históricas, pautadas nas desigualdades e nos privilégios. Sobre isso, segundo Freitas (2007), o verdadeiro limite da universalização da escola está na ideologia meritocrática liberal.

Neste sentido, em muitos momentos, como demonstram outras pesquisas, como Marturano (1998); Chechia e Andrade (2005); Moreira (2006); em alguns discursos docentes, os alunos são postos como os principais responsáveis por seus desempenhos escolares. Contudo, há um jogo de culpabilização entre os professores diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, no qual os docentes ficam como os principais responsáveis pelos resultados obtidos pelos estudantes.

Além disso, Parvati destacou a necessidade de haver um atendimento individualizado para os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem, confirmando idéias de Freitas (2007) sobre a necessidade de oferecer um ensino mais personalizado no atendimento de estudantes também excluídos sócio-economicamente.

Pensando então na prática pedagógica, a professora Paola direcionou sua fala sobre o conceito de baixo desempenho dentro do que vivenciava com os seus alunos na produção de textos, visto ser esta a sua principal fonte de preocupação: que os estudantes conseguissem aprender a produzir bons textos. Dessa maneira, baixo desempenho no 5º ano:

É aquele aluno que não consegue produzir um texto com coerência, com coesão, às vezes a gente nem pode levar muito isso em conta, mas tem dias que eu não consigo entender o que *Agenor* escreve, porque ele faz tanta troca de fono que a gente não consegue entender, já essa semana o *Agenor* se saiu melhor, porque eu vou falando com ele as palavras. (Fala da professora Paola).

Já Pâmela analisou o conceito de baixo desempenho pensando nos pré-requisitos que os alunos necessitavam apresentar. Destaca-se que ali, ela atendia alunos no 2º ano advindos do contexto da Educação Infantil, sendo possível apreender que há um determinado “tempo” para que os alunos adquiram conceitos, o que conseqüentemente influenciou na percepção do desempenho do aluno:

Um aluno com baixo desempenho é aquele que tem mais dificuldade de assimilar o conhecimento, aquele conhecimento que ele teria que estar assimilando naquele momento, porque na educação, a criança que vem com baixo desempenho a gente já percebe na educação infantil, se a educação infantil não funcionou, não atingiu todos os objetivos que deveriam para entrar num 2º ano, ele já vem com essa dificuldade, então a educação infantil eu considero a mais importante da época pra criança, porque é ali que você tem um embasamento, você só vai complementando. E acredito que começar do zero no 2º ano é muito difícil né. Por isso eu acho que todas as crianças teriam que ter bons professores na educação infantil e que a população também mudasse a visão de que só vai pra cantar musiquinha, brincar no parquinho, mudar esse tipo de conceito mesmo, valorizar mais a educação infantil pra depois a gente ir complementando né. (Fala da professora Pâmela).

A professora Piedade perpassou seu discurso pensando na participação da família como um item diferenciador ao desempenho, dentre outros e, com ênfase especial nos alunos com baixo desempenho, os define de tal forma:

Seria o total desinteresse da família pelo aluno. E pelo aluno, porque tem aluno que mesmo que ele não sabe, ele não vai atrás, sabe teve dia aqui, quando eu ficava na sala de aula que acontece assim: “Vai você consegue!”, “Aí eu não vou fazer não!”, “Eu não sei!”, só. E nem ao menos ele tentou fazer. Ele nem ao menos tentou, então a falta de interesse do aluno em não procurar ajudar, porque por mais que a pessoa tente ajudá-lo, às vezes ele não quer, porque ele se sente tão incapaz, a auto-estima dele está tão lá em baixo que ele não se propõe a fazer, sabe aquele desinteresse, aquela (...), eu acho que esse é o pior desempenho. Que nem tenta fazer, que mesmo com você ali do lado falando não você consegue, “ah não, to cansado”, “ah não vou fazer não”, “aí dona não sei”. A gente tem isso assim no reforço, eu tenho um aluninho do 5º ano, mas gente ele já chega se espreguiçando. Ele deita ele fica lá assim gente, mas ele nem tenta fazer. Ele fala a não sei. (Fala da professora Piedade).

Ela justificou tal percepção pela sua experiência, parecendo criar assim uma imagem-idéia.

Por isso que eu falo da família, a família desse menino é uma família de traficante e, ele vive a noite inteira perambulando pela rua, ele não tem horário para estar dentro de casa e, a família dele é barra pesada mesmo, a família inteira já tem um sabe, então é por este motivo ele estar sempre cansado, porque ele fica perambulando pela rua a noite inteira, a aula dele é de manhã, 7h ele tem que tá aqui, você acha que alguém consegue? Então a gente sabe que se a família dele fosse diferente, dentro da casa dele fosse diferente, talvez ele até poderia ter uma chance, mas do jeito que ele tá. Ele tá no 5º ano, praticamente não sabe ler, não sabe escrever, ele está no reforço de alfabetização, então a gente vê a dificuldade que ele tem, só que ele também não quer se ajudar, ele também não demonstra interesse, então fica difícil você trabalhar com uma criança que não demonstra interesse. O pior aluno é aquele que não quer aprender, esse é o pior aluno, não quero, não faço, não vou fazer e pronto. (Fala da professora Piedade).

Diante da realidade vivenciada por muitos estudantes, o trabalho do professor acabava por ficar limitado, o que pode ser referenciado na fala abaixo, pois mesmo utilizando práticas diferenciadas, como uso de jogos, esses alunos não aprendiam. Neste

contexto, Polidora fez uma análise das políticas, como a Progressão Continuada, a escola e o contexto familiar, o que se aproxima da percepção de Freitas (2007) ao analisar a necessidade de haver uma inter negociação de responsabilidades entre o Estado e a Escola.

Sendo assim, sobre o baixo desempenho, Polidora afirma:

Esses a gente já percebe que assim que já vem com uma certa dificuldade assim, muitos não conseguem ler, desde a pré-escola, mesmo trabalhando com jogos, no dia-a-dia, são crianças assim opostas, ou muito retraídas, quietas demais, ou são aquelas que não param, que querem, ou que estão sempre criando confusão. Que não param, que não fazem as atividades. E já no 5º ano esses alunos de médio e baixo desempenho, são aqueles que muitas vezes a família não cobra, que eles tem uma expectativa baixa em relação ao seu desempenho, não sei se posso dizer assim que eles não tem interesse, que mesmo perguntando eles não participam. E que pra eles muitas vezes isso é normal, não fazer, não estudar, não participar da aula, eles acham que é natural, não sei também se isso se deve a questão do Estado, essa Progressão, eu sei que a escola tem uma contribuição nesse sentido, porque muitas vezes eles falam: “Ah porque eu vou estudar? Eu já passei do 1º pro 2º, do 2º pro 3º”, agora causa um certo desestímulo também, se eu não aprendi e to aqui então eu vou. A gente como professor procura incentivar, procura mostrar pra eles que tem que aprender, tem atividade em dupla, que eles tem condição de fazer e que muitas vezes quando eles conseguem, eles não acreditam que eles conseguiram fazer aquilo. O *Antonio* mesmo, quando ele começou, ele não fazia nada, hoje ele trabalha, tem um comportamento melhor, agora ele mora perto do *Joaquim*, que é um aluno que tem um bom desempenho, o que a mãe do *Joaquim* falou pra ele: “Você só vai brincar com o *Joaquim* se você fizer a tarefa”. O que a família dele não cobra, a família do outro ta cobrando, então o que ele ta fazendo, ele vai lá na casa do outro faz a tarefa junto, pra depois brincar. Então essa cobrança que eles tem que ter, não só da escola, a cobrança de si próprios né, porque ele percebeu que ele pode, que ele tem condições, o outro ajuda? Ajuda, mas a família dele não cobra nada. Olha a apostila, o caderno dele agora, ta tudo em ordem. (Fala da professora Polidora).

Esta professora reforçou como possíveis motivos para um aluno ter baixo desempenho, enfatizando a fala exposta acima, a participação familiar, o contexto social, o que incluía os relacionamentos interpessoais, a prática pedagógica, a baixa expectativa com relação ao seu desempenho e o compromisso do aluno com a escola.

Em sala de aula, alguns estudantes considerados com baixo desempenho não realizavam atividades, não respondiam perguntas orais, não cumpriam da maneira esperada com o solicitado pela instituição:

___ *Aurora* vem fazer essa aqui na lousa. – Ela olhou na tabela colada na parede para fazer 2 x 5. (Trecho extraído do diário de campo).

Uma aluna fez uma pergunta e a professora respondeu com outra pergunta:

___ Mesmo que eu não tivesse explicado hoje, eu falei ontem antes de ontem, não fica nada na cabeçinha?

___ Aí Dona eu esqueci.

___ Mas esquece tudo? – questiona a professora. (Trecho extraído do diário de campo).

Os alunos, que diziam não saber fazer, tinham suas atenções repreendidas da seguinte forma, em alguns momentos:

____ Pelo menos tenta né. (Trecho extraído do diário de campo).

A professora Pérsia comentou sobre os motivos para se configurar um baixo desempenho:

Eu não posso nem dizer que é falta de interesse, porque tem aqueles que tem interesse e não vai, parece que eles tem um bloqueio, a gente fala, fala, fala e a cabecinha dele não guarda. Eles tem, a gente vê que é dificuldade mesmo, não tem assim como explicar. Ele tem assim dificuldade que precisa de mais atenção com ele. Tem vontade, mas tem bastante dificuldade. (Fala da professora Pérsia).

Esta professora apontou como se sentia apoiada diante das dificuldades apresentadas pelos alunos e de onde retirava possíveis recursos para trabalhar com eles. Ela acreditava ser possível continuar a escolarização, porém:

[...] com bastante trabalho, trabalho na sala de aula, porque a gente não pode esperar muito de buscar um professor particular, de especialistas, porque mesmo assim os que a gente encaminha pra psicólogo, pra fono o retorno é assim abaixo do esperado, eles perguntam muito pro professor, mas retorno pra gente não tem: como trabalhar com essa criança? Então esses anos que eu venho trabalhando, eu tive retorno de um especialista, que era uma menina que não aprendia, porque tinha problema de surdez moderada e não sabia então veio o retorno dizendo olha ela tem essa dificuldade, você tem que falar desse jeito na sala de aula, tem que chamar a atenção dela toda hora, então veio um aparato pra gente poder trabalhar com aquela criança. As outras crianças não vem nada, a gente manda, manda relatório e fica por isso mesmo, a gente tem que se virar sozinha mesmo e buscando, fazendo experiências, vendo o que não deu certo, vamos tentar de outro jeito, olha esse jeito aqui tá dando certo. Então é a experiência da gente mesmo. (Fala da professora Pérsia).

Isso foi dito em meados do ano, enfocando que ao final do mesmo, fazia-se presente na escola duas psicopedagogas que estavam atendendo os alunos com baixo desempenho e conversando com os familiares dos mesmos. Ainda não havia conclusões fechadas sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos, porém havia análises e conversas entre a docente e a especialista.

Em sala de aula a professora falava com os alunos, pontuando em alguns momentos, as dificuldades apresentadas por eles:

A sala estava agitada e o *Baucis* estava conversando e não parava quieto na carteira. A professora estava falando cada vez mais alto para tentar ser ouvida. *Baucis* caiu da carteira, passou um tempo e ele estava ainda se mexendo na carteira e falando, a professora disse:

____ PARA *Baucis*! Como quer aprender assim se só brinca? (Trecho extraído do diário de campo).

A professora pediu que os alunos encontrassem um nome: Reginaldo numa listas de palavras e *Baucis* não conseguia encontrar, ficou tentando com a ajuda da professora:

___ Como começa Reginaldo?

___ Com E - diz *Baucis*.

___ Tem certeza que E é a primeira letra de Reginaldo? A professora diz olhe o R de rato ali. - *Baucis* olha, pois não sabia qual era o R e professora continua:

___ E como termina?

Ele responde:

___ Como D.

___ A então é ReginalD (som de E)?

Ele diz que não, ela questiona então como é?

___ O.

___ Então procura aqui na sequência. (...). Já passou, volta [...] De novo.(...)

Até que enfim encontrou. (Trecho extraído do diário de campo).

Diante de comentários postos por alunos sobre as dificuldades de colegas a docente se colocava:

O *Baucis* estava falando com o colega do lado e a professora chamou a atenção dele. Ele continuou a falar e ela retirou o amigo de perto dele, mesmo assim ele não parou de falar, agora com outro amigo e a professora perguntou:

___ Vamos *Baucis*, já acabou? (ele estava fazendo/copiando da lousa o cabeçario posto ali pela professora). O *Zeto* ouvindo a conversa disse:

___ Ele tem que copiar o nome dele da ficha, porque ele não sabe escrever o nome dele sozinho. - O *Baucis* estava com a ficha com o nome completo na mão.

A professora responde:

___ Deixa ele copiar da ficha. (Trecho extraído do diário de campo).

Entre os estudantes também havia comentários com relação aos desempenhos alheios:

___ Olha tia ta cheio? – um aluno me mostra a pasta.

___ É verdade hein, vocês fizeram muitas coisas. – a pesquisadora respondeu.

___ É, mas tem gente que não faz nada. – responde o aluno. (Trecho extraído do diário de campo).

Sendo assim, o conceito de baixo desempenho estava também associado à percepção dos sujeitos sobre as próprias dificuldades vivenciadas, gerando baixas expectativas entre os colegas de turma com relação aos estudantes que apresentavam as maiores dificuldades de aprendizagem.

4.3.1 Concepções e Expectativas no contexto dos alunos com baixo desempenho escolar

Neste item especificamente serão tratadas as experiências de sujeitos que puderam explicitar as concepções e expectativas sobre o baixo desempenho escolar.

Para as professoras, tanto das aulas de reforço como as docentes dos 2º e 5º anos, o baixo desempenho se relacionava à dificuldade de cada um em armazenar informações, além daquelas ligadas à aprendizagem, mesmo quando demonstravam vontade para isso.

Inclusive destacaram as dificuldades de aprendizagem desde a Educação Infantil, com a linguagem escrita, comportamentos opostos (retraídos ou expansivos demais), ausências de cobranças familiares, demonstração do medo de errar, não participação nas aulas, desinteresse, normalização em não saber e não cumprir as atividades propostas em sala de aula. A docente do 5º ano citou ainda a influência da Progressão Continuada que “aprovou” os alunos sem aprender e não os incentivou a estudar, além das faltas às aulas.

Por meio das histórias de cada um será possível verificar como essas idéias se mantiveram ou não ao longo do processo de escolarização, identificando inclusive as percepções de alunos e seus familiares sobre o assunto.

O Agenor

Agenor tinha 12 anos, apresentou em seu histórico escolar um abandono com posterior retorno à escola e uma repetência, no 4º ano. Um aluno que falava somente se fosse extremamente necessário, pouco se ouvia sua voz na sala de aula, parecendo ser, especialmente neste ambiente, significativamente tímido e, em alguns momentos, apático.

A mãe comentou a repetência do filho, apontando que ficou bastante chateada quando ocorreu, mas o garoto não demonstrou nenhum sentimento distinto diante do fato. Ela apresentou alguns motivos para a retenção ter ocorrido:

Aí faltava muito. E que nem a professora tava falando, ele não faz a tarefa. E ele não fez estudar pra escrever de letra de mão né, e a gente vai fala pra ele, ele fala não vô fazê e não faiz. Eu falo pra ele, vai repetir de ano de novo, ele faz tarefa, ele faz tarefa, ele erra uma coisinha, ele não faiz mais, ele para, não faz, não faz. (Fala da mãe de Agenor).

Apesar disso, quando questionado sobre suas características, Agenor disse se considerar bonito, inteligente, obediente, um bom aluno e, por isso, pareceu ter uma auto-estima elevada. Afirmou que gostava de escrever, falou sobre isso em diversos momentos, demonstrando que acreditava ser algo importante, porém confessou que queria melhorar sua escrita, relacionando à importância da escola com o aprendizado da leitura, da escrita e das “contas”. A mãe do garoto também pensava como o filho:

Aí eu gosto que ele venha pra escola pra aprender fazer as coisas, aprender a ler, escrever e fazer as contas que ele tem dificuldade. (Fala da mãe de Agenor).

O aluno afirmou gostar da escola, no entanto, a mãe confiava no contrário, narrando que, às vezes, ele enrolava para sair de casa para se atrasar e não conseguir entrar na escola, ou saía de manhã e não voltava a tempo de ir à aula, todavia no reforço:

[...] ele gosta de vim no reforço, isso não reclama, mas falo de vim pra escola (...). (Fala da mãe de Agenor).

Recordar a entrada de Agenor na escola levou a mãe a afirmar que durante a Educação Infantil, não havia problemas, nem reclamações dele, as dificuldades se iniciaram no 3º ano e a progenitora ficou sabendo delas por meio das reuniões escolares, as quais eram frequentadas quando possível.

Pensando na história escolar deste estudante, a mãe dele relatou, em meados do ano, que:

[...] eu vejo o jeito que ele vai fazer as coisas, ele tem dificuldade de tudo, até de ler o que ele escreveu mesmo ele não consegue ler. O outro tá na outra escola, eu nunca tive uma reclamação dele, inteligente. Faz rapidinho, num instantinho faz, mas esse daí, pode ficar o dia inteiro fazendo a prova que ele não faz. (Fala da mãe de Agenor).

Para analisar o desempenho escolar do filho, ela se pautou nos critérios que lhes eram perceptíveis, afinal ele não conseguia ler sem entraves, já havia recebido reclamações na escola pelas dificuldades enfrentadas e não conseguia fazer as atividades, o que foi ponderado ao compará-lo com outro filho. Além disso, Agenor reprovará um ano letivo e não fazia as tarefas de casa.

Dessa forma, sua concepção de baixo desempenho escolar estava pautada na aprendizagem da leitura e escrita, na capacidade de cumprir as atividades de forma “rápida”, na comparação com outros filhos e nos comentários advindos da escola normalmente representados pela professora.

Além disso, a progenitora seguiu sua análise, mantendo sua percepção nas ações tidas pelo filho frente à escolarização e realizando comparações com a irmã mais nova. Neste sentido, ela acrescentou ainda à herança genética a sua concepção de baixo desempenho escolar.

[...] Tem vez que ele traz a folha eu falo: “É tarefa?” Ele fala: “É”. Aí ele começa fazer, ele erra e para. Livro eu não vi ele lendo uma vez. Ela leva tudo dia livro, quando é livro assim de fora pra ler, ela lê o livro inteirinho, ela foi mais rápida que ele pra aprender ler. Então eu acho que ele puxou pro pai,

porque o pai dele não gostava muito de ir na escola né. (Fala da mãe de Agenor).

Agenor afirmou que sua família não costumava ir à escola, porém mantinha no discurso a importância de estudar, para instruir-se e cumprir as tarefas de casa. O garoto percebia isso como algo importante, afinal, caso contrário ele não tentaria fazer as atividades em casa, onde ele também ajudava em alguns afazeres como cuidar da irmã e levar as crianças da família à Educação Infantil.

A mãe relatou que matriculou o filho naquela instituição por considerá-la de qualidade e pelo fato de outros filhos terem estudado lá também. Ela expôs ainda que não dispunha de tempo para auxiliar o filho nas tarefas, sendo que as crianças se sentavam para fazê-las juntos, cada um a sua, porém a progenitora não podia ficar ajudando. O Agenor ficava entre os irmãos e sobrinhos para estudar, só que se errasse algum item da atividade ele parava e não fazia mais nada.

