

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

090284 1

Seletividade escolar - uma  
questão de conscientização?

Dissertação de Mestrado apresenta-  
da ao Curso de Pós-Graduação em Edu-  
cação da UFRGS.

090283

TERESA ALICE ROSSELL MALINSKY

Porto Alegre, setembro de 1991

BIBLIOTECA FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Trabalho realizado sob a orientação das Profas. TERESINHA MARIA VARGAS FLORES (de março a outubro de 1990), e RUTE VIVIAN A. BAQUERO (de novembro de 1990 a agosto de 1991), e apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS —, como requisito parcial para obtenção do título de "Mestre".

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

CIP \_ Catalogação na Publicação

M251s Malinsky, Teresa Alice Rossell  
Seletividade escolar: uma questão de conscientização / Teresa Alice Rossell Malinsky. -- Porto Alegre: UFRGS, 1991.  
138f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU:371.124.057(816.51):165(PIAGET)  
316.63(FREIRE)  
371.212.72  
371.212.7.015.4:316.63:371.124  
316.648.8:316.738

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Desempenho: Professores: Ensino público estadual: Porto Alegre,RS:  
Pesquisa de campo  
371.124.057(816.51):303.425

Piaget, Jean: Conhecimento  
165(PIAGET)

Freire, Paulo: Conscientização  
316163(FREIRE)

Fracasso escolar  
371.212.72

Seletividade escolar: Conscientização: Desempenho profissional: Professores  
371.212.7.015.4:316.63:371.124

Representação: Mecanismos seletivos  
316.647.8:316.738

Bibliotecária Responsável:  
Maria Hedy Lubisco Pandolfi - CRB-10/130

Pretender persuadir ou convencer alguém que sua consciência da realidade é ingênua e deve ser mudada, é uma atitude paternalista à consciência. Como o conhecimento, não se transferem prontos de fora para dentro, nem da noite para o dia. A consciência e conhecimento se constroem. Se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos.

Brandão.

## AGRADECIMENTOS

*A todas as pessoas que contribuíram para a realização deste estudo, em especial aos colegas pertencentes a Escola onde foi realizada a pesquisa.*

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar de que forma os segmentos pedagógicos e técnicos da escola (Serviço de Supervisão Escolar (SSE), Serviço de Orientação Escolar (SOE), e professores de sala de aula) atuam como agentes da seletividade escolar, analisando o papel exercido pelo nível de consciência e pelo tipo de compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre a questão do conhecimento na sua ação seletiva.

Para configurar as representações dos professores de setores (SSE e SOE), dos professores de sala de aula e dos alunos sobre as questões da seletividade, utilizou-se um questionário. Para detectar quais os mecanismos de seletividade empregados pelos professores, destacando junto aos professores de sala de aula a compreensão na questão do conhecimento, foram realizadas entrevistas e observações, em sala de aula.

Os dados encontrados permitiram constatar que a representação da seletividade escolar é entendida, em geral pelos professores, como relacionada a questões sócio-econômicas

dos alunos. Os mecanismos seletivos utilizados pelos professores em sala de aula referem-se à forma de transmitirem os conteúdos, à avaliação, à exigência de hábitos e atitudes. Os professores do SOE os utilizam principalmente ao selecionarem os grupos de alunos pela idade e pelo número de reprovações. O SSE emprega mecanismos de seletividade indiretamente, quando reforça o trabalho que os professores realizam em sala de aula.

Os alunos não percebem estes mecanismos de seletividade e suas representações centram-se em sua problemática sócio-econômica, buscando na escola uma forma de superá-las.

Tais constatações levam a supor que a questão da seletividade escolar está centrada na postura do professor que reflete uma consciência ingênua em relação ao meio em que vive, no qual exerce sua ação.

Se o professor faz parte de uma sociedade opressora que determina e mantém normas de atuação que almeja, ele como sujeito dessa sociedade é portador de uma consciência de submissão.

No construtivismo de Jean Piaget encontra-se a superação desta problemática, pois o sujeito não é independente de seu meio sócio-cultural na sua construção cognitiva. É na interação com o meio que ele estrutura a ação, num ato constante com o refletir. Ele é o binômio ação e reflexão.

Sugere-se a realização de outros estudos para apro-

fundar a compreensão da problemática da seletividade escolar, na dimensão da relação consciência — ação, via a análise das histórias de vida dos professores e de sua ação social.

## ABSTRACT

This study aims at investigating how the different segments of the school — Scholl Supervision Service (SSS), School Orientation Service (SOS), and teachers in the classroom — operate as agents of school selectivity. It will also analyze the role played by the level of consciousness and by the type of comprehension the subjects of this study have of how knowledge works in selective action.

A questionnaire was given to the teachers in the different sectors (SSS, SOS), the teachers in the classroom, and the students. The answers were used in the configuration of the mental representations these individuals have of the school selectivity process. Besides, classroom observations and classroom interviews were carried out in order to identify the selectivity mechanisms used by the teacher, — focusing, among classroom teachers, on the problem of comprehension in matters of knowledge.

The data collected showed that teachers in general represent school selectivity as something related to students socio-economic factors. The selection mechanisms used by

the way content is presented, the evaluation system, the demand for specific habits and attitudes. The SOS teachers use these mechanisms mainly when assigning students to groups according to age and to number of school years the students failed. The SSS uses indirect selection mechanisms, as its members reinforce the work teachers do in the classroom.

Students are not aware of these mechanisms, and their representations are focused on their own socio-economic problems. They are in school looking for a way to overcome these problems.

These observations lead to the conclusion that the school selectivity question is centered on the teacher's posture. He reflects a ingenuous consciousness of the environment where he lives, where he acts.

If the teacher belongs to an oppressing society which determines the desired rules of action, he becomes the conveyor of a submissive consciousness.

In Jean Piaget's constructivism we find the answer to overcome this problem, since individuals are not independent from their socio-economic environment in their cognitive development. It is only in the interaction with the environment that the individual structures action, in a constant act of reflection. He becomes the dualism action-reflection.

We suggest that other studies be conducted in order to investigate more deeply the problems involved in school

selectivity. Their focus should be the relationship between consciousness and action, through the analysis of teacher's life histories and their participation and action in society.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	xiii
1 - INTRODUÇÃO .....	1
2 - O FRACASSO ESCOLAR .....	8
3 - A QUESTÃO DO CONHECIMENTO .....	14
3.1 - Considerações preliminares .....	15
3.2 - A construção do conhecimento segundo Jean Piaget .	19
3.3 - Concepções sobre o conhecimento e aprendizagem	27
4 - A CONSCIENTIZAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE .....	32
4.1 - Níveis de consciência segundo Paulo Freire....	36
4.1.1 - Consciência ingênua .....	37
4.1.2 - Consciência transitiva-ingênua .....	39
5 - METODOLOGIA .....	44
5.1 - Sobre a escola investigada .....	51
5.1.1 - Identificação da escola .....	51
5.1.2 - A comunidade escolar de 5a. e 8a. série do	
1º Grau .....	53
5.1.3 - Para a apreensão da seletividade escolar....	54
5.1.4 - Cronograma da pesquisa .....	55
6 - ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	57
6.1 - Análise comparativa das respostas dos alunos,	
professores de sala de aula e de setores (SOE	
e SSE) .....	58
6.1.1 - Em relação à compreensão do que seja um "bom"	
professor .....	58

6.1.2 - Em relação às disciplinas que mais reprovam e quais os motivos .....	62
6.1.3 - Em relação às representações em relação às reprovações .....	65*
6.2 - Análise dos posicionamentos dos professores dos setores: SOE e SSE quanto à .....	77
6.2.1 - Visão do Serviço de Orientação Educacional - (SOE) .....	77
6.2.2 - Visão do Serviço de Supervisão Escolar (SSE).	82
6.2.3 - Visão dos professores de sala de aula .....	86
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	127
ANEXOS .....	134

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	— Dados sobre evasão e repetência das quintas séries do 1º Grau de 1989 da Escola investigada .....	46
Tabela 2	— Dados sobre evasão e repetência das oitavas séries do 1º Grau de 1989 da Escola investigada .....	47
Tabela 3	— Profissões dos pais dos alunos das quintas e oitavas séries do 1º Grau — segundo a classificação brasileira de ocupações .....	49
Tabela 4	— Aspectos considerados pelos alunos das quintas e oitavas séries do que vem a ser um "bom" professor.....	60
Tabela 5	— Aspectos considerados pelos professores de sala de aula, do que vem a ser um "bom" professor .....	61
Tabela 6	— Disciplinas que mais reprovam segundo os alunos de 5a. e 8a. séries do 1º Grau e o porquê .....	63
Tabela 7	— Disciplinas que mais reprovam segundo os professores de sala de aula e o porquê.....	64

Tabela 8 — Fatores que os alunos de 5a. e 8a. série do 1º Grau consideram que leva à reprovação...	67
Tabela 9 — Fatores que os professores de sala de aula e de setores (SOE e SSE) consideram que leva os alunos à reprovação .....	68
Tabela 10 — Aspectos considerados primordiais pelos alunos de 5a. e 8a. séries do 1º Grau para deixarem de estudar .....	71
Tabela 11 — Aspectos considerados pelos professores de sala de aula e setores, como fatores, do porquê os alunos deixarem de estudar.....	72
Tabela 12 — Porque os alunos das quintas e oitavas séries freqüentam a Escola.....	75
Tabela 13 — Representação dos professores de sala de aula e setores sobre o fracasso escolar (reprovações) .....	100

---

1 - INTRODUÇÃO

---

Através da observação da ação docente, durante dezessete anos em Escola Pública, constatou-se junto aos professores uma "inércia" no que se refere a solução do insucesso dos alunos. Os professores têm conhecimento do problema e agem tentando superá-lo, centrando a questão geralmente, no que se refere à apreensão dos conteúdos. Na visão da maioria dos professores a simples repetição do que não foi apreendido supera o problema. Na realidade o que obtém é um alto número de reprovações e com estes resultados passam a crer que o problema está nas condições sócio-econômicas defasadas dos alunos ou na falta de condições cognitivas dos mesmos.

Por que o professor na maioria das vezes não se inclui como agente deste processo?

Inúmeros trabalhos foram realizados sobre o alto índice de repetência dos alunos que após uma série de reprovações acabam saindo da escola, em sua maioria sem concluírem o 1º Grau. Resultados destes estudos indicam que os professores, em geral, atribuem a saída dos alunos da escola como devido a aspectos bio-psico-sócio-culturais e econômicos, como os citados em Mello (1988), Dorneles (1986), Freitas (1989), dentre outros.

Observa-se também que a reprovação escolar ocorre ainda em maior número em classes de baixa renda. De acordo com Cunha (1985), existe um choque entre os padrões culturais de alunos e professores. O resultado é que se os alunos são portadores dos padrões culturais esperados pelos professores irão progredir no sistema escolar e acreditarão que o seu esforço individual foi o responsável pelo sucesso. Os demais irão fracassar e interiorizar as razões de culpa como devidas a sua própria incapacidade. Na realidade, as pessoas que buscam este saber instituído desejam progredir em sua vida futura. No entanto, muitas vezes o que encontram aí é um meio propício a sua exclusão social que justifica o abandono da escola.

Face a esta problemática questiona-se: Qual o papel do professor em sala de aula? Como ele enfrenta o problema?

Segundo Brandão (1982), a formação de nossos professores, na maioria das vezes, não enseja questionamentos sobre as várias teorias trabalhadas. Elas são impostas como verdadeiras. Com isso, são exigidos padrões vigentes no meio de uma cultura dominante, e estes, acreditam os professores, são os que devem ser transmitidos. Ora, se a formação do professor foi dentro de padrões estabelecidos, é provável que, ao ingressar na prática docente, ele reproduza aquilo que aprendeu e no momento em que se depara com indivíduos que fujam a estes padrões não saiba como atuar, não entende porque o aluno não aprende, tornando assim mais fácil atribuir o

fracasso ao educando do que a sua visão de ensino.

Por outro lado, observa-se que existe uma luta constante no Magistério Público Estadual ao nível de 1º e 2º Graus, em relação a melhores salários, hierarquias profissionais, cumprimento de hora/aula/trabalho, materiais escolares, aspectos estes importantes e de certa forma relacionados com a questão da seletividade escolar. Entretanto, esta é uma luta corporativista, embora, às vezes, a dimensão burocrática se sobreponha a questões mais diretamente relacionadas aos professores. São aspectos mais fáceis de serem concretizados, e conseqüentemente, mascaram o "cerne" do problema — a construção de uma consciência crítica por parte dos professores que possibilite uma outra leitura da realidade em que atuam. Acredita-se que uma das conseqüências deste não conhecimento da realidade, é o insucesso do aluno e, também, do professor.

Esta investigação centra-se no pressuposto de que o fracasso do aluno não deveria ocorrer, uma vez que, biologicamente, os indivíduos possuem as mesmas condições cerebrais orgânicas para interagirem com o meio, em se tratando de indivíduos sem lesões orgânicas. Portanto, provavelmente o insucesso escolar decorre de fatores externos a este indivíduo, como por exemplo, o meio sócio-cultural onde realiza sua construção cognitiva.

A questão da construção do conhecimento na linha piagetiana e a conscientização na perspectiva de Freire são suportes teóricos utilizados para a compreensão da questão.

Dessa forma é necessário formular algumas considerações, no que se refere ao conhecimento, como um subsídio para a leitura do problema. O conhecimento pode ser entendido como um fenômeno multidimensional, enquanto a capacidade cognitiva humana não pode se desenvolver adequadamente, senão no seio de uma cultura que a produziu, conservou e inclusive transmitiu uma linguagem, uma lógica. Conseqüentemente ignorar como a criança constrói o conhecimento pode ser um dos fatores que leva à seletividade escolar.

É fundamental, neste estudo, apreender o modo como o professor internaliza o problema da seletividade e, para tal, faz-se uma revisão do tema "conscientização", proposto por FREIRE, uma vez que o autor procura compreender:

*... os diferentes níveis de consciência em sua relação dialética com as condições materiais da sociedade, por isso mesmo, nem como determinantes daquelas condições nem como suas puras cópias (FREIRE, 1981, p.64).*

Procede-se a seguir uma revisão da questão do fracasso escolar, sintetizando os fatores relevantes sobre o tema da pesquisa.

Centra-se esta proposta, na análise da interação entre alunos e os profissionais a ele diretamente ligados, como: Serviço de Supervisão Escolar, Serviço de Orientação Educacional, mais especificamente na atuação do professor em sa-

la de aula. É importante que os professores discutam a participação da escola na seletividade, porém precisa ter subsídios para tal. Além disso é preciso um "dar-se conta" de que os professores podem ser um dos agentes seletivos. Este "dar-se conta" está associado à questão da conscientização proposta por Freire.

Mello (1988) denominou de "incompetência técnica", ao referir que o professor não dispõe de formação técnica adequada para lidar com o problema da seletividade. No entanto, é de extrema importância subsidiar o professor para superar esta situação. Sem pedagogismos, a Epistemologia Genética de Jean Piaget é um dos veios para a superação do problema, uma vez que o autor observou o comportamento infantil, levantando a hipótese de que assim como existem estruturas específicas para cada função no organismo, da mesma forma existem estruturas específicas para o ato de conhecer. Estas estruturas não aparecem prontas, isto é, não são *inatas*, mas vão sendo construídas no decorrer da interação do indivíduo com o meio.

Segundo Ramozzi (1987, p.6):

*... qualquer criança cuja troca com o meio tenham sido prejudicadas, não importa por que fator, desde que estejam ausentes "lesões orgânicas", pode apresentar "deficits". O que não quer dizer que estes não sejam passíveis de serem superados. Isto significa que a criança NÃO é inferior, mas ESTÁ inferior.*

Salienta ainda que a noção de "déficit", de perder algo, implica em noção de "inferioridade" e "superioridade", que correspondem a etapas da construção da capacidade de conhecer, o que está em interação entre o biológico e o sócio-cultural.

Em síntese, este trabalho tem por objetivo analisar de que forma os segmentos pedagógicos da escola (SSE, SOE e professores), atuam como agentes seletivos, destacando o papel exercido pelo nível de consciência e de compreensão sobre a questão da apreensão do conhecimento, por parte do professor, na sua ação seletiva.

Apesar de o assunto tratado nesta pesquisa ter sido amplamente discutido e analisado por diversos autores supõe-se que não foi abordada ainda a relação consciência — ação no desempenho do professor, considerando este como fruto de uma sociedade que assim o produziu, tornando-o um sujeito passivo frente a uma problemática presente em sua atividade docente.

---

2 - O FRACASSO ESCOLAR

---

Um levantamento bibliográfico sobre a questão da seletividade escolar indica que o termo comumente empregado para explicá-lo é fracasso escolar, traduzido geralmente em índices de evasão e repetência de crianças de 1º Grau. Na realidade, tanto a evasão como a repetência encobrem uma série de determinantes sociais, políticos, econômicos, educacionais, fazendo com que a interação destes fatores tornem a evasão e a repetência produto destes determinantes. Por exemplo, em relação ao aspecto educacional, há uma gama de processos seletivos que a dinâmica escolar utiliza, como: avaliação, relacionamento professor e aluno, inadequação da linguagem do professor com o aluno, etc. Portanto, dentro de cada um dos determinantes, abre-se um leque de variáveis, levando à conclusão de que nenhuma variável isolada explica o fracasso escolar, reafirmando assim que este é produto de uma gama de processos seletivos.

Durante muito tempo, a questão do insucesso escolar ficou centrado na figura do aluno. Este era visto como portador de deficiências biológicas, psicológicas e cognitivas, dentre outros fatores, numa proposta atrelada à concepção liberal da equalização social, de que se forem oferecidas condições de aprendizagem a todos os indivíduos, todos terão

condições de vencer e ascender socialmente. Para esta concepção, a ascensão social e econômica é uma questão individual. Quem fracassa é o aluno e não os determinantes com que convive, como a sociedade, a cultura, etc. Esta é uma visão ingênua do papel social da escola em relação à sociedade e ao produto desta.

Patto (1984) salientou que a questão do fracasso escolar e o estudo de suas variáveis, partem de pressupostos liberais e da Escola Nova, com tendência à "psicologização", o que não desapareceu até nossos dias. A partir da década de 70, apesar de não ter desaparecido a tendência à psicologização, passa-se a procurar as causas do fracasso escolar fora do sistema escolar, tendendo assim a superar a concepção liberal.

Surgem então as teorias "crítico-reprodutivistas", onde as práticas escolares são entendidas como mantenedoras da ordem social.

Dentre os intelectuais das teorias crítico-reprodutivistas destacam-se: Althusser, Bordieu e Passeron, Baudlot e Estabiet. Estes autores, dentre outros, contribuíram sobretudo para uma nova compreensão da escola, por salientarem uma realidade difícil de enfrentar, que é o fato de o sucesso destinar-se somente a uma parcela da população. A escola favorece os já favorecidos e exclui e desvaloriza os outros. O sucesso escolar destina-se quase que exclusivamente às classes dominantes. Além disso, estudiosos contribuíram,

também, para a desmitificação das explicações psicológicas e culturais do fracasso escolar. No entanto, não deram ênfase ao fato de que existem contradições dentro da própria escola e que, numa sociedade de classes, estas contradições são produto de vários determinantes. É verdadeiro que a escola reproduz as classes sociais, mas não se pode afirmar que toda a instituição escolar está incluída na reprodução, pois as classes sociais são definidas pela formação dos meios de produção e não pelo capital cultural. As desigualdades sociais apesar de serem legitimadas pela escola não emanam dela. Bowles e Gintis (1976, apud Freitas, 1989, p.22-22), dão ênfase às relações sociais ao analisarem o papel da escola como agente reprodutor da sociedade capitalista. Chamam a atenção para o fato de que os sujeitos de diferentes classes sociais têm diferentes tipos de educação, de acordo com a posição que deverão ocupar no sistema de produção. Nos indivíduos de níveis econômicos mais baixos é enfatizada a subordinação às regras e a atividade dos alunos nas escolas é limitada pela imposição das normas escolares. Nos níveis econômicos mais altos predominam a confiança no sujeito e o incentivo à internalização das normas, assim como na escola privilegia-se a atividade independente. A estabilidade do sistema é dada pelo equilíbrio entre a consciência dos indivíduos e as relações sociais de produção. O sistema escolar contribui para integrar os indivíduos no sistema econômico através de uma correspondência estrutural entre as relações sociais e as relações de produção.

