

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA E A MATEMÁTICA

EVELYN ROSANA CARDOSO

AFETIVIDADE, GÊNERO E ESCOLA: um estudo sobre a exclusão de
meninos no sexto ano do ensino fundamental, com enfoque na disciplina de
matemática

Maringá
2015

EVELYN ROSANA CARDOSO

AFETIVIDADE, GÊNERO E ESCOLA: um estudo sobre a exclusão de meninos no sexto ano do ensino fundamental, com enfoque na disciplina de matemática

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Teresa Benevides-Pereira.

Orientador: Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco

Maringá
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Cardoso, Evelyn Rosana

C268a Afetividade, gênero e escola: um estudo sobre a exclusão de meninos no sexto ano do ensino fundamental, com enfoque na disciplina de matemática / Evelyn Rosana Cardoso -- Maringá, 2015.

225 f. : il., color., tabs., grafs., quadros.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Teresa Benevides-Pereira.

Coorientador: Prof. Dr. Valdeni Soliani Franco.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2015.

1. Educação básica. 2. Gênero masculino. 3. Aspectos afetivos. 4. Fracasso escolar. 5. Matemática. I. Benevides-Pereira, Ana Maria Teresa, orient. II. Franco, Valdeni Soliani, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. IV. Título.

CDD 21.ed. 370.15

AHS-002837

EVELYN ROSANA CARDOSO

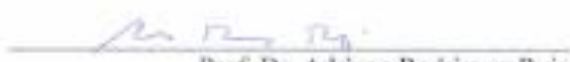
**AFETIVIDADE, GÊNERO E ESCOLA: um estudo sobre a
exclusão de meninos no 6º ano do Ensino Fundamental, com
enfoque na disciplina de Matemática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de
Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Ana Maria Teresa Benevides Pereira
Universidade Estadual de Maringá - UEM


Prof.ª Dra. Ana Paula Canavarro Teixeira
Universidade de Évora - UE


Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE


Profa. Dra. Leonor Dias Paini
Universidade Estadual de Maringá - UEM


Profa. Dra. Luzia Marta Bellini
Universidade Estadual de Maringá - UEM


Prof. Dr. Rui Marcos de Oliveira Barros
Universidade Estadual de Maringá - UEM


Prof. Dr. Ouirides Santin Filho
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Maringá, 24 de Abril de 2015.

Este trabalho, e toda a jornada que percorri para concluí-lo, dedico, com muito carinho e eterna gratidão, a duas pessoas fundamentais na minha trajetória, nos meus papéis de discente e docente:

À minha mãe e, na pessoa dela, estendo aos meus familiares: Iara, Ieda, Willian, Raíra, Iris, Tainá, Margot, Agnaldo e Fabiana. Dona Beatriz foi minha primeira professora, a minha principal influência profissional e a pessoa que me deu o alicerce para estudar até a graduação. Lembro-me, na minha infância, da escassez de muitas coisas materiais, mas não faltaram os gibis, as revistas e os livros. Aprendi a gostar das palavras dentro da minha casa, incentivada por ela.

Também dedico ao professor João César Guirado, meu orientador no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. Quando eu já havia dado por encerrado o meu percurso de estudante, ele me estimulou e me fez acreditar que eu poderia ir além. Aprendi a me olhar por meio do seu olhar.

Mamãe e João César, meu doutorado é por e para vocês!

Agradecimentos

O período da realização do doutorado, assim como as outras etapas da minha vida acadêmica, foi repleto de colaboradoras e colaboradores. São centenas de pessoas que possuem participação direta, mas me limitarei a agradecer a algumas, ciente de que minha gratidão vai muito além e que posso esquecer-me de mencionar nomes que foram importantes nessa trajetória.

Dentre essas pessoas, destaco e sou grata:

À orientadora, professora Dra. Ana Maria Teresa Benevides-Pereira, e ao orientador, professor Dr. Valdeni Soliani Franco. Desde o período do mestrado, o apoio, a confiança, o estímulo e a acessibilidade desse professor e dessa professora foram fundamentais para a execução de todas as etapas da pesquisa e para a conclusão dos créditos. Conseguimos, nas nossas diferenças, complementarmo-nos e desenvolver uma relação harmoniosa nos sete anos de convivência.

Para alguns/as discentes, a relação entre professor/a e aluna/o é importante para o êxito nas atividades acadêmicas e, para outras/os, é fundamental. Estou incluída no segundo grupo e sou consciente que só cheguei à etapa final do curso por saber que meu orientador e minha orientadora acreditavam em mim e que o objetivo da orientação não era o de apontar erros, mas de dar sugestões para o bom desenvolvimento do estudo.

Agradeço à professora Ana Maria pela compreensão, pela forma tranquila e serena como conduziu a orientação durante todas as etapas da pesquisa.

Ao meu orientador, professor Dr. Valdeni, pelo carinho, por estar sempre presente, mesmo quando esteve distante, pela disponibilidade para ouvir as demandas desta tese e as particulares. Na pessoa dele, estendo meus agradecimentos à sua esposa, Carla Montorfano, que, de alguma forma, também acompanhou todas as etapas desse percurso.

Aos/às pareceristas: Ana Paula Canavarro, Adriano Rodrigues Ruiz, Leonor Paini, Marta Bellini, Ourides Santin Filho e Rui Marcos de Oliveira Barros, pela disponibilidade para participar da banca e pelas contribuições para com o trabalho.

Aos/às meus/minhas professores/as do mestrado e doutorado - Ana Maria Teresa Benevides-Pereira, Clélia Maria Ignatius Nogueira, Maria das Graças de Lima, Marta Bellini, Ourides Santin Filho, Patricia Lessa, Rui Marcos de Oliveira Barros e Valdeni Soliani Franco - e à secretária do PCM, Sandra Grzegorzcyk, com as/os quais eu aprendi muito e que considero exemplos de bons/as profissionais.

Às direções e secretárias dos três estabelecimentos de ensino nos quais a pesquisa de campo se desenvolveu, pela forma com que me receberam na escola e contribuíram com as informações solicitadas.

Aos/às educadores/as, alunos/as e seus/suas respectivos/as responsáveis, que colaboraram diretamente com a pesquisa, por meio de entrevista, oferecendo-me e confiando seus históricos escolares e/ou trajetórias profissionais. Foram imprescindíveis para a realização do trabalho.

Ao professor Fabio Silvano de Oliveira e à professora Ilsa Maria da Cruz que, mesmo durante as férias, ajudaram-me a localizar os/as possíveis entrevistados/as para a pesquisa.

Aos/às colegas, com os/as quais tive a oportunidade, durante o percurso do mestrado e doutorado, de estreitar relações e que se tornaram grandes amigos/as: Maria Emilia Melo Tamanini Zanquetta, Lucilene Lusia Adorno de Oliveira, Guilherme Adorno de Oliveira e Loreni Aparecida Ferreira Baldini, que, mesmo cursando o doutorado em outra instituição, esteve sempre presente. Destaco de modo especial Karla Lovis e Mariana Moran, com as quais fui tecendo amizade desde o início do mestrado e, aos poucos, aproximamo-nos por termos o mesmo orientador, o professor Valdeni. Essas relações se fortaleceram ao longo dos anos de convivência, estenderam-se por muitos campos de nossas vidas e foram fundamentais para superar meus obstáculos durante o curso. Essas amigas proporcionaram-me a partilha das dificuldades, dúvidas, anseios e conquistas.

Agradeço por ter conhecido e convivido, infelizmente por pouco tempo, com o Filipe Matheus Magalhães e lamento profundamente a forma estúpida com que ele se foi, muito antes do combinado. Um professor de matemática que faria diferença na vida de

muitos/as estudantes e que deixou para os/as que o conheceram um exemplo de perseverança e luta.

À Marta Bellini, pelo apoio, por me inspirar e instigar com a sua inquietude. Ela, que sempre me ouviu, sugeriu e me abriu, literalmente, as portas da sua casa e da sua biblioteca.

Aos/às amigos/as professores/as, diretores, pedagogas, secretárias, agentes funcionais e alunos/as das escolas nas quais trabalhei durante o doutorado: Escola Estadual de Porto Camargo, Colégio Estadual Desembargador Antonio Franco Ferreira da Costa, Colégio Estadual Rui Barbosa, CEEBJA Professora Tomires Moreira de Carvalho, Colégio Estadual Doutor José Gerardo Braga e Colégio Estadual Doutor Gastão Vidigal. Meus/minhas colegas de trabalho foram fundamentais no apoio moral, na colaboração com horários de aula, para suprir, em algumas ocasiões, minhas faltas e me possibilitaram a reposição destas.

Aos/às meus/minhas amigos/as da turma do PDE/2007. As atividades do cotidiano e as distâncias geográficas acabaram nos afastando, mas vocês continuam presentes em minha vida. Sei exatamente a importância dessa turma para que eu desejasse continuar estudando. Dentre esses/as amigos/as, destaco com muita saudade da agradável convivência: Sidinei Delai, Mara Lucia Thomaz, Isabel Satiko Oshima, Waldir Aparecido Martins, Lucimeire de Lourdes Adorno Ferreira, Elaine Moura dos Reis, Marcia Catarin Rissi e Sergio da Silva Cambiriba.

Agradeço a cada um/as dos/as milhares de educadores/as que aderiram à greve da rede estadual de ensino do Paraná no início do ano letivo de 2015, que foram para as ruas mostrar a nossa indignação e lutar pelos nossos direitos. De modo especial, à Ana Maria Ferreira, pessoa da qual estive mais próxima nos grandes momentos da nossa luta.

Destaco também o Eliseu da Silva Serafim, que tive a grata oportunidade de conhecer no acampamento do Centro Cívico, nos tornamos grandes amigos, namorados, companheiros e esposos. Lamento pela vida ter demorado tanto para nos apresentar, mas, tenho que registrar que o encontro ocorreu em um dos momentos mais bonitos da minha existência, cujas marcas estão eternizadas na minha vida profissional e pessoal, assim como de todos/as profissionais da educação paranaense.

Esses/as manifestantes, de forma serena nos orgulharam, ensinaram-nos e alimentaram as nossas esperanças de um mundo melhor por meio da educação. Obrigada por me permitirem ter sido mais uma no meio da multidão permeada pela diversidade, mas unida pelo mesmo ideal e, ao final de cada ato, ter saído uma pessoa mais forte e mais feliz pela minha opção profissional.

Obrigada pelas inúmeras cenas lindas e emocionantes das quais tive o prazer de ser testemunha ocular. Vi a Assembleia Legislativa do Paraná, a casa do povo, ser ocupada pelo povo com o objetivo de defendê-lo. Eu vi mulheres e homens de bem circulando livremente pela Assembleia, enquanto políticos/as que ameaçavam o nosso plano de carreira estavam enclausurados/as dentro de um camburão. Eu vi professores/as armados/as com flores nas mãos, enfrentando o pelotão de choque da Polícia Militar do Paraná equipada e fazendo uso de bombas, balas de borracha, spray de pimenta e com os seus ferozes cães. Também vi professores/as com flores nas mãos, agradecendo à população que nos apoiou e se solidarizou com a nossa luta, que pertence a todos/as que possuem senso de justiça. Vi educadores/as que deixaram temporariamente o conforto de seus lares e seus/suas familiares e acamparam em frente ao Palácio do Governo estadual, desprovidos/as de muitos itens importantes no cotidiano, mas providos/as de ideais nobres pelo bem do coletivo, e simbolizaram a resistência da nossa luta.

Agradeço à turma “lá de casa”, pelo apoio, incentivo, compreensão e colaboração durante todo o percurso. De forma especial, à Dona Beatriz, Margot, Agnaldo, Fabiana, Ieda, Willian Alberto, Raíra, Iris, Tainá e ao William Cardoso (*in memoriam*), que estará para sempre presente em minha vida, “porque deixar de amar não é normal, não se desama dando um mero tchau” (TOLLER; ISRAEL).

Sei que, pelo estudo, estive mais ausente do que gostaria, mas vocês estiveram presentes em minha mente durante todo o percurso. A finalização desta etapa acadêmica não pertence apenas a mim, mas também a cada um/a de vocês. Incluo também nessa turma a Leonice Paulino, Ermelinda Aparecida de Araújo, Maicon Garcia, Kaue Nogarotto e Lucas Cardoso.

À minha filha, Iara, que acompanhou e colaborou com todas as etapas desta caminhada, inclusive participando de algumas aulas. A nossa convivência em alguns momentos não foi agradável, pois o primeiro local em que manifestamos os efeitos do

estresse é dentro de casa. Mas ela sempre esteve presente nos meus objetivos de concluir o doutorado. A minha determinação, a forma de superar os obstáculos que a vida me proporciona, os meus sonhos e as atitudes que tomo para alcançá-los fazem parte dos principais legados que deixarei a ela, ao meu sobrinho e sobrinhas.

Agradeço a todas as mulheres e homens que abriram as trincheiras e me permitiram ver que existe vida além do casamento, de modo especial ao médico holístico, Henrique Soares Guerra. A minha participação no Programa de Desenvolvimento Educacional, Mestrado e Doutorado me foi facilitada pelo meu estado civil. Há 15 anos, quando pensei que não tinha mais o que fazer, além de viver uma vida que não era a minha, lentamente, mas de forma definitiva, despertei e decidi ser a protagonista da minha existência. Descobri que “viver é melhor que sonhar” (BELCHIOR). Nesse momento, “eu perdi o meu medo. Meu medo, meu medo da chuva [...]. Aprendi o segredo. O segredo, o segredo da vida, vendo as pedras que choram sozinhas no mesmo lugar” (SEIXAS; COELHO). E, hoje, sei que as pessoas não são metades, somos seres completos e “cada um de nós compõe a sua história. Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz” (TEIXEIRA; SATER).

Destaco também o meu elemento da natureza favorito, a minha amiga Água, que procurei nas chuvas, nos rios, nas cachoeiras e no mar. Um elemento que utilizei constantemente durante o percurso para me tranquilizar, comemorar as minhas conquistas, superar os momentos difíceis, inspirar-me, energizar-me e para buscar o meu equilíbrio espiritual.

Sou eternamente grata a cada um/a de vocês!

Era uma tarde de sábado do mês de janeiro de 2013. Eu estava na residência do BM04, entrevistando-o. Um rapaz de 21 anos que parou de estudar na quinta série. Ao comentar os motivos do abandono e como isso se deu, ele destacou o dia que foi até a escola para devolver os livros didáticos e a forma que aceitaram a desistência dele. Então, eu perguntei: “Você acha que se alguém tivesse conversado com você naquela época, teria mudado sua história”? Ele, calmamente me olhou nos olhos e respondeu:

“Tinha. Talvez até a minha vida”.

AFETIVIDADE, GÊNERO E ESCOLA: um estudo sobre a exclusão de meninos no sexto ano do ensino fundamental, com enfoque na disciplina de matemática

RESUMO

Este estudo analisa a influência dos aspectos afetivos nos processos de reprovação e exclusão dos meninos em turmas de sextos anos do sistema educacional público brasileiro. As estatísticas educacionais apontam que a evasão e reprovação dos alunos do gênero masculino são proporcionalmente superiores às do feminino. Esse fenômeno pode ser observado em todos os anos escolares da educação básica. A opção por desenvolver a pesquisa nesse nível e ano fundamenta-se nos índices de insucesso histórico dos alunos desse período escolar. No Brasil, são poucos e recentes os estudos que abordam tal tema, visto que esse problema se acentuou nas últimas décadas. As causas precisam ser investigadas, sendo uma das possibilidades as questões afetivas e de gênero que contribuem para elevar esses índices, isso porque o sistema educacional, geralmente, não considera esse fator como relevante para o ensino e aprendizagem. Muitas vezes preocupa-se apenas em conter as expressões emocionais em sala de aula, apesar de muitos/as pesquisadores/as já haverem enfatizado que não existe um ato puramente intelectual. A proposta deste estudo foi examinar os dados relativos às reprovações e evasões que ocorreram em três escolas públicas paranaenses, entre os anos de 2007 a 2012, analisar as consequências desses fatos para a vida escolar de estudantes com dados obtidos na análise dos históricos escolares e em entrevistas com aproximadamente 10% desses indivíduos (N=37), assim como com professores/as, pedagogos/as e diretores/as que atuaram nas escolas participantes da investigação (N=26). A metodologia de pesquisa adotada foi empírica, transversal, *ex post facto*, qualitativa, no paradigma interpretativo e na modalidade de estudo de caso, empregando a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, com análise documental. Constatou-se que a diferença de êxito escolar entre os gêneros é de aproximadamente 20%, favorecendo o feminino, e que esse fato ainda não é considerado relevante dentro das escolas. Na percepção dos/as alunos/as, o sucesso ou insucesso escolar dos meninos é justificado pela (in)disciplina que estes apresentaram durante as aulas.