A família residia numa casa popular, na qual habitavam dez pessoas e a mãe comentou que havia dias em que o local era mais calmo e em outros mais agitados. Agenor acordava cedo, lá pelas 5h30, via a mãe fazer marmitta para o pai e chamar os outros moradores da casa para o trabalho. Além disso, no dia-a-dia familiar, Agenor, depois de levar os irmãos e sobrinhos à escola de manhã, jogava vídeo game e brincava. Informando que esta família foi recomposta depois da mãe ficar viúva, no primeiro casamento ela teve três filhos e depois, reconstituiu a família, teve mais dois.

Agenor frequentava aulas de reforço oferecidas pela escola em período contrário à sua turma regular, 5º ano. Ele tinha aulas de matemática e língua portuguesa e segundo as professoras dessas disciplinas, ao findar do ano, ele não costumava faltar às atividades, sendo assim um aluno bastante frequente e esforçado. O que não ocorria no começo do ano.

A professora Paola, que ministrava aulas de língua portuguesa ao garoto falou sobre o desempenho escolar e algumas características de Agenor:

Ele é um aluno muito quieto. Eu acho que ele, eu não consigo ouvir muito bem a voz dele não, ele fala muito pouco, eu acho que ele deve ter algum problema de fono e ele tem vergonha também de falar, eu acho que deva ser isso, não sei, ele fala baixo, pouco e, ele tem muita pressa pra ir embora, não sei porque, ele não falta, mas ele tem pressa para ir embora. Ele começa que horas são? Quanto tempo falta para eu ir embora? Ta na hora? Olha eu já fiz, eu faço a correção ele erra muito. O texto dele, ele ta no 5º ano, seria um texto de uma criança assim no 3º ano, não é um texto de 5º ano. Falta muita coisa, apesar do que eu vi no começo do ano, até agora eu acho que teve um grande progresso. (Fala da professora Paola).

Esse grande progresso foi intensamente enfatizado pela professora do reforço em matemática:

O *Agenor* já assim nas continhas de vezes (...) você precisa ver que bonitinho que ele ta fazendo as continhas dele, ele melhorou bastante. Ele é esforçado, ele tem vontade de aprender e ele teve um bom avanço. Só na porcentagem que ele ta sabe (...) ainda (...). (Fala da professora Piedade).

Talvez a mãe reconhecesse esse avanço e enfocou novamente a importância do reforço para o filho e a sua dificuldade em lidar com ele:

Aí eu não sei o que tem na cabeça dele, a professora pode sentar do lado dele e fala *Agenor* é desse jeito, ele não vai, presta atenção, mas quando ele vem no reforço ele faz, eu não sei se é por causa de barulho, ele erra tudo, não faz nada. A professora dele falo coisa hoje mesmo, eu falei que só falta eu bate nele, porque eu não sei mais o que eu faço. (Fala da mãe de Agenor).

A professora da turma falou sobre o Agenor em meados do ano:

[...] ele é um menino assim muito quieto, não participa da aula, também ele tem vergonha de participar por ele não saber né, ele sabe das dificuldades dele, se é pra escrever uma cartinha, alguma coisa assim e ele não consegue, ler ele tem muita dificuldade, lê praticamente com a letra de forma e tudo que ele vai fazer ele copia com a letra cursiva, mas quando ele vai escrever, pra produzir, é só com letra de forma maiúscula, também não está alfabetizado como deveria estar num 5º ano. Ele não consegue produzir um texto com uma estrutura, com uma sequência, pontuação ele não usa, ele também não entende, não interpreta aquilo que ele lê e a mãe também comentou que ele ta dando trabalho, que ele já não quer, ele sai de manhã com os amigos, volta tarde, então na hora de tomar banho e vir pra escola ele não vem e ela alegou que está tendo dificuldades pra ter um certo domínio sobre ele, assim ele responde que não quer fazer o que ela manda, pra idade dele, ele percebe que ele tem uma dificuldade né, ele já ta partindo pra um outro caminho aí. (Professora Polidora).

Na percepção da professora, nesta época, Agenor não parecia ser um aluno preocupado com a escola, contudo ele demonstrava uma intensa atenção com a irmã, o que foi um fator destacado pela discente como uma qualidade do aluno. A educadora comentou também que ele não estudava para fazer as avaliações e ainda tinha troca fonética entre as letras: p e o b e t e d. Sendo por esses e outros motivos, considerado um aluno com um baixo desempenho pela professora e, mesmo que por outros fatores, era visto da mesma maneira pela mãe:

Aí eu falo, você não tem cabeça, você não tem vontade de aprender nada. Ele fica quieto. (Fala da mãe de Agenor).

Apesar dessas dificuldades com a escola, a mãe de Agenor acreditava que ele era um menino bom em casa. E a professora dele, no final do ano letivo, apontou mudanças no desempenho escolar de Agenor, porém ele continuava sendo considerado um aluno com baixo desempenho.

O *Agenor* ele melhorou, a mãe comentou que ele estava muito fora de casa, faltava da escola, hoje ele não tem faltado, se tem falta dele é no começo do ano, acho que ele viu que a coisa ta apertando também né. Então ele não tem faltado, sempre interessado nas atividades, tarefa geralmente ele deixa por fazer, não faz a tarefa, então na sala de aula, a gente já percebe a participação dele, não falta do reforço. [...] Tudo depende da escola, cobrança, porque eles se acomodam, então tem que estar sempre cobrando dele, incentivando pra ele fazer, agora em relação a ele mesmo, ele percebe que ele é capaz de fazer. Dá pra perceber que ele quer trabalhar, apesar de ser quieto até de mais, ele não pergunta, ele gosta muito de desenhar, então tem sempre que ficar falando *Agenor* agora não é hora de desenhar. Ele faz, no ritmo dele. Hoje assim fazendo uma comparação com o início do ano, eu acho que ele melhorou bastante, senão o que seria o meu trabalho, não adiantou nada? (Fala da professora Polidora).

Por meio do relato acima é possível aferir que *Agenor* obteve significativas melhoras em seu desempenho escolar, frequentando assiduamente às aulas regulares e às de reforço e segundo a professora da turma, demonstrando maior interesse frente às atividades propostas pela escola, o que a fez modificar suas expectativas sobre o futuro do aluno, sendo mais positivas a partir de então, ponderando inclusive o próprio trabalho docente diante dos avanços do aluno.

As expectativas da mãe de *Agenor* sobre o futuro do filho estavam relacionadas ao que ela pensava que seria o melhor para ele fazer e ao que ele faria na verdade, afinal ela disse que seria importante ele cursar uma graduação, continuar estudando, porém a progenitora acreditava que isso não iria ocorrer.

[...] Eu falo muito que ele vai seguir o caminho do pai, vai pra roça. (Fala da mãe de *Agenor*).

Mesmo *Agenor* apresentando dificuldades com a escrita, leitura e com os números ele acreditava ser um bom aluno, afinal ele era bem comportado na escola.

Não faço bagunça. [...] Não vou pra diretoria. (Fala de *Agenor*).

Quando questionado sobre o desempenho escolar de um amigo escolhido por ele próprio, *Agenor* expôs que o amigo era bom aluno, afinal:

Ele não fala alto. (Fala de *Agenor*).

Para *Agenor*, o comportamento estava em primeiro plano para ser um bom aluno. Ele esperava aprender a fazer contas, ler e escrever, permeados pelo contexto escolar, não o ultrapassando para sua vivência pessoal.

Pesquisadora: Por que você acha que é importante saber ler e escrever?

Agenor: Pra saber escrever as coisas que eu vê.

Pesquisadora: Onde?

Agenor: Na lousa. (Fala de *Agenor*).

Pautava-se no contexto escolar e não tinha planos para um futuro longínquo. Assinalando que no final do ano letivo, ele acreditava que seria aprovado, indo para um 6º ano, o que foi confirmado pela professora da turma regular:

[...] o *Agenor* já é mais velho, então a retenção não seria boa nem pra ele nem pra escola, ele continuando num 5º ano novamente, então a idade do 4º ano, então ele apesar das dificuldades, analisando aí esses outros aspectos, ele não vai ficar retido, eu acho que por causa da idade, os interesses dele são outros. Então eu acredito que o conselho, apesar de não estar fechado ainda, mas tudo indica isso. Pelo fato do bom relacionamento dele com as crianças, ele com certeza vai ser promovido. (Fala da professora Polidora).

Todavia, ela ressaltou:

[...] o *Agenor* que melhorou, mas ainda tem muita dificuldade, ele não participa, porque ele não abre a boca, mesmo tentando fazer ele ir à lousa, muito às vezes ele vai. Então eu deixo, a gente insiste para ver se ele vai, mas também não fica cobrando né. Hoje na média da classe como a gente tava falando, ele ta abaixo da média, daquilo que é esperado para um 5º ano. (Fala da professora Polidora).

Sendo possível perceber que Polidora, assim como a mãe de *Agenor*, analisava, ao formular suas concepções e expectativas; as ações diretas desempenhadas pelo aluno. Seguindo inclusive uma base de comparação: no caso da professora, ela partia do contexto da sala de aula, utilizando sua experiência e sua concepção sobre o nível esperado para um aluno no 5º ano, no caso da mãe, sua percepção sobre outras crianças do entorno, especialmente a irmã mais nova do garoto.

A professora da turma acreditava ainda que o futuro dele dependia do próprio esforço do aluno e da vontade em melhorar. Para uma das professoras do reforço, *Agenor* tendia a melhorar, acreditava que ele seria aprovado e ainda poderia avançar bastante no saber escolar, já para a outra professora do reforço:

Olha ele vai ser sempre um aluno que na vida vai conseguir sempre o mínimo, não vai conseguir muito assim, muita coisa, ele tem tanta dificuldade, pode ser que ele consiga vencer as dificuldades dele, mas é muito difícil. (Fala da professora Paola).

Dessa forma, entre outros fatores, foram consideradas as experiências, docente e de vida, de cada uma delas na formulação de suas expectativas e concepções.

Por meio dessa breve descrição de *Agenor* é possível perceber que ele era um aluno, considerado pela mãe e pelas professoras, com baixo desempenho escolar. Contudo algumas docentes apontaram que ele estava apresentando melhoras ao final do ano o que, por outro lado, não significava que mudasse a essência da sua opinião sobre o desempenho dele: continuava sendo um aluno com baixo desempenho, contudo mudanças positivas se faziam presentes.

A Aurora

Aurora aos 10 anos de idade, dizia que gostava de brincar, de desfilar, andar de bicicleta e do seu corpo. Em contraposição não gostava de limpar a casa, o que ela costumava fazer em sua residência, atividade esta somada à ajuda prestada nos cuidados da irmã mais nova de 10 meses de idade.

A garota morava com a mãe, irmãos e com o padrasto. O pai estava preso por não pagar a pensão a ela e às irmãs, em meados do ano letivo. Ele também reconstituiu sua família, casou-se novamente e tinha filhos neste novo relacionamento.

Com relação à sua família e a participação desta na escola, Aurora e a mãe relataram que o padrasto ajudava a garota corrigindo as tarefas de casa. Além disso, a menina afirmou que os familiares falavam para ela ser uma “boa” aluna, estudar e fazer as tarefas escolares de casa. A mãe comentou algumas ações ligadas à escola:

Eu falei pra ela que se ela não melhorasse eu tiro as coisas dela. (Fala da mãe de Aurora).

O que a gente pode fazer pra ajudar ela a gente faz, eu e meu marido a gente faz. Quando ela fala de estudar, a menina vai dar aula pra ela. (Fala da mãe Aurora).

A mãe de Aurora também expôs que não frequentava às reuniões de pais, pois não gostava e que disponibilizava ajuda à filha apenas quando esta a solicitava, sendo que quem organizava seus horários era a própria aluna, dividindo-se entre os estudos, auxílios à família e outras atividades que realizava como a frequência no grupo da igreja e a participação na banda marcial da cidade. Sobre a igreja a mãe contou que:

Ah a Aurora é daquele jeito, às vezes ela vai, ela só desenvolveu um pouco de ler mesmo quando ela começou a estudar a bíblia, na Testemunha de Jeová, aí ela ta começando a ir mais. (Fala da mãe de Aurora).

Ainda pensando em algumas características de Aurora a mãe disse que quando a filha queria alguma coisa ela lutava até conseguir, porém quando percebia que não havia futuro ali, ela parava de perseguir tal objetivo.

Segundo a professora da turma, Aurora apresentava algumas dificuldades em seu desempenho escolar:

[...] ela seria uma aluna pra não estar no 5º ano, ela não está alfabetizada, ela escreve só que muitas vezes com dificuldade, não dá pra entender o que ela escreve, né. Ela não deveria ao meu ver, ela não deveria estar cursando o 5º ano. Não participa na aula, tem dificuldade também né, e ela gosta muito sim, ela dança, essa parte mais movimentada aí, agora se concentrar pra ouvir uma história ou pra fazer uma atividade, ela tem dificuldade, ela não consegue se concentrar. [...] Às vezes, está explicando a matéria ela ta

chamando a atenção do outro. Escrevendo bilhetinhos, então parece que ela ta num mundo totalmente diferente. (Fala da professora Polidora).

A aluna reconhecia algumas dificuldades apresentadas, pois percebia uma relação direta entre as respostas erradas dadas nas avaliações e as notas baixas presentes em seu boletim, assumindo que precisava estudar mais.

A professora percebeu que Aurora deixava de fazer a tarefa de casa ou estudar, entre outros motivos, para ajudar a mãe nos afazeres e acreditava que esta não auxiliava muito a filha, deixando-a “solta” para ir como fosse possível na escola, sem se preocupar com isso e sem cobrar bons resultados escolares. Explicou o motivo de pensar assim:

Veio a mãe na reunião, nem esperou terminar, mal eu comecei já queria ir embora, tinha que provar roupa pro desfile, que não era nem da escola era fora da escola, então não tem interesse. Quando eu comentei sobre o reforço, ela falou que ia ver as condições pra ela vir ou não, não mostrou interesse, só que muitas vezes ela vem já passando do horário, quase terminando a aula ela está chegando. E a aula começa se eu não me engano, 9h40, 9h50, mas ela perde hora, porque ta dormindo ou porque tem que ajudar a mãe, então não tem assim muita regra em casa né e a mãe também não se importa de acordar cedo e mandar a menina pra escola. (Fala da professora Polidora).

Nesse sentido, a mãe por sua vez, comentou que se sentia injustiçada, pois reconhecia a dificuldade que esta filha tinha, porém se mirava no desempenho de outra que aprendeu a ler rapidamente e também não recebia elogios e, por isso, a mãe pensava que apenas as crianças “ricas” recebiam elogios e, sendo assim, o reforço poderia soar como um quesito permeado pela injustiça social e, por isso, talvez, tenha agido assim como um mecanismo de defesa.

Aliás, esta mãe parecia se defender a todo o momento. Na realização da entrevista houve dificuldades em agendar horário com ela, quando isso foi possível, ela foi acompanhada de uma vizinha, não estava disposta a fornecer muitas informações e quando falou sobre se sentir injustiçada pelo preconceito social, houve sugestão sobre diálogos com a escola para expor o seu sentimento e ela logo respondeu:

Eu não sou de comentar não, porque se me responde de atravessado eu já soco a mão na cara. (Fala da mãe de Aurora).

A instituição também avisou a professora para não entrar em atrito com aquela mãe, por causa do jeito agressivo dela tratar as situações, sendo que já havia apresentado problemas em anos anteriores com outras professoras.

Sobre estes anos, Aurora lembrou sua ida à Educação Infantil recordando com saudades dessa fase, citando o parquinho e as brincadeiras, porém destacou que também gostava de ir ao Ensino Fundamental, 5º ano, dando destaque às aulas de informática, de educação física, de geografia, de história, de matemática, de língua portuguesa, à merenda e ao silêncio, dentre as suas preferências.

A mãe de Aurora relatou inclusive que a filha frequentou a creche, quando mais nova e, além disso, não acreditava que Aurora iria prosseguir nos estudos, que chegaria a fazer uma faculdade, mas, mesmo assim, gostaria que ela continuasse a estudar, visto que a mãe se arrependeu de não ter ouvido os pais dela que noutra época pediam para que estudasse, ela saiu da escola por não gostar de estudar e frequentá-la, conseqüentemente ficava nas ruas, passando sua infância assim, o que não desejava para a filha.

Com relação ao reforço escolar, a aluna o frequentava na disciplina de língua portuguesa, juntamente com Agenor, no período contrário a aula. Ela apresentou alguns avanços, entretanto, faltava muito às aulas e, a professora Piedade, responsável pela atividade, tivera que ligar para a mãe de Aurora para falar sobre a importância do reforço e sobre a necessidade dela frequentá-lo. Quando isso ocorreu, a aluna começou a ir às aulas, fez isso por duas semanas consecutivas, visto que a progenitora relatou à professora que a filha saía de casa para ir à escola e como ela não estava indo iria levá-la. Contudo, isso perdurou somente pelas duas referidas semanas, voltando às ausências no período posterior. Sendo assim, Aurora pouco ia ao reforço escolar oferecido.

A professora Piedade comentou sobre a Aurora e sobre suas características escolares no final do ano letivo:

Eu acho a *Aurora* muito insegura, assim a *Aurora* poderia estar um pouquinho melhor, só que ela falta muito. [...] Só que mesmo assim, ela é interessada, tem vontade, só que ela é insegura para fazer as coisas, ela precisa ter alguém auxiliando ela, a todo momento ela para, ela é muito insegura, mas assim na leitura ela lê, mas assim ela deu uma boa melhorada. (Fala da professora Piedade).

A professora da turma, no final do ano, confirmou que Aurora faltava muito às aulas, inclusive no período regular e não estava apresentando melhoras significativas, sendo candidata a uma possível reprovação, a qual se tornou real.

Na percepção da professora da turma, no final do ano letivo:

A Aurora mantém aí as notas vermelhas de português e matemática, enfim, ela não tem vindo ao reforço, falta bastante da aula, só no 3º bimestre ela tem 13 faltas, agora no 4º bimestre ela já ta com bastante também, apesar de nos estarmos com 8 dias do 4º bimestre ela já tem 4 faltas. Ela faltou todos os dias dessa semana só veio hoje, a mãe ainda não veio responder ao

SARESP, a família não tem uma cobrança pela escola. (Fala da professora Polidora).

A concepção da professora sobre o baixo desempenho de Aurora girava em torno das faltas às aulas, além de pré-requisitos que ela não dispunha relacionados aos anos escolares anteriores, dificuldades para se concentrar e desinteresse da aluna e da família frente à escolarização.

Além disso, relatou que:

[...] ela precisaria ter um pouco mais de interesse nas atividades, até precisaria de certa forma trabalhar diferenciado com ela, mas devido ao conteúdo do 5º ano, não tenho assim na sala de aula como ter um trabalho diferenciado com ela, por isso que ela ta frequentando o reforço né. Onde ela pode recuperar aquilo que ela não aprendeu. [...] ela não aceita muito não chamar atenção, mesmo com os colegas ela ta sempre tendo algum desentendimento, eu precisei chamar a atenção dela até, não assim, mas de certa forma ser um pouco mais enérgica com ela né, porque ela não aceita não, faz até cara feia. (Fala da professora Polidora).