Diversas pesquisas foram realizadas tendo como enfoque as questões tratadas pelos crítico-reprodutivistas. Silva (1988), concluiu que as diferentes pedagogias empregadas são determinadas pela classe social da clientela e são produzidas na escola. Fernandes, (1989) salienta que, como reação contra as análises deterministas feitas pelas teorias da reprodução, principalmente as que reduzem os indivíduos a seres impotentes frente a força das estruturas sociais, surgiu a investigação etnográfica dos "estudos culturais" e das teorias de resistência, Apple (1979) e Giroux (1983). Geralmente todas estas teorias coincidem, quanto à preocupação em destacar que os indivíduos não são "meros brinquedos submetidos a forças que se movem por cima de suas cabeças, mas atores das relações sociais, isto é, sujeitos ativos capazes de igual forma aceitar, modificar ou resistir aos imperativos que lhes são impostos" (Fernandes, 1989, p.4).

Outras pesquisas direta ou indiretamente trataram das relações entre os alunos e professores: Montoya (1983) concluiu que a escola exige da criança um pensamento conceitual, fazendo com que esta seja reprovada quando ingressa nela. Carraher (1988) diz que a escola é incapaz de estabelecer um elo entre o conhecimento formal e o conhecimento prático do aluno. Mello(1988) investigou o papel dos professores como agentes da seletividade escolar e concluiu, entre outros aspectos, que existe uma dificuldade dos professores em proporrem soluções técnicas adequadas à escolarização das crianças de classes populares.

Cita-se aqui apenas alguns dos trabalhos realizados sobre o tema em relação às questões sócio-culturais. Entretanto, o objetivo fundamental deste trabalho é analisar de que forma os segmentos pedagógicos da escola atuam como agentes seletivos, destacando o papel exercido pelo nível de consciência e compreensão por parte do professor em sua ação seletiva.

---

### 3 - A QUESTÃO DO CONHECIMENTO

---

### 3.1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O estudo do conhecimento, até bem pouco tempo, era privilégio da filosofia. Poucos se preocuparam com o ser biológico, filio e ontogeneticamente. Com o desenvolvimento das biociências é que o contexto de análise se ampliou. O conhecimento deixou de ser realmente um problema só para filósofos, mas é preciso acrescentar que não se pode deixar que este se fundamente entre concepções redutoras que cada saber segrega; o sociólogo, o sociológico, fazendo do conhecimento um produto social, o biólogo, o biológico e assim sucessivamente. Em nossas interações com o meio, há uma contínua permuta e influência mútua entre o mundo externo e o interno. Interno no sentido de que as atividades cognitivas humanas necessitam de um órgão cognitivo central, que é o cérebro. Este, por sua vez, necessita da existência biológica de um organismo. Entretanto, as habilidades cognitivas humanas não podem desabrochar senão no seio de uma cultura que produziu, conservou e transmitiu uma linguagem, uma lógica. O conhecimento, é portanto, um fenômeno multidimensional e interdisciplinar, porque é, ao mesmo tempo físico, biológico, cerebral, psicológico, cultural e social.

Por outro lado, a divisão entre "espírito" e "matéria" levou à concepção do universo como um sistema mecânico.

Essa concepção da natureza foi estendida aos organismos vivos, considerados máquinas e constituídos por peças separadas. Essa visão mecanicista do mundo está na base da maioria das ciências e continua a exercer uma influência muito grande em diversos aspectos da vida humana. Talvez, esse tenha sido um dos fatores que levou à bem conhecida fragmentação do saber e serviu como fundamento lógico para o tratamento do meio ambiente natural, como se ele fosse formado de peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesses.

Todo conhecimento implica em sistemas de significações, mas nem sempre a recíproca é verdadeira, como exemplo há as diferentes culturas que fazem parte do nosso meio. Há diferentes tipos de saber, cheios de significados para quem os possui, mas não significativos a outras culturas. Além disso, cada sujeito constrói suas necessidades. Não é um dado "a priori"<sup>(1)</sup>, vai depender das interações que ele faz com seu meio. Resulta de construções inerentes ao indivíduo e de conexões necessárias para que se realize. São fases de um processo sem fim. O aparelho cognitivo humano produz conhecimento, construído a partir do tratamento de sinais-signos-símbo-

---

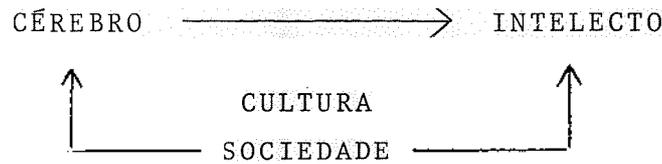
(1) "A priori": A organização intelectual vem da biologia, ou seja, são estruturas necessárias para elaboração do real. Não são estruturas "acabadas" desde o início do desenvolvimento, mas sim deverão ser construídas. (PIAGET, 1987, p.14).

los, traduções que são representações, idéias e teorias. Portanto, o conhecimento humano é uma "tradução" construída cerebral e mentalmente. Segundo Morin (1987, p.51) "... o conhecimento é necessariamente:

- tradução em signos, símbolos e representações de idéias e teorias (com os desenvolvimentos cerebrais);
- construção, isto é, tradução construtiva a partir de princípios e regras que constituem sistemas cognitivos articulando informações, signos e símbolos;
- solução de problemas, a começar pelo cognitivo da adequação da construção tradutora à realidade que se trata conhecer".

Na realidade o cérebro não explica o pensamento, a ação, mas precisa deles para explicar-se. E não se pode isolar estes elementos da cultura. Sem cultura, sem linguagem e sem saberes acumulados no patrimônio social, a capacidade humana intelectual não teria acontecido. A cultura é indispensável ao aparecimento do intelecto e ao pleno desenvolvimento das sociedades humanas. O campo do conhecimento implica condições bio-antropo-sócio-culturais, portanto não pode ser dissociado da vida humana e da relação social.

O diagrama a seguir explicita estas relações.



(Morin, 1987, p.73).

Assim, o conhecimento não é somente cerebral ele, tem uma dimensão mais ampla, o homem está atrelado a fatores sociais, culturais, e biológicos. Esses fatores estão interligados e interdependentes ao mesmo tempo. Segundo Morin(1987, p.51):

*... nascer é conhecer. O conhecimento permanece ligado às finalidades do ser: viver, sobreviver, reproduzir e não poderia haver um conhecimento sem estes três aspectos.*

Talvez se possa conceber uma auto-finalização no conhecimento, no "prazer" de explorar, de investigar, que é a curiosidade intelectual. Esses aspectos são interativos com os sociais, o que favorece o desenvolvimento dos indivíduos. O conhecimento é infinito. Perante o desafio da complexidade do real, todo conhecimento tem necessidade de refletir, reconhecer, problematizar. Qualquer ramo das ciências não é único e fechado. Ele envolve uma gama de saberes. É, portanto, interdisciplinar.

### 3.2 - A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SEGUNDO JEAN PIAGET

Piaget (1973) propôs, em relação ao conhecimento, uma teoria questionando a Biologia. Demonstrou que o conhecimento tem os princípios da organização viva: porque existe uma relação entre genótipo (relativo aos genes) e fenótipo (manifestação externa do genótipo), na adaptação das espécies animais ao meio e isso levou-o a refletir sobre as questões epistemológicas. Sua idéia fundamental é que o conhecimento origina-se da ação e não da percepção. A ação é considerada como forma de adaptação de um organismo ao meio, inicialmente por meio de esquemas motores, condição de estruturação do mundo pela criança. Organismo e meio constituem um todo indissociável. Significa que estão em constante interação, mesmo havendo variações adaptativas, pois elas implicam uma estruturação própria do organismo e de sua relação com o meio. Do ponto de vista do conhecimento, implica que a atividade do sujeito é relativa ao objeto e vice-versa.

O sujeito do conhecimento é o sujeito epistêmico (universal) — são as possibilidades de saber de cada indivíduo e de todos os indivíduos ao mesmo tempo.

Piaget, desde o início de suas observações do comportamento infantil, levantou a hipótese de que existiriam estruturas específicas para o ato de conhecer e estas não são inatas. Essa gênese justificaria o raciocínio pré-lógico na primeira infância, em contraste com a lógica do raciocínio do adulto. Para demonstrar sua hipótese, o autor estudou as ma-

nifestações da construção dessas estruturas na criança.

Inicia sua obra analisando as relações entre lógica, língua e pensamento. Posteriormente, observa que, subjacente às ações, existe uma lógica que escapa à consciência da criança e, portanto, não pode ser verbalizada. Entendeu que, em todo o tipo de comportamento, tanto naquele que visa a um fim imediato, como em qualquer tipo de brincadeira, as ações da criança não se estruturam aleatoriamente, mas, ao contrário, obedecem a determinadas leis. Constata, mesmo, a presença de verdadeiros sistemas lógicos elementares, regendo o comportamento da criança, sem que ela tenha a mínima consciência disso, assim como há leis regendo nosso sistema circulatório, sem que essas existam para nós no nível consciente. A ação ocupa o centro das investigações de Piaget.

O organismo, com sua bagagem hereditária em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio, ou seja, para adaptar-se, constrói esquemas. Piaget (1987) define "esquema" como aquilo que é generalizável em uma determinada ação. É a forma pela qual a criança entra em contato com o mundo. Assim, em presença de cada objeto novo, ela procura relacionar todo e qualquer dado dessa experiência a seus esquemas anteriores, o que o autor denomina de ASSIMILAÇÃO. Esses esquemas, que podem ou não se aplicar aos objetos, são passíveis de modificação, é o que Piaget chama de ACOMODAÇÃO. Essa acomodação já é testemunha da atividade do sujeito que reage frente ao objeto como que para

restabelecer o esquema do organismo perturbado pelo meio. Assim, os esquemas ou assimilam os objetos ou acomodam-se a ele, o que quer dizer que se reequilibram frente à variação do meio.

Na construção das estruturas mentais não há programação inata. Há um conjunto de possibilidades inerentes a nossa espécie, no que se refere às estruturas mentais e essas atualizam-se ou não em função do meio. Assim, os diferentes grupos humanos teriam diferentes níveis de construção em relação a essas estruturas, dependentes de sua ação sobre o meio. No momento em que o sujeito não se restringe aos objetos como tais, mas relaciona-os com outras possibilidades de ação com o meio estará elaborando os *CONCEITOS*. A construção passa, então, a ser abstrata e é uma reconstrução da precedente, ao mesmo tempo que é uma ampliação desta. É na abstração que o sujeito dispensa o objeto físico.

É, conseqüentemente, por intermédio da ação que se dá a passagem do biológico ao cognitivo.

Outro aspecto importante na teoria piagetiana é a função simbólica, que conforme refere o autor, consiste em diferenciar significantes de significados, de forma que os significantes permitam a evocação dos significados. Através da função simbólica, a criança representa ações e fatos de sua experiência. Esta função caracteriza uma forma de cognição que, do ponto de vista do sujeito, aparece como "cópias" do real (aspecto figurativo). Essas cópias do real referem-se ao

real construído pelo sujeito através de suas ações. Segundo Piaget (1973) há três tipos de conhecimento figurativo:

- a) a percepção que funciona somente na presença do objeto e por intermédio de um campo sensorial;
- b) a imitação no sentido amplo (gestual, fônica, gráfica) funcionando, na presença ou ausência do objeto, mas através da reprodução motora manifesta;
- c) a imagem mental que só funciona na ausência do objeto e por meio de uma reprodução interiorizada.

A inteligência humana ultrapassa o real no momento em que o sujeito é capaz de levantar hipóteses, para se projetar no mundo do possível, do desconhecido, do ainda não vivido. Modificar o objeto ou o acontecimento a ser conhecido de maneira a alcançar as transformações como tais e seus resultados, ou seja, as ações, as coordenações dessas ações e operações, caracteriza o aspecto operativo. No momento da representação, há uma abstração reflexiva. Essa abstração possui dois sentidos complementares:

- a) o sujeito transpõe para outro plano superior o que elaborou do anterior é o REFLETIR;
- b) o sujeito reconstrói sobre o plano das repre-

sentações aquilo que é retirado da ação, é a REFLEXÃO.

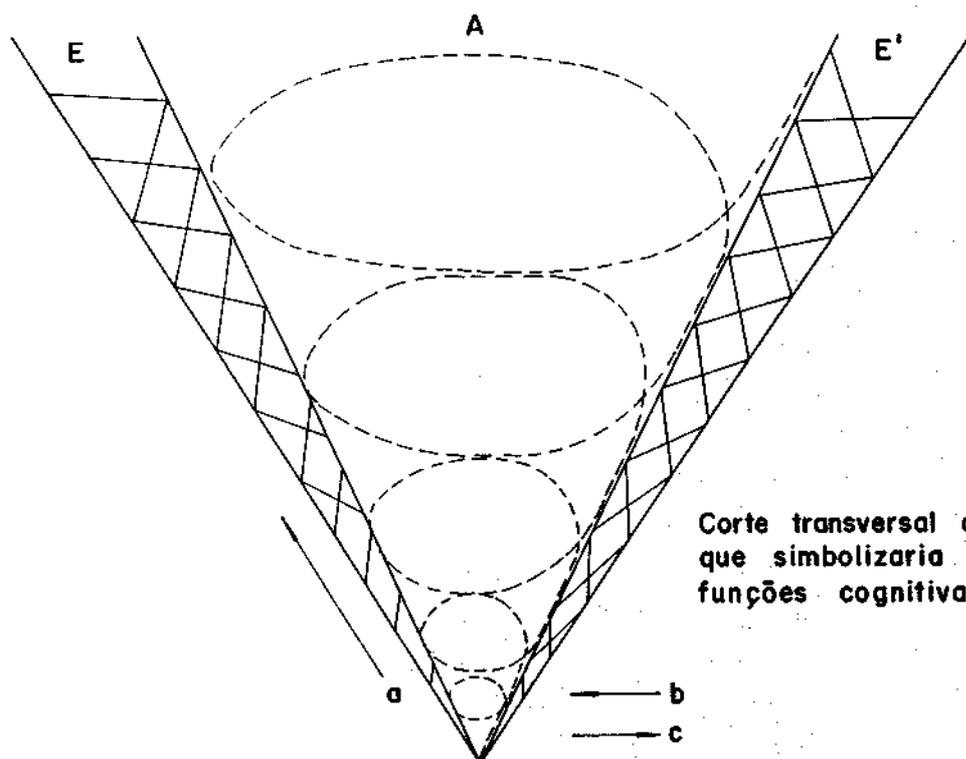
Trata-se de um processo em espiral: o refletir dos conteúdos observados supõe a intervenção de uma estrutura (reflexão) e os conteúdos transferidos a outro plano exigem, por sua vez, a construção de novas formas. Há assim, uma alternância constante de forma e conteúdo, sem começo e fim absoluto.

Piaget exemplificou o processo de acordo com o esquema constante na página seguinte.

A abstração é uma operação, no sentido de que tira do contexto certas ações. No início, é um processo inconsciente, mas, quando passa o nível da ação e da conscientização, dá origem a uma tomada de consciência.

A inteligência é adaptação, pressupondo a existência de um órgão especializado (cérebro) e de as ações dele (derivadas (percepções). Na espécie humana, essa estrutura permite um ir além, criar novas situações, a partir da interação dessas estruturas com o meio social (pensamento lógico-matemático). Piaget (1973, p.428), afirmou que:

*Na medida em que a inteligência humana encontra, por meio das estruturas lógico-matemáticas, um instrumento de integração cada vez mais independente da experiência, é que há precisamente conquista*



Corte transversal do cone invertido que simbolizaria a epigênese das funções cognitivas.

A - Espiral das reconstruções convergentes com avanços  
 E e E' - Equilibrações (abstrações empíricas e reflexivas)

### NÍVEL ORGÂNICO

- a) marcha ascendente dos processos de epigênese
- b) marcha descendente das modificações impostas pelo meio
- c) abstração (fenocópia cognitiva)

### NÍVEL COGNITIVO

- a) níveis sucessivos hierárquicos das estruturas (desde instintos reflexos e hábitos)
- b) construção ligada a processos anteriores
- c) construções novas

mais ampla e mais profunda no meio experimentado. Mas, ainda a esse respeito, as estruturas cognitivas ultrapassam, prolongando-as, as estruturas orgânicas, em razão da natureza de sua forma de equilíbrio: natureza comum, mas, conforme lembramos, levado no terreno cognitivo até formas inacessíveis ao equilíbrio orgânico.

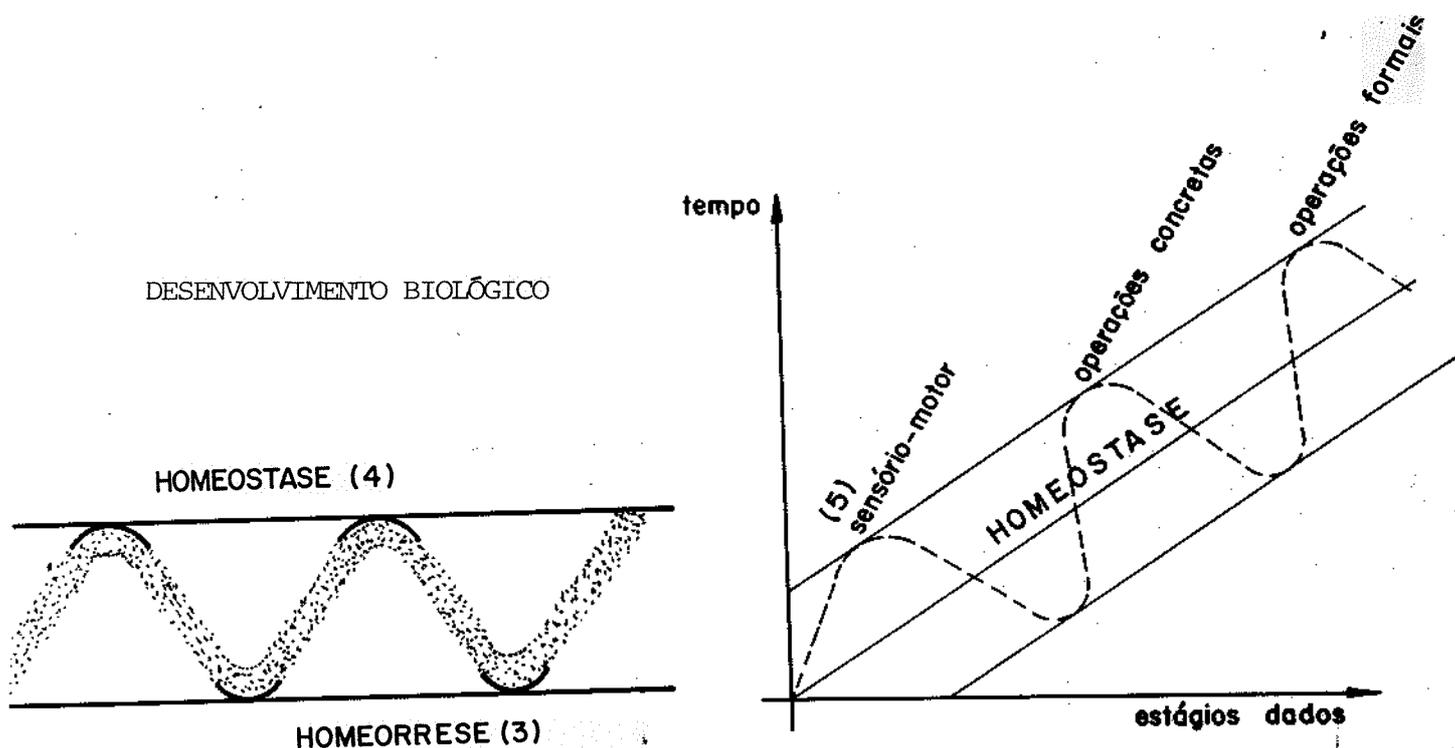
O cérebro ou alguns resquícios nervosos, os hormônios e os órgãos dos sentidos não agem isoladamente na modulação do comportamento. Todos os componentes interagem para produzir padrões de comportamento e de conhecimento. Os estímulos externos (exógenos) influenciarão os receptores sensoriais (endógenos) e o desenvolvimento cerebral, o que influenciará o comportamento e o conhecimento dos indivíduos.

