

## DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E DESEMPENHO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO EM AÇÃO

SILVA, Mário Medeiros da \*

PAES, Vanderléia \*\*

### RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola da rede Municipal da cidade de Garanhuns - PE, por uma equipe de dois pesquisadores da UPE, um deles com bolsa PIBIC (iniciação científica) da UPE - Campus Garanhuns. Foi executada durante dois semestres, como uma Pesquisa-Ação, nos marcos da Etnometodologia, em uma sala de aula da terceira série do Ensino Fundamental, composta por 45 alunos, cujas famílias estão sob risco de exclusão social. Entre seus resultados destaca-se a identificação, num grupo de alunos de baixo desempenho escolar, de obstáculos de aprendizagem produzidos por situações socioculturais específicas e obstáculos de aprendizagem de natureza didática, estes últimos decorrentes de relações interpessoais discriminatórias conduzidas pela professora da turma. Constatou-se também a eficácia da Pesquisa-Ação e da Etnometodologia para desvendar a produção do baixo desempenho escolar e do desempenho escolar tido como adequado no mesmo espaço (sala de aula) de uma clientela proveniente de um estrato social marcado por desempenhos escolares insuficientes.

**Palavras-chave:** Situação sociocultural. Currículo em ação. Obstáculos de aprendizagem. Desempenho escolar.

---

\*É Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. É Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns.

\*\*É Pedagoga Licenciada pela Universidade de Pernambuco Campus Garanhuns.

## ***SOCIOCULTURAL DIVERSITY AND SCHOOL PERFORMANCE: A LOOK AT THE CURRICULUM IN ACTION***

*SILVA, Mário Medeiros da\**

*PAES, Vanderléia\*\**

### **ABSTRACT**

*This article is the result of a research conducted in one school in the city of Garanhuns - PE by a team of two student researchers at the Universidade de Pernambuco, one of them with a grant for scientific initiation by the university campus at Garanhuns. The investigation was performed as a Research-Action on the framework of Ethnomethodology in a classroom of third grade of elementary school, consisting of 45 students whose families are at risk of social exclusion. The findings include the identification, at a group of students with low academic performance, of barriers to learning produced by specific socio-cultural situations, and barriers to learning of pedagogical nature, the latter resulting from interpersonal discrimination conducted by the class teacher. It also confirmed the effectiveness of the research-Action and Ethnomethodology to unveil the production of low academic achievement and of the so-called adequate school performance in the same place (classroom) by customers from one social stratum characterized by inadequate school performance.*

***Keywords:*** *Sociocultural curriculum in action. Barriers to learning. School performance.*

---

*\*He has a Doctorate in Science Education from the University of Minho, Braga, Portugal. IS Adjunct Professor of the University of Pernambuco, Campus Brinsmead.*

*\*\* She is Pedagogue Licensed by the University of Pernambuco Campus Brinsmead.*

## 1 INTRODUÇÃO

Uma das exigências para uma inserção sustentável na sociedade democrática e do conhecimento, que vai se delineando e consolidando neste início do século XXI, é o domínio de saberes e competências que possibilitem lidar com as inovações, as incertezas e os imprevistos próprios do mundo trabalho e da cidadania deste novo tipo de sociedade.

Se assumirmos a afirmação acima como verdadeira, logo concluiremos que os resultados das avaliações dos diferentes sistemas de ensino brasileiros realizadas pelo MEC/INEP se afiguram como preocupantes em todos os níveis e modalidades de ensino-aprendizagem. Essas avaliações dão conta de que nossos alunos, na média, não estão atingindo, sequer, 60% do que está previsto nos currículos e programas oficiais. O insucesso dos constantes esforços realizados para superar esse pífio desempenho escolar denuncia que variáveis ou fatores de relevância nesse processo ou não são conhecidos, ou não estão sendo atacados com os métodos e procedimentos adequados à sua neutralização. A avaliação internacional de estudantes (PISA 2009), em que o Brasil aparece em 53º lugar entre os 65 países avaliados deixa muito claro o significado desse percentual.

A literatura pedagógica, desde há muito, chama atenção para a influência de fatores sociais e culturais no desempenho escolar. De Paulo Freire a Philippe Perrenoud o tema é abordado. Destaca-se, entre outros, a necessidade de um conhecimento mais pormenorizado da cultura familiar e comunitária do aluno que não consegue aprender o que seria razoável esperar que aprendesse dentro de determinado período escolar, as cinco séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo.