Palavras-chave: Educação básica. Gênero masculino. Aspectos afetivos. Fracasso escolar. Matemática.

AFFECTIVITY, GENDER AND SCHOOL: an analysis on the exclusion of boys in the sixth year of basic education, with a special focus on mathematics

ABSTRACT

The influence of the affective aspects in the failure and exclusion process of boys in Sixth Grade classes from the Brazilian government-run schooling system is analyzed. Educational statistics show that quittance and school failure of male students are proportionally higher than those of girls. The phenomenon may be seen in all class of Basic Education. Developing research at this level and year is based on students' failure history during the schooling period. Few and very recent studies are extant on the theme in Brazil since the issue has aggravated during the last decades. Their causes must be investigated. One hypothesis deals with the affective and gender issues that raise the indexes since, as a rule, the educational system discards this factor as non-relevant for teaching and learning. In fact, it concerning restricting emotions in the classroom although many researchers emphasize that purely intellectual activities do not exist. Current analysis examines data on class failure and school quittance in three government-run schools in the state of Paraná, Brazil, between 2007 and 2012, and analyzes their consequences on the students' school experience. Data were retrieved from school charts and by interviews with approximately 10% of students (N=37) and with teachers, pedagogues and principals that worked in the schools under analysis (N=26). The empirical, transversal, ex post facto, qualitative research method was employed within the interpretation paradigm and within the case-study mode by content analysis proposed by Lawrence Bardin, coupled to document analysis. The difference in schooling success between the genders is approximately 20%, pending towards females, even though this fact is not taken as relevant by the schools. From the students' point of view, schooling success or failure of males may be explained by (in)discipline during lessons.

Keywords: Basic education. Male gender. Affective aspects. School failure. Mathematics.

SUMÁRIO

1	Introdução: da concepção da tese e dos argumentos temáticos.....	18
1.1	Objetivo geral	21
1.2	Objetivos específicos	22
2	Os estudos sobre a afetividade e gênero para a compreensão das condutas de exclusão escolar.....	23
2.1	Os estudos estatísticos	23
2.2	As estatísticas e o contexto psicopedagógico da exclusão de meninos	31
2.3	O fracasso escolar	34
2.4	Os estudos de gênero	41
2.5	Justificativas.....	44
3	A pesquisa	48
3.1	Aspectos gerais da metodologia de pesquisa	48
3.2	Procedimentos éticos	49
3.3	As escolas participantes do estudo.....	50
3.4	Os sujeitos da pesquisa	62
3.4.1	Os/as discentes	62
3.4.2	Os/as educadores/as	71
3.5	Procedimentos utilizados nas entrevistas.....	72
4	Análise das entrevistas: entre alunos/as e educadores/as	73
4.1	A relação dos/as alunos/as com o ambiente escolar	74
4.1.1	Percursos escolares dos/as alunos/as entrevistados/as.....	74
4.1.2	Relatos dos/as alunos/as em relação aos anos iniciais de escolarização.....	76
4.1.3	Relatos dos/as alunos/as em relação ao sexto ano	79
4.1.4	O sexto ano: uma etapa diferenciada para os/as educadores/as	82

4.2 Reprovação e evasão.....	87
4.2.1 Os motivos das reprovações e evasões do ponto de vista do/a aluno/a	93
4.2.2 Responsabilidade pela reprovação segundo a percepção dos/as alunos/as.....	96
4.2.3 Os/as responsáveis pela reprovação na opinião dos/as educadores/as.....	100
4.2.4 Consequências das reprovações e evasões nas vidas escolares dos/as envolvidos/as	105
4.2.4.1 Opiniões dos/as discentes	105
4.2.4.2 Consequências da reprovação para a vida escolar dos/as estudantes de acordo com as percepções dos/as educadores/as	107
4.3 Comportamento	116
4.3.1 Opiniões dos/as professores/as sobre a influência do comportamento na atribuição das notas.....	124
4.3.2 Perfil do/a bom/a aluno/a na percepção dos/as estudantes	128
4.3.3 A percepção dos/as discentes a respeito deles/as próprios/as como estudantes .	131
4.3.4 Exemplos de bons/as alunos/as na opinião dos/as discentes	131
4.3.5 Perfil de bom/a aluno/a na visão do/a educador/a	133
4.3.7 Perfil do/a bom/a aluno/a para a escola na visão do/a educador/a.....	138
4.4 Meninos e meninas no ambiente escolar	142
4.4.1 Gênero que mais obtém mais sucesso escolar na opinião dos/as alunos/as.....	145
4.4.2 Reprovação de meninos e meninas na visão dos/as educadores/as	148
4.4.3 Os motivos do insucesso escolar dos meninos na percepção dos/as educadores/as	152
4.5 Relacionamento professor/a-aluno/a.....	165
4.5.1 Relações positivas, citadas pelos/as alunos/as	171
4.5.2 Relações negativas	172
4.5.3 Opiniões dos/as educadores/as sobre a relação professor/a-aluno/a.....	175
4.6 Disciplinas da estrutura curricular	179

4.6.1 Matemática.....	184
4.6.2 A importância da disciplina de matemática para os/as educadores/as.....	188
4.7 Sugestões e/ou críticas dos entrevistados, relacionadas à escola e para diminuir a exclusão escolar	191
4.7.1 Sugestões dos/as discentes	191
4.7.2 Sugestões dos/as educadores/as para mudar e diminuir os índices de reprovação e evasão.....	195
5 Considerações finais	201
Referências	212
Apêndice A - Questões para a entrevista semidirigida com os/as estudantes	224
Apêndice B - Questões para a entrevista semidirigida com os/as educadores/as.....	225

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas da educação básica em 2013.	26
Gráfico 2 - Concluintes e matrículas por gênero da educação básica – 2012.	26
Gráfico 3 - Matrículas e concluintes do ensino fundamental em 2005.	27
Gráfico 4 - Percentuais de aprovação, reprovação e abandono das escolas públicas em 2013 - ensino fundamental.	29
Gráfico 5 - Ideb obtido pelas Escolas A, B e C no período de 2005 a 2011.	51
Gráfico 6 - Pontuações obtidas pelas Escolas A, B e C na Prova Brasil de língua portuguesa.	53
Gráfico 7 - Pontuações obtidas pelas Escolas A, B e C na Prova Brasil de matemática.	54
Gráfico 8 - Rendimento escolar na Escola A de 2007 a 2012 (ensino fundamental).	54
Gráfico 9 - Rendimento escolar na Escola B de 2007 a 2012 (ensino fundamental).	55
Gráfico 10 - Rendimento escolar na Escola C de 2007 a 2012 (ensino fundamental).	55
Gráfico 11 - Taxa de distorção/idade série no ano de 2012 das Escolas A, B, C e Paraná.	56
Gráfico 12 - Rendimento escolar dos sextos anos das Escolas A, B e C de 2007 a 2012.	57
Gráfico 13 - Aprovação dos sextos anos, por nota e conselho de classe, em 2012 nas Escolas A, B e C.	57
Gráfico 14 - Rendimento escolar dos alunos/as dos sextos anos da Escola A no período de 2007 a 2012.	58
Gráfico 15 - Rendimento escolar dos alunos/as dos sextos anos da Escola B no período de 2007 a 2012.	58

Gráfico 16 - Rendimento escolar dos alunos/as dos sextos anos da Escola C no período de 2007 a 2012.	59
Gráfico 17 - Reprovações por disciplina e por frequência dos sextos anos da Escola A de 2007 a 2012.	60
Gráfico 18 - Reprovações por disciplina e por frequência dos sextos anos da Escola B de 2007 a 2012.	60
Gráfico 19 - Reprovações por disciplina e por frequência dos sextos anos da Escola C de 2007 a 2012.	61
Gráfico 20 - Reprovações por disciplinas e frequência dos/as estudantes dos sextos anos das Escolas A, B e C que reprovaram no período de 2007 a 2012.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de desempenho da Prova Brasil em língua portuguesa.....	52
Quadro 2 - Níveis de desempenho da Prova Brasil em matemática.....	53
Quadro 3 - Trajetórias escolares dos/as alunos/as entrevistados/as	70
Quadro 4 - Características dos/as educadores/as participantes	71
Quadro 5 - Encaminhamentos para a Sala de Recursos Multifuncional	75
Quadro 6 - Principais características de um bom aluno	140
Quadro 7 - Principais características de um mau aluno.....	141
Quadro 8 - Diferenças de comportamento apresentado por meninos e meninas na escola	164
Quadro 9 - Reprovações por disciplinas separadas por gênero das escolas A, B e C.....	180
Quadro 10 - Disciplinas versus apreciação dos/as alunos/as entrevistados/as	181

1 Introdução: da concepção da tese e dos argumentos temáticos

A tese desenvolvida neste trabalho reúne os estudos sobre afetividade, gênero e suas consequências na educação de jovens do ensino fundamental, em especial a disciplina de matemática e sua inserção no tema exclusão de gênero, em nosso caso, do gênero masculino. Estes estudos versam sobre a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos e discutem o papel das relações afetivas, da alegria e da motivação do/a aluno/a que permitem a partilha de ideias nas interações escolares. Mostram o que os/as alunos/as desejam da escola e dos conhecimentos escolares em direção de uma pedagogia emancipatória como lembrava Paulo Freire (2007). Nesse percurso, o objeto do estudo da tese - Afetividade, gênero e escola: um estudo sobre a exclusão de meninos no sexto ano do ensino fundamental, com enfoque na disciplina de matemática – é a exclusão de alunos, abordando os motivos ligados ao gênero masculino, que atuam como empecilho social aos meninos na escola.

Cheguei a esse tema depois de 20 anos como docente de matemática da educação básica em escolas públicas do noroeste do Paraná. Minha percepção sobre as reprovações e evasões de alunos/as sofreu inúmeras modificações. A princípio, aceitava com naturalidade esses dados dentro do sistema educacional.

Em 1998, quando trabalhei com turmas de correção de fluxo, nas quais participavam os/as alunos/as com distorção idade/série, comecei a refletir mais sobre o papel da avaliação no âmbito escolar e as consequências negativas das reprovações e evasões na vida escolar dos/as estudantes, fato mais incidente na trajetória dos alunos do que das alunas. A partir desse momento, essas inquietações acompanharam minha trajetória como docente.

Apesar das reflexões sobre o não êxito escolar dos/as alunos/as durante muitos anos, alguns dados me surpreenderam na pesquisa de campo do mestrado (CARDOSO, 2010), realizada na escola em que eu havia estudado e trabalhado, portanto, uma instituição que julgava conhecer bem.

Nessa escola, em 2008, dos/as 164 alunos/as matriculados/as nos sextos anos, 81,70% foram aprovados/as. Até esse ponto não havia nenhuma novidade, eram os índices

que eu esperava encontrar. No entanto, ao analisar os índices por gênero¹, a diferença entre meninos e meninas me chamou a atenção. Havia 77 meninas matriculadas e 87 meninos, 96,10% das meninas foram aprovadas enquanto apenas 68,96% dos meninos o foram.

Trabalhando na educação pública desde 1991 e, antes disso, acompanhando minha mãe em seu trabalho docente e participando das reuniões pedagógicas desde a minha infância, nunca ouvi falar de diferença de rendimento escolar entre gêneros, fui surpreendida pelos dados sobre a reprovação dos meninos. Isso me fez lembrar os conselhos de classes e os meus alunos que foram reprovados, inclusive na minha disciplina, matemática, e percebi que esse não era um fato isolado daquele ano letivo, 2008.

A análise das estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL/INEP, 2014) - apontou que esse é um problema presente em todo o país. Alcía Fernández (1995) já o indicava como um fenômeno presente também em outros países.

Desde então, ficou o desejo de estudar e compreender melhor essa ocorrência; o momento oportuno ocorreu no doutorado. A princípio, o que me movia e me estimulava na pesquisa era pensar na quantidade de talentos masculinos que a escola estava desperdiçando, não colaborando para o desenvolvimento, tanto individual quanto social destes, nessa exclusão do sistema educacional. Mas, após a conclusão dos créditos do doutorado em 2012, quando estava no início da pesquisa, tive a oportunidade de ir trabalhar em uma escola de Educação de Jovens e Adultos que funciona dentro de uma penitenciária localizada na região Norte do Paraná. Esse encontro mudou minha perspectiva de estudo.

No primeiro dia em que encontrei os “meninos” dentro da sala de aula “enjaulada” foi impossível não me emocionar. Diante dos meus olhos estavam muitos homens que, antes de serem excluídos da sociedade, provavelmente o foram da escola quando ainda eram crianças. Até então já tinha pensado e lido muito sobre os meninos com os quais a escola fracassara, mas não tinha refletido que a escassa escolaridade também contribuía para que estes fossem lançados no universo do crime. No convívio quase diário com esses jovens e

¹ Neste trabalho, o conceito de gênero adotado é o proposto por Joan Scott (1989, p. 21): “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

adultos na penitenciária, ouvi muitos relatos de momentos de suas vidas, inclusive de suas de histórias de exclusão na escola.

Confesso que, após essa experiência, pairou a dúvida sobre os sujeitos do meu estudo, mas optei por seguir a ordem na qual eles apareceram na minha vida, mas sem perdê-los de vista. Hoje, muito mais do que no início do doutorado, defendo que o sistema educacional tem que refletir sobre o insucesso dos meninos na educação básica, não apenas porque o ensino é um direito do cidadão, mas também pelas consequências negativas que a baixa escolaridade pode causar na vida de um ser humano, assim como para os demais membros da sociedade.

A reprovação e evasão têm sido evidenciadas e discutidas nas escolas públicas paranaenses nos últimos anos, principalmente forçadas pelos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Porém, a discussão ainda não avançou nas questões relativas ao gênero, observando quem mais fracassam e as possíveis causas para essa ocorrência.

Com o intuito de conhecer e desvendar a relação entre gênero, escolaridade e exclusão, propusemo-nos a desenvolver este estudo. Nessa perspectiva de investigação sobre gênero e exclusão, para o percurso metodológico e a realização da pesquisa de campo, selecionamos três escolas públicas do Estado do Paraná que ofertavam os anos finais do ensino fundamental. Nessas escolas realizamos um levantamento de dados por gênero dos/as alunos/as matriculados/as nos sextos anos no período de 2007 até 2012, assim como os índices de aprovação, reprovação e abandono.

Após a obtenção dos dados nos estabelecimentos de ensino, realizamos entrevistas semidirigidas com aproximadamente 10% dos/as alunos/as reprovados/as e evadidos/as no período delimitado. Foram também realizadas entrevistas com professores e professoras, pedagogas, bem como com as direções de cada uma das escolas envolvidas nesta pesquisa.

No Estado do Paraná o ensino fundamental de nove anos tornou-se obrigatório a partir do ano letivo de 2007, sendo estruturado com cinco séries nos anos iniciais e quatro séries nos anos finais (PARANÁ/SEED, 2006). As turmas de sexto ao nono ano, segunda fase do ensino fundamental, foram implantadas simultaneamente a partir de 2012 nas escolas paranaenses (PARANÁ/SEED, 2011). Antes, a denominação para a série correspondente ao

sexto ano era quinta série. Doravante, quando nos dirigirmos ao sexto ano ou à quinta série, a nomenclatura utilizada será apenas sexto ano.

A fase inicial deste estudo foi motivada pelas estatísticas encontradas na Dissertação de Mestrado (CARDOSO, 2010), nas páginas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/INEP, 2014) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/IBGE, 2014). Posteriormente, na pesquisa de campo, os dados obtidos nos três estabelecimentos confirmaram o problema da exclusão mais acentuado na população estudantil masculina.

Um dos objetivos iniciais da pesquisa era o de contribuir para a visibilidade desse processo de exclusão que leva o aluno para fora dos espaços escolares. No entanto, as entrevistas com discentes e docentes e a leitura de outros estudos, como o de Rodrigues (2009), evidenciaram uma exclusão mais intensa e que não aparece nas estatísticas educacionais. De acordo com Freitas (2003, p. 36), “muito temos falado dos excluídos da escola, mas é preciso incluir nessa discussão o que ocorre com os que permanecem na escola e até mesmo com os ‘excluídos de dentro’, que permanecem – apesar de excluídos – no interior das escolas”.