No homem, mais do que em outros mamíferos, o efeito da ausência de estímulos externos durante o desenvolvimento é muito mais profundo em termos cognitivos. O fato mais importante do que a adaptação comportamental é a capacidade de apreender, isto é, de registrar experiências específicas (assimilação/acomodação). A assimilação torna-se cognitiva na medida em que o significado da percepção se diferencia. Este fato constitui o conhecimento.

Segundo Piaget (1973), existe um isomorfismo, sempre estrutural, entre as relações causais biológicas e cognitivas. "Se a razão humana evolui, não se modifica, sem ra-

ção, o que supõe patamares de equilibração". Assim como existe um "creodos" (2) biológico, em termos de filogênese e ontogênese, existe um "creodos" cognitivo, que todo ser epistêmico constrói, como demonstra o esquema abaixo.

#### DESENVOLVIMENTO COGNITIVO



Frente a tais considerações torna-se evidente que o conhecimento está diretamente relacionado com aquilo que se é biologicamente em interação com o meio. Essa interação não se dá abruptamente, e sim, ao longo de um caminho (creodos). Durante este caminho, é via ação que se constrói o conhecimento.

- 
- (2) Creodos: caminho a ser percorrido pelo indivíduo.  
 (3) Homeorrese: preserva um padrão de variação ao longo do tempo. A regulação das várias fases ao longo do tempo.  
 (4) Homeostase: pontos de equilíbrio no decorrer do desenvolvimento.  
 (5) Sensório-motor, operações concretas, operações formais: fases do desenvolvimento mental da criança.

to. Portanto a aprendizagem pressupõe uma construção a partir da interação da experiência do sujeito em consonância com o meio.

### 3.3 - CONCEPÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Numa abordagem genérica a respeito das condições sobre o conhecimento e a aprendizagem, pode-se afirmar que primeiramente, surgiu o *empirismo* que é uma corrente que considera o meio físico e social (objetos) como determinante do sujeito epistêmico. Este sujeito seria considerado uma "tabula rasa" (superfície onde nada está marcado), modificável pelo meio, sendo pois, mera consequência deste meio. A mediação é dada pelos sentidos, numa forma mais rudimentar, e pela percepção humana, numa forma mais elaborada.

Da postura empirista, surgiu a teoria associacionista que, durante muito tempo, concebeu a inteligência como produto de sensações, cada uma das quais prolongando-se em "imagem", associando-se entre si numa combinação de imagens anteriores e sensações atuais. É o *EMPIRISMO ASSOCIACIONISTA* ou aprendizagem por experiência adquirida em função do meio físico ou social (*BEHAVIORISMO*).

Segundo Becker (1983), a corrente empirista explica o funcionamento da inteligência por uma pressão que o meio exterior físico ou social exerce sobre o organismo e que, paulatinamente, é gravada na mente do sujeito, independente de

sua atividade.

Não se pode negar que o meio exerça pressão sobre o desenvolvimento da inteligência dos indivíduos. Resta saber é de que forma e como o indivíduo registra esta experiência.

Pará a teoria Associacionista-empirista, a aprendizagem é realizada por associação, condicionamento ou reforço externo, ou uma mudança momentânea, sem compreensão do real. São representantes deste grupo: Thorndike, Skinner, Hull, (Hilgard, 1973). O empirismo acredita que para haver aprendizagem basta uma boa organização de ensino, no poder absoluto dos exercícios (treino) e da repetição, no reforço (punição ou prêmio) à passividade do sujeito que aprende, como se fosse possível haver aprendizagem com "imobilidade". É o conhecimento cópia.

A teoria empirista-associacionista reduz o conhecimento a meras cópias da realidade, ao passo que o verdadeiro desenvolvimento cognitivo centra-se em inovações.

Surge mais tarde, uma segunda teoria do conhecimento, onde o sujeito é que determina o meio. Sujeito é todo ser humano que, ao nascer, apresenta as estruturas prontas, as quais determinam como perceber as coisas. Os aspectos da percepção são INATOS, bem como as apriorísticas estruturas que significam "condições de possibilidades", sem as quais os fenômenos não aconteceriam. O ser epistêmico viria dotado de estruturas que determinam o conhecimento. Esta é a TEORIA DA

FORMA ou GESTALT que, sob o ponto de vista epistemológico, é denominada de APRIORISMO. A teoria da Gestalt é conhecida como a teoria da aprendizagem por "insight" (Correll e Schwarsw, Hilgard, 1973), em oposição à teoria do "ensaio e erro", proposta por Thorndike (Hilgard, 1973). A vantagem desta aprendizagem é uma diminuição do ensaio e erro e, conseqüentemente, uma diminuição de exercícios.

Segundo Piaget (1987, p.336), esta teoria é "a manifestação de uma série de estruturas que se impõe de dentro para fora à percepção e à inteligência, à medida que se manifestarem as necessidades provocadas pelo contato com o meio. Esta teoria de aprendizagem não considera as experiências anteriores dos indivíduos, pois as estruturas já vêm formadas (Gestalt), elas não são construídas, portanto não considera que o indivíduo tenha uma história, pois todas as estruturas vem pré-formadas".

Uma terceira posição seria a do CONSTRUTIVISMO INTERACIONISTA. Esta teoria não é intermediária entre as duas outras, mas, sim, sua superação dialética ("AUFHEBUNG"), porque retira elementos daí e reconstrói em outro plano. Segundo Piaget (1973, p.147):

*O objeto é enriquecido pelo sujeito tal como o meio pelo organismo, ao mesmo tempo que o sujeito elabora suas próprias estruturas agindo sobre os objetos, de tal sorte que suas interações excluem simultaneamente todo o empirismo e todo aprio-*

*rismo em favor de uma construção contínua que admite o aspecto das totalidades relacionais indissociáveis e o desenrolar histórico.*

Para esta teoria é importante a organização do presente em função do passado. Piaget, estudando as fases do desenvolvimento da criança, constatou uma continuidade total das respectivas condutas, o que torna evidente o papel da experiência e da história. Afirma também que nenhuma estrutura existe antes de sua atividade.

A ação para o construtivismo constitui o elo que liga a inexistência de algo à ação (esquema) e decorre sempre de outro esquema pré-existente. A inteligência, por sua vez, é constituída por estruturas mentais e orgânicas em interação com o meio físico e social e este produz perturbações que o organismo tem capacidade de assimilar e de acomodar, adaptando-se.

*É na medida em que o sujeito é ativo que a experiência se objetiva. A objetividade da experiência é uma conquista da assimilação e da acomodação combinadas, isto é, da atividade intelectual do sujeito, e não um dado primordial que se impõe de fora. (Piaget, 1987, p.344).*

Em relação ao behaviorismo (empirista), a concepção construtivista é oposta porque abre espaço à construção de novidade. Caracteriza-se por um aproveitamento da ação do su-

jeito, enquanto que o primeiro só admite reprodução. Em relação ao apriorismo, este não leva em consideração as experiências anteriores, a história do sujeito, enquanto que o construtivismo considera que uma ação é sempre oriunda de outra precedente. Há uma organização da experiência, do presente em função do passado.

Em relação as aplicações pedagógicas no ensino atual estas teorias poderiam ser colocadas em dois níveis de elaboração:

- a) uma orientação de um associacionismo empirista que reduz todo o conhecimento a uma aquisição exógena, a partir das experiências ou de exposições verbais ou áudio-visuais dirigidas pelo professor;
- b) um retorno aos fatores do "inatismo" e maturação interna. A crença de que certas aptidões sejam inatas e, sendo assim, a educação resumir-se-ia, em grande parte, no exercício de uma "razão" pré-formada.

Frente a tais considerações, constata-se que o conhecimento é eminentemente relação e a condição em que ocorre é a relação social. Está sempre acontecendo, portanto é histórico, no sentido de que se desdobra no tempo e no espaço. Considerando que o conhecimento é ação, pode-se dizer que ele é passível de várias estruturações, que vão depender das trocas do indivíduo com o meio físico e social.

---

4 - A CONSCIENTIZAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE

---

CONSCIENTIZAÇÃO é um termo utilizado por Paulo Freire em sua obra. Este termo é um conceito central em suas idéias sobre educação, que entende como um ato político.

Andreola, apud Freitas (1989, p.38), chama atenção para o contexto no qual Freire utilizou a palavra conscientização:

*Se a utilização e a significação da palavra "conscientização" estão ligadas a uma situação histórica determinada, elas se relacionam também com a análise da consciência oprimida e com toda uma elaboração teórica das situações analisadas(...). Pode-se dizer que a significação encontrou uma realidade pré-existente. E tratava-se de uma realidade muito complexa: uma realidade de transição, uma mobilização popular, um engajamento político-pedagógico para dar a essa mobilização um caráter de consciência e de ação crítica. A palavra "conscientização" foi criada e descoberta para exprimir essa nova realidade.*

Segundo Freire (1980) para atingir a conscientização, o pon-

to de partida é a compreensão crítica do ser humano como sujeito, o ser consciente. Somente o ser humano é capaz de, ao mesmo tempo em que transforma o meio através da ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem. Sem essa interação, estaria reduzido simplesmente a um "estar no mundo", sem conhecimento de si nem do meio em que está inserido.

Parte essencial da conscientização é sua dimensão histórica, que Freire denomina de "engajamento". Perceber-se oprimido e não comprometer-se na transformação da realidade opressora equivale a negar a conscientização. Engajamento é a "inserção crítica na história, para criá-la, para fazê-la" (Freire, 1980, p.97).

Conscientização supõe também "utopia". Utopia, não no sentido de ser idealista, mas no sentido de criar uma realidade sem ser irrealizável. "Utopia é a dialetização nos atos de denunciar e anunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante e o ato de anunciar a estrutura humanizadora" (Freire, 1980, p.97).

Segundo o autor, os opressores jamais poderão ser utópicos, pois seu interesse é conservar a opressão, denunciando os sujeitos conscientizados.

Ter consciência de... implica uma postura crítica de ações transformadoras sobre o meio. Entra nesse contexto a relação de subjetividade da consciência que é a disponibilidade à ação, o ser humano como indivíduo, que ultrapassa o

simples fato de perceber aquilo que é passível de mudanças. A objetividade da consciência é a ação numa realidade concreta. Essa relação com o mundo se dá não somente num espaço físico, como também no social e cultural. Implica relações entre sujeito e objeto, entre a teoria e a prática. Portanto, não há consciência fora da ação e reflexão, fora da consciência objetiva.

Ter consciência de... implica trabalho, pois o ser humano é capaz de ter finalidade e prever os resultados de sua ação. É capaz, ao final de um processo de trabalho, de obter um resultado que antes de começar já tinha uma existência real. Se a ação não tiver essa dimensão, não é trabalho. É preciso que dela resultem produtos significativos que, mesmo distante de quem produziu, possam levar a reflexões. Portanto, os seres que reproduzem são seres que projetam.

Ter consciência de... é a possibilidade que os indivíduos têm de atuar sobre uma realidade objetiva e de saber que atuam, testemunhando assim, a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo.

Conscientizar-se é pois, testar o ambiente, desenvolver a realidade, analisar o objeto penetrando na essência do fenômeno. Não se trata de um conhecer passivo, mas, ativo, comprometido com a transformação da realidade.

*Por isso a conscientização não pode existir fora da "práxis", isto é, fora da ação-reflexão. Ação-reflexão são unidades*

*dialetizadas, permanentemente, constituindo a forma de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1980, p.36).*

Não se pode dicotomizar o sujeito do objeto e nem a prática da teoria. Essa é uma relação dialética de interação que leva a um contexto concreto de ação.

É preciso que o sujeito tenha consciência de seu próprio esforço, da possibilidade de programar a ação, de criar instrumentos que melhor atuem sobre o objeto, enfim que tenha finalidades e que possa prever resultados. Dessa forma, na medida em que os seres humanos atuam sobre a realidade, transformando-a em seu trabalho, sua consciência é expressa em diferentes níveis (ingênua, transitiva-ingênua e crítica), os quais foram propostos por Freire (1980) para poder compreender a relação dialética do indivíduo com as condições materiais da sociedade. Esta relação não é vista nem como determinantes destas condições e nem como puras cópias das mesmas condições.

#### 4.1 - NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA SEGUNDO PAULO FREIRE

O primeiro estado da consciência é a intransitividade. Freire,(1980) empregou esse termo devido à noção gramatical do verbo intransitivo: "aquele que não deixa passar sua ação a outro". (Freire, 1980, p.39). Existe nesse estado um

quase compromisso com a realidade. A intransitividade produz uma consciência mágica, onde as causas que se atribuem aos desafios escapam à elaboração e se tornam superstições. Mas este tipo de consciência, devido às ações do meio, pode ser transposto a um nível incipiente de transitividade, que num primeiro momento constitui uma consciência ingênua.

#### 4.1.1 - Consciência ingênua

A modalidade de consciência que tende a interpretar os problemas ou desafios de forma simplista, ou percebe os fatos de maneira distorcida é a denominada consciência ingênua. Geralmente, o indivíduo não possui instrumental para distanciar-se da realidade, para objetivá-la e criticá-la; suas conclusões são apressadas e superficiais. Sempre considera o passado como melhor e não tem condições de modificar o presente. A explicação para os problemas que enfrenta acha-se fora da realidade, nos designios divinos, no destino. Está necessariamente associada ao fatalismo. Desse modo, a ação desses indivíduos na sociedade, em relação às respostas frente a situações problemáticas, não se vai orientar no sentido de transformar a realidade que as originou, mas, sim, em relação ao poder superior, responsável por sua existência e pelas situações que enfrenta. É a concepção do mágico, pois os fatos que a consciência dominada consegue captar são apenas os que se acham na órbita reduzida da ação do sujeito, de sua experiência e não dispõe de instrumental teórico para objeti-

var a realidade que vive por estar imerso nela e não dispõe de meios para dela emergir. Quando discute, não procura a verdade, procura, antes, impor aos outros sua "onisciência" através de palavreado vazio, de argumentos frágeis, saturados de emocionalidade e vazios de criticidade. A "verdade" não é sua, mas, sim, aquela que vem do dominador; verdade mais elaborada, fora de seu alcance, porque é estruturada por outra cultura. Perante essa verdade a consciência ingênua cala-se, submete-se, sente-se impotente, surgindo daí a "cultura do silêncio", que implica:

*... o reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação (Freire, 1981, p.71).*

Quando as sociedades entram no período de transição, imediatamente as massas, que estavam silenciosas, começam a sair de seu estado anterior. No entanto, em relação às sociedades dominadas, elas continuam em silêncio e, dessa forma, passam a uma outra forma de consciência: "CONSCIÊNCIA TRANSITIVA-INGÊNUA".

Pode-se explicar uma diferença qualitativa em relação à consciência semi-intransitiva (ingênua) e a transitiva-ingênua, devido a transformação estrutural da sociedade, mas não existem momentos históricos definidos dos fatos que produzem as mudanças qualitativas na consciência.

#### 4.1.2 - Consciência transitiva-ingênua

Segundo Freire na fase anterior de conscientização, o silêncio das massas coincide com a concepção fatalista que as camadas populares têm da realidade e onde as classes dominantes são raramente questionadas. Nos centros urbanos, atualmente, o silêncio passa a ser percebido como uma realidade que pode ser transformada e, não mais, como algo imutável, pois a capacidade de captação do sujeito amplia-se e não apenas passa a perceber o que antes não o era, mas, também, muito do que era entendido de uma certa forma o é, agora, de maneira diferente.

A consciência transitiva emerge da consciência ingênua, tão dominada quanto a anterior, mas bem mais alerta com relação à razão de ser de sua própria ambigüidade.

Se, ao nível da consciência ingênua, os problemas vitais são os que mais facilmente se destacam, ao nível da transitividade-ingênua, a capacidade de captação amplia-se e o que não era percebido passa a sê-lo de outra forma. Não há fronteiras rígidas entre estes tipos de consciência. Em muitos casos a consciência semi-intransitiva (ingênua) continua presente, na transitivo-ingênua.

Nesse processo de transição, as características anteriores dão lugar a um progressivo dinamismo que se apresenta em todas as dimensões da vida social. As contradições vão provocando conflitos e a consciência do marginalizado passa a

ser cada vez mais exigente, provocando maiores apreensões da classe dominante.

Quando as contradições características de uma sociedade em transição aparecem claramente há um crescimento e passa-se então a uma consciência crítica dos grupos progressistas, que provém da transitividade ingênua.

Freire (1983, p.40-41) nomeou as características desses tipos opostos de consciência, transcritos, a seguir:

"Características da consciência ingênua:

- a) revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais;
- b) há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens;
- c) tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Essa tendência pode levar a uma consciência fanática;

- d) subestima o homem simples;
- e) é impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda a concepção científica para ele é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas;
- f) é frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidade que de criticidades: não procura a verdade, trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. É curioso ver como os ouvintes deixam-se levar pela manha, pelo palavreado. Trata de brigar mais para ganhar mais;
- g) tem forte conteúdo passional. Pode cair no fatalismo ou sectarismo.

Características da consciência crítica:

- a) anseio de profundidade na análise do problema. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema;
- b) reconhece que a realidade é mutável;

- c) substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- d) procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta a revisões;
- c) ao deparar-se com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas, também na análise e na resposta;
- f) repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua inquietude e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo, é ser algo; é a base da autenticidade;
- g) repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;
- h) é indagadora, investiga, força, choca;
- i) ama o diálogo, nutre-se dele;
- j) face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos".

Na sociedade, existe a classe popular como espectadora passiva. Esta classe popular começa a emergir no momento em que se preocupa com seu processo histórico. Cabe aí ao e-

educador um papel relevante, pois as classes populares descobrem na educação um canal para um novo "Status", porque passam a perceber mais claramente as diferenças sociais. Descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva de atingir um novo patamar na sociedade.

Na maioria de nossas escolas, os professores ainda são "uns seres superiores" que ensinam a "ignorantes". Isto forma, segundo Freire uma "consciência bancária". O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas, o curioso é que o arquivado é o próprio professor, que perde assim, seu poder de criar. A consciência bancária pensa que, quanto mais se deposita, mais se sabe, mas a experiência revela que, com isso se formam pessoas ingênuas, porque não têm estímulo para criação. O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como mudança e não muda porque não é desafiado pelos seus alunos.

O objeto do trabalho de Freire ao tratar da conscientização é a libertação da dominação por parte das classes populares. Este objetivo poderá ser entendido pelo professor, pois no momento em que internalizar a questão da seletividade escolar, estará ele superando a marginalização dos alunos das classes populares.

---

5 - METODOLOGIA

---

Esta investigação foi realizada junto às quintas e oitavas séries de uma escola de periferia, que atende uma clientela que abrange desde a Pré-escola ao 2º Grau, e está situada num bairro de classe trabalhadora. A instituição supre a deficiência escolar de um conjunto de vilas ali existentes, pois a maioria das escolas desse local são de 1º Grau incompleto (de 1a. a 4a. série do 1º Grau).

O estudo limitou-se a investigar a questão da seletividade escolar junto a: alunos, professores de classe e professores dos serviços ligados às quintas e oitavas séries do 1º Grau, visto que em relação à primeira etapa do 1º Grau (de 1a. a 4a. série), vários trabalhos abordando a questão da evasão e repetência foram realizados, cabendo destacar o de Cunha (1985), Fletcher e Ribeiro (1987). Por esta razão é que foi investigado o problema da seletividade escolar junto ao início (5a. série) e ao final (8a. série) desta etapa do 1º Grau, que é tão significativo quanto o que ocorre nas séries iniciais e envolve variáveis sociais de profundos efeitos psicológicos na vida dos sujeitos.

De acordo com dados do PNAD/82 (Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio), realizada pelo IBGE, apenas 2% dos alunos matriculados na 1a. série abandonaram os estudos, en-

quanto que a evasão aumenta na 7a. série do 1º Grau, atingindo 10,7% (Fletcher, Ribeiro, 1937).

Os dados da escola em estudo, não permitem caracterizar sua população como "carente" no aspecto econômico, se comparada com outras escolas deste mesmo conjunto.