A legislação brasileira, especificamente o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução nº 7 CEB/CNE de dezembro de 2010, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, enfatizam a afirmação de que o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem de alunos de diferentes regiões, classes sociais, subculturas locais, denominações religiosas, etc. Mas, para que o ensino-aprendizagem alcance os resultados exigidos pela sociedade, não basta apenas conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos. O cotidiano da sala de aula indica que também é indispensável saber como em geral o ser humano aprende e como essa aprendizagem se dá em contextos socioculturais específicos. Mais ainda, se renunciarmos às explicações inatistas de que certas pessoas nascem privilegiadas em matéria de inteligência e outras nem tanto, ficamos obrigados a explicar porque algumas aprendem rápido e facilmente o que outras levam tanto tempo para aprender, e muitas vezes pouco aprendem, apesar da boa vontade e dos esforços. Renunciar ao

inatismosignifica, entre outras coisas, admitir que existem obstáculos e dificuldades que travam o processo de aprendizagem, reduzindo sua efetividade a níveis inaceitáveis. Assim, a identificação de obstáculos e dificuldades de aprendizagem em contextos específicos se impõe como objeto de estudo.

Sendo de caráter exploratório, esse trabalho assumiu, como objetivo geral, identificar diferenças socioculturais que se constituem ou podem se constituir como obstáculos de aprendizagem de crianças de uma turma de terceira série do Ensino Fundamental da cidade de Garanhuns-PE composta por 45 alunos. Assumiu como objetivos específicos: relacionar diferenças socioculturais específicas com obstáculos de aprendizagem dos cinco alunos de mais baixo desempenho dentre os analisados; descrever o mecanismo produtor dos obstáculos de aprendizagem identificados; indiciar o grau de atenção que o professor da turma dedica à diversidade sociocultural como fator produtor de obstáculo de aprendizagem.

## 2 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Um balanço de dez anos de pesquisas em educação realizadas na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, apresentado por Forquim (1995), dá conta de que as crianças e jovens das camadas operárias (populares) e minorias étnicas são as mais afetadas pelos baixos índices de desempenho escolar. As teorias apresentadas e discutidas nesses estudos possibilitam afirmar que não se pode atribuir esses resultados a nenhuma causa específica tomada isoladamente. Uma conjunção, aleatoriamente reunida, de fatores próprios da situação de vida dessas camadas parece determinar, em cada caso, o sucesso ou fracasso de seus membros na escola. As pesquisas mostram que:

Os modelos materialistas do meio social: o nível de vida e a extensão da biblioteca familiar contam menos que o estilo de educação, o clima, a densidade das interações, a relação com o jogo, com a norma, com a realidade e com o uso da linguagem. Por outro lado, o meio não se reduz a uma condição de classe: cada família tem sua própria cultura, seu próprio paradigma (Montandon, 1987; Troutot e Montandon, 1988). Ela constrói seu funcionamento, tanto em função de sua estratificação social quanto de suas afiliações a outras comunidades, étnicas, confessionais, políticas, locais. Há uma parcela de singularidade irredutível em cada cultura familiar, ligada à sua história e ao que ela faz das influências cruzadas no meio das quais se encontra (PERRENOUD, 2000, p. 24).

Sendo assim, o enfrentamento adequado do insucesso escolar das camadas baixas parece só ser possível através da atuação de professores que assumam sua sala de aula como

campo de pesquisa e sejam bem sucedidos na identificação da conjunção específica desses fatores, a tempo de poder neutralizá-los com ações apropriadas a cada caso.

Em sintonia com esse elenco de preocupações, objetivos e argumentos, tomamos, como ponto de partida desta pesquisa, o desempenho escolar de alunos de uma 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Garanhuns-PE que se enquadram nas categorias de pobres e indigentes, tal como definidos em pesquisa do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, publicada pelo Jornal do Commercio/Economia, 02/06/2005. Para aquele instituto, pobres são aqueles que vivem em famílias de quatro membros que têm renda mensal de até meio (1/2) salário mínimo. Em 2005, esse contingente populacional girava em torno de 31,7%, perfazendo cerca de 53,9 milhões de pessoas. Indigentes seriam aqueles que vivem em famílias de quatro membros que têm renda mensal de até um quarto (1/4) de salário mínimo. De acordo com o IPEA, esse contingente populacional girava, em 2005, em torno de 12,9%, perfazendo cerca de 21,9 milhões de pessoas.

Por nossa conta, consideramos, na categoria de pobres, também aqueles cujas famílias compostas por quatro ou mais membros, alcançavam rendimentos de até dois (02) salários mínimos por mês.

Ainda que o total de 45 alunos da turma tenha sido alvo de nossa investigação, focamos especificamente dois grupos de 05 alunos: os que apresentavam desempenhos mais elevados e mais baixos respectivamente. Como critério de formação dos grupos, observamos as notas e médias do ano anterior, anotadas nas fichas individuais dos alunos. Os grupos foram constituídos somente por aqueles que alcançaram as cinco notas mais elevadas (entre 8 e 10) a partir da média (nota 6) e por aqueles que obtiveram as cinco notas mais baixas (entre 0 e 4) em relação a média citada.

Nossa investigação procurou sustentar-se em alguns conceitos de natureza qualitativa. Neste trabalho currículo é entendido como “a soma de todo tipo de aprendizagens, e de suas ausências, que os alunos obtêm em consequência de estarem sendo escolarizados” (Sacristán, 1995, p. 86). Enquanto que currículo em ação é

Aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito (GERALDI, 1994, p. 117).