De tal modo, acrescenta-se a concepção de baixo desempenho de Aurora o fato dela não demonstrar tanto interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, além de não aceitar quando a professora chamava a sua atenção e se desentender com os colegas da escola.

A professora narrou que concebeu Aurora como uma aluna com baixo desempenho escolar por causa das dificuldades acadêmicas apresentadas pela estudante. Inclusive a educadora havia conversado com a professora de Aurora do ano anterior que comentou das dificuldades já apresentadas por ela.

O que também foi comentado pela professora do reforço:

Então a *Aurora* desde o ano passado, conhecendo a *Aurora*, ela já era uma aluna bem fraquinha no 4º ano, ela passou para o 5º ano também, com baixo desempenho, só que a *Aurora*, dentro da sala de aula com a *Polidora* lá, ela faz as atividades, mas eu acho ela insegura, não demonstra tanto interesse, se eu não tivesse ligado pra mãe ela nunca teria aparecido no reforço, se fosse depender dela para frequentar o reforço ela não frequentaria, se dependesse só dela, então eu acho que faltou um pouquinho na *Aurora* ter um pouquinho mais de vontade, um pouquinho de interesse, pra ela avançar mais. (Fala da professora Piedade).

O fato de ir ao reforço regularmente era lido pelas professoras como um interesse escolar e possível fonte de avanço ao desempenho. Sendo assim, as professoras pareceram formular suas concepções sobre o desempenho de Aurora por meio da ausência dela às aulas, além de comentários de outras professoras de anos anteriores, confirmados pelas ações da aluna em suas dificuldades de aprendizagem que foram visualizadas pelas atuais docentes.

Aurora se considerava uma aluna mediana, porque ela não conseguia fazer as contas de matemática sozinha, sendo que uma boa aluna conseguiria realizar as contas que ela não sabia. Não se avaliava como uma aluna com baixo desempenho, porque não brigava com os colegas de escola. Comparando-se com uma aluna com alto desempenho, ela relatou:

Ela sabe escrever muito mais do que eu, ela sabe responde a resposta e eu não consigo. (Fala da Aurora).

Neste sentido, Aurora acreditava que uma colega da turma era boa aluna, porque ela fazia as coisas que pediam para fazer e a ajudava com as tarefas. Além disso:

Ela lê pra mãe dela, ela ajuda na casa dela. (Fala de Aurora).

Aurora acreditava que iria mudar, seria uma boa aluna, bastava que aprendesse as contas de matemática. Contudo, apenas Aurora se considerava uma aluna média, pois sobre o desempenho da filha, a mãe dela disse:

De bagunça eu nunca ouvi nada, acho que ela é quietinha, mas de nota ela tá péssima. [...] Eu vi o boletim, eu vim na reunião. (Fala da mãe de Aurora).

Pela fala da mãe de Aurora percebe-se que ela acreditava que a filha tinha um baixo desempenho, pautando-se nas informações obtidas da professora e refletidas nas notas da filha na escola, onde a mãe dedicava grandes expectativas, esperando que a filha aprendesse tudo ali. E confiava no futuro da menina, pois:

[...] Ela diz que vai ser juíza pra prender o tio dela. [...] Aí na minha coisa assim, se ela for desse jeito que ela é hoje, eu acho que se ela tiver condições, se ela quiser, se ela quiser, ela vai seguir uma carreira de modelo, ela dança muito. Ela gosta de dançar, ela é vaidosa. (Fala da mãe de Aurora).

Aurora também pensava em seu futuro, não almejava formar uma nova família, porque não queria ter filhos, pois com estes não conseguiria sair de casa. Também queria estudar para se formar como professora:

Talvez eu consigo ser professora. (Fala de Aurora).

As concepções de Aurora sobre os diferenciados desempenhos escolares também se pautavam nas ações sentidas pela garota frente às dificuldades que ela enfrentava ao não conseguir realizar determinadas atividades, notando que outras pessoas conseguiam, além de análises de comportamentos ligados à indisciplina.

Aurora, nesta breve explanação, demonstrou passar por algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas essencialmente à leitura, escrita e aos números o que acabava por atrapalhar a aquisição de novos conhecimentos. Do mesmo modo, dispensava um tempo do seu dia nos afazeres domésticos e de auxílio à família nos

cuidados dispensados à irmã mais nova. Dentro desta instituição, a própria Aurora era responsável por se organizar nos estudos recebendo auxílio da família se solicitado.

Tanto Aurora quanto Agenor foram considerados alunos com baixo desempenho pelas professoras e, para isso, elas se pautaram, entre outros aspectos, nas dificuldades enfrentadas, o domínio da leitura, escrita e dos números. Persistindo no 5º ano uma característica encontrada no 2º ano, o enfoque nessas propriedades.

Outro fato em comum vivenciado por Aurora e Agenor e apontado pela educadora está no quesito ajuda e cobrança familiar, segundo a docente não se fazia presente no dia-a-dia dos alunos uma cobrança em casa para estudar, a qual era recebida quando solicitada pela criança, porém o discurso doméstico afirmava que falavam aos filhos sobre estudar e almejar bons resultados.

Aurora lidava com as dificuldades escolares de uma forma diferente de Agenor que desistia rapidamente frente a qualquer dificuldade enfrentada. Já Aurora tateava mais o espaço, verificando primeiramente até onde conseguiria chegar. Esta queria ser professora e aquele não pensava no futuro. Agenor se considerava um bom aluno e Aurora uma aluna mediana, enquanto seus familiares e professores os viam como alunos com baixo desempenho.

A professora destacou também que Agenor possuía uma dificuldade maior comparado a Aurora até meados no ano, o que se alterou ao final do mesmo ano, Agenor passou a ser considerado um melhor aluno comparado a Aurora.

Agora o Agenor ta tirando mais do que ela. O Agenor ele faz, ele aceita, a Aurora não, ela não aceita muito não. Não que ela responda, mas por ela fez, não fez, não tem problema nenhum, a mãe pelo que eu percebi não cobra muito dela a questão da escola, só que diante da atitude da mãe uma vez que eu a vi, ela não sei se vai aceitar a eventual reprova da filha. (Fala da professora Polidora).

Aurora tinha grandes chances de ser reprovada e, ela sabia disso:

[...] porque eu não sei fazer muito as coisas, eu erro. [...]. Eu tenho medo de repetir, porque os outros vão ficar tirando saro de mim. (Fala de Aurora).

O Baucis

Uma criança ativa, brincalhona e distraída, essas três características podem apontar um pouco do jeito do Baucis ser. Ele apresentava dificuldades para aprender no 2º ano, até o final do 1º bimestre não sabia ler, nem escrever, mas já havia aprendido os sons das sílabas e das palavras e estava avançando em seu aprendizado.

O *Baucis* é uma criança assim que apesar do tamanho dele, ele é um bebê. Ele é o maior da sala, só que assim é um bebezão, ele quer brincar, é desatento, é difícil prender a atenção dele, só na brincadeira, sempre brincando, se é algo sério ele tá cutucando um, tá mexendo com o outro, tá falando, tá aprontando. (Fala da professora Pérsia).

Pensando ainda nas características de *Baucis*, a mãe dele comentou que a professora, ao falar do aluno durante a última reunião, fez um elogio ao garoto dizendo que ele era educado.

Ele é bocudo comigo, mas com os outros é educado. (Fala da mãe de *Baucis*).

Um aluno que demonstrava querer fazer as atividades corretamente, solicitava ajuda e queria acertar, entretanto:

O *Baucis* ainda assim, vamos dizer em gíria, não caiu a ficha dele ainda do que ele está fazendo na escola, apesar dele querer saber igual aos outros, ele não se esforça para tal. Pegar assim, são 30 alunos né, só quando pega só com ele é diferente, ele quer a atenção pra ele, é a criança né, então quando tá ali com ele, ele faz, saiu de perto ele já não faz mais. (Fala da professora Pérsia).

Considerando a necessidade de atenção de *Baucis*, tanto a mãe quanto a professora afirmaram ter sido valioso o aluno frequentar o reforço escolar, no qual havia menos alunos e estes com dificuldades semelhantes. A partir disso, alguns avanços foram notados: ele começou a responder algumas perguntas feitas pela professora na sala de aula e progressos em sua leitura e escrita ficaram evidentes.

Todavia, deixando o Ensino Fundamental um pouco de lado, rumo a retomada à história de *Baucis*: a narrativa da mãe relatou que quando ela engravidou, trabalhava na roça e parou de trabalhar quando o filho nasceu, talvez isso tenha adiantado o parto, afinal ele nasceu aos sete meses de gestação. Passado três meses a mãe precisou voltar ao trabalho, não contava com a ajuda do pai do garoto, que não registrou o filho em cartório; foi quando a mãe passou a deixá-lo sob os cuidados da avó materna.

Isso foi posto para se chegar à entrada de *Baucis* na Educação Infantil, a qual ocorreu aos quatro anos de idade e, segundo a mãe, o filho parecia gostar de ir à escola, já que quando falava que não iria, desandava a chorar. Entretanto, a professora à época comentou com a mãe, durante a primeira reunião da escola, que ele era um menino agitado e que era preciso chamar a atenção dele todo instante, comentando que a progenitora deveria levá-lo a um psicólogo.

[...] como tinha que pagar, aí naquela época eu era pobre, eu não tinha como, aí eu parei e agora tem uma que estou esperando marcar consulta para mim levar ele, pra ir no médico. Ele deve ter alguma coisa na cabeça, o *Baucis* é

uma criança que não tem parada, é a mesma coisa que ta falando com aquela lousa, ele olha pra minha cara e começa a rir, vou levar ele pra ver o que tem né. (Fala da mãe de Baucis).

A entrada de Baucis no Ensino Fundamental passou por alguns momentos diferenciados e essa transição não foi despercebida para a família:

[...] era difícil tratar com ele. Eu saía de manhã, levava na minha mãe, mandava ele pra escola, passava o dia falava que um amiguinho tinha batido. Um dia ele chegou em mim e disse: “Mãe não vou mais na escola”. Eu falei: “Por quê?” Ele disse: “Um menino bateu em mim”. Aí nos falamos com a tia, que foi chamar o menino pra nós conversá, aí ele não quis, aí no outro dia ele mentiu pra minha mãe que tava doente. Aí minha mãe levou até o portão, minha mãe virou as costas e ele saiu correndo atrás da minha mãe. Foi a única coisa que no começo do ano que foi só isso só. [...] Agora ele ta doente e fala não mãe eu vou a mesma coisa. (Fala da mãe de Baucis).

Baucis, quando questionado comentou, que gostava de ir à escola, pois gostava de ficar brincando ali e também por ser um ambiente em que tinha alegria. Contudo, apontou que gostava mais de ir à Educação Infantil, sentia saudades de ir “à escolinha” (forma como o garoto se dirigiu ao nível de ensino), justificou a preferência pelas brincadeiras mais frequentes nesta.

O aluno falou também sobre aprender a ler, escrever e fazer contas, disse que gostou disso na escola e achou importante vir à instituição para aprender tais conceitos. Mesmo querendo aprender ler, escrever e fazer cálculos, afirmou gostar mais do recreio e menos de fazer atividades na sala de aula. Destacou apenas uma atividade que gostou muito: “a do palitinho”. E disse ter gostado dela, por causa da brincadeira.

Essa atividade aconteceu da seguinte maneira: A professora almejou ensinar unidade e dezena e para isso utilizou palitos seguindo a ideia central do material dourado, em que o usuário do material deve somar 10 unidades e transformá-la em 1 dezena. No caso dos palitos, quando eram “transformados” em dezenas os alunos os amarravam num grupo só, isso ocorreu em duplas e para chegar a uma dezena tinham que jogar um dado e ir somando os números sorteados em palitos, “ganhava” quem formasse duas dezenas em um número menor de jogadas.

Na entrevista feita com o Baucis, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber que ele mentiu, dizendo que morava com o pai e com o irmão, ele disse ainda:

Minha mãe morreu. (Fala de Baucis).

O garoto criou uma história na qual ele morava com o pai, que este fazia a tarefa junto com ele e o irmão o ensinava a ler. Todavia na realidade, Baucis morava com a

mãe e o padrasto apenas, o pai tinha outra família e nesta nova família havia mais um filho, o irmão, e na época da entrevista ocorreu uma aproximação entre o Baucis e sua outra família: a paterna, mas esta ainda não o havia assumido como filho legítimo. A mãe do garoto comentou isso:

Eu acho que por enquanto o *Baucis* não é feliz. Por que ele quer saber do pai dele, ele não tem o sobrenome do pai dele. Agora ele tá se aproximando do pai e da família do pai, dela toda, então eu acho que ele sente falta do pai dele. [...] Então o pai não participou de nada, agora que a família dele tá se aproximando do *Baucis*. (Fala da mãe de Baucis).

Além disso, a mãe relatou em outro momento:

O *Baucis* tem vergonha de mim. [...] Por eu tá sem dente, ele tem. De vez em quando minha irmã fala pra ele, você tem vergonha dela, só que ela que te dá tudo, tudo o que você quer ela dá, aí ele fica melhorzinho. (Fala da mãe de Baucis).

Destacando que a mãe de Baucis era analfabeta e expôs possuir grande preocupação com a escolarização do filho. Por isso, o levava todos os dias à casa da avó da criança, onde se encontrava com a tia e com a avó, as duas eram responsáveis por ajudá-lo com as tarefas ou outras atividades escolares, dedicando todos os dias um tempo específico para isso.

A mãe de Baucis confiava na escola para conseguir uma vida melhor para o filho.

Eu acho que por eu não saber ler sabe, eu não quero que ele passe pelas mesmas coisas que eu passo. Então eu sempre falo pra ele que pra ser alguém você tem que estudar muito. Se quer ter uma vida igual eu? Subir com saco de laranja? Aí ele fica quieto. (A mãe de Baucis falou isso chorando).

Com esta breve descrição foi possível perceber que o Baucis se caracterizava por ser uma criança que gostava de brincar e era extremamente ativo. Não se encontrava nas regras da escola, porém, ao mesmo tempo, sentia vontade de saber, de conhecer, de ler, de escrever, de contar, sentia vontade de usufruir o que a escola poderia lhe oferecer. Assim como sentia vontade de ter o pai presente em sua vida e, portanto, criava histórias e vivia esses momentos contraditórios entre o imaginário e o real, frente a uma mãe que almejava um futuro melhor do que o dela para o filho e relatava criar oportunidades para auxiliá-lo, considerando a escola como algo importante.

O Baucis parecia estar numa fase de constante contradição entre o sério e a brincadeira, entre o querer ser e o ser e apesar das dificuldades que apresentou no começo do ano com leitura, escrita, soma e desatenção, ao chegar ao meio do ano ele já

havia apresentado alguns avanços qualitativos frente às suas dificuldades de aprendizagem e, entre outros, reconhecia os sons das letras.

Ele foi considerado um aluno com baixo desempenho no início do ano pela professora da turma:

É pela falta de atenção, ele era uma criança assim que não fazia, ou ele fazia tudo pela metade, agora a gente olha o caderninho dele, ele copiou, tentou fazer. Hoje ele já tem e antes ele não fazia não queria fazer. (Fala da professora Pérsia).

Em meados do ano, Pérsia esperava que Baucis, ao final do ano letivo, estivesse alfabetizado. Contudo, nesta época, ela ponderou que ele havia avançado, mas não o tanto quanto ela almejava.

Alguma coisinha ele escreve, umas palavrinhas, mas lê ainda não. Ele faz uma leitura de ajuste, só que pegar e decodificar o texto não faz ainda, matemática também não. [...] ele sabe, se você questionar com ele a palavrinha e for falando sílaba por sílaba ele faz, ele consegue. Ele sabe as letrinhas, ele sabe os números, ele sabe relacionar quantidade números, ele não sabe assim matemática, mas de operações, que agora entrou também na multiplicação, pra ele é muita coisa, mas se você for soletrando [...] ele sabe, só que na hora dele fazer isso sozinho fica mais complicado pra ele, então ele ta assim nessa fase de transição. (Fala da professora Pérsia).

De tal modo, a professora Pérsia relatou que alguns alunos que estavam com mais dificuldades seriam retidos. O caso do Baucis foi para decisão do conselho da escola, pois ele poderia alcançar os outros alunos no próximo ano com a ajuda do reforço ou continuar no 2º ano e recomeçar de um ponto de partida mais igualitário dentro de uma turma.

No final do ano a professora do reforço falou sobre o aluno:

[...] ele ta a coisa mais linda. Escreve todas as palavras sozinho, só algumas que ele não consegue, aí eu falo, ele a é tal. Ele se distraí, é por isso que quando ele volta e faz a leitura da palavra ele se concentra. [...]. Ele tem falta de atenção, mas ele é um aluno que ele tem muita vontade, vontade de aprender, quando eu chego na porta da classe, você precisa ver a alegria dele, então eu chego na porta ele fala ebaaaa! Rende aqui na atividade e no começo não. (Fala da professora Parvati).

Parvati acreditava que Baucis era um aluno com baixo desempenho ao ser comparado com o restante da sua sala, mas ali no reforço ele era um aluno médio e, ela almejava que até o final do ano, faltavam algumas semanas, ele pudesse avançar sim, afinal as aulas ocorriam diariamente, finalizando as atividades com ele alfabetizado.

Sobre o futuro do aluno, ela falou com lágrimas nos olhos, parecia falar de todos os seus alunos:

Eu espero que ele consiga se dar bem na vida, não desista né, porque dificuldades todo mundo tem, nos sempre vamos passar dificuldades na vida, mas sempre tem alguém pra ajudar também. Que ele possa ter professores que o auxiliem, que ele consiga se desenvolver bem, ter um trabalho e principalmente um estudo né, estudar, fazer uma faculdade para ele ser alguém na vida. (Fala da professora Parvati).

A mesma expectativa tinha a mãe de Baucis que também se pautava na importância do estudo para a vida futura dele. Concebendo assim a escola pela sua vivência pessoal:

[...] tem vez que eu venho na escola e eu fico pensando assim: que adiante eu ta aqui se eu não sei assinar meu nome? Então, eu dentro da minha cabeça, do meu sonho, pra minha vida, pros meus fios, eu gostaria que meu fio fosse um advogado, fizesse um curso de direito, então eu acho que o ambiente é importante pra ele poder se alguém na vida. (Fala da mãe de Bucis).

A mãe de Baucis entendia o desempenho do filho como mediano, porque achava que ele não prestava atenção, acreditando que após resolver essa dificuldade ele passaria a ter um alto desempenho.

Eles falam que ele ta indo bem, miorando. Então pra ele ir bem, eu acho que ele tinha que ficar sozinho e, sozinho não tem como, porque se ele ta do lado do amiguinho ele não vai prestar atenção. (Fala da mãe de Baucis).

Baucis compreendia o seu desempenho escolar como ruim, afinal ele fazia bagunça. Mas ele queria melhorar. O mesmo conceito utilizou para definir o desempenho de amigos da turma escolhidos por ele.

Ressaltando que Baucis almejava, no futuro, trabalhar como o seu tio, com tratores, na lenha e no café, onde ele costumava ir às vezes para auxiliá-lo. Ele esperava aprender:

A lê, escrevê, a contar e aprende a tê atenção. (Fala de Baucis).

As professoras tinham boas expectativas para o aluno, mesmo este apresentando dificuldades, elas acreditavam que ele iria superá-las, visto que ao analisar o restante da turma, faziam-se presentes alunos com dificuldades escolares maiores do que Baucis.