Durante o mês de agosto de 1989 foi realizado um trabalho de investigação na secretaria da escola, para verificar o número de alunos que ingressaram nas 5a. e 8a. séries do 1º Grau e número de alunos repetentes e a disciplina em que haviam sido reprovados, nas respectivas séries.

As TABELAS 1 e 2 resumem os dados sobre a repetência e evasão nas quintas e oitavas séries da escola.

TABELA 1 — DADOS SOBRE EVASÃO E REPETÊNCIA DAS QUINTAS SÉRIES DE 1º GRAU DA ESCOLA INVESTIGADA

TURMAS	FAIXA ETÁRIA	Nº A-LUNOS MATR.	Nº ALUNOS REPROVADOS NAS DISC.						Nº A-LUNOS REPET.	Nº A-LUNOS EVAD.
			Ling. Port.	Mat.	Hist.	Ciênc.	Geo.	Outr.		
51	14-16	30	6	10	12	6	3	-	16	2
52	12-17	30	3	7	9	4	2	-	11	4
53	12-17	33	7	10	13	8	7	-	14	2
54	10-12	30	-	-	-	-	-	-	-	-
55	10-11	31	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL..	-	154	16	27	24	18	12	-	41	8

FONTE: Secretaria da Escola.

Observa-se pela TABELA 1 que há cinco turmas na 5a. série do 1º Grau, a idade dos alunos varia de 10 a 17 anos e constata-se uma média de 30 alunos por turma. Dos 154 alunos, 41 são repetentes na série, ou seja, um percentual de 26%. Oito alunos são evadidos, num percentual de 5,1%. As disciplinas que mais reprovaram são matemática e história.

TABELA 2 — DADOS SOBRE EVASÃO E REPETÊNCIA DAS OITAVAS SÉRIES DO 1º GRAU DA ESCOLA INVESTIGADA

TURMAS	FAIXA ETÁRIA	Nº A-LUNOS MATR.	Nº ALUNOS REPROVADOS NAS DISC.						Nº A-LUNOS REPET.	Nº A-LUNOS EVAD.
			Líng. Port.	Mat.	Hist.	Ciênc.	Geo.	Outr.		
81	18-22	29	1	2	1	-	-	-	4	-
82	15-18	30	-	1	-	1	-	-	2	-
83	13-15	29	-	-	-	1	-	-	1	-
TOTAL...	-	88	1	3	1	1	-	-	7	-

FONTE: Secretaria da Escola. O ítem "outras" refere-se a: Técnicas, Artes, Educação Física.

A TABELA 2 indica que há três turmas de 8a. série e a idade dos alunos varia de 13 a 22 anos. Há uma média de 30 alunos em sala de aula. Dos 88 alunos matriculados, sete são repetentes, num percentual de 8% e não há alunos evadidos.

Outro item pesquisado refere-se à profissão dos pais dos alunos, realizado com o objetivo de coletar informações sobre a situação econômica desta comunidade em estudo. Os pais, no momento da matrícula, não costumam declarar com

precisão os dados sobre seu rendimento para não pagarem a taxa do CPM (Círculo de Pais e Mestres). Esta taxa é facultativa nesta etapa de ensino. Por esta razão foi introduzido no questionário aplicado aos alunos, (Anexo 3) um item relativo à profissão dos pais.

A TABELA 3 apresenta uma síntese das atividades profissionais exercidas pelos pais dos alunos das quintas e oitavas séries desta escola. Tais atividades foram categorizadas de acordo com a "CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES", conforme Portaria nº 5/85 (DOU 7-3-85).

Pelos dados da TABELA 3, pode-se constatar que a maioria dos pais (27%), das quintas séries do 1º Grau, tem profissões enquadradas no Grupo 5 - TRABALHADORES DE SERVIÇOS DE TURISMO, HOSPEDAGEM, SERVENTIA, HIGIENE E EMBELEZAMENTO, SEGURANÇA E TRABALHADORES ASSEMELHADOS.

Em relação às oitavas séries do 1º Grau, as profissões dos pais enquadram-se em duas categorias em proporções semelhantes: Grupo 5 - TRABALHADORES DE SERVIÇOS DE TURISMO, HOSPEDAGEM, SERVENTIA, HIGIENE E EMBELEZAMENTO, SEGURANÇA E TRABALHADORES ASSEMELHADOS (26%) e, no grande grupo 7, 8 e 9, referente a TRABALHADORES DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL, OPERADORES DE MÁQUINAS, CONDUTORES DE VEÍCULOS E TRABALHADORES ASSEMELHADOS (25%).

Em ambas as séries do estudo, no grupo 5 da TABELA, salienta-se o número de pais incluídos na categoria "Milita-

G R U P O S		5a. SÉRIE: 233 PAIS	8a. SÉRIE: 126 PAIS
<b>GRUPO 1 - TRABALHADORES DAS PROFISSÕES CIENTÍFICAS, TÉCNICAS, ARTÍSTICAS E TRABALHADORES ASSEMELHADOS:</b>			
- Construtor .....		1	1
- Técnico Geometria Carros .....		1	1
- Contabilista .....		2	1
- Auxiliar de Enfermagem .....		3	6
- Atendente de Enfermagem .....		6	1
- Auxiliar de RX .....		2	1
- Radialista .....		3	1
- Advogado .....		-	1
- Fotógrafo .....		2	1
<b>PERCENTUAL .....</b>		<b>8,5%</b>	<b>11%</b>
<b>GRUPO 2 - MEMBROS DOS PODERES LEGISLATIVO, EXECUTIVO E JUDICIÁRIO - FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS SUPERIORES, DIRETORES DE EMPRESAS E TRABALHADORES ASSEMELHADOS</b>		-	-
<b>GRUPO 3 - TRABALHADORES DE SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS E TRAB.ASSEMELHADOS</b>			
- Inspetor de Polícia .....		1	3
- Segurança .....		5	1
- Operador de Caixa .....		1	1
<b>PERCENTUAL .....</b>		<b>3%</b>	<b>4%</b>
<b>GRUPO 4 - TRABALHADORES DE COMÉRCIO E TRABALHADORES ASSEMELHADOS</b>			
- Padeiro .....		2	-
- Balconista .....		3	-
- Vendedor .....		13	2
- Representante Comercial .....		3	1
- Frentista .....		2	1
- Dono de Bar .....		4	1
- Lavador de Veículos .....		3	-
- Açougueiro .....		3	-
- Papeleiro .....		3	-
<b>PERCENTUAL .....</b>		<b>15%</b>	<b>4%</b>
<b>GRUPO 5 - TRABALHADORES DE SERVIÇOS DE TURISMO, HOSPEDAGEM, SERVENTIA, HIGIENE E EMBELEZAMENTO, SEGURANÇA E TRABALHADORES ASSEMELHADOS:</b>			
- Telefonista .....		2	-
- Desenhista .....		2	1
- Auxiliar de Escritório .....		3	1
- Secretária .....		6	1
- Garçon .....		2	-
- Camareiro Hotel .....		2	-
- Lavadeira Hotel .....		2	-
- Zelador .....		-	1
- Ascensorista .....		1	1
- Serventes .....		3	2
- Empregada Doméstica .....		11	6
- Cabelereiro .....		-	2
- Barbeiro .....		2	-
- Manicure .....		1	1
- Bombeiro .....		2	-
- Vigilante .....		7	4
- Segurança .....		4	1
- Militares (Cabo a 2º Tenente) .....		13	12
<b>PERCENTUAL .....</b>		<b>27%</b>	<b>26%</b>
<b>GRUPO 6 - TRABALHADORES AGROPECUÁRIOS, FLORESTAIS, DA PESCA E TRABALHADORES ASSEMELHADOS</b>		-	-
<b>GRANDE GRUPO 7, 8 e 9 - TRABALHADORES DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL, OPERADORES DE MÁQUINAS, CONDUTORES DE VEÍCULOS E TRABALHOS ASSEMELHADOS</b>			
- Ferreiro .....		3	-
- Costureira .....		6	5
- Estofador .....		2	-
- Sapateiro .....		-	1
- Marcineiro .....		1	3
- Carpinteiro .....		3	-
- Afiador .....		-	2
- Serralheiro .....		-	1
- Relojoeiro .....		-	1
- Mecânico .....		4	2
- Eletricista .....		4	-
- Instalador Hidráulico .....		2	3
- Pintor .....		-	2
- Pedreiro .....		6	3
- Motorista de Taxi .....		4	2
- Motorista de Ônibus .....		6	4
- Motorista de Carro de Passeio .....		3	3
- Torneiro Mecânico .....		1	-
- Curtidor (Couro) .....		1	-
<b>PERCENTUAL .....</b>		<b>20%</b>	<b>25%</b>

res". Explica-se este dado pelo fato de que, próximo à escola, há uma vila formada quase que exclusivamente por profissionais militares.

Um dado interessante de destacar, e que não consta na classificação das profissões, é quanto à ocupação de "donas de casa" ou de "afazeres domésticos". Nas quintas série do 1º Grau, de 233 pais considerados, há 79 mães que são donas de casa, não trabalhando fora, num percentual de 34%. Nas oitavas séries, dos 126 pais considerados, 40 mães trabalham em casa, num percentual de 32%.

Os dados da tabela sobre as profissões dos pais, permitem inferir que a renda familiar da população alvo é de dois salários mínimos, o que os diferencia de grande parcela da população de outras zonas da Capital.

Outro dado relevante que pode ser constatado pela TABELA 3 é que, nesta população, é surpreendente o número de indivíduos que exercem atividades independentes, talvez tão ou mais lucrativas do que um emprego institucionalizado e que não permite precisar o ganho real.

Como exemplo há o caso de um "papeleiro" cuja atividade é "administrar" uma frota de carrinhos de sua propriedade e contar com vários empregados.

## 5.1 - SOBRE A ESCOLA INVESTIGADA

### 5.1.1 - Identificação da Escola

A Escola de 1º e 2º Graus, objeto de análise desta pesquisa, situa-se na zona leste de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul. Possui uma grande extensão de terreno, constituída de vários pavilhões. No pavilhão central, na parte superior, estão: Secretaria da escola, Sala da Direção, Sala de Professores, Biblioteca, setor de Serviço de Supervisão Escolar (SSE), um banheiro e uma sala de aula ao Jardim de Infância. Na parte de baixo, há uma sala de Educação Física, seis banheiros e uma Sala de Artes. Num outro pavilhão, há sete salas de aula e o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Há também dois pavilhões de madeira, cada um deles com seis salas de aula e outro prédio de alvenaria, onde funciona o laboratório de Ciências.

É interessante situar a escola em relação ao bairro. Ela centraliza um conjunto de várias vilas populares. Talvez se pudesse considerar estas vilas como sub-bairros dentro de um bairro maior. Como nas outras vilas não há escolas de 1º Grau completo, a escola em questão é que atende a clientela na continuação de seus estudos.

As séries na escola estão distribuídas da seguinte forma: duas turmas de Jardim de Infância, duas turmas de 1a. a 4a. série do 1º Grau, cinco turmas de 5a. série do 1º Grau. Três turmas de 6a. a 8a. série do 1º Grau. Três turmas de 1a.

série do 2º Grau, duas turmas de 2a. série do 2º Grau e uma turma de 3a. série do 2º Grau.

O corpo discente está composto de novecentos e oitenta alunos (980) e cada sala de aula tem em média de 30 a 35 alunos. Há o fornecimento de merenda pelo Estado. O serviço médico odontológico está inativo pois os profissionais foram requisitados pela Secretaria de Educação.

O corpo docente está constituído de sessenta e um (61) professores de sala de aula.

Compõem a equipe técnico-administrativa da escola: um diretor, duas vice-diretoras, três coordenadoras pedagógicas, três orientadoras educacionais e uma secretária. Há duas auxiliares de limpeza e o Círculo de Pais e Mestres que é formado por pais representantes do corpo discente e professores escolhidos pela direção.

A escola possui dois mimeógrafos que estão à disposição dos usuários, na sala dos professores. O CPM cobra uma taxa de Cr\$ 1,00, no momento da matrícula dos alunos, para manutenção de material de limpeza e de trabalho da escola e 50% dos alunos paga esta taxa, o que resulta numa quantia insignificante para compra de qualquer material.

### 5.1.2 - A Comunidade Escolar de 5a. e 8a. série de 1º Grau

Em levantamento realizado junto à Secretaria da escola, verificou-se que ingressaram, em 1989, na 5a. série do 1º Grau, cento e cinquenta e quatro alunos (154). Destes 154, quarenta e um (41) eram repetentes na própria série. Dos oitenta e sete alunos que ingressaram na 8a. série, 77 já haviam sido reprovados em alguma série, o que representa um percentual de 88,5% de reprovações. Estes dados são condizentes com dados do CEE (Conselho Estadual de Educação, 1978, p.12) que indica, que, de cada mil alunos que ingressaram no 1º Grau, sessenta e seis concluem a 8a. série. Os outros novecentos e quarenta e quatro (944) evadem-se ou estão repetindo alguma série.

Nesta comunidade escolar existem poucos casos de evasão. Conforme a secretaria da escola, é considerado evadido o aluno que, durante o ano letivo, tem quarenta e cinco dias cordidos de faltas e, nesta situação, a escola possui cinco alunos na 5a. série e dois na 8a. série. Portanto, o índice maior é no que se refere à repetência. A escola atribui o alto índice de reprovações, na 5a. série, ao fato de que a maioria dos alunos são oriundos de outras escolas da comunidade e, por esse motivo, vêm com defasagens na aprendizagem.

Para verificar a situação das séries em estudo, foram coletados dados através de um questionário (Anexo 3), cuja primeira parte se refere a dados sobre: grau de instrução dos pais, faixa etária das crianças, ingresso na escola. A

segunda parte trata de dados que serão comentados posteriormente na análise dos dados e refere-se a aspectos relacionados com a dinâmica pedagógica em si.

Em relação à 5a. série do 1º Grau, responderam ao questionário 144 alunos, dos 154. A instrução dos pais é de primeiro grau incompleto (57%). Três, das cinco quintas séries são formadas por 50% de alunos repetentes. A faixa etária dos alunos oscila de 12 a 18 anos. As duas 5as. séries restantes são formadas por alunos não repetentes e com idade de 10 a 11 anos. Salienta-se o fato de que 62% do corpo discente da 5a. série é oriunda de outras escolas das imediações (Anexo 1).

Em relação à 8a. série do 1º Grau, responderam ao questionário 74 dos 87 alunos. A maioria dos pais, 74%, tem grau de instrução de 1º Grau incompleto. A faixa etária dos alunos é de 14 a 20 anos. A série em geral apresenta baixo índice de repetência (8%) e 86% dos alunos ingressaram na escola a partir da 5a. série. Trabalham fora, 15% (Anexo 2).

### 5.1.3 - Para a apreensão da seletividade escolar

Para apreender o que pensava a comunidade escolar em estudo: alunos de 5a. série (144), alunos de 8a. série (74), professores de setores (6) professores de sala de aula (8) sobre as questões que envolvem a seletividade escolar como: fatores, explicações, justificativas... (representações) sobre a repetência e atitudes, comportamentos, atividades... (meca-

nismos), desta repetência, foram realizadas entrevistas e questionários.

Aos alunos foi aplicado um questionário (Anexo 3 - parte 2) com o objetivo de entender quais as representações que os alunos fazem sobre as repetência e quais os argumentos que utilizam para explicá-la.

Com os professores de setores e de sala de aula foram realizadas e gravadas entrevistas dirigidas (Anexo 4), com o objetivo de entender suas representações e quais os mecanismos utilizados por eles em relação à seletividade dos alunos no meio escolar.

Como o objetivo do trabalho centra-se mais na atuação do professor em sala de aula, foram realizadas observações "in loco" no que se refere a: relação entre professores e alunos em sala de aula, forma que "transmite" os conteúdos, tipos e critérios de avaliação, hábitos, atitudes e aspectos disciplinares exigidos dos alunos (o que foi registrado nos cadernos de anotações).

Além destas atividades, ainda foram observadas a realização de Conselhos de Classes (3º bimestre) e reuniões de professores.

#### 5.1.4 - Cronograma da pesquisa

Agosto/89 - 17 dias - Levantamento dos dados da

escpça e elaboração do questionário - 76 horas.

Setembro/89 - 18 dias - Aplicação do questionário junto aos alunos e entrevistas com o SSE e SOE - 81 horas.

Outubro/89 - 20 dias - Entrevistas dirigidas e conversas informais com os professores - 90 horas.

Novembro/Dezembro/89 - 29 dias - Observações em sala de aula: 5a. série - 53 horas e 8a. série - 45 horas num total de 98 horas.

O total de dias trabalhados na escola durante o semestre foram de 84 dias, perfazendo um total de 345 horas.

Dos quatorze professores entrevistados 93% eram do gênero feminino, 100% com ensino superior e 86% formados em instituições particulares.

---

6 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

---

## 6.1 - ANÁLISE COMPARATIVA DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS, PROFESSORES DE SALA DE AULA E DE SETORES (SOE E SSE)

De acordo com estudos realizados e mencionados nesta pesquisa, muitos autores consideram os professores como agentes da seletividade dos alunos nas escolas.

Em razão disso, procurou-se investigar o que alunos e professores consideravam um "bom" professor, quais as disciplinas que mais levavam à reprovação e quais os motivos destas reprovações.

### 6.1.1 - Em relação à compreensão do que seja um "bom" professor

Foram questionados os alunos das quintas e oitavas séries do 1º Grau e oito professores de sala de aula. Para os alunos, em relação ao que vem a ser um "bom" professor, apareceram três categorias de análise: aspectos pedagógicos: dominar conteúdos, usar métodos adequados, fazer síntese dos conteúdos, voz clara, variar atividades em sala de aula, ter domínio de classe. Aspectos afetivos como: ser paciente, atencioso, compreensivo, não autoritário, ouvir os alunos, não

transferir seus problemas aos alunos. Aspectos profissionais: gosta do que faz, ser pontual, responsável, ser assíduo, como mostra os dados da TABELA 4.

Os dados da TABELA 4 evidenciam que os aspectos afetivos assumem grande importância no posicionamento dos alunos a respeito do que venha a ser um "bom" professor, inclusive em detrimento dos aspectos cognitivos e profissionais. Destaca-se então, a importância que assume para os alunos a relação estabelecida com os professores sendo caracterizada como motivadora da aprendizagem.

TABELA 4 — ASPECTOS CONSIDERADOS PELOS ALUNOS DAS QUINTAS E OITAVAS SÉRIES DO QUE VEM A SER UM "BOM" PROFESSOR

ASPECTOS CONSIDERADOS	TURMAS						TOTAL				TOTAL
	51	52	53	54	55	81		82	83		
<u>1. Aspectos Pedagógicos</u> Dominar conteúdos, usar métodos adequados, fazer síntese dos conteúdos, variar atividades, ter domínio de classe, ter voz clara	3	3	-	-	-	6	1	6	-	7	
<u>2. Aspectos Afetivos</u> Paciente, atencioso, compreensivo, não autoritário, ouvir os alunos, não transferir seus problemas aos alunos	25	28	25	27	23	128	23	25	24	72	
<u>3. Aspectos Profissionais</u> Gostar do que faz Ser pontual Responsável e assíduo	11	13	7	8	19	58	11	17	21	49	

TABELA 5. — ASPECTOS CONSIDERADOS PELOS PROFESSORES DE SALA DE AULA DO QUE VEM A SER UM "BOM" PROFESSOR

ASPECTOS CONSIDERADOS \ PROFESSORES	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
<u>1. Aspecto Pedagógicos</u>									
Aquele que obtém bom rendimento com os alunos .....	x	x	x			x	x	x	6
Aquele que repete os conteúdos p/se realizar a aprendizagem .....	x	x		x	x				4
Aquele que reforça c/exercícios quando o aluno não aprende .....					x	x		x	3
<u>2. Aspectos Afetivos</u>									
Aquele que se relaciona bem com os alunos .....			x						1
Aquele que entende sua problemática..				x					1
<u>3. Aspectos profissionais</u>									
Aquele que tem disciplina para poder exigir do aluno .....	x								1

Observa-se pelos dados da TABELA 5 que a maioria dos professores, (6), ou seja, 75% consideram um "bom" professor aquele que dá ênfase aos aspectos pedagógicos, contrapondo-se assim às respostas dos alunos que valorizam no professor os aspectos afetivos.