Aqui assumimos a categoria diversidade no sentido complexo descrito por Morin (2002, p. 57-60) “como necessidade existencial de seres vivos que cria interações complementares ou antagônicas em relação a outros seres vivos ou ao ambiente”.

A categoria ‘Obstáculo de Aprendizagem’, foi aqui definida como um conhecimento que produz soluções adaptadas a um determinado contexto, mas induz a falsas soluções fora desse (Durox, 1983, citado por Bittencout, 1999, p. 09).

Discorrendo sobre as origens dos obstáculos de aprendizagem Brousseau (1888 ) citado por Iglioni (1999, p.101) menciona entre outros os que:

-Têm origem didática → aqueles que aparecem em função de escolhas metodológicas realizadas por um sistema educativo ou professor;

-Têm origem cultural → aqueles que aparecem em função de certas crenças, linguagem e modos de pensar historicamente valorizados pelos grupos sociais envolvidos no processo educativo.

São esses que, no nosso entendimento, são os mais significativos para a compreensão de questões ligadas ao currículo em ação.

Dada a complexidade do nosso objeto de estudo, optamos por conduzir nossa investigação através de uma Pesquisa-Ação, tal como sugerida por Thiollent (1985).

A Pesquisa-Ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A nossa intervenção foi orientada em termos teóricos por uma Etnometodologia complexa. Essa Etnometodologia é aqui entendida como “o estudo das atividades estruturantes que constroem os fatos sociais da educação” (Mehan, 1978, citado por Coulon, 1995, p.307). O pressuposto fundamental dessa Etnometodologia é o de que os acontecimentos são socialmente construídos, portanto, deve-se buscar a sua estruturação, significação e conseqüências nos gestos, atividades, expressões e sentimentos dos participantes nas situações do cotidiano. Busca-se assim evitar, ao mesmo tempo, a redução psicológica e a reificação sociológica. A ideia básica é a de não estabelecer, no ponto de partida, variáveis específicas, mas construí-las de acordo com o observado de imediato no contato entre observador e seu campo de estudo.

Assumimos a categoria de reflexão praxiológica como a principal estratégia de interpretação do real. Fundada no conceito de práxis, essa reflexão possibilita ver a realidade como movimento instável, urdido pela passagem permanente da prática à teoria e desta à prática. Isso porque:

o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de

ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2010, pp. 38-39).

Isto implica que os pesquisadores envolvidos nesse trabalho declaram que o conhecimento que dele resultou vai além da realidade objetiva investigada, pois contém a marca de suas subjetividades, das subjetividades dos pesquisados e de todos que interagiram no processo de investigação.

### 3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Uma lição que podemos tirar das pesquisas em educação é a de que nenhum fator isolado pode ser responsabilizado pelo bom ou mau desempenho na escola. Ao contrário:

O desvelamento da vida diária escolar aponta para a complexidade das relações ensino-aprendizagem. Tais relações envolvem aspectos da política educacional, da formação de professores, das histórias individuais e profissionais, das relações da escola com os pais e destes com a escola, da relação face a face em sala de aula, da constituição de grupos em sala de aula, da constituição de normas e regras de funcionamento, entre outros (SOUZA, 2005, p. 52).

Isso aceito, os dados foram coletados através de:

- ▶ observação participante em aulas e demais atividades pedagógicas, como avaliações, por exemplo;
- ▶ visitas dos pesquisadores às residências dos alunos, buscando aferir as condições socioculturais das famílias, bem como saber o que eles faziam rotineiramente no cotidiano familiar;
- ▶ entrevistas com pais ou responsáveis pelos alunos e com os próprios alunos;
- ▶ análise dos históricos escolares dos dois grupos de alunos que compõem o objeto da pesquisa;
- ▶ registro das vivências do pesquisador com todos os membros da turma estudada;
- ▶ análise do material didático e instrumentos de avaliação utilizados pela professora;
- ▶ registro de comentários voluntários da professora e de alunos da turma.

Ao longo do trabalho, embora muitas variáveis tenham vindo à luz, somente cinco foram consideradas como significativas para a compreensão dos resultados encontrados:

- ▶ profissão dos pais(das mães especificamente);

- ▶ grau de escolaridade dos pais;
- ▶ participação dos pais ou responsáveis na escola e nas atividades escolares dos filhos.
- ▶ material didático e instrumentos de avaliação utilizados pela professora;
- ▶ comentários voluntários da professora e de alunos da turma.

#### **4 UMA DESCRIÇÃO ETNOMETODOLÓGICA DO GRUPO COM BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES DOS SENTIDOS SUBJACENTES**

Considere-se, preliminarmente, que a turma em que os grupos estudados se inseriam era composta por 45 alunos, fato que, por si só, se constitui como um obstáculo ao manejo adequado da classe e à aprendizagem. Considere-se ainda que a professora, com apenas formação em magistério, já estava em final de carreira e apresentava visíveis sinais de cansaço e impaciência. Na maioria das vezes, pedia à pesquisadora para corrigir as provas ou as atividades das crianças.