O Beleno

Foi descrito pela professora da turma da seguinte maneira:

Um menino mimado, assim a família passa muito a mão na cabeça, tem dó de mandar pra escola, tem dó de chamar o menino cedo, tem dó, porque ta frio, tudo tem dó e não dá responsabilidade que a criança precisa, ele tem que ter a responsabilidade deles, a tarefa é de responsabilidade da criança, é ela que tem que fazer, não chegar em casa o pai, a mãe ou a irmã fazer, é muito protegido. (Fala da professora Pérsia).

A professora Pietra confiava que os familiares que faziam as tarefas de casa do aluno, pois quando ela perguntava ao garoto ele confirmava que havia sido a irmã que fizera, além disso, acreditava que a família do estudante não participava muito da escolarização do menino:

Eu falei para conversar com a mãe na reunião, mas a mãe não veio na reunião. Conversou uma vez ou outra comigo, porque eu chamei no portão, mas ela sabe que ele tem dificuldade né, mas não acompanha muito não. (Fala da professora Pietra).

Pela mãe, Beleno foi descrito como uma criança que gostava muito de ficar na rua brincando, o que a preocupava. Ela dizia gostar, e apontou isso como uma qualidade dele, quando o menino estava dentro de casa assistindo televisão, relatou que ele ficava ali sem fazer barulho, não dava trabalho. Além disso, dizia que Beleno chorava bastante, por qualquer motivo, e, entretanto, era uma criança que conversava com todo mundo, não era acanhado e era educado.

O garoto se considerava bonito, gostava muito de brincar e não gostava de lavar a louça. Na escola relatava que sua atividade preferida era a aula de educação física, porém também gostava de ler, só que não gostava de fazer atividades no caderno e na apostila, porque o brincar era sua atividade preferida, sem dúvida alguma. Tal preferência o levava a recordar a época em que frequentava a Educação Infantil com saudades, destacando uma prioridade clara por este nível de ensino em detrimento ao nível em que ele se encontrava: o Ensino Fundamental.

Essa opção pelas brincadeiras foi percebida durante as aulas:

Enquanto a professora explicava algumas atividades ou no intervalo o Beleno brincava de faz-de-conta com sua mochila, falava que iria ao supermercado fazer compras, descarregava suas compras na carteira fazendo movimentos e falando dos produtos, andando para frente e para trás entre as carteiras. Até que ele disse:

___ Eu estou cansado! Que horas vamos ir embora?

Repetiu isso várias vezes e quando a professora escreveu mais na lousa ele disse:

___ Tia estou cansado!

A professora respondeu:

___ Mas nós vamos escrever pouquinho linha.

Beleno questionou:

___ Só dua só? - A professora respondeu afirmativamente. (Trecho extraído do diário de campo).

Beleno sempre perguntava sobre a hora do recreio, a hora da educação física, a hora de ir embora. O mesmo relatou que quando acabasse o semestre não iria mais querer voltar a estudar, porque segundo ele era ruim. Revelou que tinha um plano de

ficar em casa com a mãe e estudar lá na lousinha dele e essa seria sua professora.

Contudo:

[...] Se ele ficar sem estudá, vai ficar igual eu. Eu não tenho estudo, eu sou, se eu for comprar alguma coisa, pra mim se eles volta troco a mais ou a menos, pra mim vai ser a mesma coisa, o porquê eu não sei. E eu falo assim, eu não quero que eles passem o que eu passei, o que eu to passando. Então eu falo pra ele, tem que ter alguma coisa melhor pra eles, porque hoje em dia tudo tem que ter estudo, senão (...). (Fala da mãe de Beleno).

Pensando nisso, a mãe contou que desempenhava algumas atividades de cuidado com relação à escolarização do filho:

É eu pergunto. Eu falo assim, o que você aprendeu hoje, o que a professora falou, você tem tarefa, como que é. Ele fica: “Ajuda eu”. Eu falo; “Não, a tarefa é de quem, é minha? Não é. Não é minha, é sua”. Aí ele vai, ele faz: “Oh mãe vem ensina eu”. Aí eu vou sabe, porque eu não sei muito, aí eu falo: “Espera a irmã chegar que ela ensina ocê, porque eu não sei”. Mas e aí o que a professora fala, ela viu que a tarefa tava bem? Ou ela viu que alguém que ajudou? “Não mãe nem perguntei”. Mas eu tento ta sempre perguntando. (Fala da mãe de Beleno).

A professora explanou sobre as dificuldades que o aluno tinha em guardar as informações e também relatou que chamou a atenção dela o fato de conhecer qual letra deveria ser utilizada para formar as sílabas, em muitos momentos da escrita, mas não reconhecer a grafia da letra. Pietra também relatou que o Beleno tinha muita dificuldade para memorizar, mesmo quando trabalhava com jogos. Inclusive a mãe se referiu a essa dificuldades, dizendo que quando ela perguntava qual era a letra, ele dizia não saber.

Fora essa dificuldade com a escrita, Beleno faltava muito às aulas:

[...] um dia porque ta com dor de barriga, outro dia porque tava com febre, outro dia porque não conseguiu acordar, só vinha com desculpa. (Fala da professora Pérsia).

[...] Às vezes quando ele falta a aula é por causa dessa dificuldade de acordar. Ainda meu marido fala, na casa de ninguém parece que escuta barulho, aqui em casa parece que ta passando um furacão. Eu fico: “Levanta, ta na hora!” E eu fico com vergonha de chegar atrasado, todo dia ele chega a fila dele já foi. Eu falo é feio, um dia dois tudo bem, mas todo dia. Aí ele fica assim, “Aí mãe, não eu não vou, eu não vou”. Todo dia, é a mesma coisa. Eu falo assim, meu marido tem que me ajudar, porque eu falo que o filho tem mais medo do pai, mas ele fica na minha cabeça, se que se vire com eles. Aí mais é difícil viu, de manhã cedo em casa é (...). Quem chega de manhã em casa fala: Meu Deus o que ta acontecendo? (Fala da mãe de Beleno).

Nesta fala da mãe é possível perceber a dificuldade do menino em acordar cedo, a qual deveria ter sido sanada pela troca de período de aula (Beleno foi para o período da tarde no 2º semestre por causa dessa dificuldade e o problema não foi resolvido, o aluno continuava faltando). Inclusive, nota-se também que, a participação do pai era

restrita na vida do filho, este comentou que não gostava do pai pelo fato dele brigar e também:

A mamãe, a mamãe compra mais coisa pra mim. Compra comida e coisa. Meu pai só vai no bar. (Fala de Beleno).

O Beleno era uma criança que parecia ser protegido pela mãe, mas enfrentava outra realidade diante do pai e frente às dificuldades financeiras encaradas pela família. No entanto, apesar das limitações, esta instituição tentava ajudar o filho na escolarização, porém o fazia de maneira contraditória, pois acabavam realizando tarefas por ele, ao invés de apenas ajudá-lo. Ainda assim, percebe-se que tentavam fazer o que podiam; da maneira que acreditavam ser mais correta.

Uma criança que gostava muito de brincar, criar histórias e situações lúdicas. Até o meio do ano letivo, apresentava dificuldades para guardar a grafia das letras e dos números o que, entre outros fatores, acabava por comprometer o desempenho dele na escola, além das faltas às aulas que dificultava a continuidade no estudo.

No início do 2º semestre Beleno mudou de período e conseqüentemente de professora, a qual também o considerou como um aluno com baixo desempenho, reconhecendo as dificuldades que ele apresentava.

[...] dificilmente ele acompanha as atividades que eu faço orais, não responde, quando responde é fora de contexto. Ele tem muita dificuldade em memorizar, mesmo a gente trabalhando com jogos. [...] É difícil porque os números de 1 a 10 ele não reconhece, nem as letras. Às vezes quando a gente faz uma atividade parece que ele tá sabendo algumas letrinhas, mas no outro dia já. (Fala da professora Pietra).

Sobre o aluno a professora comentou que:

Tem dia que ele tá animado e aí ele faz, mas não é todos os dias não. Ele falta muito também, ele ficou doente uma semana, mas uma semana, não era para ter ficado com tanta falta assim. Ontem, antes de ontem ele faltou. Essa semana só hoje ele veio pra escola. (Fala da professora Pietra).

Assinalando que as professoras, desde o início do ano, realizavam atividades diferenciadas com Beleno em sala de aula para que ele pudesse cumpri-las sozinho, o que dificilmente ocorria.

Ele tenta fazer e já pede ajuda, dificilmente ele consegue né, mesmo atividade fácil. (Fala da professora Pietra).

Próximo ao final do ano a professora falou numa possível reprovação, passando por decisão do conselho para resolução final, na expectativa de ficar um ano a mais e poder alcançar melhores resultados, visto que o aluno também participava do reforço escolar, sendo retirado da sala de aula para isso.

A professora do reforço em alfabetização falou sobre o desempenho do aluno:

Agora atualmente eu atendo ele três vezes por semana, às vezes eu atendo duas horas aulas, às vezes uma hora aula só. Ele é um menino que eu achei que ele evoluiu bastante, ele ta participativo das atividades e, eu estimo muito também o, eu estimo muito ele, porque ele falou, ele leu uma sílaba certa eu falo parabéns, aí *Beleno* continua assim, eu sempre vou trabalhando com eles o psicológico, pra ele se sentir valorizado e ele assim se mostrou muito interessado, era uma criança que tinha dificuldades até nas letras, ele não conhecia as letras, então ele entrou num 2º ano com dificuldades, ele conhecia na oralidade, falava o alfabeto normal de frente, de todo jeito que você imaginar, só que a hora que ia assimilar a grafia com a oralidade ele não tinha conhecimento, ele não lembrava, hoje em dia ele consegue, ele associa a fala a letra, ele associa sílabas, ele consegue, você pergunta o que é o SA, ele sabe que é o S e o A. Então eu acho que ele evoluiu bastante é uma criança que tem interesse em aprender, ele tem interesse, agora em casa eu não sei se ele tem auxílio, mas assim é uma criança, ele fala bastante, ele participa bastante, eu acho que está sendo bem valioso para ele. (Fala da professora Pâmela).

Pâmela confessou que o aluno a surpreendeu e que ele havia avançado bastante nos últimos tempos, mas ainda assim seria um aluno com baixo desempenho, pois não era em todos os dias que ele conseguia fazer as atividades. Dessa forma, as professoras se pautavam nas ações desempenhadas pelo aluno, o que ele conseguia fazer ou não dentro da escola, nas atividades propostas.

O mesmo pode ser dito da professora Pérsia, que ministrou aulas para ele no 1º semestre ao considerá-lo com aluno com baixo desempenho:

É porque ele não queria fazer. Ele não queria, não se interessava por nada, não chamava a atenção dele nada. Ele queria saber da hora do recreio, da hora da merenda, da hora de ir embora, a aula de educação física quando ia ser. (Fala da professora Pérsia).

Neste caso, houve expectativas futuras mais negativas ao acreditar que a família seria responsável pelas atitudes dele:

Precisa de uma orientação pra família pra parar de tirar a responsabilidade dele que é uma criança que pelo que eu vejo assim num futuro ele vai fazer e vai por a culpa no outro, nunca vai ser culpa dele, porque ele não tem a responsabilidade. E vai sofrer, porque o mundo quer uma pessoa de um tipo diferente e a preocupação que eu tenho com ele é essa, de sofrer, de não ouvir um não em casa e depois ouvir no mundo e ser tarde demais. Espero que mude, agora ele mudou pra tarde, a gente sempre espera que isso vá mudar. (Fala da professora Pérsia).

A mãe de Beleno concebia o desempenho do filho como alto, pelo fato da professora não reclamar do comportamento dele, o qual ainda comentou com a progenitora que fazia comentários durante as aulas e também ponderou pelas suas brincadeiras em casa:

Ah ele e o cavalinho dele, faz-de-conta que ele ta dando aula, chama todo mundo, aí ele guarda tudo, aí ele fica chamando, oh você na lousa. Sabe ele fica assim, eu falo: “Olha só o *Beleno* pra conhecer e guardar tudo na cabeça os nomes dos alunos.” (Fala da mãe de Beleno).

Sobre as expectativas com relação ao futuro do filho, a mãe de Beleno compreendia que:

Ah eu acho que ele vai ser professor, porque do jeito que ele gosta de dar aula. Ele pega a mesinha dele, a cadeirinha e fica lá dando aula. Então eu acho que ele vai ser professor, porque do jeito que ele gosta. (Fala da mãe de Beleno).

Beleno acreditava que apresentava um desempenho mediano, porque não sabia escrever e ler algumas palavras, mas pretendia ser um aluno com alto desempenho no próximo ano e ainda não pensava em um futuro mais distante. Porém, a mãe de Beleno relatou:

[...] ele fala assim pra mim, mãe, a gente passa dificuldade em casa e, ele fala assim, deixa mãe, quando eu crescer eu vou ficar grandão, eu vou trabaia, mas eu não vou trabaia igual meu pai, ele fala, não eu vou trabaia num lugar que bate no computador e vou ajuda ocê, tudo o meu dinheiro eu vô trabaia e, o meu dinheiro vai se pro ocê. Então eu falo, ainda bem que ele tem uma cabeça né de que ele vai trabaia, vai estudá até mais. (Fala da mãe de Beleno).

Dessa forma, para a mãe de Beleno o desempenho do filho era bom, por causa do comportamento e por ações ou comentários feitos pela criança. Para o aluno o seu desempenho era médio, porque ele não sabia escrever nem ler todas as palavras e para as professoras, Beleno tinha um baixo desempenho porque nem sempre reconhecia as letras que formavam as sílabas, apresentando dificuldades para aprender ler, escrever e contar, considerando que o aluno estava em fase de alfabetização e não memorizava os sons das letras, sílabas e a grafia dos números e, das letras, além das faltas às aulas, aspecto também considerado pelas docentes.

Baucis e Beleno foram considerados alunos com baixo desempenho no 2º ano escolar. O primeiro tinha dificuldades de memorização, por isso, acabava por não reconhecer os números e as letras, o que foi se alterando no final do ano letivo.

Segundo suas professoras, tanto a do 1º bimestre quanto a do 2º ano, a mãe do Beleno não participava diretamente da sua escolarização, mimando a criança e não atribuindo responsabilidades a ela. Porém, para a mãe, o menino era um bom aluno e ela ou a irmã o ajudavam sempre nas tarefas de casa.

Beleno demonstrava maiores dificuldades de aprendizagem do que Baucis. Este último tinha uma família presente em sua vida escolar, mesmo a mãe sendo analfabeta,

a avó e a tia o auxiliavam nas tarefas de casa e na educação do garoto, além disso, ele não faltava às aulas, diferente de Beleno que pouco as frequentava.

4.3.2 Analisando as concepções e expectativas sobre os alunos com baixo desempenho

As professoras da instituição escolar pesquisada forneceram mais informações sobre os alunos com baixo desempenho. Eles eram os maiores desafios enfrentados por elas: Por que esses alunos não aprendiam? O que fazer para que eles avançassem?

A educação para todos, pseudo vivenciada nas escolas reais, divulgada enquanto idéia desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930), pautada nas capacidades individuais e no mérito pessoal, acabou por resultar numa exclusão velada (Saviani, 2008) havendo permanências numa instituição de ensino, não necessariamente atreladas à aprendizagem. Nessas idéias gerais, pode-se dizer que estão localizados, dentre outros, alguns conceitos de baixo desempenho.

Infelizmente nem todos avançam na escolarização, uma maneira de pensar, reconhecer ou analisar o desempenho escolar dos alunos é por meio de notas obtidas pelas avaliações escolares, que devem retratar aquilo que os estudantes aprenderam ou não. (BRITO, 2006).

Então, ao pensar no baixo desempenho de estudantes, as notas obtidas por eles serão retomadas, informando que a média mínima para ser aprovado na instituição pesquisada seria 5.0:

Quadro XIV: Média e frequência final

Média final de notas						
Alunos	Por.	Mat.	Ciências	Geo	Hist.	Faltas
Agenor	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	30
Aurora	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	33
Baucis	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	3
Beleno	4.0	4.0	5.0	5.0	5.0	43

As notas aqui expostas demonstram que esses alunos estavam no limite do esperado ou abaixo dele. Contudo, faz-se relevante pensar também que tais conceitos numéricos são relacionados às políticas públicas como a Progressão Continuada (Glória, 2003) e podem não expressar quantitativamente a verdadeira aprendizagem.

Cientes disso, é possível afirmar, ao direcionar-se às concepções dos alunos e familiares, que para pensar o desempenho escolar os sujeitos se pautavam ora na aprendizagem dos conteúdos escolares expressos no dia-a-dia por meio de leituras,

contas ou afins e até mesmo nas notas apontadas em seus boletins, ora no comportamento socialmente aceito e esperado de cada um.

Aurora e Beleno disseram que reconheciam suas dificuldades com os conteúdos escolares e almejavam melhorar. Consideravam-se alunos medianos por isso. Já Baucis atribuía este mesmo nível ao seu desempenho ao ponderar que seu comportamento poderia ficar melhor e ele poderia prestar mais atenção nas aulas, para então ser um aluno com alto desempenho. Status conferido por Agenor a si próprio, visto que ele tinha um comportamento impecável em sala de aula, sendo assim os resultados obtidos na escola não pareciam abalar sua auto-estima, dados que corroboram com os encontrados por Senos (1997) ao afirmar que tais sujeitos criam estratégias de proteção, não se abalando pelos baixos resultados escolares.

A maioria dos familiares reconhecia as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola, seguindo, em alguns momentos, as opiniões aferidas pelas docentes. Apenas uma mãe acreditava que o filho, no 2º ano, era um aluno com alto desempenho pelo fato de não ter sido apontado problemas no comportamento dele na escola. O restante conhecia as dificuldades vivenciadas, por informações recebidas da instituição relacionadas à aprendizagem, além da verificação das notas, percepção das dificuldades das crianças com a leitura de textos e comparação com outros conhecidos.

A mãe de Agenor narrou que ficou sabendo das dificuldades do filho na 3ª série do Ensino Fundamental, antes disso não sabia se o filho vivenciava problemas na escola. As mães de Baucis e Aurora relataram que desde a Educação Infantil sabiam das dificuldades dos filhos.

Segundo os sujeitos desta pesquisa, os desempenhos dos estudantes deste grupo se configuraram da seguinte forma:

Quadro XV: Percepções e justificativas sobre o desempenho escolar.

	Agenor	Aurora	Baucis	Beleno
Desempenho segundo a professora (Demonstração de conhecimentos escolares)	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo
Desempenho segundo a família (Comparações e informações obtidas nas reuniões escolares)	Baixo	Baixo	Médio	Alto
Desempenho segundo o estudante (Comportamento e saber escolar)	Alto	Médio	Baixo	Médio

Sobre as expectativas para cada um dos alunos, uma percepção positiva se fazia presente, qualquer que fosse a escolha futura: almejavam boas “coisas”. As expectativas das mães dos alunos do 5º ano foram formuladas de forma positiva, não relacionadas diretamente à escolarização futura, eram mais ligadas a um “bom” futuro. Para as mães dos alunos do 2º ano as expectativas eram positivas e ligadas à escolarização futura, gostariam e acreditavam que os filhos poderiam cursar uma graduação e terem um futuro melhor do que o delas. Elas acreditavam que eles obteriam bons resultados na escola.