Parece incongruente esta valorização dos aspectos pedagógicos se forem relacionados com os índices de reprovação dos alunos, pois presume-se que com a ênfase dada a estes aspectos, deveria haver menor número de reprovações, o que não é constatado pelos dados fornecidos pela secretaria da escola.

Por outro lado, observa-se que é irrelevante para os professores a questão da afetividade, reforçando assim a ênfase dada pelos docentes a forma e ao cumprimento dos conteúdos estabelecidos para as séries, em detrimento de outros aspectos a eles pertinentes.

#### 6.1.2 - Em relação às disciplinas que mais reprovam e quais os motivos

Neste item alunos e professores foram questionados sobre quais as disciplinas que apresentavam maior número de reprovações e quais os motivos que ambos encontravam para tal ocorrência. Os resultados estão nas Tabelas 6 e 7.

TABELA 6 - DISCIPLINAS QUE MAIS REPROVAM SEGUNDO OS ALUNOS DE 5a. E 8a. SÉRIES DO 1º GRAU E PORQUÊ

TURMAS	DISCIPLINAS	Nº DE ALUNOS	MOTIVO DAS REPROVAÇÕES
51	Matemática	25	Falta de estudo
52	História	25	Não entendem
53	Matemática	29	Não entendem
54	Matemática	25	Não entendem
55	Matemática	25	Não entendem
TOTAL .....	4 (Matemática)	129 (Mat)	129 (Não entendem)
81	Matemática	22	Não entendem
82	Matemática	26	Não entendem
83	Matemática	25	Não entendem
TOTAL .....	Matemática	73 (Mat)	-

Pelos dados da TABELA 6, observa-se que a maioria dos alunos de 5a. série 90% e 100% da oitava série, consideram a matemática como a disciplina que mais reprova e o motivo que consideram importante é o não entendimento da disciplina, ou seja, não a compreendem.

Quinze alunos restantes da 5a. série, ou seja, 10% consideram outras disciplinas, como português, geografia, ciências.

TABELA 7 — DISCIPLINAS QUE MAIS REPROVAM SEGUNDO OS PROFESSORES DE SALA DE AULA E O PORQUÊ

PROFESSORES	DISCIPLINAS	MOTIVO DAS REPROVAÇÕES
1	Matemática	Falta raciocínio
2	Depende do aluno	Problemas pessoais
3	Matemática	Falta estudo
4	Matemática	Falta pré-requisito
5	Matemática	Falta raciocínio
6	Matemática	Falta raciocínio
7	Matemática	Falta base
8	Depende do aluno	Variados

Pela TABELA 7, observa-se que a maioria dos professores de sala de aula entrevistados indicam a matemática como a disciplina que apresenta maior índice de reprovações e, em sua maioria, atribuem este insucesso à falta de "raciocínio" dos alunos. Este dado citado pelos professores parece preocupante, uma vez que ao fazerem tal referência, permitem pressupor que: ou os professores empregam inadequadamente o termo, numa visão ingênua do dado, considerando o ser humano um indivíduo "não pensante", ou falta subsídios aos professores para entenderem o que seja o conhecimento.

Estes três aspectos tratados aqui em relação ao que vem a ser um "bom" professor e sua relação com as disciplinas

que mais reprovam e o porquê, proporcionam mais uma reflexão sobre a questão do "poder" do professor exercido sobre o aluno, num sentido amplo. Bordieu, (1975) salienta em seu trabalho que o professor exerce um poder sobre os alunos, o que denominou de "violência simbólica", e que a escola tem uma ação coercitiva sobre o aluno e isto se deve, em parte, às discrepâncias culturais existentes entre ambos. "Toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário de um arbitrário cultural". (Bordieu, 1975, p.20). Talvez este posicionamento explique a questão da divergência do que vem a ser um "bom" professor. O professor pensa na sua ação pedagógica e o aluno na afetividade do professor dentro do processo pedagógico. Em relação à disciplina que mais reprova ambos consideram a matemática, porém o aluno não a compreende e o professor pensa que o aluno não compreende porque não tem "raciocínio".

Estes dados permitem vislumbrar um indício de seletividade por parte dos professores.

### 6.1.3 - Em relação às representações em relação às reprovações

As categorias foram estabelecidas a partir das respostas dos alunos dadas no questionário. Os fatores que os alunos de 5a. e 8a. séries do 1º Grau consideram que leva à reprovação foram: a falta de estudo, que é traduzida como: de-

sinteresse, brincadeiras, falta às aulas e desatenção. A problemática de ordem pessoal e familiar aparece como: questões financeiras, pais ausentes e em relação aos professores: a não compreensão dos conteúdos, desinteresses dos professores e greves. Estes dados estão na TABELA 8.

Observa-se pela TABELA 8 que dos 144 alunos da 5a. série que responderam ao questionário 90 deles, ou seja, 62,5%, atribuem sua reprovação à falta de estudo, assim como 35 dos 74 alunos da 8a. série, ou seja, 47%. Estes dados parecem comprovar que o aluno considera-se o responsável por seu insucesso, pois não dá relevância a fatores de outra ordem.

Os fatores que os professores de sala de aula e dos setores consideram que levam à reprovação dos alunos foram: falta de estudo, desinteresse, conversa, falta às aulas, desatenção, problemas pessoais e falta de perspectivas no mercado de trabalho, greves e baixos salários, no que se refere a sua atuação pedagógica. TABELA 9.

TABELA 8 — FATORES QUE OS ALUNOS DE 5a. E 8a. SÉRIE DO 1º GRAU CONSIDERAM QUE LEVA À REPROVAÇÃO

FATORES CONSIDERADOS	TURMAS					TOTAL
	51	52	53	54	55	
1. <u>Fatores relacionados aos alunos</u> Falta de estudo	15	10	7	17	18	67
Desinteresse: conversa, brincadeiras, falta às aulas, desatenção	19	19	22	30	20	90
Problemas pessoais (financ. pais ausentes)	-	2	-	-	1	3
2. <u>Fatores relacionados aos professores</u> Não compreensão dos conteúdos	1	6	1	2	1	11
Desinteresse dos professores	2	-	1	-	3	6
Greves	-	-	-	-	1	1

81	82	83	TOTAL
11	7	8	26
15	9	11	35
1	8	3	12
3	6	9	18
6	7	4	17
-	1	-	1

TABELA 9 — FATORES QUE OS PROFESSORES DE SALA DE AULA E DE SETORES (SOE E SSE) CONSIDERAM QUE LEVA OS ALUNOS À REPROVAÇÃO

Nº DO PROFESSOR FATORES CONSIDERADOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
<u>1. Fatores ligados aos alunos</u>															
Falta de estudo .....	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		11
Desinteresse, conversa, brincadeiras, falta às aulas, desatenção .....	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	13
Problemas pessoais, falta de perspectivas de trabalho .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14
<u>2. Fatores ligados aos professores</u>															
Inadequação dos conteúdos...	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Desinteresse dos professores .....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Greves .....	-	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Baixos salários .....	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	13

De acordo com os dados da TABELA 9, 100% dos professores entrevistados, oito de sala de aula e seis de setores consideram que há por parte dos alunos falta de perspectivas de mercado de trabalho. 93% deles atribuem a problemas de ordem pessoal e familiar dos alunos como: questões financeiras, marginalização, falta de interesse dos pais. E em relação ao desempenho dos professores, 93% consideram os baixos salários recebidos como fator que intervenha nas reprovações.

Comparando os dados das TABELAS 8 e 9, observa-se que os alunos atribuem suas reprovações a problemas a eles relacionados e os professores reforçam este posicionamento, considerando-os "culpados" por seu insucesso e eximindo-se assim do problema.

Os professores, na TABELA 9, salientam também que a baixa remuneração profissional é um dos fatores responsáveis pela reprovação. Questionados sobre este fato referiram que, devido aos baixos salários recebidos, se sentem desmotivados a dar aulas. A baixa remuneração não permite que o professor se atualize, quer via cursos, ou quer via aquisição de revistas de ordem geral ou especializadas, conforme atesta o depoimento transcrito abaixo:

*... o aluno fracassa, porque o professor não tem condições de se atualizar. Os baixos salários recebidos, não permite a compra de uma "Veja", "Isto é", e muito menos fazer qualquer curso, que são pagos (Professora de 5a. série).*

Portanto, parece que o aluno é reprovado, por questões sócio-culturais, tanto da parte dele, como do professor, visto que até a baixa remuneração é referida como fator de reprovação escolar.

Após, os alunos e professores foram questionados sobre o motivo porque os alunos deixavam os estudos e as respectivas respostas.

Foram organizados em três categorias: aspectos pessoais: financeiros, afazeres de casa, cuidar de irmãos. Aspectos relacionados com a escola: aulas monótonas, falta de professores e aspectos relacionados com a aprendizagem: dificuldades de aprender e muitas reprovações. A TABELA 10 resume os dados referentes a estes aspectos.

Dos 144 alunos da 5a. série, 76% consideram os "aspectos pessoais" como fator principal de abandonarem os estudos, assim como 93% dos alunos da 8a. série. Pelos dados, observa-se novamente que os alunos atribuem a si o fato de terem de deixar a escola, confirmando assim os dados da tabela 9, onde os professores excluem-se também da responsabilidade pelo fracasso dos alunos.

A TABELA 11 refere-se aos motivos considerados pelos professores de sala de aula e dos setores, que levam os alunos a deixarem de estudar. Os resultados foram os seguintes: aspectos pessoais: financeiros, afazeres de casa e falta de perspectivas futuras. Aspectos relacionados com a escola:

TABELA 10 — ASPECTOS CONSIDERADOS PRIMORDIAIS PELOS ALUNOS DE 5a. E 8a. SÉRIES DO 1º GRAU PARA DEIXAREM DE ESTUDAR

ASPECTOS CONSIDERADOS	TURMAS						TOTAL
	51	52	53	54	55		
1. <u>Aspectos pessoais</u> Financeiros Afazeres de casa Cuidar de irmãos	23	20	21	20	25		109
2. <u>Aspectos relacionados com a escola</u> Aulas monótonas, falta de professores, greves, falta de interesse dos prof.	2	10	2	10	6		30
3. <u>Aspectos relacionados com a aprendizagem</u> Dificuldade em aprender Muitas reprovações	-	3	3	2	-		8

				81	82	83	TOTAL
				23	20	25	68
				2	7	-	9
				1	1	-	2

TABELA 11 — ASPECTOS CONSIDERADOS PELOS PROFESSORES DE SALA DE AULA E SETORES, COMO FATORES DO PORQUÊ OS ALUNOS DEIXAREM DE ESTUDAR

PROFESSORES ASPECTOS CONSIDERADOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
1. <u>Aspectos pessoais do aluno</u> Financeiros, afazeres de casa, falta de perspectivas futuras	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14
2. <u>Aspectos relacionados com a escola</u> Greves e falta de interesse dos alunos	x		x		x			x	x						5
3. <u>Aspectos relacionados com aprendizagem</u> Dificuldades em aprender, muitas reprovações, outros interesses fora da escola	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	12

greves, falta de interesse dos alunos e aspectos relacionados com a aprendizagem: dificuldades de aprender, muitas reprovações e outros interesses fora da escola.

Pela TABELA 11 observa-se que 100% dos professores atribuem a fatores pessoais do aluno o fato de deixarem de estudar, reforçando assim os dados das TABELAS 8 e 10. Destaca-se nesta referência que 86% dos professores atribuem à saída dos alunos da escola a motivos relacionados com a aprendizagem, divergindo assim dos dados da TABELA 9, onde atribuem a reprovação fundamentalmente a seus baixos salários e a falta de perspectivas no mercado de trabalho.

Observa-se pelas tabelas que os alunos consideram os aspectos pessoais como os mais relevantes para abandonarem os estudos e os professores confirmam estes dados. Entretanto os alunos vêem sua problemática centrada no seguinte: problemas financeiros, afazeres de casa, cuidar dos irmãos, não mencionando, neste momento, a escola como um veículo de ascensão social. Abandonam o estudo por necessidade de sobrevivência e passam a aceitar um trabalho não qualificado, o que contribui, segundo Fernandes (1989), para a reprodução da divisão capitalista do trabalho, uma vez que as escolas refletem a divisão social das classes, ocorrendo assim uma seleção dos indivíduos da escola, devido a ação do meio.

Por sua vez, os professores divergem deste posicionamento dos alunos quando entendem o abandono da escola como uma falta de perspectivas de trabalho. Tendo em vista este posicionamento, os alunos foram questionados quanto ao por-

quê de frequentarem a escola, cujos dados estão na Tabela 12.

Pelos dados da Tabela 12, 33% dos alunos das quintas séries consideram importante frequentar a escola tendo em vista os aspectos profissionais e 30,5% para obter "bons empregos". Um dado importante é que as turmas: 51, 52 e 53 abrangem alunos de faixa etária maior e relacionam frequentar a escola com o objetivo da obtenção de um diploma, que lhes possibilite tirar um curso técnico. As turmas 54 e 55 que são formadas por alunos de faixa etária de 10 a 11 anos, tem por objetivo na escola a obtenção de empregos fixos. 55% dos alunos da oitava série responderam que frequentam a escola porque 'gostariam de obter "bons empregos".

Questionados sobre o que quer dizer ter uma "profissão", responderam que é tirar curso técnico como: contabilidade, datilografia, informática e entendem por "bons empregos" aqueles que ofereçam um salário fixo, como os dos empregados em firmas particulares ou públicas.

Parece claro, pelos dados, que os alunos da pesquisa, procuram na escola um meio de sair das condições sociais em que se encontram e obterem melhores empregos, contradizendo assim a posição dos professores.

Observa-se que existe a idéia de que a competência técnica oferecida pelo estudo determina a hierarquia social, como se bastasse atingir a hierarquia escolar para igualar as diferenças sociais. Observa-se também que este não é o posicionamento dos professores. Os docentes acreditam que os alu-

TABELA 12 — POR QUE OS ALUNOS DAS QUINTAS E OITAVAS SÉRIES FREQUENTAM A ESCOLA

ASPECTOS CONSIDERADOS	TURMAS					TOTAL
	51	52	53	54	55	
1. <u>Aspectos relacionados com aprendizagem</u> Ler, escrever, obter informações	2	2	7	8	9	28
2. <u>Aspectos pessoais</u> Obter bons empregos	9	11	8	6	10	44
3. <u>Aspectos profissionais</u> Ter diploma de curso técnico	14	13	11	8	2	48

				81	82	83	TOTAL
				5	6	2	13
				15	7	19	41
				2	2	11	15

nos saem da escola devido ao fato de não terem perspectivas no mercado de trabalho. Se assim fosse não frequentariam a escola ou dela sairiam assim que no trabalho ingressassem. Porém pelos depoimentos dos alunos não é esta a realidade que se desvela. É verdadeiro que muitos deixam de estudar por auxiliarem no orçamento doméstico, mas isto não tira a validade de acharem importante frequentar a escola como meio de ascensão social.

Alguns alunos talvez tenham chegado a sentir as contradições que existem entre as expectativas ideológicas criadas em torno da escola e a própria experiência vivida em seu dia-a-dia, pois os alunos da oitava série consideram que a alta remuneração não está atrelada a quem mais estuda e sim ao tipo de trabalho que realizam.

*... terminar o 1º Grau é importante para se ter um emprego fixo, mas ganhar dinheiro não quer dizer ter mais estudo, depende é do tipo de trabalho que se faz e se é por conta, o quanto trabalha (Aluno da 8a. série).*

Segundo Giroux (1986), as escolas emergiram historicamente como espaços sociais que têm integrado as tarefas tradicionalmente separadas para reproduzir habilidades de trabalho e produzir atitudes que legitimem as relações sociais nas quais essas habilidades estão localizadas e as TABELAS 9 e 11 desta pesquisa, reforçam a função dos professores neste

"status quo".

*A escolarização representa um espaço social importante para a construção de subjetividade e disposições, um lugar onde estudantes de diferentes classes sociais aprendem as habilidades necessárias para ocupar suas posições específicas de classe na divisão ocupacional do trabalho (Giroux, 1986, p.109).*

## 6.2 - ANÁLISE DOS POSICIONAMENTOS DOS PROFESSORES DOS SETORES: SOE E SSE QUANTO A

### 6.2.1 - Visão do Serviço de Orientação Educacional (SOE)

#### 6.2.1.1 - *Atuação no setor*

Explicaram os responsáveis por este departamento que o trabalho do SOE está diretamente ligado ao aluno. Trabalham muito pouco com os professores, pois o SOE é visto, por estes, como o local para resolver os problemas de comportamento em sala de aula ou questões de baixo rendimento. Em relação ao comportamento, os professores acreditam que este está relacionado com o baixo rendimento, pois um aluno que não tem postura, apresenta mais dificuldades em aprender. Então encaminham o aluno ao SOE que procura mostrar-lhe a importância da atitude, na aprendizagem como atesta a fala a seguir:

*... os alunos daqui são um poço de problemas. Alguns vem para cá para fugir de*

*casa. Entram na aula, incomodam e não prestam atenção. A gente chama e mostra, que se ele ficar quieto, vai aprender melhor.*

Segundo os professores do setor, o SOE trabalha mais a parte afetiva dos alunos, como: os problemas familiares, os problemas dos alunos em relação à escola e à comunidade. Reconhecem ainda, os professores do SOE que estes problemas podem gerar aproveitamento insuficiente dentre outros fatores sociais, e que o setor não tem condições de resolver.

Outro trabalho de responsabilidade do SOE é a divisão dos grupos de alunos nas séries, que é realizada da seguinte forma, segundo depoimento de um professor do setor:

*A divisão das turmas é feita pela faixa etária das crianças. Não dá para misturar os grandalhões com os pequenos e nem com os repetentes, pois estes geralmente são maiores de idade e já repetiram várias vezes. Então é feita umas duas turmas de pequenos e outras são os repetentes e maiores. A aula é igual para todo mundo, mas não dá para misturar.*

Observa-se que há uma superposição de funções do setor. O SOE pretende atender a parte afetiva dos alunos, o SOE atende a problemas de atitudes dos alunos dentro da sala de aula, e além disso o SOE estrutura as turmas, obedecendo a critérios pré-estabelecidos. Estes critérios são a faixa etá-

ria dos alunos e o número de reprovações.

#### 6.2.1.2 - Mecanismos seletivos utilizados pelo setor

Esta superposição de funções acarreta mecanismos que podem interferir na seletividade dos alunos, pois, no momento que o SOE atrela comportamento ao conhecimento, está considerando o aluno um objeto, cuja aprendizagem vem do meio e nele é introjetada. Segundo a concepção empirista do conhecimento o aluno é uma "tabula rasa", conforme já foi referido, onde os conhecimentos serão impressos. Em segundo lugar, este setor ao trabalhar a parte afetiva mistura os problemas sociais com rendimento:

*... os alunos daqui são um poço de problemas ... entram na aula e não prestam atenção... se ele ficar quieto, vai aprender melhor.*

Novamente o setor reforça o fato da aprendizagem vir do meio e ser impressa no aluno e que, para que tal aconteça, este tem que ser passivo. Em terceiro lugar, ao organizar as turmas separando reprovados e mais velhos dos não reprovados e dentro da faixa etária, os professores do setor já estão selecionando, dentro de "seus critérios" os mais e os menos aptos para a aprendizagem, apesar de afirmarem que... *a aula é igual para todos.*

6.2.1.3 - *As representações sobre a seletividade apresentada pelo setor*

O SOE entende que o insucesso do aluno ocorre principalmente devido a uma defasagem entre o que a escola oferece e da expectativa da clientela, mesmo porque o meio oferece recursos de maior "riqueza" que a sala de aula, como por exemplo a TV.