Isso posto, o que foi observado possibilitou configurar o quadro que segue. Como já declarado, esse grupo foi composto pelos cinco (05) alunos com as notas mais baixas da turma.

O aluno “A” tem onze (11) anos e apresenta grande dificuldade de leitura e escrita. Seu desenvolvimento apresenta características do nível silábico. Este aluno não conclui as atividades postas no quadro, pois escreve lentamente e, na maioria das vezes, a professora apaga as tarefas antes que ele as conclua.

Aqui parece significativo levar em consideração as teorias de autores como Dannequin et al. (1975), Chaveau (1978) e Plaisance (1972), citados por Forquim (1995). Essas teorias afirmam que a escola é, em grande parte, responsável pelo fracasso do aprendizado das crianças de meios populares. Nesse caso, “A” não tem o seu ritmo de aprendizagem da escrita respeitado pela professora.

O pai de “A” cuida de gado e é analfabeto. Quando interrogado a respeito de sua escolaridade, deu como resposta a seguinte frase: “a minha série foi o cabo da enxada”. Aqui não aparece qualquer apreço pelo conhecimento escolar.

A mãe de “A” é doméstica e cursou até a 2ª série primária. O casal tem 06 filhos. Ao contrário do pai, a mãe apresenta bastante interesse ao falar da escola e da educação escolar das crianças. Quatro delas estão matriculadas em instituição de ensino. Associa os estudos de



“A” a uma futura profissão, fala com entusiasmo das aulas particulares que o mesmo recebe, sem esquecer de toda dificuldade que ele apresenta em relação à aprendizagem.

Entretanto, “A” demonstra, na sala de aula, enorme desinteresse em participar das atividades. Apresenta certa antipatia pelo seu material didático (joga o caderno amassado dentro da mochila, rasga e risca as folhas). Os colegas de “A” comentam que ele só comparece para comer a merenda. A principal atividade que este aluno realiza quando não está na escola é trabalhar com o pai cuidando de gado.

Novamente, Dannequin et al.(1975), Chaveau (1978) e Plaisance (1972), citados por Forquim (1995), parecem ter razão quando responsabilizam a escola pelo fracasso dos alunos dos meios populares. Segundo eles, esse fracasso acontece porque a escola veicula uma cultura e uma simbologia fundamentalmente estranhas à cultura dessas crianças. Desse modo, a escola destrói a identidade dessas pequenas criaturas e as desqualificam ao pretender salvá-las.

A relação da professora com “A” é quase de indiferença, a não ser quando ele faz barulho prejudicando sua concentração. Pudemos registrar a seguinte fala da professora em relação a “A”: “Não aprende mesmo, é burro, desinteressado, só ele que não sabe ler”.

Esse tipo de postura da professora é mais comum nos meios educacionais do que se imagina. Tanto que aparece registrada na teoria da desigualdade do sucesso escolar através da relação professor/aluno desenvolvida por pesquisadores como Goodacre (1968), Rosenthal & Jacobson (1968), Rist (1970) Stein (1971) e Zimmerman (1978), citados por Forquim (1995). Essa teoria afirma que os professores dão uma grande importância ao meio familiar como fator de sucesso ou fracasso dos seus alunos; que as expectativas e atitudes de sucesso ou fracasso dos professores em relação a seus alunos são influenciadas pela “percepção social” que têm do meio familiar deles; que os conselhos, prescrições ou predições dos professores no que diz respeito à orientação escolar dos alunos não só levam em consideração as aptidões ou desempenho efetivo destes, mas também sua origem social.

Confirmando o que prognostica essa teoria, no resultado final, “A” ficou com notas abaixo da média em todas as disciplinas, exceto em Educação Física, o que é bastante compreensível para quem vive, como ele, se preparando fisicamente ao cuidar de gado cotidianamente. Mais ainda; o menino foi aconselhado pela professora a não fazer a recuperação final, pois, segundo ela, “não era possível essa recuperação”.

Nós o encontramos na saída da escola e ele parecia chateado, com raiva e irritado. Perguntamos o que tinha acontecido e disse-nos que havia sido reprovado. Jogou as provas no

chão demonstrando revolta. “A”, pela idade, já era para estar cursando a 5ª série do Ensino Fundamental, porém, irá cursar outra vez a 3ª série.

Os demais alunos desse grupo repetem, em larga medida, os padrões socioculturais de “A”. O aluno “B”, dez (10) anos, apresenta comportamento disperso, sabe ler e escrever, mas quase não faz suas atividades. É constantemente chamado pela professora que, ao dirigir-lhe a palavra, o chama de “bagunceiro”. Esse aluno ficou na recuperação final e não atingiu a média para passar. “B” muitas vezes nos pediu para ajudá-lo a compreender quesitos de avaliações objetivas. Entretanto, na maior parte do tempo em sala de aula, o víamos disperso, apenas falando com colegas.