Agenor não relatou suas expectativas futuras, afirmando que não pensava nisso, os outros alunos faziam planos, sendo que apenas os de Aurora estavam relacionados à escola, ser professora, sendo este o único caso em que a escolaridade seria necessária para a consolidação da profissão.

Faz-se relevante assinalar que as expectativas e os conceitos dos sujeitos sobre os alunos com baixo desempenho não se associavam às “qualidades” identificadas por Patto (1990) ao se deparar com alunos com fracasso escolar: “desanimados”, “tristes”, “amargurados”, “desinteressados”. Pelo contrário, nota-se que havia certa separação entre as dificuldades vivenciadas na escola e a realidade social como um todo, com a pessoa com baixo desempenho escolar.

As concepções das professoras sobre o baixo desempenho estavam pautadas basicamente e principalmente nas dificuldades na utilização e aprendizagem da leitura e escrita. Isso ocorria tanto para os alunos do 2º ano quanto do 5º ano, havendo, neste sentido, uma intensa proximidade entre os dois anos escolares.

Apontaram que esses estudantes não participavam das aulas, faltavam corriqueiramente (exceção a isso em um caso), não realizavam algumas atividades propostas pela escola, demonstravam dificuldades em conseguir se concentrar nas aulas e nos assuntos trabalhados ali.

Inclusive, relataram que a maioria dos familiares dos alunos com baixo desempenho não frequentavam às reuniões e não participavam diretamente das vivências escolares. Tais idéias se fizeram presentes nas concepções gerais, sobre os alunos com baixo desempenho, apontadas pelas professoras. O que também se configurou em outros estudos, como o de GOMES (1992); LAHIRE (1997); CARVALHO (2004); MARINI (2003); MORAES (2003); CHECHIA E ANDRADE

(2005); MAZOTTI (2006); GASONATO (2007); PEREIRA (2005); PEREZ (2007), CAMPOS (2008).

Em alguns momentos, as professoras ponderaram que os alunos com baixo desempenho não tinham interesse e não se esforçavam, principalmente no âmbito das concepções gerais e, em outros momentos analisaram, contradizendo isso e, concluíam que eles tinham interesse e vontade de aprender, mas tinham dificuldades em conseguir isso. O que se relaciona as idéias de Lahire (1997) e Gimeno Sacristán (2001) ao afirmarem que as idéias gerais não conseguem sinalizar a diversidade de contextos encontrados quando se pensa em sujeitos específicos.

O Quadro XVI contrapõe as características gerais e os sujeitos reais com baixo desempenho.

Quadro XVI: O baixo desempenho escolar

Caracterização geral de um aluno com baixo desempenho – percepção docente	Sujeitos que experienciam tal nível de desempenho			
	Agenor	Aurora	Baucis	Beleno
Dificuldades no domínio do código escrito	X	X	X	X
Dificuldades no domínio do código escrito	X	X	X	X
Vontade de aprender, porém apresentava dificuldades	X	X	X	X
“Ausência” de pré-requisitos (aquisição de conteúdos anteriores)	X	X	Não	X (Ausências desde a Educação Infantil)
Baixa auto-estima	Auto-estima elevada	Auto-estima elevada	Auto-estima elevada	Auto-estima elevada
Baixa expectativa com relação a continuidade longínqua dos estudos	Sim	Não	Sim	Sim
Brincadeiras na sala de aula	Não	Não	X	X
Comportamentos opostos (retraídos ou agitados)	X	Não (tinha alguns problemas em relacionamentos)	X	Não enfatizado
Dificuldades em armazenar informações	X	X	Não enfatizado	X
Não estuda	X	X	Não enfatizado	Não enfatizado
Não faz as atividades propostas	X	Em geral faz as atividades na sala de aula com	No início não fazia e depois passou a fazê-	X

		auxílio	las	
Não almeja aprender os conteúdos escolares	Não enfatizado	Não enfatizado	Não enfatizado	Não enfatizado
Falta de interesse do aluno	X	X	Não	Não enfatizado
Influência do contexto sócio-econômico	Não enfatizado.	Não enfatizado	Não enfatizado	Não enfatizado
Influência do contexto familiar	X	X	Não enfatizado	X
Medo de errar (insegurança)	X	X	Não enfatizada	Não enfatizada
Participação da família	Restrita	Não frequenta reuniões escolares	Ativa	Restrita
Características específicas dos estudantes	Histórico de abandono e repetência escolar, auxílio domésticos em casa.	Faltas nas aulas, auxílios domésticos em casa, dificuldade para se concentrar	Nasceu prematuro, era desatento, intensa preocupação familiar com a escolarização.	Protegido pela mãe, familiares faziam suas tarefas de casa, não gostava de frequentar a escola

Comparar o início do ano letivo com o final do mesmo leva a notar que as professoras ponderaram avanços nos desempenhos dos alunos, porém em alguns casos com maior intensidade do que em outros.

Sobre isso, no 5º ano, Agenor se destacou neste grupo. Em meados do ano a professora acreditava que o aluno estava se direcionando a “um caminho” não tão bom, o que se alterou no final das atividades, após ele começar a frequentar assiduamente as aulas regulares e o reforço, além de se demonstrar mais aberto à realização das atividades em sala de aula, parecendo segundo a professora mais interessado e esforçado, o que lhe atribuía melhores ideais. Contudo, para uma das docentes do reforço, ele iria “conseguir um mínimo na vida” ao associar o baixo desempenho escolar do aluno com sua vida futura.

Conforme Gimeno Sacristán (2005, p.40) “[...] É muito comum a crença de que o que se fizer com a infância determina o futuro dos adultos de amanhã [...]”

Situação parecida se fez presente no caso de Beleno, 2º ano, havendo discordâncias entre as opiniões docentes com relação às expectativas do aluno e os avanços obtidos pelo mesmo, afinal a responsável pelo reforço o via como um estudante interessado, apesar das dificuldades e as outras (professoras das turmas) o concebiam como um discente com muitas dificuldades e pouco participativo.

Distingue-se que, as professoras e alguns familiares, apontaram a importância de um atendimento individualizado aos alunos, acreditando que eles poderiam avançar muito se a prática pedagógica fosse mais direcionada, havendo menos alunos com quem dividir a atenção docente. Os familiares concluíram isso, por causa do reforço, destacando que os alunos gostavam de fazer parte de tal prática escolar, “recebendo” um ensino mais personalizado. (FREITAS, 2007).

Baucis também despertou boas expectativas de todas as professoras envolvidas em seu desempenho, porém isso não foi suficiente para que ele fosse considerado um aluno com desempenho mediano. Os avanços demonstrados pelos discentes ao longo do ano não serviram para que eles ultrapassassem os limites de seus desempenhos na percepção de todas as professoras, independente de haver melhoras nas expectativas com relação ao futuro de cada um, mantendo-se assim dentre os alunos com baixo desempenho escolar.

Alguns estudantes passaram a serem vistos pelas professoras como mais interessados e esforçados, apesar das dificuldades com os conteúdos de aprendizagem escolar, o que não se configurou como uma mudança, caracterizando basicamente como um leve abalo na estabilidade que, principalmente, no caso dos alunos no 2º ano, poderia apontar para uma possível mudança futura.

Dessa forma, é possível perceber que as concepções docentes sobre os alunos com baixo desempenho se ligavam, em geral, às imagens dos estudantes que têm dificuldades em aprender os conteúdos, não sabem fazer as atividades, não se esforçam e os familiares não auxiliam. Porém, a cada pequena mudança numa atitude anteriormente constante do aluno percebida pela docente confunde a concepção inicial sobre o desempenho daquele aluno, que passava a ser visto considerando os avanços obtidos e reconhecidos e, assim, possíveis expectativas futuras acabavam por se formar.

A prática docente direcionada a esses estudantes com dificuldades de aprendizagem acabavam por colocar suas esperanças de melhoras nas aulas de reforço escolar, visto que no dia-a-dia, foi apresentada significativa dificuldade para lidar especificamente com estes estudantes, devido a uma intensa carga de atividades didáticas que precisavam ser cumpridas.

Considerações Finais

Este item almeja refletir sobre os problemas de pesquisa propostos e os objetivos subjacentes a estes. Assim como apresenta sínteses e discussões dos resultados obtidos, analisando possíveis limitações e contribuições alcançadas com este estudo, cujo objetivo geral foi o de analisar concepções e expectativas de professores, alunos e familiares sobre os quadros diferenciados de desempenho e considerá-las em suas possíveis estabilidades e mudanças a partir da experiência escolar dos alunos.

Para atender a esta finalidade geral, objetivos específicos foram propostos, sendo que o primeiro seria o de identificar concepções formuladas por professores, familiares e discentes sobre escola, infância/aluno e papéis sociais exercidos pelos sujeitos, sopesando como se estabeleciam as relações entre os três segmentos.

Os resultados obtidos neste sentido indicaram que os professores atribuíram à escola uma função voltada para o futuro, ligada à aquisição de melhores posições sociais pensando em uma possível carreira profissional a ser seguida. Alguns alunos também pensavam assim, além de atribuírem a ela a chance de seguirem por “bons” caminhos na vida social como um todo.

Em outros momentos, algumas professoras, alguns pais e poucas crianças, apontaram a instituição de ensino atrelada ao atendimento da população, recebendo “cuidados” como atenção, proteção e alimentação.

Entretanto, nem todos compreendiam a escola dessa forma, percebe-se que houve diferentes modos de atribuir finalidades à educação escolar. Assinalando que os alunos com alto e médio desempenho, em geral, enfatizaram mais os aspectos futuros da escolarização do que os alunos com baixo desempenho. Mantendo-se em todos os casos a função da escola atrelada à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

Para Freitas (2007) a escola é mais do que o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, sendo preciso avaliar que escolarização está sendo oferecida aos estudantes, para analisar que sujeito se almeja formar.

Sobre as maneiras de compreender a escola e a função desta instituição na vida de cada um, Twiaschor (2008) sob a perspectiva de Bourdieu, realizou uma pesquisa com alunos advindos de um mesmo nível sócio-econômico, com o intuito de identificar o significado e os sentidos atribuídos à escola por alunos de uma 4^o série do Ensino Fundamental I e possíveis relações com os seus desempenhos escolares. Para isso, utilizou questionários com os pais, questionários e entrevistas com os alunos, entrevistas com as professoras, observações da prática docente. Concluiu que havia correlação na

forma como as crianças entendiam a instituição e os desempenhos que apresentavam. Ressalta-se que, em geral, o significado da escola para alunos e professores estava relacionado com o futuro, possibilidade de uma vida melhor e, neste sentido, a escola se identificaria com a instituição que retiraria das ruas e ensinaria a ler e a escrever, para que assim, os estudantes conseguissem conquistar alguns empregos.

Os dados encontrados por Twiaschor (2008) se conectam com os conceitos demonstrados por professores, alunos e familiares nesta pesquisa, por relacionarem a escola a um futuro melhor e atribuírem ao presente da instituição uma função prática, ao acolher os alunos, ensinando-os principalmente a ler, a escrever, dedicando cuidados e tirando-os das ruas. Além disso, em geral, os diferenciados desempenhos escolares compreenderam a escola e atribuíram sentidos a ela de formas distintas.

Alunos e familiares percebiam a instituição escolar de forma positiva e a entendiam como um modelo único, portanto impassível de mudanças em sua estrutura: na escola as pessoas devem aprender, seguem um horário pré-definido pela instituição, há merenda, cumprem atividades, são avaliadas, devem seguir regras, sentam-se em carteiras, há o professor que ensina e se localiza na frente da sala de aula, dentre outros.

Faz-se relevante destacar, fazendo uso de idéias de Gimeno Sacristán (2001), que em muitos momentos considera-se a escola enquanto um sistema único e necessariamente existente da forma como é conhecido socialmente, porém tal instituição é uma criação histórica e se manterá enquanto servir as funções postas pela sociedade que a criou ou até que não “surja” uma instituição que faça o seu papel de uma forma mais eficaz.

Sobre isso, Gimeno Sacristán e Gomez (1998, p.14) afirmam que:

A tendência conservadora lógica, presente em toda comunidade social para reproduzir os comportamentos, os valores, as idéias, as instituições, os artefatos e as relações que são úteis para a própria existência do grupo humano, choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social. O delicado equilíbrio da convivência das sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como um grupo humano complexo, bem como as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade.

O modelo de escola, que mantém ideais conservadores, carrega consigo o conceito de igualdade formal de oportunidades e os desiguais, porém naturais, resultados obtidos pelo indivíduo devido a capacidades e esforços distintos.

Essa percepção, baseada nas capacidades e esforços de cada pessoa, foi encontrada em inúmeros momentos nos dados obtidos por esta pesquisa, permeados no discurso dos sujeitos. Um exemplo disso pode ser destacado, pois, para alguns alunos e familiares, a escola era definida qualitativamente pelos estudantes que ali frequentavam, sendo de qualidade quando estes fossem também qualificados, afinal o ensino estava atrelado fundamentalmente aos alunos, caso eles desejassem aprender, almejassem ser “bons” ou não. Independente do ensino ministrado e de outros fatores sociais amplamente envolvidos.

O ideal meritocrático, destacado desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930), vem sendo encontrado nas conclusões de outros estudos também como Rangel (1996), Marturano (1998); Chechia e Andrade (2005); Moreira (2006), Perez (2007) dentre outros e, segundo Freitas (2007) acaba por ser um empecilho à constituição da real universalização da escola pública, porque como não há uma responsabilização mediada, os sujeitos acabam por serem os “culpados” e únicos responsáveis por seus resultados, sendo assim, impossível atingir a todos, visto que há problemas sociais mais amplos que precisam ser solucionados e, não apenas mediados, para então se estabelecer a possibilidade verdadeira de igualdade e, conseqüentemente, a compreensão do que seria uma educação para todos.

A partir disto, faz-se relevante analisar as origens históricas do ideal de educação na modernidade, no qual como apontou Saviani (2008), a “pouca” educação escolar seria o maior problema para o país, precisando solucioná-lo para que então pudesse haver crescimento. Contudo, este crescimento acaba por desconsiderar outros problemas como a pobreza e a violência que, dentre tantos, se interligam à escolarização de toda uma população.

Esse todo acaba por “mexer” em concepções que “antes” tinham definições mais objetivas, pois eram resguardadas e relegadas a determinados meios sociais que quando excluídos não chegavam a frequentar uma unidade de ensino, pelo menos não até um 5º ano.

Dessa maneira, diante de realidades distintas e interligadas, pode-se perceber que os conceitos sobre ser aluno e sobre ser criança foram perpassados por discursos oscilantes entre o real e o ideal.

O conceito de aluno, para Pérsia, estava ligado ao fato de frequentar uma instituição escolar e aprender, realizou sua análise no âmbito ideal e relacionou infância à alegria, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Para Polidora era preciso meditar sobre

as dificuldades reais que esses sujeitos passavam enquanto alunos e enquanto crianças. Ela refletiu sobre as diferentes realidades de cada infância e as dificuldades que alguns enfrentavam, os quais tinham que assumir intensas responsabilidades.

Nesta relação, entre o ideal, que pode ser expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente e, o real, refletido em diferentes contextos e vivências, como as expostas no relatório da UNICEF (2009), pode-se notar que em muitos momentos, acaba por haver uma contradição entre o conhecimento teórico e complexo sobre ser criança e ser aluno e a dificuldade experienciada em lidar com essa população. (KRAMER, 2007).

Pensando no ideal e no real, os familiares perpassaram discursos díspares sobre o tema infância, lembrando suas vivências e as comparando com as atuais, refletiram sobre a atribuição de responsabilidades a esta fase da vida e, em grande parte, consideraram inadequadas, sendo vista idealmente como uma etapa isenta de encargos e acoplada a brincadeiras pela maior parte dos familiares. Reconheceram que o conceito de infância na atualidade implica que as crianças podem aferir suas opiniões e suas vontades, assim como apontou Gimeno Sacristán (2005) e Sarmiento (2005) ao analisar as crianças enquanto sujeitos de direitos.

Para as próprias crianças/alunos, experienciar tal etapa da vida estava atrelada a brincar e estudar, seguindo o discurso do ideal e incluindo aí uma percepção relacionada à inocência não presente na vivência dos adultos expressa em atos de bondade e obediência.

Neste contexto, dentre alguns familiares, foi reconhecida a importância de ouvir as crianças, as quais seriam detentoras de opiniões, contudo, alguns infantis atribuíram a eles próprios a condição de obedientes, ao adentrar assim na concepção destas a necessidade de se submeter aos adultos, afinal aprenderam a agir dessa maneira, para serem “idealmente” crianças suscetíveis, moldáveis e necessários da proteção adulta, como apontou Gimeno Sacristán (2001) ao retomar o conceito histórico de tais sujeitos.

O que pode indicar a influência do discurso socialmente circulante na percepção das próprias crianças, as quais foram e são constantemente “aconselhadas” a agir de determinadas maneiras, num determinado contexto social. Lembrando que se parte do âmbito conceitual, sendo que as crianças, que são também alunos, reconheceram conceitos idealmente circulantes sobre as palavras ou sobre suas posições e nem sempre os analisaram comparativamente frente as suas realidades imediatas, contudo eles sabiam falar proficuamente sobre o que vivenciavam.

Isso pode ser um exercício para outros trabalhos em que participem crianças, solicitando sempre que se coloquem enquanto sujeitos, ao exporem suas vivências pessoais conjuntamente com suas idéias gerais, por exemplo: O que é ser criança? O que é ser aluno? O que você faz sendo criança? O que você faz sendo aluno?

De qualquer forma, foi possível notar que os dados presentes nesta pesquisa corroboraram com as idéias de Gimeno Sacristán (2005) e com as concepções de Sarmiento (2005) sobre as diferentes realidades vivenciadas pelas infâncias e pelos alunos e, que há formas distintas de ler estas vivências pela própria infância.

Outro conceito analisado foi a percepção dos sujeitos sobre os papéis de cada um dentro da escola: o professor, o aluno e o familiar, circulando entre as opiniões e percepções deles.

Ressaltando que os papéis sociais, segundo Bronfenbrenner (1996) são conexões entre as atividades desempenhadas e as expectativas envolvidas, tendo origem no macrosistema, porém “funcionando” nos microsistemas.

Nessa direção, segundo a docente do 2º ano, o papel do professor era o de alfabetizar, cuidar, orientar. O aluno deveria buscar conhecimentos e a família ficaria responsável pela transmissão de valores ligados a importância da escola, além da cobrança nos estudos. A percepção sobre os diferentes papéis desta professora estavam relacionados com a história de escolarização desta expressa no ideal da mesma sobre um aluno com alto desempenho: aquele que busca conhecimentos.

A docente do 5º ano associava a participação familiar à realização das tarefas de casa, uma fonte de percepção sobre a participação da família de cada um na escola. Seria o papel da professora: passar tarefas, transmitir conhecimentos e corrigir as atividades feitas pelos alunos, a família precisaria cobrar a realização das mesmas e os alunos deveriam fazer as atividades.

Sendo assim, a participação da família na escola, que poderia ser um diferenciador perante o desempenho escolar, segundo a concepção docente; estava atrelada ao auxílio em tarefas de casa, ao ensino da valorização da escola, a cobranças de estudos, a frequência a reunião escolar, dentre outros, o que também foi enfatizado no site do MEC.