Outro fator que é relacionado ao fracasso do aluno, refere-se à dimensão financeira do professor, que pela falta de recursos é tão carente quanto o aluno, restringindo sua ação pedagógica e com isso causando deficiências no aluno. Além disso o professor de sala de aula, na visão do SOE, é "vítima" da situação, pois tem excesso de horas/aula e de alunos/aula. Como decorrência disso o professor não pode atender ao aluno nas suas dificuldades, porque há um conteúdo a ser cumprido, num determinado tempo. Acreditam também, estes professores do SOE haver um confronto entre posicionamento de valores dos professores e alunos, no que se refere ao esperado dos alunos por parte dos professores em relação à atitude, conforme o depoimento a seguir:

*... os valores dos alunos não são os mesmos dos professores. Isso gera um conflito muito grande. Eles não tem a nossa visão e pensam que a atitude deles é a certa. O professor tenta mostrar que é diferente, mas eles vão para casa e nada adiantou do trabalho do professor.*

Frente a este depoimento cabem vários questionamentos: Que valores dos professores são estes que devem ser impostos aos alunos? De onde provém estes valores? Por que impô-los? Será que os professores conhecem os valores dos alunos? Este conflito pode fazer com que os alunos se sintam marginalizados e como tal sair da escola, pois este meio não é condizente com aquilo que experimenta na sua atividade diária e desta forma torna-se um desajustado.

A heterogeneidade das turmas é outro aspecto considerado pelo SOE como agente do fracasso do aluno. Os alunos que o professor tenta nivelar em sala de aula vêm com diferentes pré-requisitos.

*... olha, esta é uma questão muito séria. Vê bem. O professor recebe 35 alunos no início do ano. Tem uma carrada de coisas para dar. Ele inicia todos iguais, aquele que não conseguir, azar, isto é um processo natural. Sempre foi assim. O aluno que se esforça.*

Esta interpretação coloca a questão do fracasso escolar centrado nas condições individuais dos alunos. Ou seja, uma visão associacionista em que o meio é o único responsável pelo desenvolvimento. Como realçou o depoimento: É um processo natural. O ambiente seria o responsável pelo sucesso ou insucesso, que está relacionado à experiência.

Aparentemente, parece ser o SOE o departamento que mais entende a situação dos alunos, no entanto pelos depoi-

mentos, verifica-se que é um setor que na realidade reforça a seletividade existente na sala de aula, porque considera a aprendizagem como um processo independente do meio de procedência destes alunos e além disso, considera o conhecimento como uma estrutura inata (Gestalt) onde uns terão condições de aprender, outros não.

### 6.2.2 - Visão do Serviço de Supervisão Escolar (SSE)

#### 6.2.2.1 - *Atuação do setor*

Cabe aqui ressaltar que o Serviço de Supervisão Escolar foi criado pela Lei nº 5.692/71, de 1º e 2º Graus, com a finalidade de fiscalizar o trabalho docente e orientar o professor na nova forma de trabalhar com os alunos. Era a fase do tecnicismo, onde a escola deveria desempenhar a função de preparar mão-de-obra especializada para o trabalho.

O objetivo era o incentivo à industrialização do país. O embasamento teórico deste período foi a Teoria Geral de Administração proposta por W. Taylor, no início do século, nos Estados Unidos, tendo como fundamento a racionalização do processo produtivo da organização do trabalho. Por esta teoria a decisão do trabalho é independente de sua execução. Há pessoas que projetam e outras que executam, fragmentando assim a ação. Nas escolas, este esquema foi imposto. Não são os professores que determinam o que deve ser ensinado e sim especialistas situados em órgãos superiores. As ordens são pas-

sadas aos professores pelos órgãos especializados, como o SSE, e estes controlam a execução das tarefas.

A didática proposta pela lei, ressalta a necessidade de se utilizar uma tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a descrição e especificação dos objetivos, a avaliação somativa, o controle. As avaliações deveriam ser periódicas e seguindo um modelo, com objetivos bem definidos em termos operacionais e comportamentais e passíveis de mensuração e explicação pela análise experimental do comportamento. Um dos autores mais estudados na época foi SKINNER, behaviorista, que postulava que o meio influi determinantemente no comportamento.

Após este breve histórico, não há o que se surpreender com o seguinte depoimento:

*... o objetivo do SSE é atender aos professores em seu fazer pedagógico, isto é, dar técnicas adequadas de ensino, orientar-lhes nos planos que desenvolverão com os alunos. A preocupação do setor é que o professor produza maior rendimento.*

Entende-se que este setor não evoluiu em termos de modificações propostas pela lei, ainda em vigor. Entretanto, percebe-se que há uma crítica dos professores de sala de aula devido ao fato de ser este setor, um órgão de controle.

#### 6.2.2.2 - Mecanismos seletivos utilizados pelo setor

O SSE como setor não realiza diretamente mecanismos de seletividade dos alunos, mas parece reforçar indiretamente a atuação do professor em sala de aula, onde ocorre a seletividade do aluno.

#### 6.2.2.3 - As representações quanto à seletividade apresentada pelo setor

Em relação ao fracasso escolar, o posicionamento do setor é o seguinte de acordo com o depoimento abaixo:

*... o fracasso escolar ocorre em consequência de dois aspectos: o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno. Isto inclui: o relacionamento entre ambos, a competência da professor, a qualificação deste e principalmente é importante que o professor goste do que faz.*

Questionado o pessoal do SOE sobre o que é "gostar do que faz", responderam:

*... é ter amor à profissão, aos alunos. Muitas vezes o professor é competente (domina os conteúdos), mas não tem bom relacionamento com os alunos, este fracassa.*

Observa-se que por parte do setor, a questão afetiva suplanta a profissional, em relação à aprendizagem (no parecer do setor) apesar de ser objetivo do SSE e orientação técnico-

-pedagógica ao professor. Parece haver uma contradição quanto ao objetivo de trabalho e como justificam o insucesso do aluno.

Em relação à atuação pedagógica do professor, os membros deste setor acreditam que o insucesso do aluno está relacionado ao fato de o professor de sala de aula ter que trabalhar em vários estabelecimentos de ensino por questões econômicas. Com isso a qualidade do ensino pode ficar prejudicada.

Esta pesquisa deteve-se mais na análise do professor de sala de aula, por estar este diariamente em contato direto com o aluno.

Convém salientar que as características da dinâmica das aulas observadas não diferem dos resultados encontrados por outras pesquisas realizadas sobre o assunto, tais como as de: Dornelles, (1986), Freitas, (1989), Mello, (1988). Como norma geral, o desenvolvimento das tarefas é centrado na figura do professor.

Devido a relevância do trabalho do professor de sala de aula achou-se por bem sistematizar a seguir a dinâmica de sala de aula.

### 6.2.3 - Visão dos professores de sala de aula

6.2.3.1 - *Em relação às formas de atuação em sala de aula pelas quais utilizam "mecanismos seletivos"*

#### a) Quanto à forma como transmitem os conteúdos

Em relação aos conteúdos desenvolvidos nas séries os professores afirmaram que:

*Os conteúdos obedecem a uma linha que os professores montam. Essa linha é dada na escola por uma seqüência curricular estabelecida em livros. Os livros didáticos todos eles têm a mesma seqüência e isto acontece para facilitar o trabalho do professor, pois todos os livros têm os mesmos conteúdos das séries, então o professor já pressupõe que os conteúdos tenham sido dados. (Professores de 5a. e 8a. séries).*

O livro-texto se constitui o único recurso utilizado por este grupo de professores, e o trabalho de sala de aula é centrado nas informações nele contidas. Há simplesmente cópia do que foi proposto na bibliografia. Trabalho realizado por Wortmann, Teixeira, Veiga Neto (1987, p. 65) sobre os livros didáticos e o Ensino de Ciências evidenciam que, em muitas escolas trabalhadas, o livro-texto não só é o mais importante como é o único recurso utilizado pelo professor em sala de aula. O trabalho em sala de aula gira em torno de conteúdos, exercícios, questionários

e atividades práticas neles contidas.

Os autores acima citados constataram, também, que a maioria dos livros indicados por professores na pesquisa são oriundos de outros estados e geralmente obedecem a mesma seqüência entre as séries. Questiona-se é de onde partiu esta seqüência? Parece que ela tem origem nas editoras em questão, visto que em nosso Estado não existe um programa oficial a ser cumprido em qualquer área do conhecimento. Há, também, uma proposta pedagógica da SEC, da Supervisão Técnica set/89 que diz que os conteúdos devem estar em harmonia com o meio e com a clientela em que se insere a escola, deixando claro que a equipe de professores é que estabelece os conteúdos de acordo com as necessidades do meio.

Os professores em sua maioria, parecem ignorar os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo. Os conteúdos propostos pelos mesmos além de não refletirem as necessidades dos alunos muitas vezes estão também além de sua capacidade de elaboração e isso pode ser um dos fatores da falta de interesse dos alunos em relação às disciplinas e mesmo a causa de sua reprovação. O processo ensino-aprendizagem em sala de aula, segue, portanto, a proposta dos livros-textos.

A forma de trabalhar os erros dos alunos é através de repetições constantes, solicitando que os alunos refaçam os exercícios propostos sem explicações suplementares, numa

concepção mecanicista da repetição de um fato até haver aprendizagem. Com essa postura o aluno memoriza um evento, não significando que seja capaz de aplicá-lo posteriormente. Exemplo disso:

— A professora escreve no quadro a seguinte tabela:

Décimos	Centésimos	Milésimos	Décimos milésimos	Centésimos milésimos	Milionésimos
---------	------------	-----------	-------------------	----------------------	--------------

A seguir utiliza o livro-texto, escreve um número do quadro para que os alunos façam a leitura com ela. Após a leitura passa exercícios de forma escrita para que os alunos escrevam a fração decimal. Faz a correção oral no quadro e por fila <sup>(1)</sup>. Passa novos exercícios e novamente faz a leitura dos numerais com a classe. É uma constante repetição. Este dado ficou comprovado pela TABELA 5.

Em muitas situações de sala de aula há a presença de autoritarismo em relação à curiosidade apresentada pelos alunos. Em uma situação de sala de aula de Ciências, um aluno interessou-se por um episódio por ele vivenciado e a professora ignorou a colocação, dizendo-lhe que aquele não era o

(1) A sala de aula está organizada tendo a mesa do professor ao lado do quadro verde e as carteiras dos alunos de frente para o quadro dispostas em quatro fileiras.

momento, sendo que o assunto questionado tinha a ver com o conteúdo trabalhado naquele momento, a água.

Aluno:

*Professora, na minha casa tem mosquito na caixa d'água e dentro de pneu velho, é micróbio?*

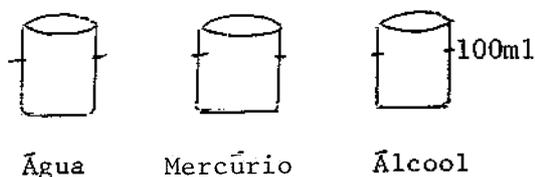
Professora:

*Agora não é hora de perguntas. É hora de responder o questionário em silêncio.*

Isto leva a crer que, na concepção do professor, a criança vai à sala de aula para receber (via percepção) os conhecimentos prontos e acabados e aquele que não reproduzir com exatidão o que foi proposto, não aprendeu. Parece vigorar a teoria empirista do conhecimento em que o sujeito é um ser passivo frente ao meio e que recebe os conhecimentos via percepção. O aluno não é sujeito e sim objeto que todo o dia recebe informações que os professores propõem. Aquele que não conseguir o proposto será excluído.

*... recebemos alunos destas vilas perto e nem todos estão no mesmo nível. Ora, com 30 alunos dentro da sala de aula, não dá para fazer atendimento individual. Azar daquele que não acompanhou (Professora de 5a. série).*

Geralmente a correção dos exercícios propostos é feita de forma que o professor pergunta e ele mesmo responde, demonstrando para os alunos no quadro verde. Em uma aula de ciências observada a professora escreveu no quadro: DENSIDADE e desenhou três copos. A seguir começou o seguinte monólogo: Se pegar três copos do mesmo tamanho, com substâncias diferentes, mas com a mesma quantidade, o volume entre eles



será igual ou diferente? Será igual. E se eu for pesar, será igual? Será diferente. Não dá explicações, pede silêncio e dita um questionário, que deverá ser respondido até o final do período.

A concepção de aprendizagem desta professora, parte da premissa de que o conhecimento está fora do sujeito e entra nele pela percepção. Segundo Jean Piaget, (1973, p.13),

*... nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui uma simples cópia do real, porque contém um processo de assimilação a estruturas anteriores.*

No exemplo dado, além de haver conceito errado em relação a "peso", os alunos nem conhecimento possuem do que seja "mercúrio", "100ml", dentre outros conceitos.

b) Em relação à avaliação

Os professores em sua maioria consideram o sistema de avaliação da escola muito bom, pois o vêem como "imparcial" e como um sistema que exige o mínimo da capacidade do aluno, correspondendo assim à clientela a que se propõe.

Na escola, a avaliação tem função eliminatória e funciona como todo processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, onde o aluno está ausente do processo. Em muitas situações é tida como "punição", na medida em que a nota é diminuída, se o sujeito não apresentar um comportamento exigido pelo professor.

*Nas minhas provas eu deixo 20 pontos que são referentes ao comportamento em sala de aula. É uma forma deles ficarem quietos e prestarem atenção (Professora de 5a. série).*

Há uma preocupação constante com atitudes, pressupondo que haverá conhecimento se houver postura.

*Nas minhas aulas eu exijo silêncio absoluto quando vou explicar um assunto novo. Se eu deixo conversarem, logo estão me pedindo explicação daquilo que acabei de explicar. Não dá, se perde muito tempo (Professora de 8a. série).*

A escola adota o sistema de nota de 100, a zero e

60, é o mínimo para aprovação. Aquele que não obtiver a nota mínima entra em recuperação. Questionados, os professores a respeito de como era realizada a recuperação, foram feitas algumas considerações das quais transcrevemos a seguir:

*Quando uma turma tem baixo índice de aprovação, eu me questiono com relação a forma que foi dado o conteúdo. Aí houve um problema meu, alguma coisa minha. Aí eu volto atrás e considero erro meu e faço eles refazerem os exercícios e faço novas avaliações (Professora de 5a. série).*

*Recuperação é assim: voltar atrás ao que já tínhamos visto, que eles tinham notas ruins, e vamos recuperar isso. Faço outra prova com maior número de questões e dividido assim: dou dez questões. Para mim aquele que responder cinco tá bom. Aquele que acertar mais que cinco tem melhor nota. A gente faz um "arregozinho", para o aluno se sentir incentivado senão... (Professora de 8a. série).*

Constata-se pelos depoimentos que a recuperação é exclusivamente a nota, reforçando assim o sentido eliminatório da avaliação. Como no caso anterior, em relação ao conteúdo, o aluno é excluído do processo.

Na maioria dos professores, o discurso é baseado na preocupação de que "bom professor" é aquele que desenvolve

todos os conteúdos programados para a série, independente se houve conhecimento por parte do aluno. A avaliação é que irá medir se o sujeito aprendeu ou não.

*... ora, bom professor para mim é aquele que ao final do ano consegue desenvolver os conteúdos propostos para a série. Agora, se tu faz a avaliação, nem todos vão saber, vão ir bem, para isso tem a recuperação, para ele melhorar a nota. E assim mesmo... eu acho que o estudo não foi feito para todos. Olha aqui no colégio, tem um monte de alunos que sã rodam. Eles não tem raciocínio, não adianta. Que vão trabalhar (Professora de 5a. série).*

*... bom professor é aquele que consegue ter ao final do ano pelo menos mais da metade da turma com 60 ou mais. Ter terminado os conteúdos da série, senão o professor do outro ano pensa que a gente não deu. Além disso, eles têm a habilidade de esquecer e dizer que nunca viram (Professora de 5a. série).*

Estes dados levam a inferir que a avaliação é um dos agentes da seletividade dos alunos, pois os alunos são tratados como objetos onde serão "inculcados" conhecimentos que serão passíveis de mensuração para poder classificá-los de mais ou menos aptos para a aprendizagem.

c) Hábitos e atitudes

Como foi salientado, existe mais preocupação com o comportamento do que com o conhecimento. Leia-se o seguinte depoimento:

*Tem que entrar em aula com postura de ditador. Tem que ter repressão em cima deles. Não se deve conversar nada fora da matéria, porque falta educação para esta turma. Devemos exigir hábitos e atitudes e usar as seguintes táticas: 1º ser amiga, 2º pegar no ponto fraco deles de que não são grandes (Professora de 5ª série do Conselho de Classe).*

Destaque-se a ênfase dada pelos professores da disciplinação de seus alunos, via manipulação de fatores externos. Em relação a isso, note-se que na teoria associacionista o ambiente é o único responsável pelo desenvolvimento, através da experiência. Embora seja impossível negar que o meio desempenha um papel importante no sujeito, resta questionar de que forma o meio exerce esta influência e, principalmente, como o sujeito registra os dados da experiência.

Jean Piaget (1987, p.337) diz que:

*A importância do meio é sensível com efeito, num desenvolvimento histórico, quando as experiências adicionais opõem as séries individuais umas às outras o suficiente para permitir que se determine o papel dos fatores externos.*

A pressão exercida como ato de repressão para que o grupo obtenha uma conduta prevista pela professora, pode ser interpretada pelos alunos perceptivamente, mas não como uma mudança interiorizada do comportamento.

Um professor de 8a. série fez a seguinte colocação:

*O aluno tem que saber obedecer aos professores e as ordens da escola, pois na vida lá fora, quando sair daqui ele terá que obedecer as ordens do patrão de onde estiver trabalhando. A educação começa aqui.*

Pelos dados o professor entende a educação como repressão. Considera o meio físico e social como determinante do sujeito. A escola é entendida como o lugar de "adestramento" dos hábitos e atitudes que o professor pensa serem os adequados para uma vida em sociedade.

A estrutura do ensino parece não reconhecer, até então, o aluno como sujeito do conhecimento em interação com o meio. Este sujeito da aprendizagem é considerado como uma "tabula rasa", onde serão "impressos" os comportamentos desejados, (visão empirista do conhecimento) como o referente na fala a seguir transcrita:

*Os alunos daqui vem zero. A gente tem que ser além de professora, ensinar até a falar, apesar que não adianta, porque eles voltam para casa e desaprendem tudo. Eles*

*tem que ter postura em sala de aula, saber respeitar os professores. Tu acredita que tem alunos que te chamam de "tu", eu não permito. Quando falam comigo ou alguém da direção tem que usar o "senhor". Eu penso que no colégio eles aprendem os conteúdos, que são importantes para a vida deles e como conviver lá fora (Professora de 8a. série).*

d) Relação entre professores e alunos

Esta relação é geralmente distante e impessoal, no sentido de que o professor é a autoridade, aquele que sabe, que transmite o conhecimento. O aluno, um "ser ignorante" que está, na sala de aula, para aprender como ele deve ser para viver em sociedade. Verifica-se também que os professores, em sua maioria, não se envolvem com fatos relatados pelos alunos, no sentido de que nada tem a ver com sua docência a vida pessoal do sujeito. Mesmo havendo conhecimento de algum fato relacionado com o aluno, que possa interferir na aprendizagem, este não é tratado. Foi observado, em uma das salas de aula, que uma menina não fez nada do proposto pela professora e esta, mesmo observando tal atitude, a ignorou. No final do período, a professora questionada sobre a atitude do referido aluno respondeu que este caso era muito complicado e que era melhor deixar assim, pois provavelmente esse aluno iria rodar sempre.

Isto leva a inferir que a relação aí presente não é de interação e sim de "monólogo", mesmo em momentos propícios a uma interação, como na correção de exercícios propostos em aula.

Esta relação entre professor e aluno mostra que o professor está mais preocupado com o conteúdo a ser trabalhado e, posteriormente cobrado, do que com a forma como o aluno está realizando a aprendizagem.

e) Quanto à disciplina

Nas aulas observadas, a disciplina é uma preocupação constante dos professores. O silêncio é considerado como fator desencadeante da aprendizagem. O aluno é ensinado a não se expressar espontaneamente. Segundo Althusser (1987, p.80),

*... as escolas ensinam os alunos as habilidades necessárias para diferentes empregos na força de trabalho, bem como as regras de comportamento apropriadas às relações sociais de professores existentes.*

Em uma sala de aula observada, de 5a. série, a professora propôs uma técnica de trabalho livre. Era um trabalho de grupo, com troca de perguntas entre os mesmos. Entretanto, durante o trabalho dito "livre", os alunos eram constantemen-

te ameaçados de punições como, por exemplo, se não terminassem a tarefa perderiam o recreio e ainda, era solicitado silêncio durante o trabalho. A técnica que deveria proporcionar tarefa agradável, serviu para um clima tenso, um silêncio absoluto, numa clara resposta à repressão à espontaneidade dos alunos.