Nessa perspectiva, ao considerarmos a exclusão no interior da escola, o número de meninos excluídos torna-se ainda mais elevado.

Apresentadas essas questões, delimitamos os seguintes objetivos deste trabalho:

1.1 Objetivo geral

Examinar as determinações das dimensões afetivas no processo de exclusão de meninos do sistema escolar, no sexto ano do ensino fundamental, com pequena ênfase na disciplina matemática.

1.2 Objetivos específicos

- Levantar dados estatísticos e de investigações qualitativas sobre o número de reprovação e evasão dos meninos e das meninas, para analisá-los por meio da dimensão do gênero, bem como os possíveis fatores que podem colaborar com mais intensidade na exclusão dos meninos do sistema educacional nas turmas de sextos anos;
- verificar se a matemática é de fato a disciplina mais seletiva do sistema educacional e a contribuição dessa disciplina para o insucesso escolar dos meninos;
- analisar, por meio dos relatos de vida escolar dos/as próprios/as estudantes excluídos/as, se o “fracasso escolar” foi resultante mais dos aspectos cognitivos ou dos aspectos emocionais;
- verificar, por meio de entrevistas, se os/as professores/as têm conhecimento do maior índice de reprovação do gênero masculino.

2 Os estudos sobre a afetividade e gênero para a compreensão das condutas de exclusão escolar

Nesta seção traremos os argumentos teóricos sobre a temática exclusão, gênero e escola. Apresentamos os estudos identificados sobre o tema que constituíram nossas hipóteses de trabalho, ou seja, a de que a afetividade poderia nos ajudar a pensar e a propor outra forma de contrato pedagógico e a de que a exclusão de gênero masculino comporta uma pesquisa no interior desse debate.

2.1 Os estudos estatísticos

As estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/INEP, 2014) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/IBGE, 2014) apontam que quase todas as crianças e adolescentes na idade escolar estão incluídos no sistema educacional. Em 2007, no Brasil, estavam fora do sistema educacional 2,33% das crianças de sete a 14 anos. Entretanto o acesso à escola não significa permanência e aprendizagem, são muitos os casos nos quais os/as estudantes não se sentem parte integrante desse sistema e optam por abandonar o ambiente escolar. Para Ferraro (1999, p. 24):

A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência (grifos do autor).

Dentre os/as alunos/as que permanecem estudando, ainda é alto o percentual de reprovações. Em 2011, no ensino fundamental da rede estadual brasileira os índices de aprovação foram de 85,5%, nesse mesmo ano, no Estado do Paraná foi ainda menor (82,2%) (BRASIL/INEP, 2014).

Acerca desse problema, ainda presente na educação brasileira, Miguel Arroyo (1997, p. 13) alega que a “consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como uma

instituição seletiva e excludente”. A escola permanece excludente e as formas de exclusão não são fáceis, à primeira vista, de serem constatadas.

Há muitas justificativas para o fracasso da escola diante desses/as alunos/as, tais como salas de aulas com número excessivo de alunos/as, falta de materiais didáticos, formação inicial e continuada dos/as professores/as realizada de forma insuficiente, questões sociais, problemas familiares, desinteresse por parte do/a aluno/a, entre outros. Dotti (1995) ressalta que historicamente o fracasso escolar foi atribuído ao estudante e à família, no entanto estes não são os responsáveis, pois responsabilizar a própria vítima não resolve o problema.

É preciso contextualizar a escola. Casassus (2002, p. 141) afirma que os acontecimentos dentro das escolas “têm uma influência maior nos resultados dos alunos do que o que ocorre fora delas, o que atenua o impacto do contexto”. Também Schliemann, Carraher e Carraher (1991, p. 21) assinalam que “os educadores, todos nós, precisamos não encontrar os culpados, mas encontrar formas eficientes de ensino e aprendizagem em nossa sociedade”. Já Cláudio Saltini (2008, p. 25) é mais enfático; este pesquisador assegura: “não acredito que devamos iniciar analisando ‘o porquê as crianças não aprendem’, mas nos perguntando por que nos negamos tanto a ‘educar’”.

O fracasso do/a estudante ou o fracasso da escola diante do/a aluno/a são mais acentuados em relação ao gênero masculino, conforme destaca Alicia Fernández:

[...] a constatação de um fato que eu observo tanto na Argentina como no Brasil e em outros países, que consiste em que a maioria das crianças assinaladas como tendo problemas de aprendizagem são do sexo masculino. Isto é um fato que aqueles que exercem a Psicopedagogia comprovam em sua experiência. Significa que, de cada 10 crianças que são enviadas para tratamento psicopedagógico, 7 ou 8 são meninos (FERNÁNDEZ, 1995, p. 172).

A condução das crianças ao tratamento psicopedagógico não implica, necessariamente, na retenção do/a aluno/a na turma; ou se, de fato, o/a estudante apresenta dificuldades de aprendizagem. Significa que, no ambiente escolar, os meninos constituem a maioria dos/as estudantes percebidos/as pelos/as professores/as e pedagogos/as como crianças com problemas de aprendizagem. De acordo com Fernández (2006, p. 8), “a alta proporção de homens que apresentam problemas de aprendizagem responde a uma multicausalidade que merece ser pensada de diferentes ângulos”.

Guiomar Mello (1975, p. 143) ressalta que “esse maior ajustamento da menina à escola poderá, à primeira vista, levar a supor que ela teria a vantagem de aprender mais e se desempenhar melhor nas atividades intelectuais”. Porém a pesquisadora questiona: “será que as melhores notas que os professores dão às meninas traduzem de fato seu melhor rendimento em relação aos meninos?” (MELLO, 1975, p. 143).

As informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/INEP, 2014) sobre o acesso e participação do gênero feminino na educação básica apontam que os índices de rendimento escolar, por gênero, não são tão discrepantes como os apontados por Fernández nos consultórios psicopedagógicos. Contudo mostram que a presença das mulheres é gradativamente elevada com a série e o grau de ensino.

Tabela 1 - Número de matrículas da educação básica no Brasil²

Nível de Ensino	Gênero	2005	2006	2007	2008	2012	2013
Educação Infantil	Feminino	2.826.042	2.723.699	3.135.947	3.226.378	3.551.648	3.700.682
	Masculino	2.964.628	2.864.454	3.281.555	3.388.888	3.743.864	3.889.918
Anos Iniciais	Feminino	8.788.206	8.706.007	8.304.644	8.216.869	7.604.442	7.508.722
	Masculino	9.677.299	9.632.593	9.255.603	9.168.603	8.411.588	8.256.204
Anos Finais	Feminino	7.579.195	7.490.229	7.098.694	7.144.352	6.732.469	6.536.979
	Masculino	7.489.861	7.453.834	7.091.755	7.179.868	6.953.999	6.767.376
Ensino Médio	Feminino	4.876.649	4.815.163	4.521.047	4.535.078	4.530.031	4.181.382
	Masculino	4.154.653	4.091.657	3.743.769	3.737.081	3.846.821	3.672.825

Fonte: Brasil/Inep, 2014.

Conforme os dados da Tabela 1, verificamos que o gênero masculino é maioria na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais, os valores são semelhantes e a participação das meninas predomina em relação aos meninos no ensino médio.

No Gráfico 1, a seguir, destacamos os números das matrículas de 2013 por gênero. Esses dados apresentam semelhança com os dos anos letivos anteriores.

² Nas sinopses estatísticas disponíveis na página do Inep não consta o número de matrículas separado por gênero nos anos 2009, 2010 e 2011.

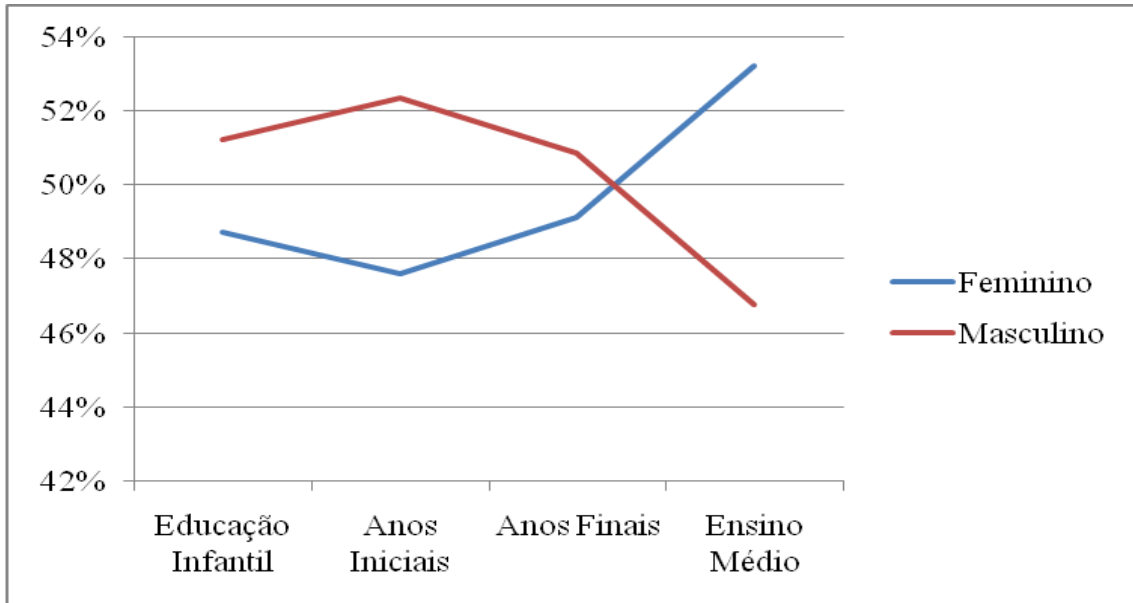


Gráfico 1- Matrículas da educação básica em 2013.

Fonte: Brasil/Inep, 2014.

O Gráfico 2, a seguir, no qual estão apresentados os números de matrículas e concluintes, colabora para a análise do Gráfico 1, pois evidencia que, em todas as etapas da educação básica, o gênero feminino apresenta índices de aprovação proporcionalmente superiores aos do masculino.

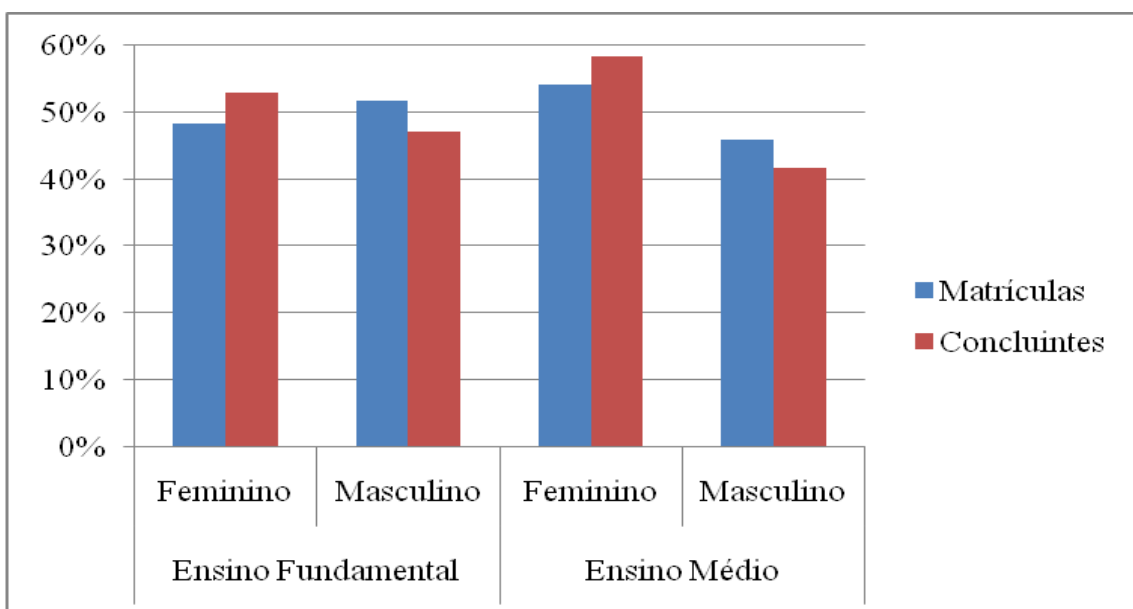


Gráfico 2 - Concluintes e matrículas por gênero da educação básica – 2012.

Fonte: Brasil/Inep, 2014.

Observando os números apresentados nos Gráficos 1 e 2, é importante ressaltar que eles não dão suporte para afirmações de que o gênero feminino possui capacidade cognitiva

superior ao gênero masculino, mas que, de algum modo, as meninas se adaptam melhor ao ambiente escolar.

Os percentuais de concluintes por gênero também indicam que o sistema educacional tem fracassado mais com os meninos. Como exemplo, em 2005, o percentual de meninas que frequentava o ensino fundamental em nosso país era de 48,8%, sendo que, no mesmo ano, estas foram responsáveis por 54,29% do total de alunos/as que concluíram o ensino fundamental. Nesse mesmo ano as matrículas de meninos correspondiam a 51,19%, sendo que o número de concluintes foi de 45,70%. Esses dados estão apresentados no Gráfico 3.

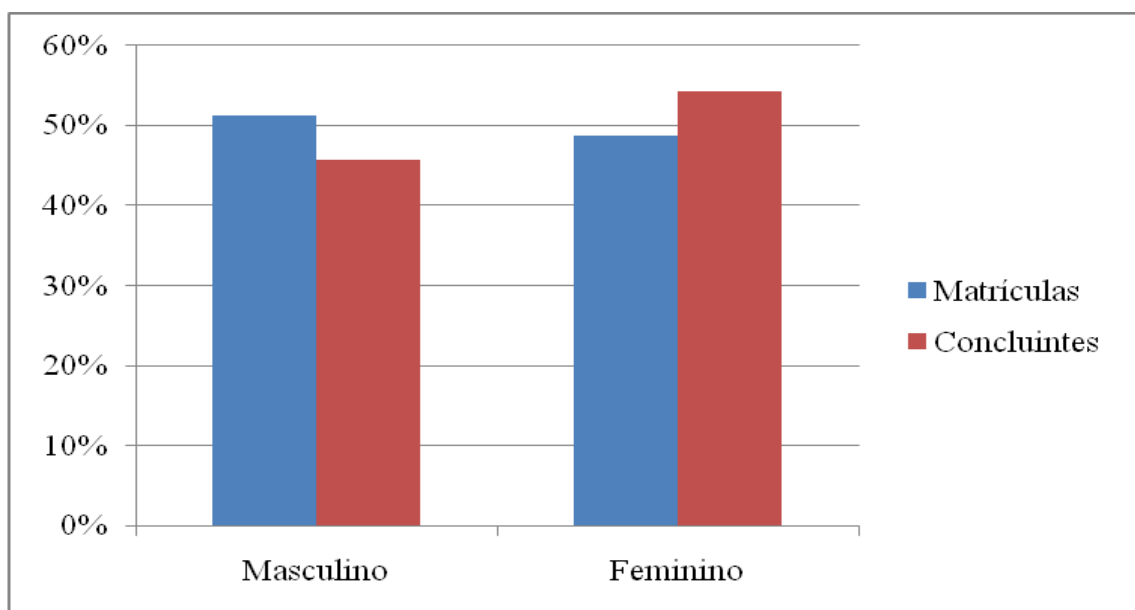


Gráfico 3 - Matrículas e concluintes do ensino fundamental em 2005.

Fonte: Brasil/Inep, 2014.

O índice mais elevado de aprovação das meninas também foi observado no ensino médio. Em 2005, o percentual de matrículas do gênero feminino correspondia a 53,99% e a taxa de aprovação, a 57,62% do total de alunos/as concluintes (BRASIL/INEP, 2014).

Esses dados mostram que existe um processo de abandono e reprovação mais intenso relacionado aos estudantes do gênero masculino e que precisa ser analisado por múltiplos olhares. Alguns estudos já abordaram esse problema, tal como Carvalho (2004) que discutiu o fracasso escolar dos meninos negros.