Sendo que, contrariamente, o “esperado normalmente” pela escola era o não atendimento desses critérios. Quando as famílias pareciam demonstrar essas participações havia um olhar de estranhamento, não sendo tão normal e corriqueiro os

familiares frequentarem reuniões, por exemplo, sendo esperado isto somente no caso dos alunos com alto desempenho.

Os alunos relataram que os familiares falavam que era para eles estudarem, mesmo quando não iam às reuniões. Mantinham um discurso positivo e valorativo sobre a escola, o qual nem sempre podia ser lido diretamente nas ações dos alunos, diferente da frequência às reuniões ou a realização de deveres de casa. Sendo assim, a participação familiar era lida pelas professoras por meio das ações concretas e ponderáveis que nem sempre chegavam às subjetividades e aos discursos.

A leitura dos dados deste estudo mostrou também que parecia haver, para as professoras participantes, uma associação direta entre o contexto familiar e o contexto macro social, cultural e econômico. Quando analisavam a realidade dos alunos, em geral, mantinham-se apenas no contexto familiar, não refletindo sobre suas inter-relações com os macro contextos.

O que segundo Nogueira (2005, p. 564) se fez presente na história de uma maneira diferenciada, porém próxima, pois durante a década de 60, do século XX, as vantagens econômicas tinham um peso menor frente ao desempenho escolar do que os fatores socioculturais, que eram pautados no ambiente familiar. Dessa maneira, os contextos mais amplos também não eram tão considerados, afinal o que exercia maior influência nos resultados escolares eram os contextos familiares.

Pensar nesta relação diretamente estabelecida, entre o contexto social mais amplo e o familiar, leva a compreender o motivo pelo qual professores atribuem a família uma carga de encargos sobre os resultados alcançados pelos estudantes. Afinal:

Embora nível socioeconômico seja um nome elegante e dissimulador das situações de desigualdade social, ele é fundamental para se entender o impacto dessa desigualdade social na educação. Nem todas as camadas sociais sofrem da mesma forma com as agruras da realidade escolar do país – as camadas populares sofrem mais. (FREITAS, 2007, p.971).

A partir desta constatação afere-se que a maioria dos problemas sociais amplos acaba por se expressar diretamente nos contextos microssociais, perpassados por ações palpáveis, lidos com mais facilidade nestes ambientes. Conforme Sigolo (2004) a família acaba por ser posta como uma instituição mediadora dos efeitos dessas “agruras” sociais.

Cientes então da influencia constante entre os diversos contextos, pode-se concluir, assim como o fez Freitas (2007), que se torna necessário assumir que há

problemas na escola e há problemas nos sistemas, que só podem ser solucionadas por meio de propostas abrangentes.

Dito isso, o primeiro objetivo foi “cumprido”. O segundo e terceiro objetivos se pautavam na verificação das concepções e expectativas dos professores, familiares e discentes sobre os diferenciados desempenhos escolares. Tais objetivos estão pautados nas seguintes indagações: Quais concepções e expectativas são elaboradas sobre os diferenciados desempenhos escolares? Houve possíveis estabilidades e mudanças no processo de escolarização experienciada?

Lembrando que:

O ser humano, certamente, tomou consciência muito cedo da variabilidade da ação da natureza humana, ao mesmo tempo que apreciava essa mesma condição em outros seres, e sentiu a necessidade de simplificar essa dispersão “impondo”, por sua vez, regularidades, categorias ou tipologias para entender a variedade do ser humano. Dessa forma, ser-lhe-ia mais fácil compreender a complexidade do diverso e antecipar o comportamento dos demais, facilitando-se o trato com eles e acomodando suas respostas para os outros: “se sei de que categoria és, me comporto contigo e espero de ti que ajas na direção que creio que esteja associada essa categoria”. [...] Essa operação de simplificação que o pensamento comum realiza também é feita pelo pensamento científico, ao classificar fenômenos e espécies de seres vivos segundo categorias, com a pretensão de encontrar uma ordem que explique as manifestações infinitas com as quais as coisas e os fenômenos nos são apresentados. [...] O que é contínuo e mutante é objeto de categorização para entendê-lo e ordená-lo. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 74-75).

Diante de tal forma de organização de informações, os dados aqui encontrados foram dispostos, inicialmente, seguindo categorias gerais e posteriormente dirigindo-se a sujeitos reais com suas experiências específicas.

A formulação dos conceitos sobre os diferenciados desempenhos se pautava em alguns critérios gerais. No caso das professoras, foi destacada a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e as demonstrações desses saberes nas aulas e nas avaliações.

As concepções sobre os diferenciados desempenhos escolares foram formuladas entre outros fatores por ações diretas, por informações circulantes na sociedade e por histórias seguidas pelas experiências de cada um. Este item pode ser pontuado pela forma como as docentes analisavam suas experiências com os alunos: uma atribuía intensa atenção ao buscar conhecimentos, sendo que a professora fora uma aluna com alto desempenho devido a sua busca e, a outra analisava as informações que tinha sobre os contextos sociais de cada um, visto que, entre outros fatores, ela havia vivenciado dificuldades com os estudos devido ao seu contexto, de acordo com a sua percepção.

Os conceitos dos familiares sobre o desempenho de “suas” crianças estavam relacionados ao comportamento em sala de aula, comentários da professora, comparações com outras crianças conhecidas, a realização das tarefas de forma correta, as notas atribuídas no boletim escolar e a organização do material escolar.

Os alunos compreendiam o desempenho escolar ao relacionar os conhecimentos obtidos, aquilo que sabiam ou não fazer referente à escola, como saber responder às perguntas feitas pela professora e, ponderavam o comportamento despendido nesta instituição e em casa.

Os principais fatores de influências, distinguidos pelas docentes, atrelados aos diferenciados desempenhos foram: capacidade e empenho individual, participação familiar e, em alguns momentos, a prática pedagógica. O comportamento do estudante não foi visto como um fator determinante ao desempenho escolar.

O alto desempenho escolar, na percepção docente, seria aquele que aprende com louvor os conteúdos escolares, portanto, destaca-se por isso perante a turma. Sabe fazer as atividades, responde corretamente às perguntas, demonstra esforço, interesse, inteligência, estuda, é um bom leitor, bom escritor e sabe se expressar oralmente. Também recebe apoio dos familiares ligado, na maioria das vezes, à participação em reuniões de pais, cobranças, dentre outros, como tarefas de casa e notas. Conectam-se aos dados encontrados por Mazotti (2006) sobre um aluno ideal.

Quando contrastado com sujeitos específicos, nem sempre tais categorias se sustentavam plenamente, por exemplo, no caso da Zulu sua mãe destacou que a garota não estudava com assiduidade e a professora ponderou que ela não se esforçava muito nos estudos, porém era inteligente.

Contudo, idéias centrais postas nas categorias gerais se fizeram presentes na experiência escolar dos estudantes reais, como a habilidade para aprender rapidamente, realizar as atividades escolares corretamente, participar das aulas e ter famílias atuantes. Além disso, no caso do 2º ano, os estudantes sabiam ler, escrever e fazer contas e, no caso do 5º ano, acompanhavam os conteúdos escolares destinados àquele ano, sendo destaques nas aulas, sabiam responder, conheciam, participavam.

Sendo assim, as expectativas docentes eram positivas e relacionadas à continuidade dos estudos, porém, enquanto sujeitos reais tornaram-se ponderadas por Polidora frente à realidade social de um aluno.

Os estudantes concebiam um alto desempenho relacionado às notas, aos estudos, a inteligência, a realização de atividades propostas com rapidez, a auxílios prestados à

professora e a outros colegas, além do comportamento em sala de aula. As expectativas dos alunos sobre suas escolarizações eram de continuidade.

Os familiares dos alunos com alto desempenho percebiam que as crianças estudavam em casa, realizavam as tarefas, faziam atividades escolares mesmo quando não precisavam nos finais de semana, em geral, recebiam elogios quando conversavam com as professoras sobre a aprendizagem dos estudantes, os quais demonstravam que eram inteligentes, transmitindo informações e ao obter comentários elogiosos de terceiras pessoas em seus contextos próximos. E, por isso, desenvolviam altas expectativas com relação às crianças, acreditando que elas poderiam estudar e obter um futuro melhor.

A experiência escolar dos alunos deste grupo indicou que uma aluna do 5º ano havia passado por dificuldades iniciais na escola em anos anteriores, demonstrando que houve mudanças nas concepções sobre seu desempenho escolar ao longo do tempo. Além disso, uma aluna do 2º ano passou por dificuldades na aprendizagem de matemática, o que poderia futuramente se configurar ou não como uma mudança, afinal estudantes com alto desempenho deveriam ser destaques em todas as áreas do conhecimento escolar.

Ainda sobre o alto desempenho escolar foi possível notar que os sujeitos que o experienciavam tinham as notas máximas e havia um consenso entre professores, familiares e alunos sobre o nível de desempenho alcançado: todos concebiam o desempenho escolar do estudante como alto. Contudo, questionou-se o quanto esses alunos eram exigidos a irem além do esperado para determinado ano, o quanto a comparação com o grupo os tornava bons alunos e o quanto eles realmente eram bons alunos.

Algumas concepções gerais das professoras sobre o desempenho mediano apontaram que estas estavam relacionadas à necessidade de auxílios para cumprir atividades, a participação era restrita nas aulas, havia pouca atuação da família nos assuntos escolares, contava com inseguranças demonstradas pelos estudantes e a tinha necessidade de considerar o contexto social, perpassando a história de vida dos sujeitos.

Quando relacionado a estudantes específicos, percebe-se que os alunos com desempenho mediano demonstraram dificuldades principalmente relacionadas ao domínio da linguagem escrita e oral, no caso do 2º ano e, para os estudantes do 5º ano, havia algumas dificuldades conceituais apreciadas enquanto pré-requisitos deficitários.

Havia assim, poucas participações orais nas aulas e demonstrações de inseguranças sobre o que sabiam.

Abaliza-se que a partir de então os contextos sociais passaram a serem considerados enquanto uma necessidade para compreender os resultados escolares. Inclusive, os alunos com desempenho mediano sabiam lidar com as regras escolares e se enquadravam nos padrões de normalizações. (GIMENO SACRISTÁN, 2001).

Com relação a estes estudantes, as expectativas da professora do 2º ano eram positivas e ela acreditava que os alunos iriam seguir seus estudos escolares. Na concepção desta docente, houve mudança neste nível de desempenho, quando uma aluna passou a ser caracterizada com um alto desempenho escolar, porém assinala-se que isto pode ser lido assim quando se analisou somente a concepção da professora, o que na realidade escolar não pareceu se configurar como tal quando foi avaliada a aprendizagem de conteúdos escolares, pois ela aprendeu a ler e escrever, contudo ainda não produzia textos curtos, como proposto nos objetivos para aquele ano. Porém, a aluna passou a demonstrar mais segurança em suas ações e sua família (mãe) passou a se fazer mais presente na escola. Talvez tal mudança de nível de desempenho estivesse em processo, visto que demandaria, dentre outros, tempo para ocorrer.

Em contrapartida, o garoto indicado no 2º ano como um aluno com desempenho mediano obtinha as mais altas médias escolares, o que poderia caracterizá-lo como um aluno com alto desempenho escolar.

Sobre as expectativas docentes para os alunos com desempenho mediano, 5º ano, pode-se perceber que a professora considerava o contexto de uma aluna como fator de possível impedimento para prosseguir na escola e não tinha expectativas de um futuro escolar longínquo para o outro, devido aos interesses dele.

As notas dos alunos com desempenho mediano no 5º ano ficavam entre os conceitos 5 e 7, não ultrapassando este. Além disso, havia certa concordância com relação ao desempenho dos estudantes, apenas uma mãe acreditava que a filha tinha um alto desempenho, o restante apontou o desempenho como mediano.

Sobre o baixo desempenho, as concepções docentes no âmbito geral, estavam atreladas, principalmente, ao não domínio do código linguístico, verificados por meio da leitura, escrita e da oralidade, tanto para os alunos do 2º ano quanto para os estudantes do 5º ano.

Seriam aqueles que não apresentavam pré-requisitos (tanto nos saberes vinculados na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental), apresentavam baixa

auto-estima, baixas expectativas com relação ao seu desempenho escolar, comportamentos opostos (agitados de mais ou retraídos de mais), demonstravam dificuldades em armazenar informações, não estudavam, não faziam atividades propostas, não tinham interesse, às vezes queriam aprender, mas não conseguiam, eram inseguros, a família não participava e eram influenciados pelo contexto familiar e social.

Alguns itens se configuram nas histórias dos sujeitos específicos e outros não. Os alunos não apresentavam baixa auto-estima e nem baixa expectativa escolar, como pode ser visto no caso de Agenor, de Beleno e de Baucis, que se consideravam bonitos e “espertos” e também de Aurora, a qual mesmo reconhecendo suas dificuldades escolares, acreditava que poderia ser professora.

O que contraria outros estudos realizados como o de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) ao afirmarem que alunos com baixo desempenho apresentavam um auto-conceito ou uma baixa auto-estima. Eles não eram desanimados, tristes, amargurados, desinteressados, fracassados, como foi percebido no estudo de Patto (1990) sobre o fracasso escolar.

Além disso, a família de Baucis parecia participar assiduamente da escolarização do garoto. E, nos outros casos, também demonstraram interesse e atividades de auxílio aos estudantes, mesmo que não fosse da maneira idealmente esperada pela escola.

As expectativas docentes com relação ao baixo desempenho, na maioria dos casos, não eram positivamente relacionadas ao prosseguimento da escolarização, mesmo considerando que ao longo do ano, alguns passaram a serem vistos como mais interessados e esforçados, o que não se configurou como uma mudança com o baixo desempenho.

O Baucis “escapou” das baixas expectativas. A professora do reforço e a professora da turma acreditavam que ele poderia avançar nos estudos e conseguir romper com suas dificuldades.

As docentes relataram que desde o início era possível perceber os alunos que apresentavam maiores dificuldades e que possivelmente seguiriam assim ao longo do ano letivo, não desconsideravam a probabilidade de mudanças (Marturano, 1998), mas notavam que elas não eram corriqueiras. Sendo assim, poderia haver avanços, porém era difícil haver mudanças que tornassem possível acreditar numa escolarização longínqua e proveitosa.

As concepções dos alunos e familiares desse grupo sobre o baixo desempenho estavam pautadas na aquisição de conhecimentos escolares, citaram principalmente a

aprendizagem da leitura e da escrita e, comportamentos adequados. Eles aferiram expectativas positivas com relação ao futuro não diretamente relacionadas à escolarização, apenas uma aluna, 5º ano, relatou que esperava prosseguir nos estudos.

Ponderando que como apontou Gimeno Sacristán e Gomez (1998) o aluno atribuirá relevância para aquilo que considerar necessário para se manter na escola, tentando atender às exigências da instituição. A aprendizagem e/ou a boa utilização da leitura e escrita foi considerada indispensável e importante por todos os sujeitos.

As notas dos estudantes com baixo desempenho oscilaram entre os conceitos 4 e 5, sendo este o mínimo esperado. As concepções dos familiares e professores do 5º ano direcionavam-se para o baixo desempenho escolar, enquanto os alunos consideravam seus desempenhos entre alto e médio. No 2º ano, não houve consenso entre os estudantes e familiares, estes oscilaram entre médio e alto e, aqueles entre baixo e médio.

Faz-se relevante afirmar que no 5º ano as concepções sobre os alunos com baixo desempenho e, até mesmo, sobre o desempenho mediano, demonstraram-se mais sedimentadas, sendo influenciada, dentre outros fatores, pelo maior tempo de exposição a determinado nível de desempenho.

Sobre as questões postas neste trabalho - Houve estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas frente a diferenciados quadros de desempenho escolar? - Nota-se que as estabilidades nas concepções e expectativas podem se consolidar ao longo do tempo, o que pode ser percebido por meio da experiência escolar de alunos e até mesmo de Polidora. No 5º ano elas estavam mais sedimentadas e no 2º ano mais oscilações se fizeram presentes, o que não pode impedir de ocorrer mudanças posteriores em ambos os momentos.

Desta forma, pondera-se que houve estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas sobre os diferenciados desempenhos escolares. As estabilidades se fizeram presentes especialmente aos alunos com baixo desempenho escolar e as mudanças, ou melhor, as possíveis ou não mudanças em processos ou já experienciadas, se fizeram mais presentes nos contextos dos alunos com desempenhos medianos e altos, especialmente no 2º ano ou ao fazer uso das vivências de alunos no 5º ano. Afinal, neste momento, as mudanças foram mais restritas para os alunos com desempenho baixo e médio.

A profecia auto-realizadora, um estudo desenvolvido por Rosenthal e Jacobson no ano de 1968 e que ficou conhecido como “efeito Pigmaleão”, aponta que há

influencia das concepções e expectativas dos diferentes sujeitos sobre os desempenhos escolares e que estas não foram necessariamente confirmadas nos dados desta pesquisa quando se volta essencialmente às idéias, pois os estudantes com desempenhos medianos e baixos não se colocaram indiscutivelmente nesta posição, alguns aferiram percepções contrárias a dos professores e dos familiares. Os alunos com alto desempenho, em meados do ano também discordaram dos outros sujeitos, porém ao final do ano passaram a concordar que eram alunos com alto desempenho.

Isso ocorreu pelo fato de familiares e alunos não se basearem essencialmente na aquisição de conteúdos escolares, como ocorria no caso dos professores, que mesmo fazendo uso de outras percepções que não apenas a conceitual, pautavam-se centralmente nesta para apreciar os resultados alcançados pelos estudantes e a partir daí ponderar seus desempenhos.

Nota-se que diferenciados desempenhos escolares não eram demarcados durante a prática pedagógica das professoras, pois elas tentavam atender as dificuldades de cada um, dentro de suas possibilidades, sem explorá-las perante o grupo. A professora do 2º ano fazia isto diante de comportamentos diferenciados dos estudantes, mas não estendia tal prática às aprendizagens escolares. Além disso, trabalhava com atividades individualizadas na sala de aula.

Polidora não conseguia fazer isto em sua prática o que pode ser lido por meio da cobrança maior com este nível em cumprir a apostila e, não necessariamente, alfabetizar os alunos que ainda apresentavam dificuldades no domínio do código linguístico.

Destaca-se que apesar da preocupação demonstrada com os alunos que tinham dificuldades em aprender, havendo até mesmo restrita atenção aos estudantes com alto desempenho na escola, pode-se perceber que era difícil para as professoras trabalharem com a heterogeneidade em sala de aula. O que também foi percebido na pesquisa de PEREZ (2007).

De qualquer forma, Polidora, Pérsia e as professoras responsáveis pelas aulas de reforço escolar demonstraram atenção e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Objetivavam que eles fossem incluídos e não excluídos da e na escola, apesar das dificuldades vivenciadas em seus cotidianos (GIMENO SACRISTÁN, 2000; FREITAS, 2002; OLIVEIRA, 2007).

Com relação à prática pedagógica, 2º ano, despendidas na sala de aula e no reforço nota-se que estas eram diferenciadas apenas pela possibilidade de um ensino mais individualizado, dedicando atenção especial às dificuldades de cada um, o que nem

sempre poderia ocorrer em sala de aula, devido ao número de alunos atendidos. Porém, as professoras seguiam as mesmas perspectivas de ensino, utilizando músicas, parlendas, poesias, partindo para a organização delas pelos alunos por meio de frases, palavras ou letras. Assinalando que o reforço ocorria no período de aula, pois estes alunos não tinham como vir à escola no período contrário.