É possível que a dificuldade de compreensão de textos escolares que aparecem nas aulas, avaliações e outras atividades escolares, como no caso de “B”, possa ser explicada pela teoria dos dois códigos linguísticos de Bernstein (1975), citado por Forquim (1995). Segundo essa teoria, coexistem na sociedade dois tipos de linguagem ou códigos linguísticos: I - o código comum ou restrito e; II - o código formal ou elaborado. O código comum ou restrito é mais concreto, mais particularista, mais dependente do presente e é mais utilizado pelas camadas mais baixas da sociedade e nos espaços comuns do cotidiano. O código formal ou elaborado é mais abstrato, mais universalista, mais voltado para generalização e apreensão de estruturas complexas e é mais utilizado pelas camadas médias e altas da sociedade e no espaço escolar. Essas diferenças teriam importantes repercussões nos planos cognitivo, afetivo e social e poderiam resultar em baixo desempenho escolar.

O pai de “B” é autônomo. Sua escolaridade foi até a 3ª série do Ensino Fundamental. A mãe de “B” estudou até a 4ª série. Os pais são separados e ele mora com a avó paterna que é aposentada. “B” falou-nos entristecido que seus irmãos não moram juntos. Os registros escolares de “B” mostram que sua frequência em 2007 foi de 99,5%. Ainda assim, não aprendeu o esperado. Em relação a ele, registramos essas palavras ditas pela professora: “boca de matraca, cala a boca”.

Segundo Rustin (2001), citado por Archangelo (2005, p.122)

a primeira experiência cognitiva é o processamento mental de uma experiência afetiva. Há que se pensar, portanto, que afetos circundam o processo de ensino-aprendizagem e precisam ser, em muitos casos, conhecidos.

Nesse caso, além da tristeza por não morar com os irmãos, o garoto diz não gostar do pai pelo fato dele ser de “religião espírita”. Por sua vez, o pai resistiu o quanto pode para não nos conceder uma entrevista, só na 6ª tentativa aceitou conversar. Dizia sempre que estava

ocupado, de fato estava jogando xadrez com vizinhos na frente de sua casa. Na entrevista que nos concedeu, ele não apresentou quase nenhum interesse pelas questões escolares do filho.

A Pesquisa Longitudinal (1962-1972) do Institut National d'EtudDémographiques (I.N.E.D), da França, citada por Forquin (1995), constatou que, em 94% dos casos, o desejo manifesto dos pais e/ou suas expectativas positivas com relação à escolaridade dos filhos se concretizam. Isso nos possibilita concluir que a não manifestação de interesse do pai de "B" pela sua escolaridade pode ser entendida pela criança como autorização para não realizar esforços significativos na aprendizagem dos conteúdos escolares.

O aluno "C", dez (10) anos, lê com clareza, seleciona ideias centrais de pequenos textos, mas foi reprovado na avaliação final de recuperação. Seu pai é garçom e cursou apenas a 1ª série do fundamental. A mãe é doméstica e cursou até a 4ª série. O casal tem três (03) filhos e estão todos estudando. Os pais participam da comunidade escolar, apresentam interesse em relação à vida estudantil dos filhos (fator mais observado na mãe) e dizem que os estudos dão oportunidades de emprego. Nas aulas de recuperação final, registramos uma fala da professora quando este aluno respondeu errado a uma pergunta feita por ela: "Só pensa o contrário". Como o garoto estava tenso, ficou ainda mais nervoso com este comentário. Na recuperação final, "C" nos procurou para ler as questões da prova junto com ele. Apresentava-se bastante ansioso e com aspecto tenso. Não conseguiu aprovação.

A aluna "D", nove (09) anos, sexo feminino, apresenta leitura lenta e faz tarefas sem entusiasmo. Seu pai é pedreiro e tem escolaridade até a 3ª série do fundamental. A mãe é doméstica e também tem escolaridade até a 3ª série do fundamental. O casal tem 02 filhos. A aluna mora com a avó e mais 09 pessoas. Nenhum dos responsáveis por "D" participa de sua vida escolar. Pelo histórico, "D" teve boas notas na segunda série. Entretanto não conseguiu aprovação na 3ª série. A menina sequer se submeteu às provas de recuperação. A professora nos disse o seguinte: "Ela não ia recuperar mesmo". Ao longo das observações em sala de aula, registramos que a professora algumas vezes a chamou de "bolo de carne", isto porque a garota é gorda. Percebemos que a aluna ficou recolhida por causa disso.

O aluno "E", dez (10) anos, lê com clareza, seleciona as principais ideias, mas costuma não fazer as tarefas. Ficou na recuperação final e teve êxito, foi aprovado. Seus pais não comparecem à escola para reuniões escolares e nem para acompanhar o filho.

Ao longo dos nossos registros etnográficos, vimos que expressões depreciativas como "burro, bagunceiro, bolo de carne, desinteressado, só pensa o contrário, comedor de merenda, boca de matraca" foram utilizadas pela professora e pelos colegas de turma com relação a esses alunos mal sucedidos na escola. Isso caracteriza discriminação.