No constatado até aqui, segundo a concepção dos professores, todos os comportamentos evidenciados são as condições necessárias para manter os alunos dependentes do professor, que será o sujeito que os transformará em indivíduos educados. O aluno é um objeto.

Resta tentar entender de que forma os professores representam estes mecanismos. Eles são conscientes de que podem ser agentes seletivos ou simplesmente eles reproduzem na sua ação docente fatos e atitudes que lhes foram ensinados em seus cursos de formação profissional ou em sua experiência pessoal?

#### *6.2.3.2 - Representação dos professores de sala de aula em relação à seletividade escolar*

Para a maioria dos professores a reprovação é entendida como fracasso escolar e justificam esta problemática como sendo determinada por fatores, que foram agrupados em quatro categorias: (Tabela 13)

- 1) os aspectos sócio-culturais que envolvem: a de-

fasagem da escola frente aos meios de comunicação, a desvalorização profissional, a carência do aluno sócio-culturalmente (alunos com fome, não desnutridos, alunos marginalizados, sem perspectivas de vida, alunos com defasagem de linguagem, pais com baixo nível de informação);

- 2) aspectos afetivos e profissionais, como famílias desestruturadas, professor de periferia, tão carente quanto os alunos, excessiva carga horária, baixos salários profissionais, falta de "amor" à profissão, falta de material de trabalho;
- 3) aspectos centrado no professor, como: incompetência do professor, professor que "não entende" a realidade dos alunos;
- 4) aspectos centrados nos alunos, como: alunos sem perspectivas de futuro e de mercado de trabalho, com dificuldades cognitivas, alunos que só querem brincar. Conforme os dados da TABELA 13.

Pelos dados da Tabela 13 podemos constatar as representações dos professores, quanto à:

a) Aspectos sócio-culturais

Os professores atribuem a reprovação à forma de vida que os alunos tem. Suas carências determinam suas dificuldades para acompanharem os conteúdos. Há fome, marginalidade, baixo nível de informações dos pais, deficiência na lingua-

TABELA 13 — REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES DE SALA DE AULA E SETORES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR  
(REPROVAÇÕES)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROFESSORES														TOTAL
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	
<b>1. Aspectos sócio-cultural</b>															
Defasagem da escola frente aos meios de comunicação .....														x	1
Desvalorização profissional .....														x	1
Carência sócio-cultural dos alunos .....		x	x	x		x	x			x		x			7
Alunos com fome .....			x	x	x		x						x		5
Alunos marginalizados .....									x		x				2
Alunos com defasagem de linguagem .....										x					1
Famílias com baixo nível de informação.....									x						1
<b>2. Aspectos afetivos e profissionais</b>															
Famílias desestruturadas .....	x										x		x		2
Professor carente .....											x				1
Excesso de carga horária .....			x								x				1
Baixos salários profissionais.....	x			x	x				x				x	x	6
Falta "amor" a profissão .....								x							1
Falta material de trabalho .....								x							1
<b>3. Aspectos centrados profissionais</b>															
Incompetência do professor .....														x	1
Professor não conhece a realidade do aluno .....					x								x		2
<b>4. Aspectos centrados no aluno</b>															
Sem perspectivas no mercado de trabalho .....	x		x		x					x		x	x		6
Dificuldades cognitivas .....	x			x					x						3
Brincadeiras .....		x				x			x						3

gem, conforme atestam os depoimentos a seguir:

*São em sua maioria alunos carentes. São denominados de "vileiros". Eles moram em favelas, eles têm vergonha de onde moram, principalmente os da Vila Pinto, onde tem alto índice de criminalidade. Eles não tem auto-estima. A escola é colírio para eles e passa a ser uma fuga agradável, pois é um paraíso. Não é a maioria que mora lá, mas estes são os discriminados. (Professora de 5a. série).*

*Os alunos das vilas daqui perto são os que mais rodam, porque vêm para a escola para fugir de casa. Agora os que moram na CEFER dão prazer de trabalhar. Têm suas casinhas direitinho, estão certo na faixa etária e são os que estimulam nosso trabalho (Professora de 8a. série).*

Adrian Montoya em sua dissertação de Mestrado, p. 86, salienta que pesquisas existentes comprovam a influência sócio-cultural no desenvolvimento cognitivo das crianças pobres, cujas carências são provocadas pela falta de contato com elementos culturais. Estas crianças não foram "estimuladas" nas diferentes áreas cognitivas por ausência de modelos culturais, o que não ocorre com as crianças de classe média e alta. De acordo com a teoria da "privação cultural", a pobreza perceptiva é devido ao fato de as crianças de classe baixa executarem um treinamento de discriminação visual e auditiva

menor que as crianças de outras classes sociais

Outro depoimento:

*Estas crianças falam tudo errado. Eles chegam na aula a gente corrige, mas eles voltam para casa e esquecem tudo. Não adianta a correção (Professora de 5a. série).*

Explica-se a deficiência verbal, segundo Montoya (1983) pelo fato de que as crianças de classe baixa mantêm contato com um tipo de linguagem onde as sentenças são curtas e erradas, onde as conjugações são usadas repetidamente e as orações são simples, sem a complexidade da fala de crianças de nível social mais alto. Bernstein, (1965, apud Adrian Montoya, 1983), propõe a teoria do código restrito e elaborado, onde as crianças pobres teriam contato com o código restrito (esteriotipado) em contraste com o elaborado (diferenciado e preciso), que permite reflexões.

*É comum termos alto índice de reprovações. Eles não tem raciocínio, não pensam, ou melhor, não sabem pensar (Professora de 5a. série).*

As deficiências resultantes da classificação, analogias, semelhanças abstratas e concretas são explicadas, segundo Patto, pela ausência de um modelo ou estilo comunicativo e de uma linguagem elaborada, pertencentes às classes so

ciais mais altas. Deste modo a tese central dos efeitos da privação cultural sobre o desenvolvimento cognitivo é que:

*A estrutura social e familiar modelam a comunicação e a linguagem e estas, por sua vez, modelam o pensamento e o estilo cognitivo que se revelam na solução do problema (Patto, M.H. 1973, apud Adrian Montoya, 1983).*

Um outro aspecto destacado pelos professores é no que se refere à "fome" como variável que interfere no aprendizado. Observa-se que não houve colocações quanto à desnutrição. Dantas (Cad. Pesqu.; nº 29, Fundação Carlos Chagas, 1979) propôs um trabalho de estimulação cognitiva em crianças marginalizadas e verificou que o estado nutricional em que se encontravam estas crianças não afetava a capacidade do desenvolvimento cognitivo.

Sobre as questões relacionadas com o ambiente familiar, Patto (1990) concluiu que:

*... nos lares de classe baixa, existe deficiência de materiais instrutivos (jogos, brinquedos, livros, revistas, objetos que possam ser olhados ou manipulados) uma falta de modelos adequados, de comportamentos fornecidos pelos adultos que cercam a criança em seus primeiros anos de vida e uma ausência de ajuda efetiva dos pais no sentido de levar a criança a um desenvolvimento perceptivo, verbal e cognitivo adequado.*

Os aspectos citados pelos professores reforçam a teoria da "Privação Cultural", pois propõe uma relação direta entre o desenvolvimento cognitivo e a origem sócio-econômica. O fracasso estaria na carência familiar e no social. Esta teoria é passível de críticas por diferentes autores porque na realidade, não existe somente uma única cultura, universal que domine as demais. Existindo diferentes culturas, existem, logicamente, diferentes linguagens. Nossa sociedade é capitalista e dividida em classes e dentro destas classes existe um código lingüístico apropriado. Como foi colocado antes, pode ser um código restrito ou um elaborado. O importante num processo educacional é que se valorize a cultura dos indivíduos marginalizados, que possuem um código restrito, para que a partir dele tenha acesso ao código elaborado.

b) Questões afetivas e profissionais

Nesta categoria o aspecto mais salientado pelos professores refere-se à questão salarial. Os baixos salários são considerados por muitos como fator de seletividade escolar, pois o professor com isso não encontra estímulo para dar aulas e nem condições de se atualizar. Neste caso passa-se a crer que a questão salarial é um fato dissimulador da realidade do professor, porque com isso ele esconde outros fatores

que lhe dificulta o entendimento da realidade.

Embora os salários sejam irrelevantes, não é este o fator desencadeante da reprovação.

Mello (1988, p.125), em sua tese de Doutorado, referiu que:

*Existe uma quase ausência de elementos diretamente dependentes da própria pessoa do professor. Sua questão (pessoal, profissional, sócio-cultural) não é colocada em questão.*

Além disso no trabalho de Mello os baixos salários aparecem como um elemento de insatisfação profissional. Nesta pesquisa, além de insatisfação profissional, aparecem outros dados "dificultadores" como: a não atualização do professor e a desmotivação em dar aulas, para justificar o insucesso do aluno. Por tal motivo acredita-se que esta questão encobre as condições técnico-pedagógicas diretamente responsáveis pela atuação profissional.

*O não se colocar em questão decorre da dificuldade de compreender que a precariedade de seu preparo profissional não é culpa sua e nem motivo que o inferiorize como pessoa. É apenas indício da adversidade das condições técnicas de funcionamento da escola, entre as quais se inclui, necessariamente, a qualidade da capacitação profissional dos docentes, e*

a sua remuneração. (Mello, p.127).

c) Questões centradas no aluno

Este aspecto apareceu em terceiro lugar como causador do fracasso escolar, sendo que a falta de perspectiva no futuro é o item mais salientado pelos professores. Isto contradiz o depoimento dos alunos que entendem a escola como um meio de ascensão social e têm perspectivas de melhores empregos. Por essa razão pretendem concluir o grau de escolaridade, com o objetivo de ascenderem no mercado de trabalho. Portanto, é uma incoerência.

A escola foi e é tida como agência de ascensão social, em que pese todas suas deficiências e inadequações. Sem ela os indivíduos estão sendo cada vez mais discriminados no mercado de trabalho, apesar de a escola não profissionalizar ninguém. Entretanto, é cada vez maior o número de indivíduos da classe trabalhadora que procura a escola para tal fim.

Será que o aluno é reprovado fundamentalmente por questões de ordem intelectual? E as questões sociais não são relevantes?

Em escolas de periferia talvez as diferenças cognitivas dos alunos revelam diferenças sociais, pois o meio sócio-cultural dos alunos está ligado ao seu desenvolvimento cognitivo.

Os professores referiram que existe dentro da sala de aula uma divisão dos alunos de acordo com meio de onde provém. Os mais pobres não se relacionam com os de classe econômica melhor diferenciada, existindo entre eles uma discriminação. Além disso observam que os alunos mais carentes são os que mais são reprovados. Entretanto essa discriminação não é unilateral, os próprios professores os discriminam, conforme ficou evidenciado na fala reproduzida de uma professora do SOE anteriormente reproduzida.

Parece óbvio que um aluno que seja discriminado não tenha condições para enfrentar a escola. Novamente concorda-se com Mello, quando refere que a falta de "competência técnica" é um dissimulador do professor. Infere-se deste posicionamento que é mais fácil culpar os alunos pelo insucesso escolar.

#### d) Questões centradas no professor

Neste trabalho foi surpreendente e alentador que dois professores, ou seja, 14% deles, centraram no professor a problemática do aluno, conforme atestam os depoimentos a seguir:

*Nosso aluno têm condições de ir adiante, mas para isso seria necessário uma reforma geral do ensino e também na formação dos professores. Teria que ser um ensino voltado para as necessidades deles e não*

*dar as coisas, que eles não estão nem aí*  
(Professora da 5a. série).

*Os alunos desta escola não são tão carentes quanto as pessoas fazem, eu questiono isso. Tem outras escolas bem mais carentes. Tens que ver que considerando eles carentes justifica o fracasso. A classe quanto mais pobre, mais justificado é o fracasso deles, o que necessariamente não é verdade. É muito complicado isso a gente tem que estar preparado e eu não estou* (Professora de 5a. série).

Observa-se que este item foi o que menos os professores consideraram como relacionado ao insucesso dos alunos, pois como foi referido antes apontaram esta variável como irrelevante.

Mello (1988) enfatizou que a maioria dos professores encontra dificuldades em analisar sua atuação pedagógica. Acredita-se que sim, mas parece que o problema exige uma análise mais apurada a respeito de dois fatores fundamentais deste processo: primeiro, qual seria a influência que a história do professor exerce na sua ação docente. Parece que, em muitas das situações, os professores são tão carentes quanto os alunos e talvez, muitos deles, ambicionassem obter um título superior, como forma de ascensão social. Ser professor, principalmente no caso do magistério, em que o quadro de profissionais em sua maioria é constituído por mulheres, enqua-

dra a concepção de que esta profissão liga as tarefas domésticas com o "ter uma atividade fora do lar". Apesar de ter mudado este posicionamento, é freqüente na profissão. Com esta concepção torna-se difícil ter uma visão crítica da realidade. Em segundo lugar, surgem as questões pertinentes à escola, como: falta de material, excesso de hora/aula/aluno, remuneração. Apesar destes fatos serem reais, não se pode esquecer, também, que os profissionais têm autonomia para adaptar currículos, programas, propor metodologias condizentes com sua clientela.

Durante o estudo, os dados referentes ao desempenho dos professores de sala de aula foram os seguintes:

- 1) os conteúdos são uniformes para qualquer indivíduo dentro de sua etapa escolar, independente do meio em que vive e de suas condições cognitivas. Além disso, esses conteúdos são elaborados por pessoas distantes das comunidades escolares (livros-textos);
- 2) a aprendizagem dos sujeitos está na dependência direta da disciplina (atitudes) e sua formação como pessoa, nos hábitos e atitudes exigidas pelos professores;
- 3) a avaliação proposta é eliminatória quantitativamente e coercitiva qualitativamente;

- 4) o conhecimento é imposto do meio para o sujeito, sem a participação do indivíduo no processo. Na concepção da maioria dos professores, o aluno precisa ser "educado" dentro de padrões estabelecidos pelo professor num sentido bem empirista de que o meio físico e social é que determinam o sujeito. Se o sujeito procura a escola, cabe ao professor de sala de aula "moldá-lo" com seu referencial de sujeito social.

Estas formas de ação levam a supor que os professores reproduzem, em sua atuação pedagógica, a maneira como foram ensinados, não procurando uma análise mais profunda sobre a reprovação dos alunos e nem sobre sua atuação, talvez por ingenuidade e não por acomodação. Em momento algum da atividade em sala de aula foi observado o aluno como participando do processo ensino aprendizagem. Não há interação do sujeito com o objeto, há é coersão.

Frente a tais considerações três questionamentos são pertinentes:

- a) estará o problema centrado no "comodismo" do professor que prefere seguir uma determinada bibliografia, onde já vêm impressos conteúdos, objetivos, práticas pedagógicas?
- b) será que o professor não tem capacitação técnica para reverter o quadro de reprovações, propondo

outros tipos de atividades, condizentes com os alunos;

- c) será que o professor é um sujeito submisso, devido também a posicionamentos ideológicos que lhe foram subliminarmente inculcados e frente aos quais não tem subsídios para entender e, assim sendo, portador de uma consciência ingênua?

Mello é enfática ao fazer a seguinte afirmação:

*Se a escola é objetivamente selecionadora e marginalizadora das crianças pobres, a prática docente também o é. Afirmo isto a partir de uma observação imediata e simples: os milhares de alunos que ano a ano repetem e abandonam a escola foram alunos de ALGUÉM. Esse fato tem um sentido político em si mesmo e decorre do papel mediador da ação da escola (1988, p.143).*

Porém é importante questionar se o professor é consciente de que pode ser um dos agentes da seletividade escolar em sala de aula, se existem por trás mecanismos ideológicos claros que o encaminham a ser mero reproduzidor de uma ideologia dominante e reforçadora da sociedade que aí está.

Outra afirmação de Mello (1988) é que as questões referentes à problemática do professor e suas dificuldades em resolvê-las centra-se no fato de que este não dispõe de formação técnica adequada, colocando assim subterfúgios para en-

cobrir suas dificuldades. Entretanto neste estudo surge outra suposição, que é a visão do professor como um sujeito alienado ao que se passa no seu cotidiano, tornando-se com isso um "oprimido", pertencente a uma sociedade mantida por uma elite e que é opressora.

Infere-se, portanto, que a questão do fracasso escolar, não está somente centrada na figura do professor, em relação a sua atuação pedagógica, mas está relacionada também com a dinâmica da sociedade em que ele se insere. Isto porque a nossa sociedade é dominadora, no sentido de que mantém todos os vínculos de poder. Ora, quem convive com o dominador, dele depende passa a ser o dominado.

Segundo Freire, os oprimidos caracterizam-se por não terem finalidades. As suas finalidades são as que lhes prescrevem os opressores.

Pretende-se com estas colocações considerar o professor como sujeito de uma sociedade que o "produziu" e que o "conduziu" para que tivesse a consciência da submissão. Por tal fato, não se pode qualificar o professor somente como produto de uma formação técnica inadequada, pois sua formação profissional e sua história pessoal, na maioria das vezes, ocorreram dentro de uma sociedade de classes, onde foi induzido a manter e reproduzir a mesma sociedade. Sua escolaridade moldou-o no sentido de ser submisso e não transformador. Seu poder de criatividade foi anulado ou minimizado estimulando a ingenuidade e não a criticidade, o que satisfaz

e mantêm o sistema que aí está. Assim, observa-se que a maioria de seus depoimentos são desprovidos de criticidade e estão embasados em sua experiência pessoal. Desta forma é mais fácil atribuir o insucesso escolar aos alunos do que as suas dificuldades. Esta atitude manifestada é típica de uma *CONSCIÊNCIA INGÊNUA*, que nega a realidade.

A superação da consciência ingênua, está na... "práxis que é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido". (Freire, 1983, p.36).

Possivelmente os professores não se sintam como oprimidos. O conhecimento de si e da sociedade em que atuam encontra-se prejudicado pela sua inserção nessa sociedade. Dessa forma, sejam os professores de sala de aula ou de setores, como SOE e SSE, reproduzem em sua atuação pedagógica, ou seja, suas atividades diárias aquilo que a sociedade lhes impôs.

Conforme já foi referido conclui-se que os professores de sala de aula atuam através de uma educação "bancária". (Freire, 1983, p.59). Quanto mais adaptados à concepção bancária de educação, mais adequadamente reproduzirão o que aprenderam. Quanto mais exercitarem os alunos no arquivamento dos "depósitos" que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores, como sujeitos da ação.

---

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Os resultados encontrados neste estudo, analisados em função dos objetivos propostos e das indagações feitas, permitiram que se chegasse as seguintes conclusões e a novas indagações.

Os professores do Serviço de Orientação Educacional da escola, utilizam o mecanismo da seletividade no momento da organização das turmas, onde prevalece a idade e o número de reprovações apresentadas pelos alunos. Observa-se que os alunos que mais repetem são os mais carentes economicamente e os professores do SOE, reforçam as diferenças sociais utilizando tais critérios. Entendem a seletividade escolar como centrada nos fatores sócio-culturais dos alunos e nas condições intelectuais individuais.

Os professores do Serviço de Supervisão Escolar entendem a seletividade escolar como centrada na relação entre professores e alunos e no aspecto profissional do professor no sentido dele "gostar do que faz". Diretamente não utilizam mecanismos de seletividade escolar, porém quando apoiam ao professor em sua atuação pedagógica, automaticamente reforçam suas atitudes em sala de aula onde atuam como agentes da seletividade escolar.

Os professores de sala de aula utilizam vários mecanismos de seletividade, destacando-se:

- a) ação pedagógica inadequada no que se refere à forma impositiva, sem considerar os patamares cognitivos dos alunos e nem sua bagagem cultural. Para este professor o mais importante é transmitir os conteúdos programados por série e estabelecer regras de conduta que o professor considera relevantes para que se realize a aprendizagem, como se o conhecimento fosse imposto e não construído;
- b) avaliação coercitiva, na medida em que é um instrumento de repressão, pois atrela avaliação a comportamento em sala de aula e este ao rendimento;
- c) concepção empirista de como os alunos realizam a aprendizagem. As informações vêm do meio para o sujeito e a ele são impostas, de forma que o sujeito torna-se objeto.