A prática pedagógica no 5º ano estava relacionada à leitura de textos, análises, produções textuais o que também ocorria com os alunos no reforço, aparecendo também como diferencial o atendimento individualizado, além de não seguirem a apostila e ocorrerem em período contrário às aulas, podendo ser utilizado como um estudo extra.

Desta forma, o ensino individualizado era “visto” pela escola como uma possibilidade de mudança diante de baixos desempenhos ou mesmo de desempenhos medianos. O que foi destacado também por Freitas (2007) ao falar sobre a importância do ensino personalizado.

Para Gimeno Sacristán e Gomez (1998) tratar todos os alunos com igualdade reafirma as diferenças e, além disso, consideram que a escola não pode alcançar a igualdade de oportunidades, ela é capaz apenas de amenizar os efeitos das desigualdades ao fornecer instrumentos de luta aos indivíduos.

O referencial escolhido por este estudo, a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, forneceu suporte para análise dos resultados obtidos nesta pesquisa ao proporcionar uma reflexão pautada na percepção das concepções e expectativas dos próprios sujeitos, além de inter-relacionar os diferentes contextos vivenciados por eles. Inclusive ao ponderar sobre o modelo PPCT, focando a pessoa, o processo, o contexto e o tempo como fontes de análises.

A discussão de dados dentro desta perspectiva teórica aponta o desenvolvimento enquanto um fenômeno resultante de uma constelação de forças culturais, sociais, econômicas, políticas e não apenas psicológica. Representa uma contínua reorganização e integração de múltiplos níveis de experiência que induz, restringe, facilita e mantém o comportamento ao longo da vida. (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998).

De tal modo, os dados obtidos por meio desta pesquisa são contidos nos itens que se seguem:

- Alunos de desempenhos caracterizados de mesmo nível não revelaram homogeneidade em suas características, por isso a importância do delineamento de pesquisa qualitativa e a análise individual.

- A análise da trajetória dos alunos durante o ano letivo e as condições familiares, sociais, culturais para cada aluno reiteraram uma visão de que várias condições reordenadas de determinada forma estão presentes em diferentes realidades de alunos com desempenhos diferenciados e que não se configuraram como características específicas de cada grupo.

- Com relação à prática pedagógica, apesar dos esforços e das preocupações direcionadas aos estudantes com baixo desempenho, foi possível aferir que ao longo do ano houve uma ausência de ajustes nas práticas docentes das professoras frente aos resultados não muito positivos do processo de aprendizagem dos alunos. Apesar da demonstração de um intenso compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, percebe-se que há um engessamento da estrutura escolar, sendo difícil romper com práticas pedagógicas corriqueiras.

- O desenvolvimento é um processo emergente que depende da confluência de muitos elementos que mudam de forma assíncronica, mais do que um processo prescritivo no qual um único elemento dentro ou fora do sistema produz mudança. Nenhum componente do sistema é o único determinante pelo desenvolvimento em qualquer domínio.

- Há uma considerável plasticidade; uma única resposta pode ser resultante de vários fatores ou múltiplas respostas desencadeadas por processos similares.

- Com relação as estabilidades e mudanças, nota-se que seu curso seguiu a vertente da probabilidade muito mais do que a da determinação.

Destaca-se ainda a percepção pessoal, sobre a participação das professoras entrevistadas, que se disponibilizaram a aceitar a permanência da pesquisadora em sala de aula, além de indicar alunos e fornecer informações, expuseram como se sentiram enquanto sujeitos da pesquisa. Uma delas apontou os alunos indicados como fonte de alteração numa outra pesquisa sobre o mesmo tema e a outra pediu um retorno dos dados encontrados por meio do estudo, o qual foi dado:

Indicaria outros, totalmente outros, pensando nos avanços que eles tiveram. Eles avançaram bastante, então teve criança que continuou e teve criança que correu mais, então teve um avanço maior. (Fala da professora Pêrsia).

Eu não sei assim se eu pude colaborar com você, mas se assim você me dar uma avaliação assim, porque muitas vezes a gente na frente de uma sala de aula, não observa muitas coisas que você aqui pode ter observado e isso é importante pra mim, apesar de estar com eles no dia-a-dia, mas às vezes uma atitude, uma postura minha diante da sala de aula que você pode ter observado, fica como uma crítica construtiva em relação ao meu trabalho

também, o que você observou muito, as atividades feitas, então eu queria um retorno pra mim também, até pra gente ficar sabendo assim a conclusão do seu trabalho e o que você achou também né. Tanto que no dia que você veio aqui para fazer a pesquisa, a diretora perguntou e pra gente é também uma forma de auto-avaliar, sei que você tá aqui mais observando o trabalho das crianças, mas me dá uma devolutiva também. (Fala da professora Polidora).

A partir desta pesquisa outras indagações e considerações emergiram:

- Pensando que as concepções e expectativas estavam, nesta pesquisa, mais sedimentadas no 5º ano; será que haveria mudanças no desempenho dos alunos considerados com baixo desempenho escolar a partir deste ano escolar em diante?
- Quais seriam as extensões dessas classificações escolares, alto, médio e baixo desempenho escolar, na vivência futura e pessoal desses alunos?
- Estudos longitudinais são necessários visto que a maioria das pesquisas volta-se para as escolas por períodos relativamente “curtos” devido, inclusive, a fatores estruturais dos cursos de pós-graduação.

Uma limitação desta pesquisa está no fato de os familiares não terem sido chamados a expor suas concepções e expectativas no 2º semestre do ano letivo, sendo entrevistados apenas uma vez.

Distingue-se que os dados obtidos neste trabalho não devem ser generalizados, por envolverem apenas uma escola, além de serem concepções e expectativas pessoais, sendo necessário haver outros estudos que incluam mais sujeitos em diferentes contextos para ter os dados confrontados e, a partir de então, se concordarem serem mais representativos.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI Renata e PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Editora LTC, 2 ° ed. 1981.

BRASIL. **SAEB – 2005 PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. 2007.

BRASIL, MEC. **Acompanhem a vida escolar de seus filhos**. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12246&Itemid=289, acessado em 03 de dez. 2009.

BRITO, M. R. F. Um Estudo Sobre as Atitudes em Relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º Graus. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996, (**Livre Docência**).

BRONFENBRENNER, U. Ecological system theory. **Annals of Child Development**, 6, 187-249, 1989.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

BUENO, B.O.; GARCIA, F.G. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, nº 186, p. 263-281, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. **A Qualidade da Educação sob o olhar dos professores**. Fundação SM, Organização dos Estados Ibero-Americano e Instituto de Evaluación y Asesoramento educativo, 2008.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2003, vol.16, n.3, pp. 427-434. ISSN 0102-7972.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 121, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. acessado em março de 2009.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar os filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 10, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. acessado em março de 2009.

COLACIOPPO, Ana Carolina. **Baixo desempenho na escrita de alunos das frações da classe média que frequentam a quarta série do ensino fundamental em escola privada.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do Discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

DEL PRIORE, M.(Org.) **História da Criança no Brasil.** Editora Contexto, 2000.

DESSEN, M.A. e BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A. e JUNIOR, A. L. C. (org.) **A Ciência do Desenvolvimento Humano.** p. 113-131. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades.** Tradução Ione Ribeiro Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei Federal nº 8.069, de 1990.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? p. 147-164 In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da Exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 22 de out. de 2009.

_____ Eliminação Adiada: O Ocaso Das Classes Populares No Interior Da Escola E A Ocultação Da (Má) Qualidade Do Ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acessado em 25 de Nov. 2009.

GASONATO, M. R. de C. **O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação dos seus filhos**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José; GOMEZ, Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. 4ª Ed. Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. A Educação que temos, a educação que queremos. p.37-63. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A Educação no Século XXI**: Os desafios do futuro imediato. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. p. 61-76. **Rev. Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em : www.scielo.br - acessado no dia 29 de out. 2009.

GOMES, J. V. Relações família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo. **Idéias**, São Paulo, n.16, p. 84-92, 1992.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. p. 13-32. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do.(org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p. : Il, 2007.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meio populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.**(trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. p.108-127. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1960, nº 79, v. 34.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto da Progressão Continuada.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista – Araraquara, 2006.

MARINI, Fabiana. **A relação entre a escola e famílias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximação.** Mestrado. Universidade Federal De São Carlos, 2003.

MARTINS, Edna e SZYMANSKI, Heloisa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias.** *Estud. pesqui. psicol.*, jun. 2004, vol.4, no.1, p.0-0. ISSN 1808-4281.

MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. (p. 73-90). In C. A. Funayama (Ed.), **Problemas de aprendizagem: Enfoque multidisciplinar** Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998.

MAZZOTTI, A.J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. p. 349-359. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, 2006.

MONTEIRO, M. I. ; MARIN, A. J. **Práticas de alfabetizadora provocam sucesso e fracasso escolar**. In: 23º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, Caxambu. Programas e Resumos da 23º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. p. 1-18.

MORAES, Rosária Lanzotti. **Família e Escola: parceiros ou rivais**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

MOREIRA, G.M. Recursos e Condições Adversas na história pregressa de escolarização de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. 2006. **Dissertação** (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2006.

MOREIRA, A. F. B. e KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, 100 (28):1037-1057, 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edart, 1976.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social XL** (176), p.563-578, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> acessado em 26 de nov. de 2009.

OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA M.A.M., PÁDUA I.C. A. O emprego da qualidade total em uma escola pública de Belo Horizonte. IV Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. Viçosa, MG. **Anais** em CD-ROM, 1999.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

- PEREIRA, Adriana da Silva Alves. **Sucesso Escolar Nos Meios Populares: Mobilização Pessoal e Estratégias Familiares**. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Educação, 2005.
- PEREZ, M.C.A. **Infância, família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.
- POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. **Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção**. [online]. , vol. 25, no. 3, pp. 405-416, 2008.
- POLONIA, A. da C., DESSEN, M.A. e SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A. e JUNIOR, A. L. C. (org.) **A Ciência do Desenvolvimento Humano**. p. 71-89. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RANGEL, Mary. **A Imagem Real e a Imagem Ideal do “Bom Aluno”**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 282-303, maio/ago. 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 22 de set. de 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2º ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SENOS, Jorge. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. **Análise Psicológica** 1 (XV): 123-137, 1997.
- SIGOLO, S. R. R. L. Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes** (pp.189-195). São Carlos: Edufscar, 2004.
- SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, Apr. 2007. Acesso em 16 de jun. 2010.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. p. 125-194. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O**

Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

TWIASCHOR, Maria Paula Gennari Guimarães. O Significado e os Sentidos que Alunos do Ensino Fundamental Atribuem à Escola. 1v. 119p. **Mestrado.** Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2008.

UNICEF. **O Direito de Aprender:** Potencializar avanços e reduzir desigualdades/ [coordenação geral Maria de Salete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VALE, José Misael Ferreira do. A educação Contemporânea. p.103-143. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de. (org.) **História da educação.** São Paulo: Avercamp, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Entrevista com o educador

- Caracterização do participante da pesquisa:

1. Nome:
2. Tempo de experiência:
3. Idade:
4. Como foi a sua escolarização?
5. Considerava-se uma boa, média ou má aluna? Por quê?

Características da formação:

6. Formação: Qual? Onde?
7. Comente sobre como foi a sua formação inicial?
8. Além da sua formação inicial, fez outros cursos, especialização? Comente um pouco.
9. Como resolveu ser professor?
10. Comente sobre como foi o início da sua carreira.
11. Trabalha de forma diferente hoje com relação ao início da profissão? Comente sobre sua prática atual.
12. Para qual(is) série(s) você leciona? Em que período(s)?
13. Qual é o maior problema - ponto negativo - da sua carreira e qual é a maior vantagem - ponto positivo?
14. Está satisfeita com sua profissão?
15. Fale um pouco do bairro/comunidade onde está localizada a escola?

- Constituição da turma - adaptação

16. Como a sua turma foi constituída, houve algum critério de seleção dos alunos no início do ano?
17. No início você percebeu se algum aluno em especial, apresentou dificuldades em se adaptar a rotina da escola?
18. Havia alguma atividade especial na fase de adaptação? Quais atividades foram feitas pensando nessa fase de adaptação?

Expectativas e concepções frente ao desempenho escolar

19. Descreva a situação da sua classe.
20. Como definiria o desempenho da turma em geral: acha que eles são interessados, participam das atividades, aprendem, entendem o que explica.
21. Além dos conteúdos escolares, acredita que ensine outras coisas aos alunos? Comente o que pensa sobre isso.
22. O que você faz em sala de aula para ensinar os alunos?
23. Como acredita que os alunos aprendem? Quais são os motivos que levam um aluno a aprender, tente enumerá-los.
24. Como caracteriza um alto desempenho escolar?

25. Fale um pouco sobre a possível trajetória de um aluno com sucesso escolar?
26. Tente enumerar possíveis motivos para um aluno ter um bom desempenho?
27. Como acredita que chegou a essa conclusão?
28. Como caracteriza um médio desempenho escolar?
29. Fale um pouco sobre a possível trajetória de um aluno com um desempenho médio?
30. Tente enumerar possíveis motivos para um aluno ter um desempenho médio?
31. Como acredita que chegou a essa conclusão?
32. Como caracteriza um baixo desempenho escolar?
33. Fale um pouco sobre a trajetória de um aluno com um baixo desempenho?
34. Tente enumerar possíveis motivos para um aluno ter um baixo desempenho?
35. Como acredita que chegou a essa conclusão?
36. No começo do ano, é possível identificar os alunos que, em geral, terão um melhor desempenho escolar? Como?
37. O comportamento do aluno em sala de aula reflete em seu desempenho? Quais comportamentos influenciam no desempenho e como isso acontece?
38. A família dos alunos pode auxiliar no desempenho escolar? De que maneira?
39. Você acredita que fatores externos a escola outros interferem no desempenho escolar dos alunos? Que fatores? Como? Exemplifique com algum fato.
40. Os alunos comentam alguma coisa sobre a escola? Eles demonstram gostar de estudar?
41. O que espera que os alunos aprendam/adquiram ao final do ano? Por quê?

Participação da família na escola

41. Em quais momentos entra em contato com a família dos alunos? Fale um pouco, em geral, da relação com os familiares?
42. Com relação às reuniões escolares há participação dos familiares? Como ela é organizada?
43. Os pais fazem muitas perguntas sobre o desempenho escolar? Dê um exemplo?

Avaliação do desempenho escolar

44. Como os alunos são avaliados?
45. Eles demonstram alguma reação à forma de avaliação: demonstram medo, insegurança, contentamento, tranquilidade, nervosismo?

- Escolarização: Função da escola

47. Escola é?
48. Qual você acredita ser a função da escola?
49. O que é ser professor?
50. Qual o seu papel enquanto professor na escola?
51. O que é ser aluno?
52. Qual o papel do aluno na escola?
53. Qual o papel da família na escola?
54. Você acredita que as políticas educacionais influenciam na sua prática docente?
55. Se sim, fale um pouco sobre essa influencia.

Questões referentes a alunos participantes da pesquisa.

1. Descreva o aluno X (características psicológicas):
2. Ele é um aluno esforçado? Por quê? O que você faz para ser esforçado?
3. Ele é um aluno inteligente? Por quê?
4. Ele é um aluno obediente? Por que acha isso?
5. Como concebe o desempenho do aluno – alto, médio ou baixo? Por quê?
6. O que espera do desempenho dele ao final do ano? Por quê?
7. Qual o comportamento dele em sala de aula?
8. Como é a participação da família deste aluno na escola?
9. Como ele se relaciona com os colegas de turma?
10. Como se relaciona com você?
11. Como é feita a avaliação deste aluno?
12. Quando fala sobre ou apresenta itens da avaliação deste aluno há alguma reação por parte dele? Se sim, qual(is)?
13. Faz algo diferenciado para este aluno aprender? Por quê? O que faz?
14. Conhece sua história pessoal? Se sim, conte-a?
15. Relate algum caso ocorrido com este aluno em sala de aula pensando no desempenho escolar dele?
16. Até onde, em seus objetivos para o ano, acredita que este aluno pode chegar?
17. Qual acredita ser o futuro dele, quando adulto: nos estudos, no trabalho, na família, na vida pessoal? Por quê?

APÊNDICE II

Entrevistas com o educador em meados do ano

1. Reação dos alunos frente à finalização das atividades escolares;
2. Como se sente frente ao final do ano;
3. SARESP e Prova Brasil;
4. Definir o que entende por desempenho escolar.
5. O desempenho da turma em geral sofreu alguma alteração?
6. Desempenho dos alunos individualmente:
 - Melhora no desempenho:
 - Manutenção do desempenho:
 - Decadência do desempenho:

Justificar como percebeu essas alterações.

7. Houve alguma mudança com relação à participação familiar do aluno?
8. Ocorreu algum fato marcante nesses últimos meses?
9. O que entende por expectativas?
10. Quais são suas expectativas para o aluno?

APÊNDICE III

Entrevista com o educador do reforço

- Caracterização do participante da pesquisa:

6. Nome:
7. Tempo de experiência:
8. Idade:
9. Como foi a sua escolarização?
10. Considerava-se uma boa, média ou má aluna? Por quê?

Características da formação:

16. Formação: Qual? Onde?
17. Comente sobre como foi a sua formação inicial?
18. Além da sua formação inicial, fez outros cursos, especialização? Comente um pouco.
19. Como resolveu ser professor?
20. Comente sobre como foi o início da sua carreira.
21. Trabalha de forma diferente hoje com relação ao início da profissão? Comente sobre sua prática atual.
22. Para qual(is) série(s) você leciona? Em que período(s)?
23. Qual é o maior problema - ponto negativo - da sua carreira e qual é a maior vantagem - ponto positivo?
24. Está satisfeita com sua profissão?
25. Fale um pouco do bairro/comunidade onde está localizada a escola?

Falando sobre o Reforço

26. O que acha do reforço oferecido pela escola?
27. Como os alunos são selecionados para o reforço?
28. Comente sobre o reforço – como ele começou (trajetória anual), o que faz durante o período de aula, qual a importância dele? Justifique.
29. Como percebe o aluno enquanto alguém que precisa do reforço escolar?
30. Fale um pouco sobre as atividades que realizam e a participação dos alunos nas aulas.
31. Relação da família com o reforço e desempenho do aluno.
32. Relação entre a turma regular e o reforço.

Questões referentes a alunos participantes da pesquisa.

18. Descreva o aluno X (características psicológicas):
19. Ele é um aluno esforçado? Por quê? O que você faz para ser esforçado?
20. Ele é um aluno inteligente? Por quê?
21. Ele é um aluno obediente? Por que acha isso?
22. Como concebe o desempenho do aluno – alto, médio ou baixo? Por quê?
23. Qual o motivo para que este aluno esteja no reforço?