Carvalho (2004) realizou uma pesquisa em duas turmas de quarta série de uma escola pública com o objetivo de conhecer os processos pelos quais se produz o fracasso escolar mais acentuado com os meninos negros. Para a obtenção de dados, Carvalho entrevistou as duas professoras das turmas envolvidas no estudo e a orientadora educacional, observou aulas

regulares e de recuperação, participou das reuniões pedagógicas e conselhos de classes referentes às turmas e aplicou um questionário de caracterização socioeconômica para as famílias dos/as alunos/as.

Quanto aos dados sobre o pertencimento racial, essa pesquisadora buscou informações sobre esse aspecto, tomando como referência o ponto de vista das professoras e dos/as próprios/as alunos/as. Carvalho (2004) constatou que dentro da instituição a classificação de raça era influenciada pela ocorrência de problemas disciplinares ou de aprendizagem e que as avaliações eram marcadas por hierarquias de gênero, classe e raça.

Ainda, essa mesma estudiosa salienta que o sistema educacional não está atingindo seus objetivos diante de um grupo expressivo de jovens, principalmente os do gênero masculino. Então, para compreender esse fenômeno, será necessário realizar novos estudos cujas abordagens não se limitem a enfatizar diferenças intelectuais entre gêneros ou classes sociais, mas que analisem as interações entre professores/as e alunos/as.

Silva, Barros, Halpern e Silva (1999) desenvolveram um estudo com professores/as para compreender as diferenças no desempenho escolar das meninas e dos meninos. Segundo esses pesquisadores, a presença majoritária das mulheres no exercício do magistério contribui com essa discrepância. Para estes, a “maneira feminina de exercer o magistério, nas séries iniciais, favorece e valoriza o desempenho escolar das meninas” (SILVA; BARROS; HALPERN; SILVA, 1999, p. 221). Essa evidência foi corroborada por Cíntia Rodrigues, quando, ao analisar o Livro de Ocorrências de algumas escolas, observou que “parece que as professoras tendem a enxergar e reprimir mais a conduta indisciplinada dos meninos do que os professores” (2009, p. 35).

Brito (2006) também realizou um estudo para compreender os motivos dessas diferenças em uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Seu intuito foi verificar se “os meninos estariam apresentando piores resultados, como decorrência de uma socialização não voltada para a passividade e obediência” (BRITO, 2006, p. 130). Como procedimento de pesquisa, coletou de dados da observação de aulas, entrevistou a professora da turma e alunos/as. Para a pesquisadora, os meninos não são prejudicados porque frequentam uma escola com profissionais predominantemente femininos e diz que outros aspectos precisam ser desvendados.

O menor percentual de alunos do gênero masculino concluintes é encontrado em todas as etapas da educação básica e o sexto ano figura entre os que apresentam os maiores índices de reprovação (BRASIL/INEP, 2014). Tal como afirma Carvalho (2003, p. 186), a “escola está fracassando perante um grupo grande de jovens e este grupo concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino”.

Em 2013, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) das escolas públicas, os índices de aprovação foram de 91,8% e, nos anos finais (6º ao 9º ano), esses índices foram de 83,7% (BRASIL/INEP, 2014).

No Gráfico 4 são apresentados os dados de aprovação, reprovação e evasão de todas as turmas do ensino fundamental das escolas públicas, referentes ao ano letivo de 2013.

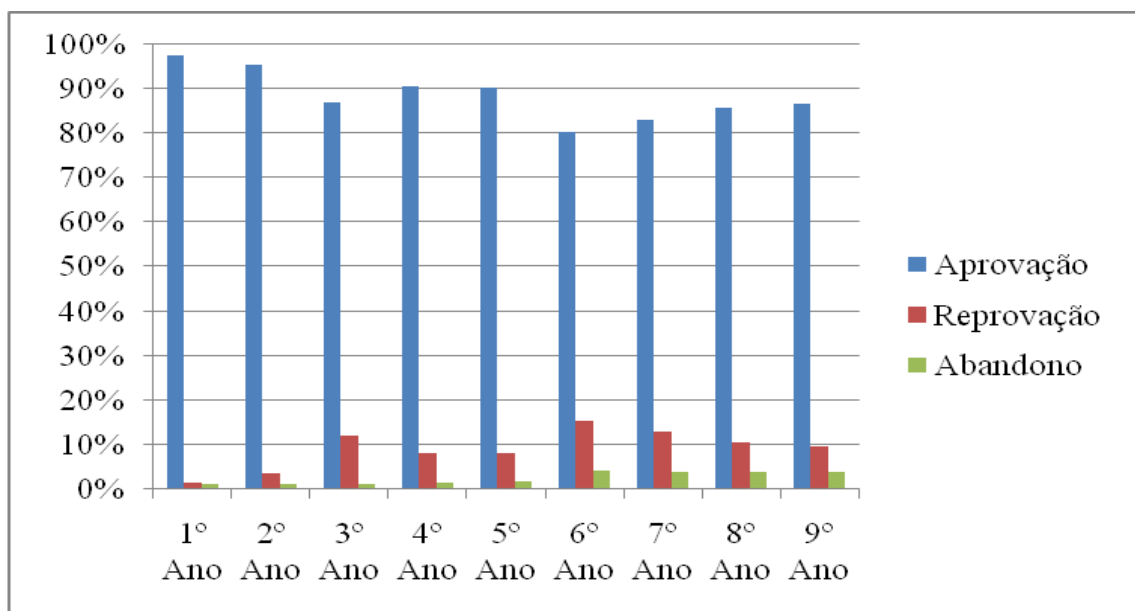


Gráfico 4 - Percentuais de aprovação, reprovação e abandono das escolas públicas em 2013 - ensino fundamental.

Fonte: Brasil/Inep, 2014.

De acordo com os dados expostos, verificamos que os/as estudantes apresentaram melhor desempenho na primeira etapa do ensino fundamental e que, dessas turmas, o terceiro ano é o que concentra os mais elevados índices de reprovação nos anos iniciais.

Os anos finais são os que apresentam os mais elevados índices de reprovação e abandono, sendo mais acentuados no sexto ano. Evidenciamos pelos índices que nessa troca de fase os/as alunos/as apresentam dificuldades na adaptação e estas se refletem nas notas obtidas nas avaliações, implicando na retenção e na desistência da escola. Os índices de

aprovação da segunda fase vão aumentando gradativamente a cada ano escolar. Porém o melhor desempenho que se alcança no nono ano ainda é inferior ao obtido no terceiro ano da fase inicial.

Apesar da elevação dos índices de aprovação nas últimas décadas (BRASIL/INEP, 2014), ainda é muito alto o percentual de estudantes retidos/as nas séries, principalmente nos sextos anos. De acordo com a resolução Nº 7 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, os três anos iniciais devem assegurar a alfabetização e o letramento, não sendo permitida a interrupção desse ciclo (BRASIL/CNE/CBE, 2010). Nos demais anos escolares do ensino fundamental pode ocorrer a retenção do/a aluno/a.

A reprovação, compreendida inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” ao aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela significativa das crianças e dos/as adolescentes que têm acesso à escola.

A retenção é justificada pela escola como um aspecto positivo para o/a estudante, pois esta entende que o/a aluno/a terá oportunidades de aprender mais, consolidar os conhecimentos e se tornar mais responsável se refizer o ano letivo. Todavia, no ano seguinte, esses/as alunos/as são tratados/as da mesma forma pela escola no que se refere ao método de ensino e aos conteúdos. Para Camargo (2004), a repetição do insucesso escolar contribui para que os/as alunos/as se tornem inseguros/as e com sentimento de inferioridade. Para esses/as discentes, o “fracasso contínuo leva também a sentimentos de exclusão, de rejeição e abandono que, quando associados a maiores expectativas, pode conduzir à resistência, a fobias e a fugas diante das atividades educacionais” (CAMARGO, 2004, pp. 130-131).

Tal como destaca Marcia Jacomini (2009, p. 566), “a reprovação, tida inicialmente como uma ‘nova chance de aprendizagem’ para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela das crianças e dos adolescentes que têm acesso à escola”.

As consequências do insucesso escolar extrapolam os muros escolares, porque “as escolas infiltram as vidas e personalidades de seus estudantes de diversas maneiras poderosas e insidiosas, tornando-se a instituição dominante da vida do homem moderno durante os seus anos de formação” (REIMER, 1979, p. 36). Martine Xiberras salienta que o “insucesso escolar nem sempre conduz à rejeição social. No entanto, as diferentes categorias de

excluídos/as repertoriadas têm, majoritariamente, começado seu itinerário social por uma rejeição na escola” (1993, pp. 30-31).

De acordo com Paulo Freire (2001), esses indivíduos vão constituindo o grupo dos “demitidos da vida”. Na mesma perspectiva, Maturana (2009) denomina essa exclusão como um processo de “periferização humana”.

2.2 As estatísticas e o contexto psicopedagógico da exclusão de meninos

O encaminhamento de maior número de estudantes do gênero masculino para tratamento psicopedagógico, índices de reprovação e evasão dos meninos superiores aos das meninas podem ser influenciados por diversos fatores, dentre os quais, a visão do/a educador/a sobre o que considera ser um/a bom/a aprendiz. Fernández (1995, p. 173) relata que “nós, professores, e mais ainda as professoras, temos um modelo inconsciente de aluno que aprende”, nesse modelo estão inclusas a submissão e a obediência do/a estudante.

Esse estereótipo de aluno/a que aprende é mais aceito pelas meninas, pois “há uma concordância entre o modelo feminino tradicional e aquele que a escola propõe. Pelo contrário, o modelo masculino que a sociedade impõe como ideal é o oposto àquele exaltado pela escola” (FERNÁNDEZ, 2006, p. 123).

Ao realizar um levantamento dos registros em Livros de Ocorrência, Rodrigues (2009) verificou que fatos relacionados aos meninos são mais constantes nesses livros. Dessa forma, concluiu que, “em função do menor número de registros das condutas inadequadas das meninas, podemos supor que elas se adaptam melhor ao ambiente escolar” (RODRIGUES, 2009, p. 36).

Diante desses dados, uma parcela dos meninos pode se recusar a aprender nos moldes impostos pelas professoras, o padrão feminino. Em outras palavras, ao contrário de dificuldades de aprendizagem, os meninos reagem ao modelo de comportamento aspirado pelos/as educadores/as.

Bom/a aluno/a no ambiente escolar, geralmente, é o/a que consegue sufocar e omitir suas emoções. Considerando essa assertiva, segundo Camargo (2004), uma das principais

tarefas dos/as professores/as tem sido ensinar as crianças a reprimir suas emoções para apresentar o “comportamento” esperado pela escola.

Além das emoções, os movimentos corporais também são reprimidos no ambiente escolar. Galvão (1995, p. 110) assevera que, “segundo uma visão academicista, considera-se que a criança só aprende se estiver parada, sentada e concentrada”. Entretanto a autora ressalta que, “sendo o movimento fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem, funcionando como um obstáculo” (GALVÃO, 1995, p. 110).

Dal Vesco (2002), ao estudar as fontes de estresse nos/as estudantes, observou que comumente, para o/a professor/a, até mesmo o diálogo dos/as alunos/as é caracterizado como indisciplina e o silêncio interpretado como atenção e conseqüente aprendizado. Porém Galvão (1995) enfatiza que a criança pode estar na posição desejada pela escola, mas sem estar prestando atenção nas atividades propostas pelo/a professor/a. Ainda sobre essa perspectiva, precisamos “deixar de olhar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados. É preciso, enfim, olhar a criança como ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa” (GALVÃO, 1995, p. 111-112).

Os/as alunos/as percebem a importância de apresentar o “bom comportamento” logo no início da vida escolar. Lerner de Zunino (1995) verificou que as crianças, já nos anos iniciais de escolarização, sabem e acatam com naturalidade que a avaliação escolar está baseada na aprendizagem e na conduta.

O sistema de avaliação escolar,

[...] ao invés de se valorar a criatividade, dinamismo, interesse, iniciativa, atributos que são importantes não apenas para o desenvolvimento de habilidades necessárias para entendimento do conhecimento científico, mas também importantes no contexto social em que vivemos, as(os) alunas(os) são premiadas(os) ou punidas(os) pelo capricho, senso de ordem ou pela obediência (MORO, 2001, p. 81).

Os/as professores/as desejam que as crianças, para desenvolver a maioria das atividades propostas, “fiquem sentadas, paradas e com a atenção concentrada num único foco” (GALVÃO, 1995, p. 105). Entretanto essas exigências, geralmente, são superiores às possibilidades dos/as alunos/as. Quando a escola tem sucesso na repressão, devemos lembrar

Korczak (1983, p. 203) que diz: “devemos ter pena das crianças que conseguiram matar seu sentimento de insubmissão”.

Formas de ensino, aliadas à diversidade, são essenciais, porque não há turmas homogêneas. A escola precisa enxergar o/a aluno/a como um ser humano integral, tal como descreve Maturana (1998), composto do entrelaçamento de aspectos emocionais com os racionais e cujas ações têm um embasamento emocional. As fundamentações emocionais em argumentos racionais são condições de possibilidades e não de limitações do humano, pois muitas vezes “não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção” (MATURANA, 1998, p. 23).

Nessa perspectiva, Wadsworth (1992, p. 23) diz que o “aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará”.

Jean Piaget também enfatizou a relevância aos aspectos afetivos no ensino (PIAGET, 2005; PIAGET, 2006; PIAGET, 2014; PIAGET & INHELDER, 2007). Para esse pesquisador,

Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual [...], assim como também não há atos puramente afetivos (o amor supõe compreensão) (PIAGET, 2006, p. 36).

O ambiente escolar, com essas dimensões, não pode minimizar a importância dos aspectos emocionais no ensino e na aprendizagem para não se tornar excludente. Vera Nunes (2009, p. 17) ressalta que “precisamos aprender a pensar que caminhando junto ao desenvolvimento físico, intelectual e social de todo ser humano, estarão ali também emoções, exercendo influência sobre todo este processo”. Nessa mesma visão, para Mattos (2012, p. 226), “a afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar”.

A escola precisa valorizar e respeitar a diversidade de expressão das emoções, assim como aprender a usufruir das diferenças. Geralmente quando a dinâmica emocional de uma criança “não coincide com a nossa, nós a relegamos, a negamos [...], porque seu interesse, sua paixão, está em outra parte” (MATURANA, 2001, p. 109).

2.3 O fracasso escolar

Neste estudo os termos sucesso e fracasso escolar são utilizados com a conotação dada por Silva, Barros, Halpern e Silva (1999, p. 27):

A literatura educacional utiliza tradicionalmente as palavras *sucesso* e *fracasso* escolar pra se referir ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos, no que tange à avaliação do seu desempenho, e que se expressa pela aprovação ou reprovação, ao final do ano letivo (grifos dos autores).

O insucesso escolar é definido por Martine Xiberras (1993, p. 32) “como uma ruptura que rejeita para fora da escola, principal lugar de socialização”.

Perrenoud (2001, p. 21) salienta que o fracasso, a excelência e o sucesso são realidades construídas pelo sistema escolar e que essas “representações que pesam no destino dos alunos muito mais que as desigualdades efetivas de competência”.

Pesquisadores/as, tais como Ceccon, Oliveira e Oliveira, afirmam que “a escola produz muito mais fracassos, pois trata uns melhor do que outros e convence os que fracassam de que fracassam porque são inferiores. Ela só educa e instrui uma minoria. A grande maioria é excluída e marginalizada” (1995, p. 23).

Dessa forma,

Os desajustados, que são cada vez mais numerosos, devem ser considerados um sintoma da doença das instituições. Numa formação que tem por finalidade exclusiva a produção e a competição, e que se representa como propiciadora dos *meios de vida*, começa-se a discernir que ela *impede de viver* (MANNONI, 1977, p. 49, grifos da autora).

Em 1997, Miguel Arroyo disse que o “fracasso volta, ou melhor, nunca nos abandonou” (p. 46). Quase 20 anos depois, podemos afirmar que esse discurso continua atual. A abrangência do acesso à educação básica avançou muito nessas duas últimas décadas. Os dados estatísticos (BRASIL/INEP, 2014) apontam que nosso país está próximo da universalização, aparentemente “há igualdade de oportunidades, mas os homens não são iguais” (REIMER, 1979, p. 67).

O acesso não é garantia do êxito escolar, o desejo de Comenius, expresso no século XVII, de “que nas escolas é preciso ensinar tudo a todos” (1997, p. 95) ainda continua sendo uma utopia.