Aqui é preciso lembrar o que Freire (1997, p. 136) diz:

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso escutá-los e se não os escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, detratável ou desprezível.

Numa situação assim, a escola e o educador fazem o contrário do que se espera deles. Deseducam.

## **5 UMA DESCRIÇÃO ETNOMETODOLÓGICA DO GRUPO COM BOM DESEMPENHO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES DOS SENTIDOS SUBJACENTES**

Como já declarado, esse grupo é também composto por cinco (05) alunos. O aluno “F”, dez (10) anos, participa das atividades escolares fazendo-as no tempo previsto, obtendo sempre notas acima da média. Ele já domina a leitura e a escrita e encontra-se no estágio silábico-alfabético. Suas médias ficaram em torno de 9 a 10 pontos. Mesmo assim, pudemos observar que, em certas ocasiões, “F” ficava jogando algum tipo de jogo com um colega, isso às escondidas, durante as aulas. O pai de “F” é autônomo, cursou até a 4ª série do fundamental e mora em outra cidade. A mãe é doméstica e cursou até o segundo grau.

A mãe e a avó materna comparecem à escola, participam da comunidade escolar e apresentam bastante interesse em relação às questões escolares do menino. Na entrevista, a avó de “F” frisou a ordem que impõe aos netos e a casa no geral. O aluno apresenta bastante interesse pelos estudos e se queixa de que a escola não oferece curso de música, computação e outros cursos profissionalizantes. Para as responsáveis, a escola serve para garantir a entrada de “F” no mercado de trabalho. Disseram gostar da gestão da escola. A criança apresenta cuidados com relação a seu material escolar. “F” foi aprovado e cursará a 4ª série com idade de 11 anos. “F” pode ser considerado privilegiado no meio sócio-econômico-cultural em que vive, pois a ordem do espaço familiar mantida por sua avó, bem como a presença constante da mesma e da mãe de “F” na escola, parecem oferecer à criança um referencial de disciplina, além de poder propiciar uma visibilidade positiva da família perante a professora e a diretora. É possível que “F” esteja sendo beneficiado, entre outros fatores, pelos aspectos positivos da teoria da desigualdade do sucesso escolar, através da relação professor/aluno desenvolvida por pesquisadores como Godacre (1968), Rosenthal & Jacobson (1968), Rist (1970), Stein (1971) e Zimmerman(1978), citados por Forquim (1995), e também pelo fenômeno

constatado pela Pesquisa Longitudinal (1962-1972) do Institut National d'EtudDémographiques (I.N.E.D), da França, já mencionadas acima.

O aluno “G”, dez (10) anos, lê com clareza, compreende o que se pede nas atividades, apresenta as atividades solicitadas, seleciona as ideias principais de textos lidos e cuida direitinho do material escolar. Ainda assim, presenciamos esse aluno jogando com seu colega às escondidas na hora de apresentação de leitura. Observe-se que também constatamos o aluno “F” jogando durante certas atividades escolares. Esse comportamento de “G” e “F” durante as aulas pode ser indício de que as atividades vivenciadas naquele momento estão se tornando desinteressantes para eles. Ou seja, eles podem estar numa fase de desenvolvimento cognitivo em que as atividades solicitadas pela professora deixam de ser desafiadoras para suas capacidades. Se isso for verdadeiro e se prolongar por tempo relativamente grande, o bom desempenho escolar dessas crianças pode ficar comprometido.

O pai de “G” é auxiliar de pedreiro e cursou até a 4ª série. A mãe é doméstica e cursou até a 8ª série. O casal tem 03 filhos, todos estudando. A mãe participa da comunidade escolar e apresenta grande interesse pela vida escolar dos filhos, os acompanha nas tarefas de casa como também na ida até a escola. Associa a educação dos filhos ao ingresso no mundo do trabalho.

O aluno “H”, nove (09) anos, lê com clareza, realiza as atividades solicitadas, sabe selecionar as principais ideias de pequenos textos e é um aluno participativo. Não conhecemos a profissão nem a escolaridade do pai, que é separado da mãe de “H. Esta é secretária, cursou até a 7ª série, tem 02 filhos que são criados pela avó materna. A avó é bastante preocupada com a educação dos netos e lamenta não ter podido estudar. O garoto demonstra bastante interesse pelos estudos. A avó também associa a educação escolar à possibilidade de arrumar empregos no futuro. As responsáveis gostam da escola e participam das reuniões, como também gostam da gestão atual do estabelecimento. Este aluno foi aprovado para a série seguinte.

O aluno “I”, dez (10) anos, também lê com clareza e seleciona as ideias principais de pequenos textos. Foi aprovado por média. A profissão do seu pai é marceneiro, com escolaridade até a 5ª série. Sua mãe é doméstica e também tem escolaridade até a 5ª série do Ensino Fundamental. Esses pais participam das reuniões escolares e demonstram bastante interesse em relação a assuntos que envolvam a educação escolar dos filhos. Dizem gostar da escola e que ela é a melhor do município. As crianças apresentam interesse pela escola e realizam todas as atividades que lhes são propostas.