24. O que espera do desempenho dele ao final do ano? Por quê?
25. Qual o comportamento dele em sala de aula?
26. Como é a participação da família deste aluno na escola?
27. Como ele se relaciona com os colegas de turma?
28. Como se relaciona com você?
29. Como é feita a avaliação deste aluno?
30. Quando fala sobre ou apresenta itens da avaliação deste aluno há alguma reação por parte dele? Se sim, qual(is)?
31. Faz algo diferenciado para este aluno aprender? Por quê? O que faz?
32. Conhece sua história pessoal? Se sim, conte-a?
33. Relate algum caso ocorrido com este aluno em sala de aula pensando no desempenho escolar dele?
34. Até onde, em seus objetivos para o ano, acredita que este aluno pode chegar?
35. Qual acredita ser o futuro dele, quando adulto: nos estudos, no trabalho, na família, na vida pessoal? Por quê?

APÊNDICE IV

Entrevista com o educador – Professora Pietra

- Caracterização do participante da pesquisa:

11. Nome:
12. Tempo de experiência:
13. Idade:
14. Como foi a sua escolarização?
15. Considerava-se uma boa, média ou má aluna? Por quê?

Características da formação:

33. Formação: Qual? Onde?
34. Comente sobre como foi a sua formação inicial?
35. Além da sua formação inicial, fez outros cursos, especialização? Comente um pouco.
36. Como resolveu ser professor?
37. Comente sobre como foi o início da sua carreira.
38. Trabalha de forma diferente hoje com relação ao início da profissão? Comente sobre sua prática atual.
39. Para qual(is) série(s) você leciona? Em que período(s)?
40. Qual é o maior problema - ponto negativo - da sua carreira e qual é a maior vantagem - ponto positivo?
41. Está satisfeita com sua profissão?
42. Fale um pouco do bairro/comunidade onde está localizada a escola?

Expectativas e concepções frente ao desempenho escolar

43. Como definiria o desempenho da turma em geral: acha que eles são interessados, participam das atividades, aprendem, entendem o que explica.
44. Como caracteriza um alto desempenho escolar?
45. Fale um pouco sobre a possível trajetória de um aluno com sucesso escolar?
46. Tente enumerar possíveis motivos para um aluno ter um bom desempenho?
47. Como acredita que chegou a essa conclusão?
48. Como caracteriza um médio desempenho escolar?
49. Fale um pouco sobre a possível trajetória de um aluno com um desempenho médio?
50. Tente enumerar possíveis motivos para um aluno ter um desempenho médio?
51. Como acredita que chegou a essa conclusão?
52. Como caracteriza um baixo desempenho escolar?
53. Fale um pouco sobre a trajetória de um aluno com um baixo desempenho?
54. Tente enumerar possíveis motivos para um aluno ter um baixo desempenho?
55. Como acredita que chegou a essa conclusão?
56. No começo do ano, é possível identificar os alunos que, em geral, terão um melhor desempenho escolar? Como?
57. O comportamento do aluno em sala de aula reflete em seu desempenho? Quais comportamentos influenciam no desempenho e como isso acontece?

58. A família dos alunos pode auxiliar no desempenho escolar? De que maneira?
59. Você acredita que fatores externos a escola outros interferem no desempenho escolar dos alunos? Que fatores? Como? Exemplifique com algum fato.

Questões referentes a alunos participantes da pesquisa.

36. Descreva o aluno X (características psicológicas):
37. Ele é um aluno esforçado? Por quê? O que você faz para ser esforçado?
38. Ele é um aluno inteligente? Por quê?
39. Ele é um aluno obediente? Por que acha isso?
40. Como concebe o desempenho do aluno – alto, médio ou baixo? Por quê?
41. O que espera do desempenho dele ao final do ano? Por quê?
42. Qual o comportamento dele em sala de aula?
43. Como é a participação da família deste aluno na escola?
44. Como ele se relaciona com os colegas de turma?
45. Como se relaciona com você?
46. Como é feita a avaliação deste aluno?
47. Quando fala sobre ou apresenta itens da avaliação deste aluno há alguma reação por parte dele? Se sim, qual(is)?
48. Faz algo diferenciado para este aluno aprender? Por quê? O que faz?
49. Conhece sua história pessoal? Se sim, conte-a?
50. Relate algum caso ocorrido com este aluno em sala de aula pensando no desempenho escolar dele?
51. Até onde, em seus objetivos para o ano, acredita que este aluno pode chegar?
52. Qual acredita ser o futuro dele, quando adulto: nos estudos, no trabalho, na família, na vida pessoal? Por quê?

APÊNDICE V

Entrevista com o familiar

- Caracterização do participante da pesquisa:

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Quantas pessoas moram na sua casa: quem são?
5. Estudou até que grau de ensino:
6. Qual a escolarização das pessoas que moram na sua casa, incluindo você? Algum motivo que queira destacar para terem essa escolarização?
7. Qual a ocupação dessas pessoas, incluindo o entrevistado?
8. Você gosta do seu trabalho? Gostaria de mudar e fazer alguma outra coisa?
9. Residência própria, alugada ou outros?

- Aspectos históricos

11. O que é ser criança para você?
12. Voltando a sua infância, que atividades você fazia quando era criança? Sua vida era parecida com a do seu filho? Em quais aspectos?
13. Como foi a gravidez do seu (sua) filho(a)?
14. Fez pré-natal? Como foi o nascimento? Algum problema de saúde?
15. Como foi quando ele era bebê: Quem cuidava dele? Você trabalhava?
16. Há ajuda no cuidado do(a) seu(sua) filho(a) ainda?
17. Seu (sua) filho(a) entrou na escola com quantos anos? E por qual motivo?
18. Como foi o período em que ele frequentava a Educação Infantil: ele gostava de ir a escola, contava as coisas que fazia lá, o que fazia lá que é diferente na escola de hoje, o que a professora falava dele como aluno?
19. Como foi o 1º ano dele no Ensino Fundamental: o que ele contava? O que ele fazia na escola? O que a professora falava dele como aluno? O que você achou dele ter feito o 1º ano com 5 ou 6 anos? (5º ano não teve essa fase – Ensino Fundamental de 8 anos)
20. Houve dificuldade para se adaptar no 1º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve algum reclamação ou elogio). Comente.

Para o 5º ano:

21. Houve dificuldade para se adaptar ao 2º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve algum reclamação ou elogio). Comente.
22. Houve dificuldade para se adaptar ao 3º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve algum reclamação ou elogio). Comente.
23. Houve dificuldade para se adaptar ao 4º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve algum reclamação ou elogio). Comente.

24. Houve dificuldade para se adaptar ao 5º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve alguma reclamação ou elogio). Comente.

25. Seu filho gosta de ir à escola?

26. Ele falta às aulas? Por qual motivo?

Características pessoais:

27. Descreva algumas qualidades e defeitos do seu filho?

28. Quando as pessoas conhecem seu filho, falam alguma coisa sobre ele? O que?

29. Seu filho é esforçado? Por quê? O que ele faz para ser esforçado?

30. Seu filho é inteligente? Por quê?

31. Seu filho tem sorte? Por que acha isso?

32. Seu filho é obediente? Por que acha isso?

33. Você acha que ele é feliz? Por quê?

Contexto:

34. Vamos falar um pouquinho sobre o cotidiano de vocês: Como é seu bairro: coisas boas e ruins dele?

35. Conte-me um pouquinho da rotina do seu filho.

36. Tem amigos próximos que participam do cotidiano do seu filho?

37. As avós, os avôs e/ou tios(as) participam do cotidiano do seu filho?

38. Às vezes vocês fazem atividades de lazer? Quais? Com que frequência?

39. Seu filho faz alguma atividade fora da escola, como esporte, atividade religiosa, outros?

40. Ele tem responsabilidades em casa? Ajuda em alguma coisa – afazeres domésticos, cuidar dos irmãos, outros?

41. Seu filho participa de algum projeto social?

42. Houve alguma situação de doença grave na família ou com alguém próximo da família desde o nascimento do seu filho?

Participação da família na escola

43. O que considera melhor na escola do seu filho e o que acredita que poderia melhorar?

44. Então o que acha da escola do seu filho?

45. Como é seu contato com a escola do seu filho?

46. Qual a sua opinião sobre as reuniões na escola do seu filho? Gostaria que fosse diferente em alguma coisa?

47. Quais atividades você faz relacionadas a escola do seu filho?

48. Você acha que é importante a família participar da escola? Por quê?

49. Você acredita que a família participando da escola faz diferença no desempenho da criança? Por quê? E como?

Expectativas e concepções frente ao desempenho escolar

49. Seu filho já repetiu de ano?(5º ano)
50. Por que acredita que seu filho deva ir a escola?
51. Matriculou seu filho nesta escola por considerá-la de qualidade, por ser próxima da sua casa ou por algum outro motivo?
52. O seu filho é como aluno: bom, médio ou ruim? Por quê?
53. Acha que ele sempre será um aluno assim?
54. Como você pensou isso?
55. O que espera do desempenho escolar do seu filho? Por quê?
56. Como acredita que chegou a essa conclusão?
57. O que espera que seu filho aprenda na escola? Por quê?
58. Você acha que seu filho espera alcançar o que com a sua própria escolarização?
59. Até que grau de ensino acha importante estudar?
60. Até que grau de ensino acredita que seu filho irá estudar? Por quê?
61. Qual poderia dizer que seria seu papel na educação do seu filho?
62. Qual é o papel da escola na educação da criança?
63. Qual é o papel do seu filho como aluno?
64. O que acredita que ele será quando adulto: nos estudos, no trabalho, na família, na vida pessoal? Por quê?

APÊNDICE VI

Entrevista realizada com os alunos por meio de um jogo.

1. O que você mais gosta em você?
2. Mudaria alguma coisa em você?
3. O que você mais gosta de fazer?
4. O que menos gosta de fazer?
5. Você se sente querido pelas pessoas? Por quê?
6. Fale uma qualidade sua.
7. Fale um defeito seu.
8. O que as pessoas falam sobre você?
9. Você é bonito ou não? Por que acha isso?
10. Você é esforçado ou não? Por quê? O que você faz para ser esforçado?
11. Você é inteligente ou não? Por quê?
12. Você tem sorte ou não? Por que acha isso?
13. Você é obediente ou não? Por que acha isso?
14. O que é ser aluno?
15. Você é um aluno: bom, médio ou ruim? Por quê?
16. Acha que sempre será um aluno assim? Por quê?
17. Quando você não entende alguma coisa você pergunta? Para quem?
18. Você pensa no seu futuro? O que quer ser quando crescer? Por quê? nos estudos, no trabalho, na família, na vida pessoal.
19. O que é ser criança para você?
20. Você é feliz? Por quê?

Solicitar que utilize o jogo para representar um amigo da escola.

1. Você tem amigos na escola? Quem são eles? Por que gosta deles?
2. Eles são bons alunos? Por que acha isso?
3. O que eles fazem para ser bons alunos ou não?
4. Alguém já falou isso para você?

Solicitar que represente o rosto de uma pessoa da escola, qualquer pessoa que trabalhe na escola: quem trabalha na escola? A professora, a diretora, a coordenadora, faxineiros, merendeiros, porteiro.

1. Quem você representou e por quê?
2. O que você acha dessa escola? Por quê?
3. Como se sente na escola?
4. O que gosta na escola?
5. O que não gosta na escola?
6. Como a escola deve ser?
7. Por que você vem na escola?
8. Você gosta de ir na biblioteca?
9. O que aprende na escola, na sala de aula?
10. Quais atividades você faz na escola? Conte um pouco sobre elas.
11. Você se sai bem nas atividades da escola? Como sabe disso?

12. Se você não sabe fazer alguma atividade o que você faz: desiste, pergunta, pede ajuda, pensa mais um tempo [...]?
13. Você se esforça na escola, faz as tarefas, faz as atividades, tenta entender os assuntos estudados [...]?
14. O que você aprende na escola você usa na sua vida fora da escola? (em casa, na rua...)
15. Na escola a gente tem professor, para você o que é ser professor?
16. Você entende o que a professora explica na sala de aula?
17. Como você acha que aprende o que ela explica?
18. O que a professora explica para você?
19. Como é sua relação com a sua professora? Você acha que ela gosta de você?
20. E com a turma, como é a relação da professora? Ela gosta da sua turma?
21. Você recebe elogios na escola? Quando? Quem elogia você?
22. Você gosta de receber elogios?
23. Esses elogios ajudam você a ir bem na escola?
24. O que ajuda você ir bem na escola?
25. Você leva bronca na escola? O que você faz para receber bronca?
26. Como se sente quando leva bronca na escola?
27. Você já foi numa outra escola antes de vir nesta? (Educação Infantil) O que achava da outra escola? Por quê?
28. O que fazia lá era igual ao que faz nesta escola? Conte o que fazia lá de diferente daqui.
29. Como foi mudar de escola da Educação Infantil para esta escola? Conte como foi no começo. (1º ano foi no prédio da Educação Infantil).
30. O que você espera aprender na escola?

Para o 5º ano

1. Como foi o 2º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve algum reclamação ou elogio). Comente.
2. Como foi o 3º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve algum reclamação ou elogio). Comente.
3. Como foi o 4º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve algum reclamação ou elogio). Comente.
4. Como foi o 5º ano? (mudanças, desempenho, relação com os colegas de turma, professores, houve algum reclamação ou elogio). Comente.

Solicitar que represente o rosto de alguém que more em sua casa, família.

1. Quem é? Por que fez o rosto dessa pessoa?
2. Com quem você mora?
3. Fale um pouco da sua família (fale um pouco da sua rotina).
4. Tem avós, tios, primos que vê com frequência?
5. Como é o seu bairro? Você gosta dele?
6. Você mora perto da escola?
7. Alguém da sua família vem na escola? Você acha que alguém deve vir? Por quê?
8. Alguém ajuda você fazer as tarefas da escola em casa? Quem?
9. Você acha isso importante?

10. O que você acha que seus familiares pensam da escola? Por quê?
11. Alguém cobra você na sua casa com relação aos seus estudos?
12. Você recebe elogios na sua casa? Quando? Quem elogia você?
13. Como se sente quando recebe elogios?
14. Você leva bronca na sua casa? O que você faz para receber bronca?
15. Como se sente quando leva bronca?
16. O que mais gosta na sua casa?
17. O que menos gosta na sua casa?
18. Você aprende alguma coisa na sua casa? O que você aprende?
19. Você faz alguma coisa na sua casa para ajudar sua família – afazeres domésticos, cuidar de irmãos [...]? O que você faz? O que acha disso?
20. Você tem horários na sua casa para fazer as coisas: comer, brincar, estudar?
21. Você passeia nos finais de semana? Para onde costuma ir?
22. Como você acha que deve ser uma família?

APÊNDICE VII

Entrevistas com os alunos – meio do ano letivo

- Como está se saindo na escola?
- Considera-se bom, médio ou mau aluno?
- Por quê?
- O que espera para o final do ano?
- O que espera para o próximo ano na escola?
- O que pensa sobre mudar de escola? (5º ano).

APÊNDICE VIII

TERMO DE CONSENTIMENTO (Da diretoria Municipal de Educação)

Eu, (nome da diretora), abaixo assinado, Diretora Municipal da Educação do Município de (nome do município), no uso de minhas atribuições, estou ciente do objetivo geral do estudo intitulado, “**Concepções E Expectativas De Professores, Familiares E Alunos Do Ensino Fundamental: Níveis Diferenciados de Desempenho Escolar**”, que será o de compreender como os docentes, familiares e discentes elaboram e ou elaboraram suas concepções e expectativas sobre o alto, médio e baixo desempenho escolar; orientado pela professora doutora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo do Departamento de Psicologia da Educação e desenvolvido por Luciana Ponce Bellido, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado) – Unesp – Araraquara e, concordo com a participação da Escola (nome da escola), local em que serão realizadas observações do cotidiano escolar de duas turmas: 2º e 4º ano, durante o ano de 2009. Ocorrendo ainda no decorrer do mesmo período entrevistas com seis alunos de cada turma, indicados pelos professores responsáveis e, seus respectivos familiares, os quais serão informados da pesquisa e terão liberdade para aceitar ou não participar da mesma.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes do estudo, com o intuito de dar divulgação às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Considerando que a pesquisadora Luciana Ponce Bellido se mostrou disponível para qualquer esclarecimento e ao fim da pesquisa irá dar devolutiva com relação aos resultados do mesmo.

Bariri, 12 de fevereiro de 2009.

(nome da diretora da educação do município)

TERMO DE CONSENTIMENTO (Professor)

Eu..... entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, será confidencial. Eu também entendo que os registros da pesquisa: “Refletindo sobre o alto e baixo desempenho escolar: Concepções e Expectativas” estarão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Direito De Desistência

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo.

Consentimento Voluntário

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Responderei a entrevista:

Assinatura do participante da pesquisa:.....

Concordo que seja observada minha prática docente.

Observação da prática:

Assinatura do participante:.....

Data:.....

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (Familiar)

Eu..... entendo que, qualquer informação obtida sobre mim e meu/minha filho(a), matriculado(a) no ano, será confidencial. Eu também entendo que os registros da pesquisa: “Refletindo sobre o alto, médio e baixo desempenho escolar: Concepções e Expectativas”, estarão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que nossa identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa e; por isso, consinto na publicação para propósitos científicos.

Direito de Desistência

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir.

Consentimento Voluntário

Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Aceito que a pesquisadora Luciana Ponce Bellido, responsável pela pesquisa e aluna da Pós-Graduação em Educação Escolar – Unesp/ Araraquara, realize observações na sala de aula do meu filho e, me disponibilizo a participar do estudo por meio de uma

entrevista com a pesquisadora, que futuramente será agendada, na qual não serei obrigado a responder a qualquer item que não queira, destacando que as perguntas da entrevista estarão voltadas para o desempenho escolar do meu/minha filho(a).

Participação na pesquisa:

Assinatura do participante da pesquisa:.....

Data:

APÊNDICE IX

ESCLARECIMENTOS SOBRE PESQUISA

“Refletindo sobre o alto e baixo desempenho escolar: Concepções e Expectativas”

Ações:

1. Observações na sala de aula – cotidiano escolar;
 2. Conversas com um familiar, doze alunos (seis do 2º ano e seis do 5º ano – escolhidos por meio de sorteio) e professores – uma conversa será realizada neste semestre e outra no próximo semestre. Ambas sobre o desempenho escolar.
- Em hipótese alguma será revelada a identidade dos participantes da pesquisa.

Luciana Ponce Bellido
Pesquisadora Pós-Graduação – Mestrado – UNESP – Araraquara
Email: luluponce@gmail.com

Sob a orientação da Prof. Dr. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo do Departamento de
Psicologia da Educação – UNESP – Araraquara
E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

APÊNDICE X

Bariri, 27 de outubro de 2009.

Prezada (o) nome do familiar;

Gostaríamos de agradecer sua participação na pesquisa intitulada: “Concepções e Expectativas de Professores, Familiares e Alunos do Ensino Fundamental: Refletindo Sobre Alto e Baixo Desempenho escolar”, ocorrida na Escola Municipal (nome da escola), que além da sua contribuição contou com o apoio de seu filho (nome do aluno).

Temos muito a agradecer, afinal, disponibilizou seu tempo para nos ajudar: muito obrigado!

Colocamos-nos a disposição para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa e lembramos que em hipótese alguma sua identidade será revelada.

Luciana Ponce Bellido
Pesquisadora Pós-Graduação – Mestrado – UNESP – Araraquara
Email: luluponce@gmail.com

Sob a orientação da Prof. Dr. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo do Departamento de Psicologia da Educação – UNESP – Araraquara
E-mail: sigolo@fclar.unesp.br