Dubet (2008, p. 59) salienta que “a igualdade de oferta não é suficiente” porque, como destaca Medeiros (1997, p. 10), a escola, “na medida em que procura apagar as diferenças entre os sujeitos, acaba por fabricar os seus próprios problemas”. Arroyo considera o fracasso escolar um pesadelo e assegura: “podem cair as porcentagens, que ele nos persegue” (2000, p. 33).

De acordo com Perrenoud (2005), quando a educação escolar está acessível a todos/as, evidenciamos que a igualdade de oportunidades não é real para todos/as os/as alunos/as e que a “igualdade de tratamento em sala de aula produz desigualdades nas aprendizagens” (PERRENOUD, 2005, p. 17). Essa opinião é corroborada por François Dubet, que destaca:

Assim, às desigualdades sociais, a escola acrescenta suas próprias desigualdades. Enquanto se pensou durante muito tempo que uma oferta igual estava em condições de produzir a igualdade, percebemos que, não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos desigualitários acrescentados aos que ela quer reduzir (DUBET, 2003, p. 45).

Nessa mesma perspectiva, Reimer (1979, p. 40) salienta que

A traição da esperança da escolarização encontra-se implícita na função seletiva que as escolas desempenham. Seleção implica a existência de vencedores e vencidos, e gradualmente a seleção ultrapassa as fronteiras das escolas. Além do mais a escola é uma corrida de obstáculos na qual o mais vagaroso deve arcar com o peso cada vez maior do seu fracasso, enquanto os vencedores são incentivados pelo seu próprio sucesso. No entanto, a linha de chegada é a mesma para todos e o primeiro a cruzá-la recebe todos os prêmios.

Para Sacristán e Gómez (1998), as instituições escolares, sob a ideologia de oportunidades iguais para todos/as, desenvolvem, lentamente, mas de modo incisivo, os processos de classificação e de exclusão das minorias. Para esses pesquisadores, a “orientação homogeneizadora da escola não suprime senão que confirma – e, além disso, legitima - as diferenças sociais, transformando-as em outras de caráter individual” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 21). Além disso, “as diferenças de origem consagram-se como diferenças de saída, a origem social transforma-se em responsabilidade individual” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 21).

Nessa mesma direção, estudiosos/as como Mello (1975, p. 141) ressaltam que “o sistema de ensino reproduz e ajuda manter as desigualdades existentes na sociedade”. O grande professor Maurício Tragtenberg (1990, p. 44) lembrou-nos que “a escola não cria a

divisão em classes, mas contribui pra esta divisão e reprodução ampliada”. Nessa perspectiva, Vânia Rasche e Vera Kude (1986, p. 69) salientam que “o sistema educacional perpetua o que está ideologicamente destinado a erradicar: as barreiras sociais decorrentes da desigualdade social e econômica da vida do cidadão”.

De acordo com Tragtenberg (1990), no interior das instituições educacionais, os/as educadores/as desenvolvem um trabalho sutil e contínuo, para a conservação da estrutura de poder e da desigualdade social existente. Dessa forma, as principais funções conservadoras atribuídas ao sistema educacional são: “a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado” (TRAGTENBERG, 1990, p. 53).

Everett Reimer, assim como Tragtenberg, pensa: “presume-se que o papel da escola é educar” (1979, p. 33), porém as instituições educacionais “acumulam quatro atividades sociais distintas: a tutela dos alunos, a seleção social, a doutrinação e a educação” (REIMER, 1979, p. 33).

Por esses mecanismos, o sistema escolar tornou-se “o principal mecanismo de distribuição de valores de toda espécie entre os povos do mundo, substituindo em grande parte a família, a igreja e as instituições de propriedade privada” (REIMER, 1979, p. 38).

Guacira Louro (1997), no mesmo sentido, mostra que a escola entende muito bem de diferenças, distinções e desigualdades, até porque ela também as produz. A instituição escolar, desde seu início, sempre exerceu diferenças,

Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. [...] Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

Os/as alunos/as relatam diferenças do tratamento dos/as professores/as, ou seja, que os/as docentes atendem mais prontamente e de forma mais eficientes aos/às melhores alunos/as, mas,

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no conteúdo ministrado, nos métodos e nas técnicas de ensino e nos critérios de

avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais (PERRENOUD, 2005, p.18).

Perrenoud (2001) afirma ainda que, em primeiro lugar, o fracasso precisa nos incomodar. Apesar de ser mais confortável acreditarmos que há crianças aptas a aprender e outras destinadas ao fracasso, é incômodo compreendermos que o insucesso dos/as estudantes é também o fracasso da escola. Na mesma direção, Miguel Arroyo salienta que é preocupante caracterizar o fracasso como “algo externo ao processo de ensino e à sua organização” (1997, p. 12). Ao isentar o sistema escolar, a responsabilidade, muitas vezes, acaba sendo atribuída aos/às próprios/as estudantes e seus/suas familiares. No entanto, é preciso lembrar que

Poucas crianças são limitadas definitivamente por uma falta de desenvolvimento intelectual. A maioria é capaz de aprender coisas complexas, desde que ajustemos constantemente a mensagem e as exigências, os objetivos próximos e as situações didáticas aos seus recursos do momento (PERRENOUD, 2001, p. 18).

De acordo com Perrenoud (2001), o sucesso e o fracasso escolar são fabricados dentro das instituições. Isso se inicia quando as escolas tratam as crianças como iguais em direitos e deveres. Ao agir dessa forma, “a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares” (PERRENOUD, 2001, p. 18). Essas representações construídas e alimentadas pela escola “pesam no destino dos alunos muito mais que as desigualdades efetivas de competência: na vida, aos 10 anos, que diferença faz o fato de saber ou não gramática? A importância que a escola dá à hierarquia é que a torna decisiva” (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Nessa perspectiva, é interessante observarmos que a escola, muitas vezes, toma para si os triunfos porque ensina aos/às alunos/as que já sabem e transfere aos/às que não “sabem” a responsabilidade por não aprender.

Quanto ao fracasso da escola, Reimer (1979, p. 44) salienta que, geralmente, “os filhos de pais alfabetizados aprendem a ler mesmo sem freqüentarem a escola, enquanto que as crianças de pais analfabetos frequentemente não conseguem aprender a ler, mesmo indo à escola”.

De acordo com Reimer,

Os não-privilegiados, cujo ambiente doméstico é carente de recursos especializados fornecidos pela escola, não alcançam mais do que um relativo insucesso na escola, e logo a deixam com um sentimento de fracasso e uma convicção de inadequação, assim como um profundo desgosto pelos recursos especializados de educação dos quais são posteriormente privados. Os

privilegiados, cujo ambiente doméstico é farto dos recursos especializados, que aprenderiam por si mesmos o que as escolas lhes ensinam, alcançam um relativo sucesso na escola, que acaba por envolvê-los e num sistema que os premia por aprenderem se o exercício do esforço ou da iniciativa (1979, p. 45).

Perrenoud, na mesma discussão, elenca três mecanismos que levam a escola a fabricar os sucessos e fracassos: o currículo, a ajuda e a avaliação.

Em primeiro lugar está o currículo, em outras palavras, o caminho que desejamos que os alunos percorram. [...] A seguir, vem a ajuda que proporcionamos a cada um para percorrer o caminho. Aí surge o problema da indiferença às diferenças. [...] Por fim, conforme o momento e o modo de avaliação, contribuiremos para minimizar ou dramatizar as desigualdades bastante reais de aprendizagem (PERRENOUD, 2001, pp. 20-21).

Arroyo também aponta o currículo como obstáculo aos estudantes:

Nós não dominamos, não precisamos dominar uma grande percentagem de ‘saberes’ sobre os quais nossos filhos são avaliados, e até são reprovados [...]. As crianças de 9 a 15 anos são cobradas do domínio de conceitos que foram criados pela e para a escola [...]. Os conteúdos exigidos para não perder o direito ao saber social não obedecem a qualquer lógica sociocultural, mas unicamente à lógica de cada disciplina (ARROYO, 1997, p. 22).

François Dubet (1997, p. 227) lembra que há excesso de conteúdos curriculares e, desse modo, “ensina-se cada vez mais coisas sem nunca ter o tempo de verificar se são assimiladas. Então, os alunos são definidos por lacunas”.

Áurea Guimarães destaca que a escola “está planejada para que as pessoas sejam todas iguais” (1996, p. 78). Logo, em uma sala de aula, independente dos conhecimentos prévios de cada aluno/a, geralmente as atividades são propostas igualmente para todos/as. Visto que “cada criança é um universo e, muitas vezes, atividades que são pensadas para uma maioria podem não favorecer a aprendizagem de um aluno específico” (NOGUEIRA; ANDRADE, 2011, p. 11). A mesma opinião foi expressa por Perrenoud (2001, p. 26): “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”.

Podemos nos apoiar em diversos instrumentos para visualizar o fracasso da escola: seja pelas estatísticas educacionais (BRASIL/INEP, 2014; BRASIL/IBGE, 2014), livros de ocorrências escolares, observação do cotidiano escolar e outros. Além dos muros escolares, ocorrem fatos que também podem dar indícios do fracasso escolar, pois “verificamos que há um número cada vez maior de pessoas à margem da sociedade; parasitas, improdutivas,

destruindo, muitas vezes, a energia desta mesma sociedade o tanto quanto lhes é possível e, quando não, a própria vida daqueles que estão” (SALTINI, 2008, p. 15).

Nesses casos, como menciona Saltini (2008), a escola se isenta dessa responsabilidade, no entanto, como diz Martine Xiberras (1993), a maioria dos excluídos teve o início da sua história de exclusão dentro dos ambientes escolares.

O fracasso escolar é o resultado da crise na educação escolar, que muitos/as tentam explicar, mas o processo de explicação se resume na busca por culpados/as (SCHLIEMANN; CARRAHER; CARRAHER, 1991).

E tal crise tem sido desastrosa, não simplesmente pelo número inaceitável de alunos reprovados, mas também porque a ela temos respondido de forma invariavelmente preconceituosa, atribuindo sempre ao aluno as causas do fracasso. As poucas tentativas de escapar desse julgamento atribuem, em geral, o fracasso a condições exteriores à escola (CARVALHO, 1997, p. 21).

A concepção de fracasso escolar é comumente compreendida como o fracasso dos indivíduos. Carraher, Carraher e Schliemann (1991, p. 23) destacam que é preciso explorar a alternativa de que “o fracasso escolar é o *fracasso da escola*” (grifo dos autores).

O fracasso da escola diante dos/as estudantes se localiza

a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1991, p. 42).

Para a alteração desse contexto, Saltini (2008, p.16) sugere que as “escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas”. Procurar culpados/as fora do ambiente escolar, para responsabilizar pelo fracasso dentro das instituições escolares, não resolverá o problema, pois a “superação do fracasso é uma tarefa pedagógica” (DOTTI, 1995, p. 28).

Perrenoud destaca “que as crianças não estão naturalmente destinadas a ser bons ou maus alunos, mas que assim se tornam devido a um funcionamento particular do sistema escolar” (2001, p. 18).

A questão do fracasso escolar precisa ser prioridade nas discussões, na busca de soluções em todas as esferas do poder público e nas próprias instituições escolares, pois as marcas do insucesso são irreversíveis nos sujeitos. Não basta ao/à aluno/a se afastar da escola

para ficar livre do pesadelo do fracasso. O fracasso o/a acompanha a muitos outros lugares, uma vez que a “escola qualifica o homem para participar de outras instituições, condenando os que não satisfazem as exigências e não merecerem melhores posições em outras instituições” (REIMER, 1979, p. 82).

Dessa forma, a “escola dos tempos modernos tornou-se mais poderosa do que a igreja da Idade Média. A carreira e, conseqüentemente, a vida de um homem depende do sucesso que obtenha na escola. Se não a frequenta, é legalmente marginalizado” (REIMER, 1979, p. 164).

No contexto de exclusão escolar, a disciplina de matemática se destaca, pois, de acordo com Loos, Falcão e Acioly-Régner (2005), dentre as disciplinas escolares, a matemática é a que mais reprova em todas as séries da educação básica e, da forma que é percebida pela sociedade, serve ideologicamente para delimitar uma fronteira entre os indivíduos “inteligentes” e os demais. Silva (2009, p. 56) destaca que a matemática é “reputada como uma matéria difícil, muito abstrata, em que nem todos podem ser bem-sucedidos, mas, também, uma disciplina importante”.

Imenes (1989) observou que essa disciplina escolar é a que deixa mais marcas nos/as estudantes, difíceis de ser eliminadas. A maioria das pessoas não esquece e faz questão de falar de como foi o seu desempenho em matemática, disciplina frequentemente citada como uma das mais penosas. Por esses fatores, a matemática e o/a professor/a dessa disciplina podem colaborar de forma mais intensa com a evasão e a reprovação, contribuindo, assim, com a conseqüente exclusão dos/as alunos/as.

Gómez Chacón (2003) destacou a importância das emoções no ensino de matemática que tanto facilitam quanto dificultam a aprendizagem. Esse aspecto pode ser mais incisivo nessa disciplina pelas suas características peculiares, mas também é válido para as demais disciplinas escolares.

2.4 Os estudos de gênero

Como vimos, o rendimento escolar inferior de meninos já foi apontado em pesquisas tais como as de Brito e Vianna (2006), Carvalho (2003, 2004), Fernández (1995) e Rodrigues (2009). No entanto, como afirmam Osti e Martinelli (2014, p. 57), “é importante pontuar que ainda são poucos os estudos que avaliam as diferenças entre os sexos. Dentre esses, nem sempre são concordantes entre si e nem tampouco são suficientes para interpretar essas diferenças”.

O que podemos afirmar, ao observarmos as estatísticas educacionais, é que a escola para todos/as ainda não é uma realidade em nosso país. O ingresso está acessível a quase todos os indivíduos em idade escolar, mas não sua permanência, pois,

[...] quando se observa a fundo questões como igualdade étnica, de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a prática escolar continua, salvo algumas exceções, reproduzindo práticas excludentes, não querendo ver que valorizar as diferenças, por exemplo, é valorizar cada ser humano, já que todos são diferentes em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos (DRAGO; RODRIGUES, 2008, p. 63).

Ao desenvolver pesquisa com o objetivo de verificar se os estudantes do sexo masculino fracassavam mais no ambiente escolar e as possíveis explicações para esse fato, Rodrigues (2009) constatou a veracidade da primeira questão por meio de levantamentos estatísticos em escolas de um município do Estado do Rio de Janeiro. Para isso, em investigação à luz das representações sociais, entrevistou alunos/as e analisou os Livros de Ocorrências. Nos Livros de Ocorrências, a pesquisadora buscou dados sobre a incidência de registros de fatos relacionados aos meninos e quais eram os perfis das condutas e censuras.

Ao analisar as entrevistas realizadas com professores, inspetoras, coordenadoras, merendeiras e os registros de ocorrências, Rodrigues (2009, p. 7) constatou

[...] que ‘bom aluno’ coincide com a representação social de ‘feminino’, tendo identificados seus elementos: obediência, passividade, capricho e bom comportamento. A representação social de gênero determina o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis pelo ethos feminino e os dados estatísticos mostraram que os meninos estão sendo mais prejudicados.

Os dados da pesquisa de Rodrigues (2009) mostram os prejuízos que os meninos assumem por não aceitar o comportamento de “bom aluno”, idealizado no ambiente escolar.

Os meninos são advertidos verbalmente, por meio de registros nos livros e até a retenção na série.

Estudos como o de Rodrigues (2009) apontam que os estabelecimentos educacionais precisam avançar na direção ao direito de gênero para que se possam tornar um ambiente efetivamente democrático. Uma escola democrática não é a que abre as portas para receber a todos/as, “mas sim a que acolhe as diferenças e mais do que isto produz o diferente” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 65). Na atual conjectura, a escola tem se incumbido de minimizar as diferenças entre os/as estudantes, ao invés de valorizar e promover a diversidade.

As considerações teóricas apresentadas até aqui, aliadas aos dados do Sistema de Estatísticas Educacionais (BRASIL/INEP, 2014), justificam o estudo que pretendemos desenvolver, ainda que os números não revelem toda a complexidade dos problemas do sistema escolar.