Além dos mecanismos constatados neste estudo, infere-se que os docentes, consideram que o fracasso escolar ocorre devido principalmente a questões sócio-culturais, fatos evidentes na comunidade em que estes professores atuam como: crianças marginalizadas, problemas econômicos, falta de perspectivas no mercado de trabalho, baixo nível cultural da fa-

mília. Apesar destas constatações, pensam os professores que não há possibilidade de se resolver estas questões e têm por objetivo ministrar conteúdos propostos para as séries e desenvolver nos alunos regras de "bom" convívio social.

Outro aspecto significativo, nos professores, é que a maioria deles atrela seus baixos salários ao fracasso escolar, em maior número que as questões sócio-culturais dos alunos. Desta postura, duas hipóteses emergem: a primeira, se o baixo salário do professor é a causa maior do fracasso escolar dos alunos, supõe-se que as questões sócio-culturais dos alunos, também atribuídas por estes professores como ocasionadoras do fracasso, não são tão pertinentes e sim o seu desempenho profissional. A segunda, se existe um inadequado desempenho profissional devido à baixa remuneração, infere-se que o professor recebendo uma alta remuneração anularia a ação de outras variáveis, o que parece não ser verdadeiro.

Observa-se também que em momento algum é posto em questionamento a formação pedagógica do professor, sua história pessoal, ou seja, o professor como parte integrante do processo por que passa o fracasso escolar e conseqüentemente o seu também.

Estas contradições estão presentes no dia a dia do professor, gerando uma certa insatisfação e instabilidade no seu desempenho. As questões mais concretas, mas próximas da sua realidade, ele identifica, mas num âmbito superficial. Ele não procura o porquê das coisas, de onde vêm, acomodando-

-se na situação e encontrando assim respostas com a problemática dentro de seu campo de atuação, o que é uma característica da *CONSCIÊNCIA INGÊNUA*.

O grupo de alunos em sua maioria não pensa como os professores em relação à escola. Os professores afirmam que os alunos abandonam a escola devido às baixas perspectivas que possuem, em relação ao mercado de trabalho, enquanto que os alunos afirmam que procuram a escola como meio de obtenção de melhores empregos. Ainda acreditam no saber instituído como forma de ascensão social. Sentem-se discriminados por alguns professores e reconhecem seu modo de vida, como marginalizado.

Estes fatos são o resumo do que foi constatado na comunidade escolar. Resta questionar o que está subjacente a esta problemática e que conduz os professores a este tipo de visão do problema.

Primeiramente, torna-se necessário verificar em que tipo de sociedade atuamos. O que esta sociedade exige do professor, mais especificamente da escola, como veículo dos sujeitos que nela ingressam.

Nesta análise, outra hipótese se faz necessária: se o professor é um dos formadores do sujeito, via escola, ele prepara este sujeito para conviver na sociedade em que ele professor vive, reforçando assim a situação marginalizada da classe trabalhadora, onde atua, e de onde detectou toda a

problemática sócio-cultural. Então, ele reforça a desigualdade social. Por que?

A nossa sociedade é permeada pela ideologia liberal, em que os diferentes resultados obtidos pelos sujeitos, sejam eles educacionais ou sociais, são explicados como devidos às diferenças individuais, pois as oportunidades em todos os setores são fornecidas de igual maneira. Esta igual maneira refere-se aos padrões de uma classe dominante social e culturalmente. Os interesses econômicos e políticos das classes dominantes são os elementos necessários e naturais da ordem social. Esta ideologia está presente no cotidiano de cada um, faz parte de toda estrutura social da qual os sujeitos participam, seja a família, a escola, o meio enfim.

A leitura das Teorias da Reprodução Cultural, da década de setenta, permitiu que se tivesse uma clara visão dos aspectos evidenciados neste estudo.

Bourdieu e Passeron (1970) concebem a escola como a principal instituição responsável pela reprodução e legitimação do capital cultural dominante, pois ela é que estabelece as normas de comportamento, linguagem e conhecimento. Essas normas estão de acordo com os padrões da classe dominante, aplicados igualmente a todos. A educação é vista como uma importante força social e política no processo de reprodução de classes, pois aparece como "neutra" em termos de transmitir uma cultura. No entanto, o que faz é reforçar as desigualdades, pois no momento em que a norma escolar imposta é

igual para todos, favorece a classe dominante, enquanto que a classe menos favorecida fica em desvantagem. Assim, o saber escolar além de legitimar os interesses e valores da classe dominante, marginaliza os conhecimentos da classe trabalhadora.

Bernstein Basil, 1977, apud Henry Giroux, 1986) propõe a Teoria da "Transmissão cultural", cuja temática central é como o currículo, a pedagogia e a avaliação constituem sistemas de mensagens de controle social frente a uma classe dominante. O autor desenvolve um quadro de referência no qual argumenta que as escolas encarnam um "código educacional" que organiza as maneiras pelas quais a autoridade e poder são medidas e, todos os aspectos da experiência escolar. Este código está conectado a conceitos de classificação e estruturação. "Classificação" refere-se à relação entre os conteúdos e "Estruturação" refere-se à própria relação pedagógica e à questão de como o poder e o controle são investidos e medidos por professores e alunos. Ambos os conceitos pode ser considerados "fracos" ou "fortes" em diferentes combinações. Assim é que constituem o código educacional dominante. Exemplo: forte seria um currículo tradicional, com fragmentação rígida das disciplinas escolares e com relações hierárquicas bem estabelecidas entre professores e alunos. O código de estrutura fraca seria um currículo em que houvesse alguma integração entre as disciplinas e as relações entre professor e aluno forem mais abertas. O fato é que em ambas as situações os códigos estão ligados à reprodução social.

Baudelot e Establet (1981, apud Henry Giroux, 1986) postularam que a inculcação da ideologia dominante se realiza através da cultura: a cultura da elite para a classe dominante e uma "subcultura" para a classe dominada. Essa subcultura é fabricada por pessoal especializado a partir de subprodutos empobrecidos e vulgarizados da cultura da elite. Observam com isso, que existem diferenças no ensino que se destina às classes populares e aos filhos da classe dominante: observação do concreto, práticas de repetição e método "laissez-faire", para os primeiros e culto ao livro, práticas de reflexão e atividades dirigidas aos segundos. Estes fatos foram constatados pelos estudos de Silva (1988).

Em segundo lugar, outro aspecto subjacente ao problema está a visão do professor como sujeito, como parte do poder e controle associados aos mecanismos que moldam suas experiências e sua consciência. Esses mecanismos passam por espaços sociais como a família, o trabalho, o Estado. Então, como profissional frente a um poder maior, no qual foi "treinado", ele possui uma consciência desta realidade muito superficial, atribuindo todos os mecanismos de insucesso a fatores distantes dele, como o aluno e seu meio sócio-cultural, ou a fatores próximos e visíveis, como a baixa remuneração, não se aprofundando no porquê destes argumentos.

Aprendizagem e desenvolvimento são sinônimos.

A inteligência é a construção de estruturas que levam ao conhecimento.

Para a criança o meio é o local onde ela estabelece as relações de seu dia a dia. Se organiza em termos de espaço e tempo e representa seu mundo. Portanto a construção destas estruturas é que leva ao conhecimento.

Ora, um professor que entenda o conhecimento como a construção de estruturas mentais em interação com o meio, tem possibilidade de desenvolver uma *CONSCIÊNCIA CRÍTICA*, pois procura adaptar o conteúdo como forma de superação da marginalização.

Aquele professor que possui uma *CONSCIÊNCIA-TRANSITIVA INGÊNUA*, é capaz de perceber a situação de precariedade da aprendizagem, como a reprovação de seus alunos, mas não tem instrumentos de ação como forma de superá-la.

Pelo estudo realizado, observa-se que a maioria dos professores entendem o "conhecer" como sinônimo de quantidade de conteúdos, e esta relação não implica na ocorrência de aprendizagem e nem é concebida como um fator de desenvolvimento da inteligência.

Estas atitudes são características de uma *CONSCIÊNCIA INGÊNUA*, pois acreditam os professores que sua forma de atuação docente é a correta, e quem não corresponde as suas expectativas são os alunos. Confundem quantidade de conteúdos com conhecimento e concebem a inteligência humana como *INATA* - uns tem condições mentais de aprender, outros não, reforçando assim a seletividade escolar das crianças marginaliza-

das.

Neste enfoque, o professor é um oprimido, em relação à classe trabalhadora com quem desempenha suas funções, apesar de não se sentir como tal. Por esta razão, infere-se que possui uma consciência ingênua frente à problemática.

A sociedade atual está dividida em classes. De um lado os dominadores e de outro os dominados. A ideologia dos dominadores assegura o poder e leva os dominados a aceitar serem explorados.

Para conseguirem seu intento, os dominadores, induzem os explorados a aceitarem sua condição de dominados, em todas as situações. Mediante este domínio, o sujeito renuncia ao seu saber, a sua capacidade de criar e decidir, pois os dominadores é que tem o direito de agir e interpretar a realidade. Assim o sujeito vai imergindo cada vez mais numa consciência acrítica, sem esperanças. Acomoda-se e torna-se objeto. Somente quando se conscientize criticamente é que poderá intervir como ser da "práxis", na superação da opressão das ideologias. O sujeito precisa assumir o conflito que a sociedade lhe impõe. Caso não haja esta posição consciente, o indivíduo será permanentemente vítima do poder.

O processo para se chegar à conscientização é o da educação problematizadora, que leva o sujeito a detectar as causas opressoras, a fim de superá-las.

A conscientização implica uma clarificação constan

te daquilo que permanece "escondido" para os sujeitos, quando agem no mundo sem uma reflexão crítica.

Ser crítico é adotar uma atitude epistemológica com o meio. É assumir a atitude como sujeito que se propõe e conhecer. Portanto, a conscientização não se faz independente do meio.

Para atingir a conscientização do problema, é necessário o que Freire (1981) denomina de "engajamento", que implica numa dimensão histórica da realidade. "Perceber-se oprimido e não comprometer-se na transformação da realidade opressora é negar a conscientização". (Freire, 1980). Conclui-se que por não perceber sua realidade, o professor está num nível superior de consciência, agindo como opressor e, no entanto, é oprimido.

Para ampliar o entendimento do nível de uma consciência ingênua, para poder perceber o que não era percebido, para poder entender aquilo que não era entendido, encontra-se no construtivismo proposto por Piaget uma das formas de superação da seletividade escolar, com a construção de uma consciência crítica. Esta teoria explica que as estruturas mentais não são nem inatas e nem determinadas pelo meio e sim o produto de uma construção devido a perturbações do meio e a capacidade dos sujeitos de responderem a essas perturbações. É através das ações dos sujeitos que se dão as trocas, devido a um processo de adaptação progressiva, no sen

tido de uma constante equilibração que permite a construção das estruturas específicas do conhecimento. Mostra ainda que todo sujeito independente de seu meio social e cultural, é passível de representar o real, estruturado a partir de sua ação sobre o meio. As condições para tal mudança são dadas pela capacidade do ser humano de AGIR e REFLETIR sobre a ação.

A ação é o centro do processo e o fator social constitui a condição de desenvolvimento. Portanto a ação é uma atividade organizada do sujeito que visa atingir um objetivo.

Entende-se que "ser professor" requer uma visão crítica da realidade com que vai trabalhar e para tal é necessário um conhecimento teórico para poder refletir e uma prática, onde estruturará a ação. Não é a curto prazo que se pode conseguir tais mudanças, pois a formação de uma consciência crítica passa pela captação das contrações sociais.

É necessário que o professor construa seu conhecimento com um embasamento teórico da realidade social onde atua, que nem sempre é condizente com sua formação social e cultural. Ele será oprimido quando sua ação não estiver em consonância com a realidade, seja o meio pertencente a uma classe dominante ou dominada. É na superação destas contradições que alcançará a conscientização.

Segundo Becker (1983, p.4):

O homem s̄o compreende bem aquilo que faz e s̄o faz bem o que compreende; fazer e compreender em Piaget equivale a agir e refletir em Freire, desde que dialeticamente entendidos; Tomada de conscīncia (Piaget) e o processo de conscientizaç̄o (Freire) s̄o processos parecidos, talvez quase idênticos, sobretudo no que t̄m de atividade criadora e inventiva, desde que entendidos como funç̄o da aç̄o do pr̄prio homem e n̄o de um ensīno unidirecional ou de uma repetitiva doutrinaç̄o.

De acordo com o estudo realizado, entende-se que a seletividade escolar n̄o est̄ centrada nem no aluno e nem no professor. Ela é parte integrante de um processo s̄cio-cultural. N̄o nasce com ele e nem termina nele, transcende-o, na construç̄o de uma conscīncia cr̄tica.

---

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- 1 - ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1987. 128p.
- 2 - BECKER, Fernando. Da ação à operação: O caminho da aprendizagem: Jean Piaget e Paulo Freire. São Paulo: USP, 1983, 208p. Tese (Doutorado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1983.
- 3 - BORDIEU, P.; PASSERON, J. Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238p.
- 4 - BRANDÃO, Zaia et al. A formação dos professores e a questão da educação das crianças de camadas populares. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.40. p.54-57, fev. 1982.
- 5 - BRASIL. Portaria n.5/85, de 11 de janeiro de 1985. Diário Oficial da União (da República Federativa do Brasil), Brasília, v.123, n.45, p.943, 7 mar. 1985. Seção 1.
- 6 - CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez Editora, 1988, 182p.
- 7 - CUNHA, Luis Antonio Constant Rodrigues da. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, 203p.
- 8 - DANTAS, Jovelina Brazil. Edeitos da estimulação escolar na

realização de crianças em vários estados nutricionais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, São Paulo, n.29, p.97-109.

- 9 - DORNELLES, Beatriz Vargas. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 1986. 255p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1986.
- 10 - FERNÂNDES ENGUITA, Mariano. Educação e teorias da resistência. Educação e realidade, Porto Alegre, v.14, n. 1, p.3-15, jan/jun. 1989.
- 11 - FLETCHER, Philip; RIBEIRO, Sérgio C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. Em aberto, Brasília, v. 6, n.33, p.1-10, jan/mar. 1987.
- 12 - FREIRE, Paulo. Ação cultural para liberdade: e outros escritos. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 149 p.
- 13 - ———. Conscientização: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed., São Paulo: Moraes, 1980. 102p.
- 14 - ———. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 79p.
- 15 - ———. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 218p.
- 16 - FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula: São Paulo: Cortez, 1989. 132p.
- 17 - GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação:

para além das teorias de produção. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.

- 18 - HILGARD, Ernest R. Teorias da aprendizagem. São Paulo: EPU, 1973. 692p.
- 19 - MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1988. 151p.
- 20 - MONTOYA, Adrian O. D. De que o modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada? busca de uma explicação através da concepção epistemológica de Jean Piaget. São Paulo: USP, 1983. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1983.
- 21 - MORIN, Edgar. O método III. O conhecimento do conhecimento. Lisboa: Publ. Europa América, 1987. 230p.
- 22 - PATTO, Maria Helena. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.51, p.3-11, nov. 1984.
- 23 - ———. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldias. São Paulo: Queroz, 1990. 385p.
- 24 - PIAGET, Jean. Adaptación vital y psicología de la inteligencia. Madrid: Siglo veintiuno, 1974. 226p.
- 25 - ———. Biología e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.
- 26 - PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação: Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370p.

- 27 - PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 387p.
- 28 - RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. São Paulo: EPU, 1988, 87p.
- 29 - SILVA, T.T. Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social. Educação e realidade, Porto Alegre, v.13, n.1, p.3-16, jan/jun. 1988.
- 30 - WORTMANN, Maria Lúcia; TEIXEIRA, Cícero Marcos; NETO, Alfredo José Veiga. Livros-Textos de ciências. Uma análise preliminar. Educação e realidade. Porto Alegre, v.12, n.1, p.65-70, jan/jun. 1987.

---

ANEXOS

---

ANEXO 1 — 5a. SÉRIE DO 1º GRAU — ANO 1989 — DADOS GERAIS

TURMAS	Nº DE ALUNOS P/TURMA	Nº DE ALUNOS Q/RESPOND. QUEST.	ALUNOS NA ESCOLA DESDE A 1a. SÉRIE DO 1ºGR.	ALUNOS ORIUNDOS DE OUTRAS ESCOLAS	Nº DE ALUNOS REPET. NA SÉRIE	Nº DE ALUNOS Q/TRABALHAM FORA	Nº DE PAIS CONSIDERADOS		GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS						
							MASC.	FEM.	ANALFABETOS	1º GRAU INCOMP.	1º GRAU COMPLETO	2º GRAU	CURSO TÉCNICO	CURSO SUPERIOR	NÃO RESPOND.
51	28	27	2	26	16	3	17	18	-	14	18	4	-	-	11
52	30	29	6	24	11	4	21	22	3	20	12	3	-	-	7
53	33	29	8	25	14	3	25	25	-	16	15	4	1	-	11
54	30	28	12	18	-	-	20	25	2	19	7	-	-	-	14
55	31	31	30	1	-	-	30	30	1	13	19	9	4	-	8
TOTAL DE ALUNOS..	152	144	58	94	41	10	113	120	6	82	71	20	5	-	51
PERCENTUAL	-	94%	38%	62%	27%	19%	74%	79%	4%	57%	49%	14%	31%	-	35%

ANEXO 2 — 8a. SÉRIE DO 1º GRAU — ANO: 1989 — DADOS GERAIS

TURMAS	Nº DE ALUNOS P/TURMA	Nº DE ALUNOS Q/ RESPOND. QUEST.	ALUNOS NA ESC. DESDE A 5a. SÉRIE	ALUNOS ORIUNDOS DE OUTR. ESCOLAS	Nº DE ALUNOS REPETENTES NA SÉRIE	Nº DE ALUNOS Q/ TRABALH. FORA	Nº DE PAIS CONSIDERADOS		GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS						
							MASC.	FEM.	ANAL-FABETOS	1º GRAU INCOMP.	1º GRAU COMPLETO	2º GRAU	CURSO TÉCNICO	CURSO SUPERIOR	NÃO RESPOND.
81	29	22	2	20	4	3	20	16	4	16	12	9	1	-	2
82	29	26	3	23	2	6	25	24	1	18	16	6	1	1	5
83	29	25	5	20	1	2	22	19	-	19	6	6	-	1	8
TOTAL DE ALUNOS..	87	73	10	63	7	11	67	59	5	53	34	21	2	2	15
PERCENTUAL	-	84%	1%	86%	1%	15%	53%	47%	7%	73%	47%	29%	28%	28%	20%

## ANEXO 3

Questionário para os alunos de 5a. e 8a. séries do 1º Grau  
 como parte da dissertação de mestrado da Professora Teresa A-  
 lice Rossel Malinsky — Agosto de 1989

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Profissão dos pais: (explicar) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Grau de instrução dos pais: \_\_\_\_\_

Você trabalha fora? \_\_\_\_\_ Onde: \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

Qual sua escola de origem: \_\_\_\_\_

Agora responde as questões abaixo:

1 - O que você considera ser um "bom professor": \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2 - Por que tantos alunos são reprovados? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3 - Em que disciplina ocorre maior número de reprovações? Por  
 quê? \_\_\_\_\_

4 - Por que você frequenta a escola? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5 - Explique porque tantos alunos deixam de estudar \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6 - O que é uma boa escola? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

Temas abordados durante as entrevistas realizadas

- 1 - Seletividade na Escola Pública, como o entendem;
- 2 - Como entende a clientela que trabalha;
- 3 - Como desenvolve o trabalho em sala de aula;
- 4 - Como percebe a estrutura da escola;
- 5 - Como avaliam o trabalho de periferia;
- 6 - O que é ser um "bom" professor;
- 7 - Atuação pedagógica em sala de aula:
  - elaboração dos conteúdos;
  - avaliação;
  - medidas adotadas frente às reprovações;
  - fatores que interferem na aprendizagem dos alunos na sala de aula;
  - hábitos e atitudes na sala de aula;
  - qual a relação da disciplina na sala de aula com atuação pedagógica.