O aluno “J”, dez (10) anos, lê adequadamente para a série em que se encontra. Seleciona as ideias principais dos textos lidos e mostra-se cuidadoso com seu material escolar. Realiza as tarefas no tempo previsto e foi aprovado por média. Seu pai trabalha como pedreiro e sua mãe como doméstica; o grau de instrução do pai é a 5ª série incompleta e a mãe cursou educação integrada. Os pais mostram grande interesse em verem os filhos avançarem nos estudos para que, no futuro, tenham uma profissão melhor. Participam da comunidade escolar e dizem gostar da atual gestão.

É de se notar que não há registro de comentários ou tratamentos depreciativos da professora com relação ao grupo de alunos bem sucedidos, como aqueles observados em relação ao grupo de baixo desempenho.

Analisando as informações acima, um dado importante aparece quando se compara estatisticamente o grupo de baixo desempenho com o de desempenho elevado. Percebem-se diferenças significativas quanto à participação dos pais na escola.

Veja a tabela I abaixo.

	Grupo de baixo desempenho	Grupo de bom desempenho
Participam	40%	100%
Não participam	60%	-
Total	100%	100%

**Tabela 1** – Pais ou responsáveis que participam da escola

Já mencionamos nesse texto que a Pesquisa Longitudinal realizada, entre os anos 1962-1972, portanto, durante dez anos, pelo Institut Nacional d’EtudDémographiques (I.N.E.D), da França, constatou que, em 94% dos casos, o desejo manifesto dos pais e/ou suas expectativas positivas com relação à escolaridade dos filhos se concretizam. Essa expectativa se expressa geralmente, entre outros meios, pela presença dos pais na escola.

Outra diferença estatística significativa entre os dois grupos aparece quando se considera o nível de escolaridade dos pais. Veja a tabela (II).

	Grupo de baixo desempenho	Grupo de bom desempenho
Até a 4ª série	80%	-
Da 5ª série ao ensino médio incompleto	-	100%
Sem informação	20%	-
Total	100%	100%

**Tabela 2** - Nível de escolaridade dos pais

Também, nesse caso, a Pesquisa Longitudinal do Institut National d'EtudDémographiques (I.N.E.D) 1962-1972, da França, é importante para compreender a repercussão desse dado. Aquela pesquisa constatou que, no caso de remuneração mais ou menos equivalente dos pais, o sucesso dos filhos estaria mais ligado ao nível de escolaridade dos pais. Enquanto que, no nível de escolaridade equivalente, o sucesso não estaria ligado ao nível de remuneração. Os resultados da tabela III abaixo reforçam essa convicção.

	Grupo de baixo desempenho	Grupo de bom desempenho
Doméstica	80%	80%
Secretária	-	20%
Sem informação	20%	-
Total	100%	100%

**Tabela 3** – Profissão das mães

Veja que, tanto nos casos de baixo ou de elevado desempenho, 80% das mães são domésticas. Supondo-se que a profissão de doméstica (trabalhadora do próprio lar) possibilita às mães ajudar seus filhos nas tarefas escolares e que isso faça diferença positiva no desempenho escolar dessas crianças, esses dados realçam a importância do nível de escolaridade da família no sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, mesmo, supostamente, dispondo de tempo semelhante para ajudar seus filhos, as mães do grupo de baixo desempenho não poderiam fazê-lo adequadamente em função de seu nível de escolaridade.

## **6 A DIDÁTICA, O MATERIAL DIDÁTICO E OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELA PROFESSORA**

As aulas ministradas pela professora em questão eram caracterizadas por serem aulas expositivas e nelas só à professora cabia a fala. Aos alunos, o silêncio. As tarefas, na maioria das vezes, limitavam-se a questionários escritos na lousa para serem copiados pelos alunos. A professora dizia que não havia papel para ser usado nas atividades, por isso estas tinham que ser escritas na lousa. Práticas pedagógicas pobres como essa poderiam, talvez, ser evitadas se o Projeto Político Pedagógico da escola tivesse existência efetiva. No caso de nossa região, quando ele existe, em parte considerável dos casos, não passa de um documento ornamental para ser apresentado oportunamente aos inspetores das Secretarias de Educação.

A avaliação era expressa em notas obtidas em provas objetivas, exercícios orais e atividades realizadas. Quando havia muitos erros nas provas objetivas, a professora as devolvia e corrigia as questões para que os alunos copiassem as respostas corretamente.

A relação professor-aluno se dava com base numa rígida hierarquização desses papéis. Os alunos que não se enquadravam nesta organização eram tratados com expressões de conotação agressiva e discriminatória, como por exemplo: “bolo de carne”, “burro”, etc. Na disciplina Língua Portuguesa, num dia em que a tarefa foi leitura, percebemos que alguns alunos voltaram chorando. Conseguimos identificar o motivo do choro. Aqueles alunos tinham lido soletrando e a professora não aceitava essa estratégia de modo nenhum.