Nas escolas públicas paranaenses, a aprovação dos/as alunos/as é estimulada e, dessa forma, procura-se diminuir os índices de reprovação. Desse modo, os problemas enfrentados pelos meninos no ambiente escolar podem ser mais abrangentes do que os evidenciados pelas estatísticas educacionais. O comportamento apresentado pelos meninos, que muitas vezes não corresponde ao esperado pelo/a professor/a, é fonte de constantes conflitos dentro do ambiente escolar. Isso pode ser comprovado nos Livros de Ocorrências das equipes pedagógicas. O fracasso do ensino pode ser relacionado à inaptidão de uma parte dos/as professores/as para lidar com questões emocionais

[...] porque o término da Universidade e outras exigências para o ensino estão mais baseados nas características cognitivas do que nas afetivas. Entretanto, as diferenças afetivas entre professores são provavelmente mais importantes na determinação do sucesso do ensino do que as diferenças cognitivas (KLAUSMEIER; GOODWIN, 1977, p. 202).

Essa constatação é confirmada por Casassus (2009, p. 207), ao afirmar que o “papel docente foi concebido eminentemente em termos cognitivos e valorativos, sem que fosse contemplada a dimensão emocional das relações humanas”. Porém, para os/as profissionais do ensino, a sensibilidade emocional é uma característica necessária para o trabalho, visto que envolve relações com as pessoas.

Morales (2006) salienta que os efeitos desejáveis e indesejáveis mobilizados pelos/as professores/as nos/as alunos/as dependem, na maioria das vezes, da relação estabelecida entre

ambos. Diante da importância dessas relações e a forma com que ainda são pouco consideradas no ambiente escolar, esse pode ser um fator que ajuda a compreendermos o insucesso escolar, principalmente dos meninos.

Cardoso, Benevides-Pereira e Franco (2013), após pesquisa com alunos/as de sextos anos do ensino fundamental, afirmam que, para os/as estudantes, a relação estabelecida entre eles/as e o/a professor/a é determinante para o êxito escolar, pois influencia os seus desempenhos dentro da sala de aula.

2.5 Justificativas

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/INEP, 2014) indicam que, em 2007, aproximadamente 2,33% das crianças com idade entre os sete e 14 anos estavam fora da escola; esse percentual é mais elevado na faixa entre 15 e 17 anos (17,65%), evidenciando que uma parte significativa dos/as nossos/as adolescentes abandonam a escola antes do término do ensino médio.

Devemos também salientar que o acesso não é garantia de permanência e aprendizagem, uma vez que as estatísticas mostram que o abandono e reprovação estão presentes em todas as séries da educação básica. Em 2007, além da diminuição do número de matrículas com a ascensão dos níveis escolares, os índices de reprovação nas escolas públicas brasileiras foram de 15,4%, do primeiro ao quinto ano; 21,8%, do sexto ao nono anos; e de 28,2% no ensino médio (BRASIL/INEP, 2014).

De acordo com Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual participam jovens com 15 anos de idade e matriculados/as a partir do sétimo ano de estudo, em 2012, 37,45% dos/as estudantes brasileiros/as informaram que já havia sido reprovados/as uma vez ou mais. No Paraná esses índices foram de 42%. Como parâmetro de comparação latino-americano, nesse mesmo ano, no México, os índices de reprovação foram de 15,5% (BRASIL/INEP; OECD, 2013).

Na análise dos identificadores de rendimento escolar, verificamos que o sistema escolar fracassa com um número significativo de crianças e jovens de ambos os gêneros, porém com mais intensidade na população masculina.

Na década de 1970, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos de idade ou mais era de 36% entre o gênero feminino e de 29,8% entre o gênero masculino. No período de três décadas assistimos a uma inversão dessas posições: em 2000 o índice feminino de analfabetismo caiu para 13,5%, ficando pouco abaixo do índice masculino, que era de 13,8% (BRASIL/IBGE, 2014).

Em 2012, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) também constatou que em todos os Estados brasileiros a taxa de reprovação é mais alta no grupo masculino, no Paraná a incidência de reprovação entre as mulheres foi de 33,2%, enquanto no

grupo masculino foi de 51% (BRASIL/INEP; OECD, 2013). Esses indicadores precisam ser mais bem discutidos e considerados por todo o sistema educacional, visto que

Isso é preocupante porque a grande maioria desses jovens analfabetos são pessoas que passaram pela escola, que tiveram uma trajetória escolar marcada pela repetência, pela evasão, que vão e voltam ao sistema de ensino e não conseguem se apropriar da ferramenta da leitura e escrita. Esse é um indicador muito forte de que a escola está fracassando perante um grupo grande de jovens e este grupo concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2003, p. 186).

Muitas pesquisas já investigaram o fracasso escolar em nosso país (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004). Todavia, como destaca Rodrigues (2009, p. 12), “há uma lacuna nestes estudos, pois um número reduzido articula o gênero e o fracasso escolar”.

A mesma opinião sobre o tema é apresentada por Brito e Vianna (2006, p. 1), ao ressaltar que a “produção acadêmica sobre fracasso escolar é vasta em nosso país, mas temos pouquíssimas investigações que tiveram como objeto de pesquisa o fato de que os garotos vêm apresentando resultados mais insatisfatórios desde os anos 1970”.

O aumento da quantidade dos estudos que abordam esse tema pode ser um caminho para a visibilidade da questão, caso contrário,

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 101).

Enfim, há um campo vasto para o desenvolvimento de pesquisas que abordam o tema gênero nas questões educacionais com diferentes objetivos e metodologias, mas é importante ressaltar que

Essa não é uma tarefa fácil, particularmente porque não temos muita tradição, no campo educacional, sequer de discutir gênero, menos ainda de entrar na discussão de gênero a partir das masculinidades. A discussão de gênero historicamente caminhou a partir da visibilização das mulheres — a história das mulheres, a violência contra as mulheres — e, mesmo em outros países, só após algumas décadas começou a ser abordada a questão das masculinidades (CARVALHO, 2003, p. 192).

Pesquisas, cujos objetivos se centram no exame das implicações afetivas no processo de exclusão no ensino, precisam ser realizadas e divulgadas, pois as investigações focadas nos

aspectos cognitivos ou sociais não têm dado respaldo suficiente para explicarmos os elevados níveis de desistências do processo escolar, em especial no gênero masculino.

As opiniões dos/as docentes a respeito do/a aluno/a, bem como as notas obtidas nas avaliações escolares muitas vezes acabam sendo incorporadas pelo/a estudante. Este/a, por sua vez, passa a acreditar que não está apto/a para aprender os conteúdos escolares e desiste.

Vera Schmidt (1934, p. 42), psicanalista que fundou a Casa das Crianças após a Revolução Russa, em 1921, fazia recomendações para que “todo e qualquer julgamento subjectivo das crianças deve ser evitado”, pois

Elogio e repreensão são, segundo o nosso ponto de vista, expressões de julgamento dos adultos, incompreensíveis à índole da criança [...]. Por isso fazemos todos os esforços para julgar sempre e unicamente o resultado objectivo da acção infantil e não a criança mesma (SCHMIDT, 1934, p. 42).

Nesse processo de exclusão e delimitação da capacidade intelectual dos/as alunos/as pela escola, indivíduos com potencial de aprendizagem, até mesmo extraordinário, podem desistir de frequentar o ambiente escolar e, com isso, serem abandonados pela sociedade, principalmente os do gênero masculino que se recusam aos padrões de “bom aluno”.

A exclusão escolar tem que ser pauta constante de debates na busca da compreensão e soluções, pois, como destaca Xiberras (1993, p. 31), o “insucesso numa esfera do social não conduz à exclusão, mas multiplica a má sorte de um revés noutras esferas, por proximidade”. Além disso, “o desafio de uma reforma do sistema educacional só será maior se ela beneficiar, prioritariamente, os alunos que fracassam na escola” (PERRENOUD, 1999, p. 71).

Aquino (1996, p. 48) destaca que “temos que reconhecer que alguém à margem da escolarização não pode (e nem mesmo o sabe) aceder ao status de cidadão na sua plenitude. Seus direitos, mesmo que em tese sejam iguais aos dos outros, na prática serão mais escassos”.

O fracasso escolar dos meninos é uma situação grave que precisa ser mais esclarecida e debatida. Silva *et al* (1999), bem como Moro (2001), alertam para o fato de que muitos/as professores/as não percebem tal exclusão na sua prática profissional, assim como os órgãos educacionais que, apesar de demonstrar em seus índices esses dados, até o momento, pouco fizeram para reverter essa situação.

Essa questão está sendo timidamente discutida no Brasil desde o início da década de 1990. Entretanto os estudos ainda são insuficientes. Dessa forma, as informações sobre essa

situação são escassas e geralmente não estão presentes nos cursos de formação de professores/as ou contempladas nas políticas educacionais (CARVALHO, 2003).

Nas escolas públicas do Brasil, em 2013, apenas 80,3% dos estudantes do sexto ano foram aprovados, 15,4% foram reprovados e 4,3% abandonaram a escola (BRASIL/INEP, 2014). Desse modo, esta pesquisa se propôs a analisar os fatores da exclusão no sexto ano do ensino fundamental, em especial em relação aos garotos, com enfoque na disciplina de matemática, por ser a disciplina que apresenta os índices mais elevados de reprovação.

3 A pesquisa

3.1 Aspectos gerais da metodologia de pesquisa

A pesquisa foi composta por duas etapas, a primeira de cunho quantitativo, com objetivo de levantar dados sobre o número de aprovações, reprovações e evasões nas escolas públicas e nas escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. O levantamento de informações foi realizado nas páginas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL/INEP, 2014), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/IBGE, 2014), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED (PARANÁ/SEED, 2014) - e nas secretarias das três escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

A segunda etapa do estudo foi elaborada de acordo com uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender o fenômeno em profundidade. Essas pesquisas

[...] partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 131).

De acordo com Martins e Bicudo (2005), na pesquisa qualitativa os dados são obtidos com a comunicação entre os sujeitos e o tratamento dos dados é realizado por meio da interpretação, ou seja, pelo uso do paradigma interpretativo.

Neste estudo, a interpretação das informações foi embasada na Análise de Conteúdo, que corresponde a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2006, p. 33).

Na segunda etapa da pesquisa, nas três escolas participantes do estudo foi realizada uma análise mais detalhada dos dados relacionados ao rendimento escolar, observando-se a trajetória escolar de cada um/a dos/as alunos/as evadidos/as e reprovados/as dos sextos anos no corte de tempo estipulado, dos anos letivos de 2007 a 2012.

Dessas escolas, aproximadamente 10% dos aprendizes de ambos os sexos, que cursavam sexto ano e que reprovaram ou evadiram de 2007 a 2012, foram convidados a

colaborar com o estudo. Desse modo, forneceram, por meio de entrevistas semidirigidas (Apêndice A), informações sobre os motivos que os levaram a desistir ou serem retidos na série, observando as influências dos aspectos afetivos na sua trajetória escolar, bem como as consequências desse fato para as suas vidas escolares.

Foram entrevistados/as apenas alunos/as que reprovaram ou evadiram do sexto ano no período de 2007 a 2012, pois o nosso interesse neste estudo se concentrou em conhecer melhor o ponto de vista desse sujeito, vítima do fracasso escolar.

A opção pelo sexto ano, como relatado, foi determinada pelo fato de ser um dos anos escolares que apresentam os maiores índices de reprovação e evasão. De cada uma das escolas participantes do estudo, professores/as, pedagogas, os diretores e a diretora foram convidados/as a participar de uma entrevista com questões semiestruturadas (Apêndice B). As entrevistas com os/as educadores foram realizadas com o objetivo de obtermos informações sobre as opiniões desse grupo quanto aos motivos que levam os meninos a reprovarem mais do que as meninas. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

3.2 Procedimentos éticos

Antes da realização da coleta de dados, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Copep, da Universidade Estadual de Maringá, com o número CAAE: 10314812.1.0000.0104.

Os/as entrevistados/as e os/as responsáveis pelos menores foram informados/as, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE -, e também verbalmente, pela entrevistadora, de como seria a participação de cada um/a deles/as na pesquisa.

Após o consentimento, as entrevistas, que tiveram duração de 20 a 60 min., foram realizadas e registradas em vídeo. Os vídeos ficaram sob a guarda exclusiva da pesquisadora e serão destruídos cinco anos após a coleta de dados.

Com a autorização do Núcleo Regional de Ensino e das escolas participantes, foi realizado um levantamento nos estabelecimentos de ensino participantes da pesquisa para obtermos dados sobre as matrículas, reprovações e evasões nas turmas de sextos anos.

Para a efetivação da pesquisa de campo, foram selecionadas três escolas públicas do Estado do Paraná que atendiam aos anos finais do ensino fundamental. Nesses estabelecimentos foi realizado um levantamento de todos/as os/as alunos/as matriculados/as nas turmas de 6^{os} anos de 2007 até 2012, classificados/as por gênero, aprovados/as, desistentes, reprovados/as e a(s) disciplina(s) nas quais ficaram retidos/as.

Após o levantamento, aproximadamente 10% dos/as alunos/as que evadiram ou reprovaram nas turmas envolvidas no estudo foram convidados/as a participar de uma entrevista com questões semidirigidas. A seleção dos/as alunos/as foi aleatória. Professores/as, contemplando todas as disciplinas da estrutura curricular, diretor/a e uma pedagoga de cada escola também foram entrevistados/as.

3.3 As escolas participantes do estudo

A primeira escola selecionada (Escola A) está localizada na sede de um município, o qual, de acordo com o último censo demográfico disponível (2010), contava com 8.839 habitantes (BRASIL/IBGE, 2013).

Esse estabelecimento de ensino atendia aos/às alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (fase II – 6º ao 9º e ensino médio). No ano letivo de 2013, no mês de abril, estavam matriculados/as nessa escola 1.035 estudantes, assim distribuído/as: ensino fundamental: 491 alunos/as; ensino médio: 420 alunos/as; Educação de Jovens e Adultos – ensino fundamental fase II: 91 alunos/as e Educação de Jovens e Adultos – ensino médio: 33 alunos/as.

Quanto ao grau educacional, o atendimento aos anos finais do ensino fundamental teve início em 2005, quando essa instituição incorporou um estabelecimento que oferecia esse nível de ensino (de 5ª à 8ª na época).

A segunda escola (Escola B) está localizada em um distrito de um município que, em 2010, contava com uma população de 357.077 (BRASIL/IBGE, 2013) habitantes. Esse estabelecimento atendia a alunos/as da segunda fase do ensino fundamental e ensino médio.

Em abril de 2013, nessa escola, havia 958 alunos/as matriculados/as, 620 no ensino fundamental e 338 no ensino médio.

A terceira escola selecionada (Escola C) está localizada no mesmo município da Escola B, mas na região central da sede do município. Em abril de 2013, estavam matriculados/as nesse estabelecimento 568 alunos/as, 416 no ensino fundamental e 152 no ensino médio.

Um aspecto comum às três escolas é que nenhuma realizava seleção de alunos/as, atendiam a todos/as os/as estudantes que procuravam vagas nos anos escolares ofertados e não forçavam transferências dos/as discentes que não obtinham boas notas ou tinham problemas disciplinares constantes. As escolas A e B são as únicas que ofertam os anos finais do ensino fundamental nas comunidades em que estão inseridas, portanto, recebem todos/as os/as alunos/as dessa fase do entorno do estabelecimento. A Escola C está localizada na região central do município e atende a alunos/as dos bairros periféricos.

Nesses estabelecimentos foram obtidos os seguintes Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos finais do ensino fundamental:

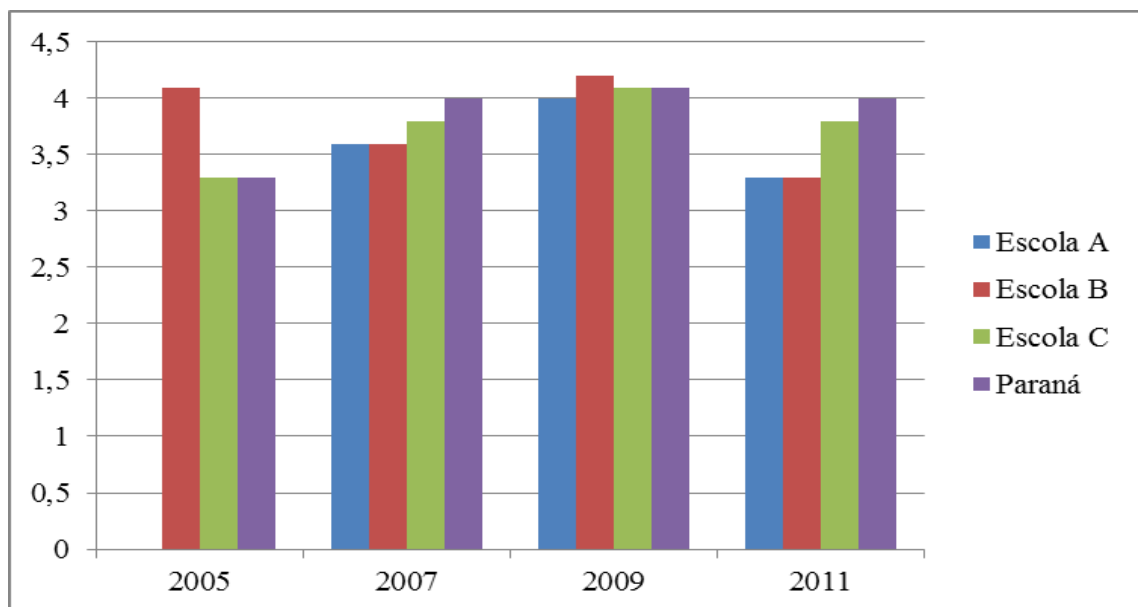


Gráfico 5 - Ideb obtido pelas Escolas A, B e C no período de 2005 a 2011.

Fonte: Brasil/Inep, 2013.

A Escola A passou a ofertar os anos finais do ensino fundamental a partir de 2005, por isso não possui o Ideb referente a esse ano.

Os três estabelecimentos de ensino obtiveram um avanço considerável no Ideb em 2009. No entanto, em 2011, não conseguiram manter o mesmo rendimento, ficando aquém dos índices obtidos no Estado e pelas próprias escolas em anos anteriores.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que atualmente constitui um importante referencial para compreendermos a qualidade de ensino ofertada pelos estabelecimentos públicos de ensino, foi criado pelo Inep em 2007, e os primeiros cálculos foram realizados com os dados obtidos em 2005 (BRASIL/INEP, 2015). Esse indicador “é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (BRASIL/INEP, 2015).

A avaliação,

[...] denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas).

É aplicada somente a estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano de escolas rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação (BRASIL/MEC, 2008, p. 8).

A primeira edição da Prova Brasil foi realizada em 2005. As pontuações obtidas pelos estabelecimentos estão apresentadas nos Gráficos e Quadros 1, 2 e 3. A pontuação atribuída à Escola A em 2005 corresponde à obtida pela escola incorporada por esse estabelecimento no mesmo ano.

O desempenho dos/as alunos/as em língua portuguesa (5º e 9º ano) é classificado em dez níveis (Quadro 1).

Nível 0	Abaixo de 125
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350

Quadro 1 - Níveis de desempenho da Prova Brasil em língua portuguesa.

Fonte: Brasil/Inep, 2013.

Quanto ao desempenho das escolas participantes registrado na Prova Brasil, o Gráfico 6 demonstra os resultados nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011.

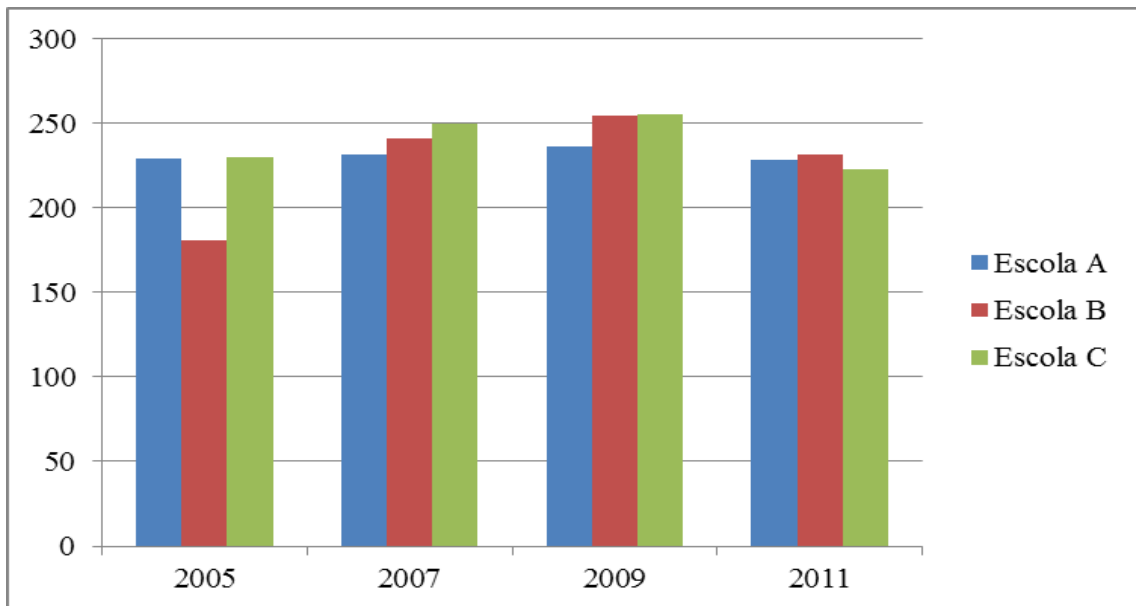


Gráfico 6 - Pontuações obtidas pelas Escolas A, B e C na Prova Brasil de língua portuguesa.
Fonte: Brasil/Inep, 2013.

A Escola A, nas quatro avaliações, permaneceu no nível 5, enquanto as Escolas B e C oscilaram entre os níveis 3 e 6.

O desempenho dos/as alunos/as em matemática (nos anos 5º e 9º) é classificado em 13 níveis, conforme observamos no Quadro 2.

Nível 0	Abaixo de 125
Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350
Nível 10	350 a 375
Nível 11	375 a 400
Nível 12	400 a 425

Quadro 2 - Níveis de desempenho da Prova Brasil em matemática.
Fonte: Brasil/Inep, 2013.

O desempenho na Prova Brasil das escolas aqui analisadas, no que se refere à disciplina de matemática, segue no Gráfico 7.

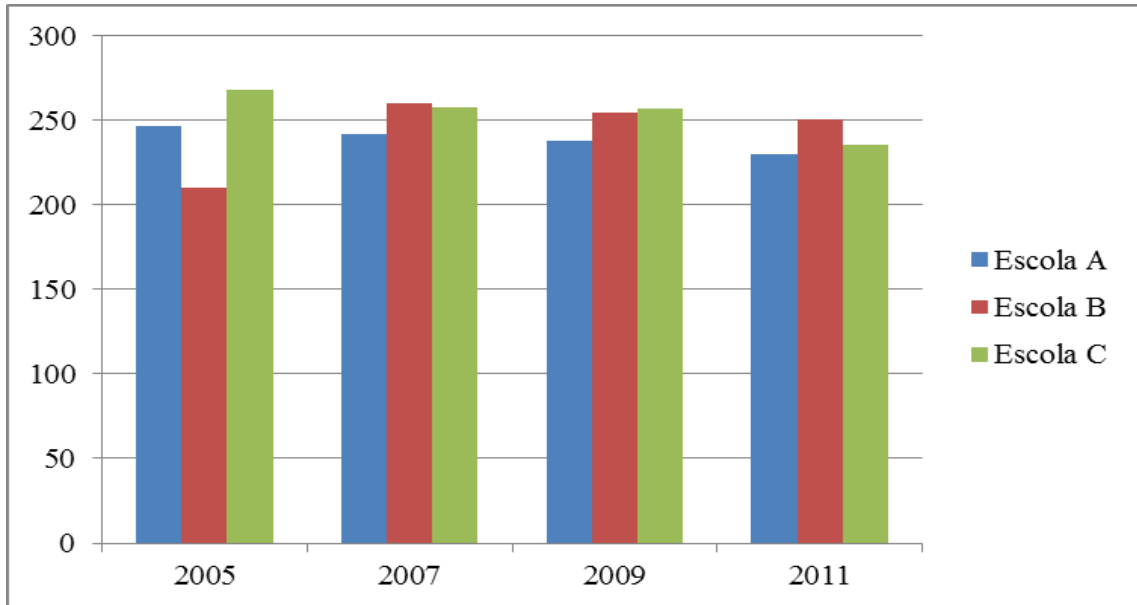


Gráfico 7 - Pontuações obtidas pelas Escolas A, B e C na Prova Brasil de matemática.

Fonte: Brasil/Inep, 2013.

Nas avaliações de matemática, na Escola A, em todas as provas, o desempenho ficou dentro do nível 5, apesar de ter decaído a cada avaliação. A Escola C oscilou entre os níveis 6 e 5, também diminuindo a nota a cada avaliação, e a Escola B obteve rendimentos entre o nível 4 e o 6.

No levantamento realizado nas escolas participantes da pesquisa foram obtidos os seguintes dados sobre aprovação, reprovação e abandono nas turmas dos anos finais do ensino fundamental:

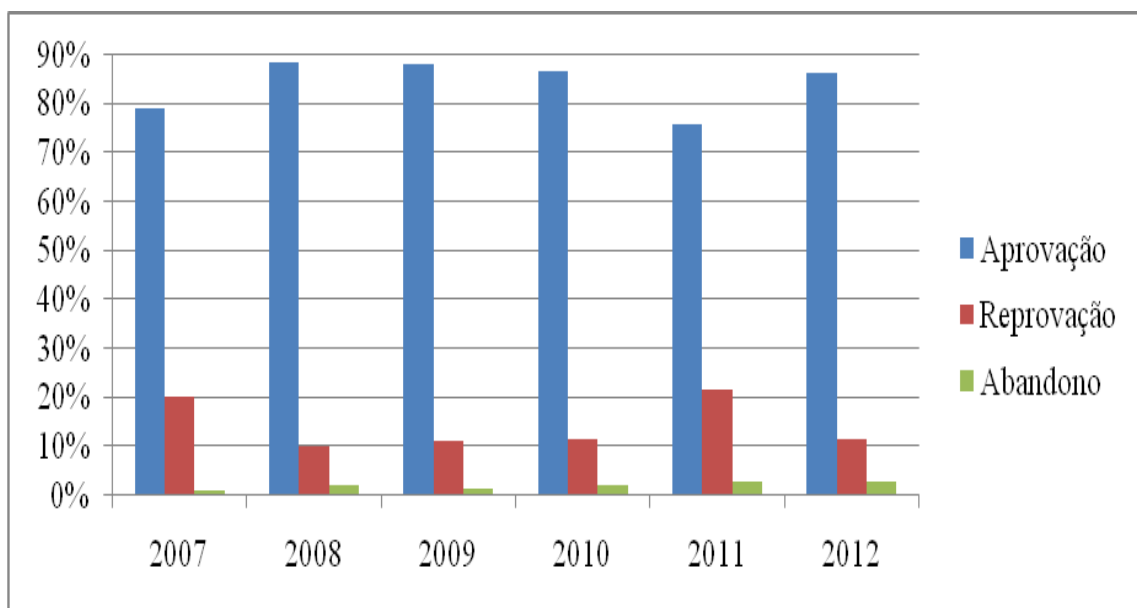


Gráfico 8 - Rendimento escolar na Escola A de 2007 a 2012 (ensino fundamental).

Fonte: Paraná/Seed, 2014.

No Gráfico 8, é interessante observarmos que a obtenção de melhores índices de aprovação não foi uma constante na Escola A e que esses dados vão se alterando ano a ano e 2011 foi o ano com os maiores índices de reprovação e de evasão.

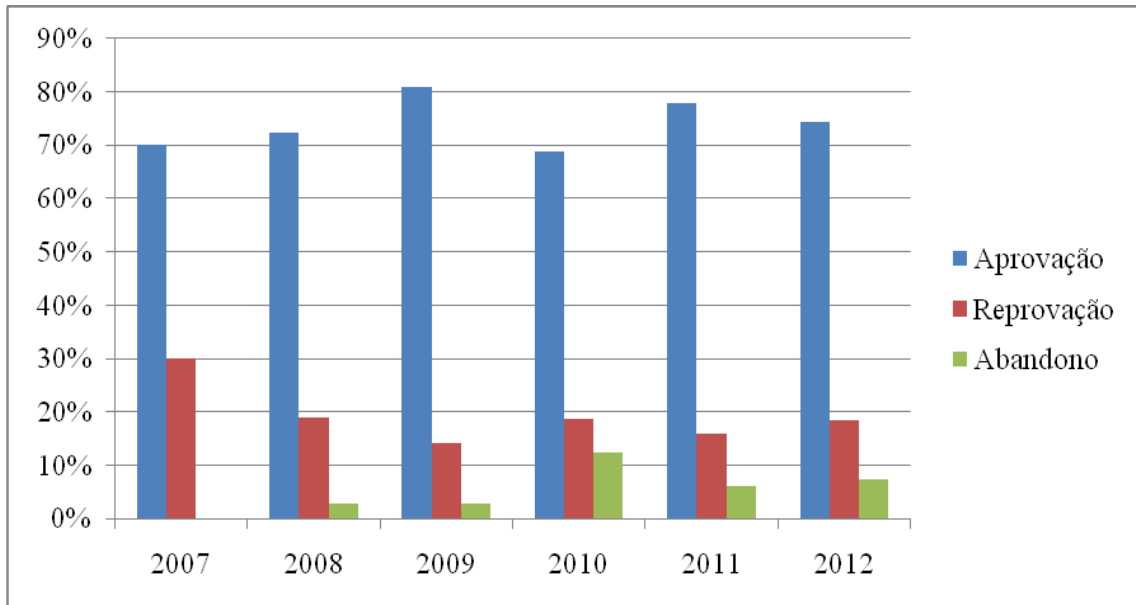


Gráfico 9 - Rendimento escolar na Escola B de 2007 a 2012 (ensino fundamental).

Fonte: Paraná/Seed, 2014.

Na Escola B, em 2007, não houve abandono das disciplinas e da escola pelos/as alunos/as, porém os índices de reprovação foram os mais elevados.

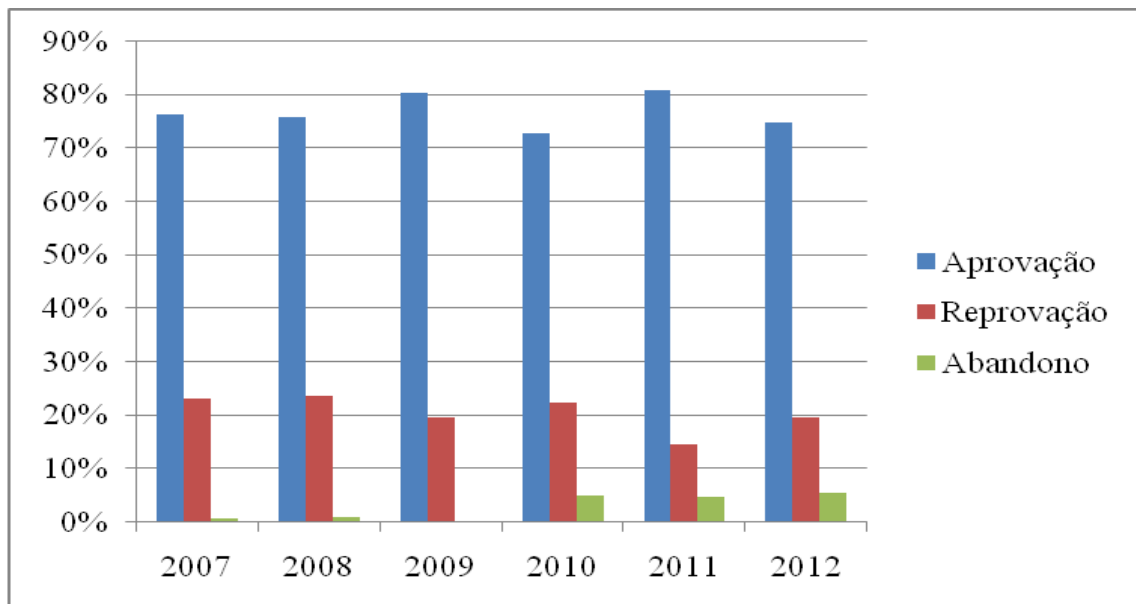


Gráfico 10 - Rendimento escolar na Escola C de 2007 a 2012 (ensino fundamental).