Nas aulas assistidas nesta 3ª série, raramente encontramos mecanismos ou estratégias que levassem os alunos à inquietação intelectual respeitando-se o seu conhecimento prévio. Ao contrário, os questionários pediam respostas para as quais se utilizavam informações decoradas, sem conexão com a realidade do educando. O principal objetivo parecia ser a memorização mecânica de alguns fatos ou ideias. Não apareciam claras intenções de mobilizar os diferentes componentes da estrutura cognitiva das crianças no sentido de modificá-las, expandi-las ou consolidá-las.

Essa estratégia contraria recomendações de estudiosos da psicologia da aprendizagem como Piaget (1986), Vygotsky (1996) e Ausubel (1980), entre outros, para os quais uma aprendizagem significativa é aquela que resulta na expansão e/ou aprofundamento e refinamento da estrutura cognitiva do educando. Para tanto, as atividades didático-pedagógicas devem partir do conhecimento prévio do aluno, problematizá-lo ou desafiá-lo (no sentido de mostrar suas possibilidades e limites) contextualizadamente, criando, nesse processo, condições para ancorar ou produzir conhecimento novo. Aí o papel do professor será o da mediação, significando isto (entre outras coisas) que ele deve traduzir o conhecimento científico para a linguagem do senso comum, trazida à escola pelo aluno, e traduzir essa linguagem do senso comum do aluno para a linguagem científica.

## 7 CONCLUSÃO

Como demonstram pesquisas internacionais, nosso trabalho possibilita afirmar que não se pode atribuir a nenhuma causa isolada ou fator determinante os elevados índices de insucesso escolar de alunos das camadas baixas da escola pesquisada ou, ainda, o razoável desempenho escolar de parte de seus membros. Uma conjunção de fatores próprios da



situação de vida desses alunos, aleatoriamente reunida, parece determinar, em cada caso, o sucesso ou fracasso dos membros dos grupos pesquisados.

Entretanto, foi observado que, no grupo com bom desempenho, aparecem em nível familiar duas variáveis significativas: (a) o índice de interesse dos pais na escolarização dos filhos, embora isso não seja suficiente para explicar o sucesso, fato demonstrado nos casos dos alunos “A” e “C”; (b) o nível de escolaridade desses pais.

Dos dados das tabelas I, II pode-se inferir, por um lado, que o desinteresse de 60% dos pais, aliado a sua baixa escolaridade ou dela advinda, pode dar origem a obstáculos de tipo cultural, o que é provável ter acontecido no contexto aqui estudado, levando o educando a não apresentar desempenho escolar adequado porque não valoriza o conhecimento escolar, imitando os seus pais ou responsáveis.

Por outro lado, considerando-se os dados das tabelas II e III e o que afirma a teoria da desigualdade do sucesso escolar através da relação professor/aluno, a diferença sociocultural representada pelo nível de escolaridade e pela participação dos pais na escola ou pela ausência deles, pode, respectivamente, influenciar de modo positivo ou negativo a percepção do professor com relação aos filhos dessas famílias.

A possibilidade de obstáculos de tipo cultural ter influenciado o desempenho escolar dos cinco alunos mal sucedidos e desses obstáculos terem sido provocados pelo mecanismo aqui descrito é reforçada pela relação da professora com aqueles alunos, relação marcada pela indiferença e pela utilização de termos depreciativos, como se pode constatar no relato apresentado na seção quatro (04) deste trabalho.

Pode-se considerar também como certa a existência de obstáculos didáticos criados pela impaciência, falta de sensibilidade e/ou formação deficiente da professora na relação com os alunos mal sucedidos.

## REFERÊNCIAS

ARCHANGELO, A. Preconceito, práticas escolares e a dinâmica da instituição. In SILVA, D. e LIBÓRIO, R. M. C. (org.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. pp. 115-124.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1980. 632 p.

BITTENCOURT, J. Obstáculos epistemológicos e a pesquisa em didática da matemática. **Educar** (Revista do sindicato dos profissionais de ensino do Recife-SIMPERE) ano II, nº4, julho/dezembro de 1999. pp 6-14.

COULON, A. Etnometodologia e educação. In FORQUIN, Jean Claude(org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.pp. 299-350.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165 p.

FORQUIN, J. C. (org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.350 p.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In **Proposições**, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], pp.111-133.

IGLIORI, S. B. C. A noção de obstáculo epistemológico e a educação matemática. In: MACHADO, S. de A. et al. **Educação matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999. pp. 89-113.

MORIN, E. O método 2: a vida da vida. Porto Alegre: Editora Sulina, 2ª edição, 2002. 527 p.  
PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções a ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 183 p.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986. 146 p.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1990. 96 p.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 82-113.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 92p.

SOUZA, M. P. R. Problemas na aprendizagem ou problema na escolarização? In SILVA, Divino e LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (org.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. pp 49-56.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1985. 103 p.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 179 p.