Fonte: Paraná/Seed, 2014.

Na Escola C percebemos índices mais elevados de evasão a partir de 2010, quando comparados com 2007 e 2008. Em 2009 não houve nenhuma desistência.

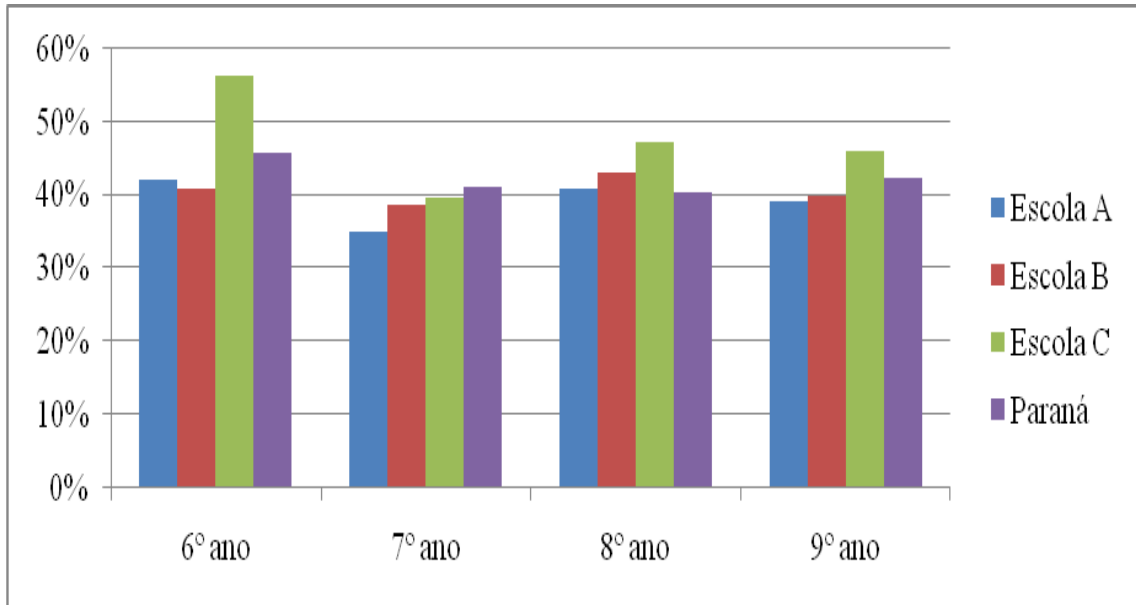


Gráfico 11 - Taxa de distorção/idade série no ano de 2012 das Escolas A, B, C e Paraná.

Fonte: Paraná/Seed, 2014.

No Gráfico 11, evidenciamos a problemática do fracasso escolar; os índices de inadequação idade/série são altos. É um problema mais acentuado no sexto ano e que permanece nas séries seguintes.

Em um sistema educacional seriado há uma adequação teórica entre a idade do/a estudante e o ano escolar. Quando a idade do/a discente extrapola a prevista para a etapa escolar, há uma distorção entre a idade e a série escolar. A taxa de distorção idade/série é consequência das reprovações e evasões. As transferências dos/as alunos/as a outras escolas podem influenciar nessa taxa. Nesses casos, é necessário um estudo detalhado em cada escola porque pode ocorrer que um estabelecimento seja menos “intolerante” a esses acontecimentos e estimule a transferência de alunos/as que não colaboram positivamente para as estatísticas educacionais, enquanto outros absorvem essa demanda.

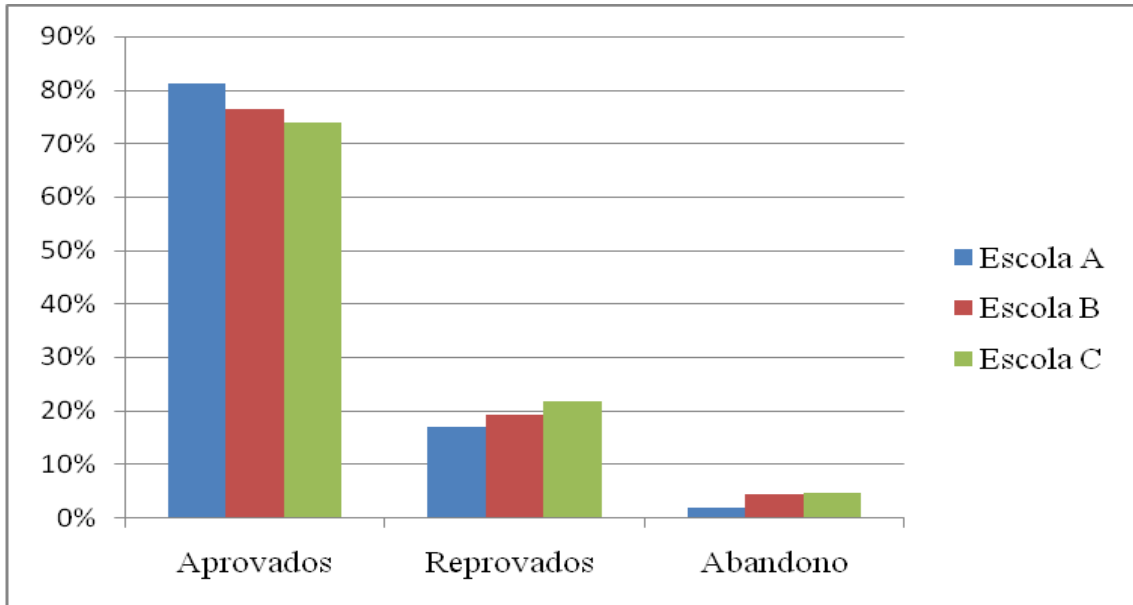


Gráfico 12 - Rendimento escolar dos sextos anos das Escolas A, B e C de 2007 a 2012.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os estabelecimentos de ensino participantes do estudo, a Escola A se destacou pelos índices de aprovação dos sextos anos. É interessante observarmos que o mesmo fenômeno não ocorreu nos índices do Ideb e nos resultados obtidos na Prova Brasil.

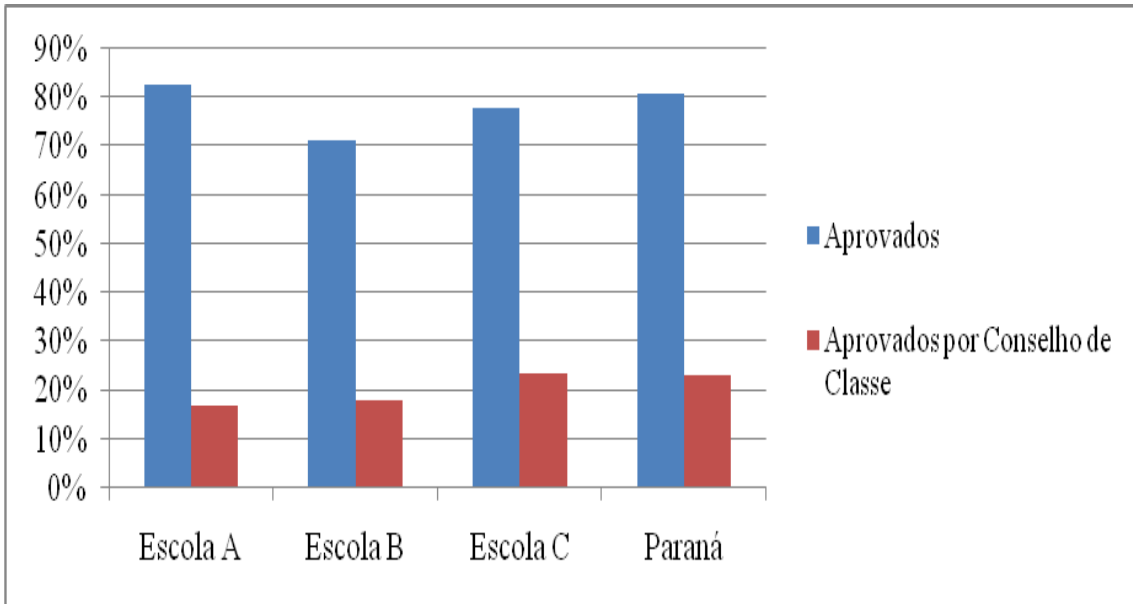


Gráfico 13 - Aprovação dos sextos anos, por nota e conselho de classe, em 2012 nas Escolas A, B e C.

Fonte: Paraná/Seed, 2014.

Os dados do Gráfico 13 mostram um número elevado de alunos/as aprovados/as pelo conselho de classe. Ou seja, de acordo com os/as professores/as, se fossem consideradas apenas as avaliações da aprendizagem que estes/as realizam dentro da sala de aula, os índices de retenção seriam bem mais elevados.

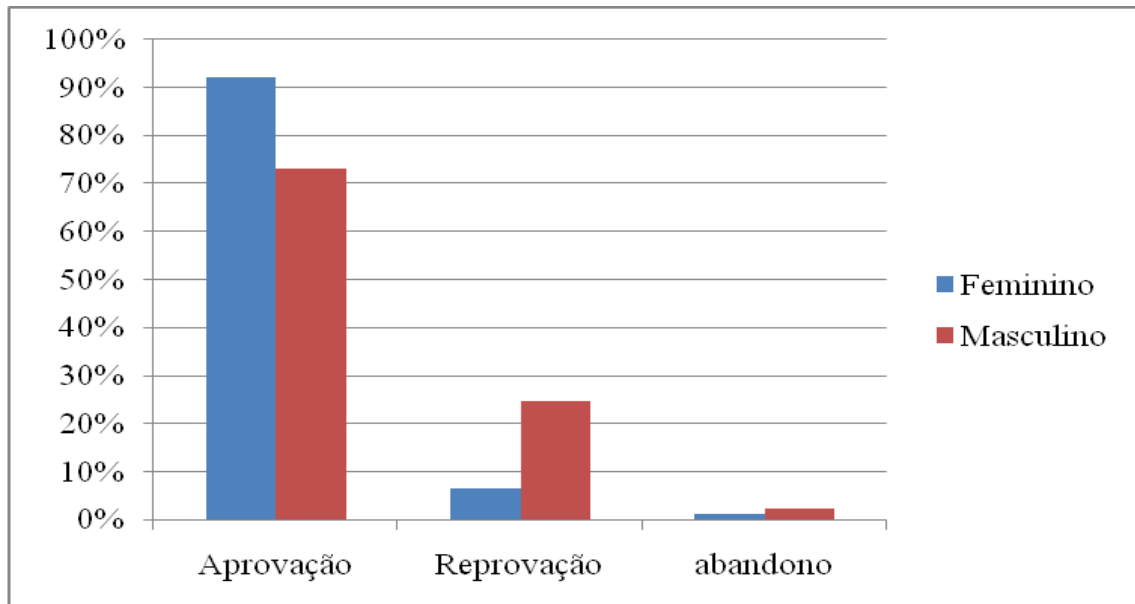


Gráfico 14 - Rendimento escolar dos alunos/as dos sextos anos da Escola A no período de 2007 a 2012.

Fonte: Dados da pesquisa.

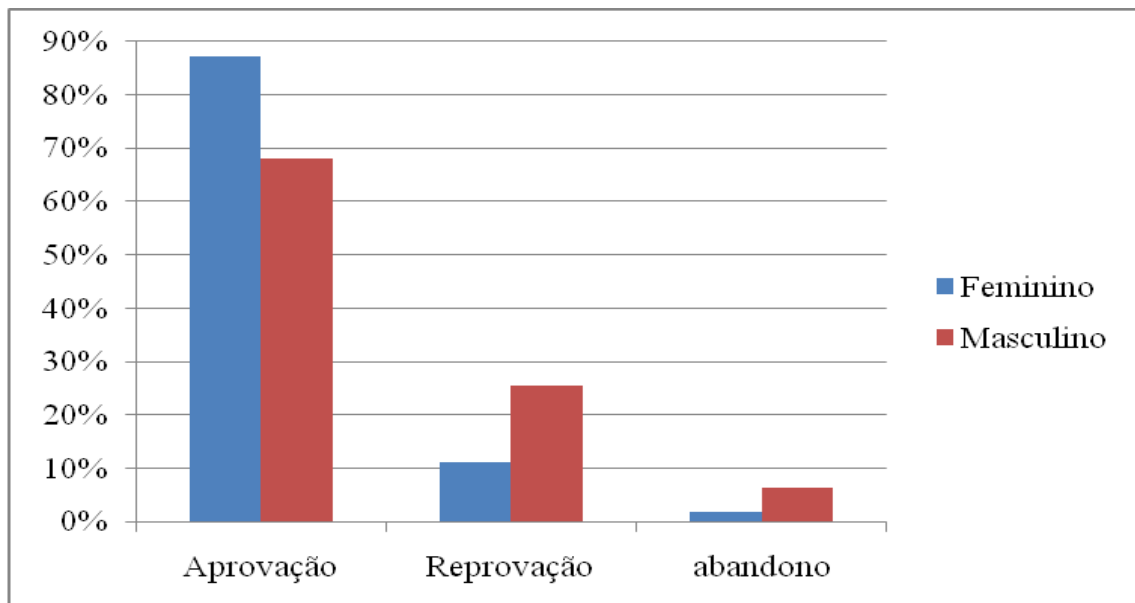


Gráfico 15 - Rendimento escolar dos alunos/as dos sextos anos da Escola B no período de 2007 a 2012.

Fonte: Dados da pesquisa.

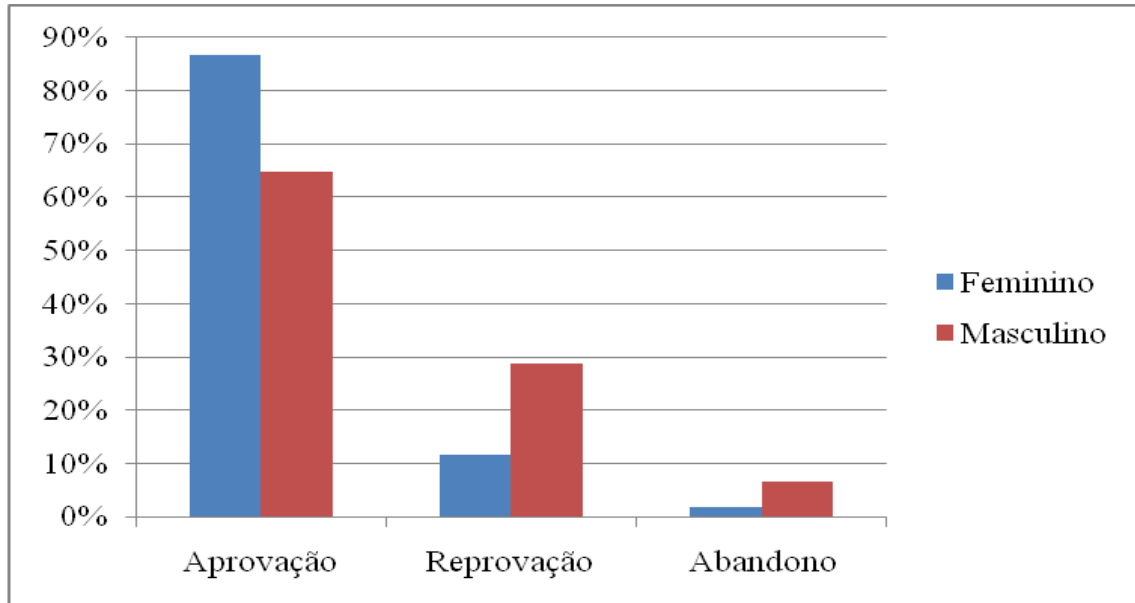


Gráfico 16 - Rendimento escolar dos alunos/as dos sextos anos da Escola C no período de 2007 a 2012.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os Gráficos 14, 15 e 16 mostram que, apesar das diferenças entre as escolas, os resultados obtidos nos sextos anos são similares. Nos três estabelecimentos os meninos reprovaram e evadiram proporcionalmente mais do que as meninas, conseqüentemente obtiveram índices de aprovação inferiores. Na Escola A, a diferença entre os índices de aprovação de meninos e meninas foi de 19,3%; na Escola B, de 19,08%; e na Escola C, de 20,94%.

Quanto às reprovações por disciplinas no período, os dados das escolas estão representados nos Gráficos 17, 18 e 19.

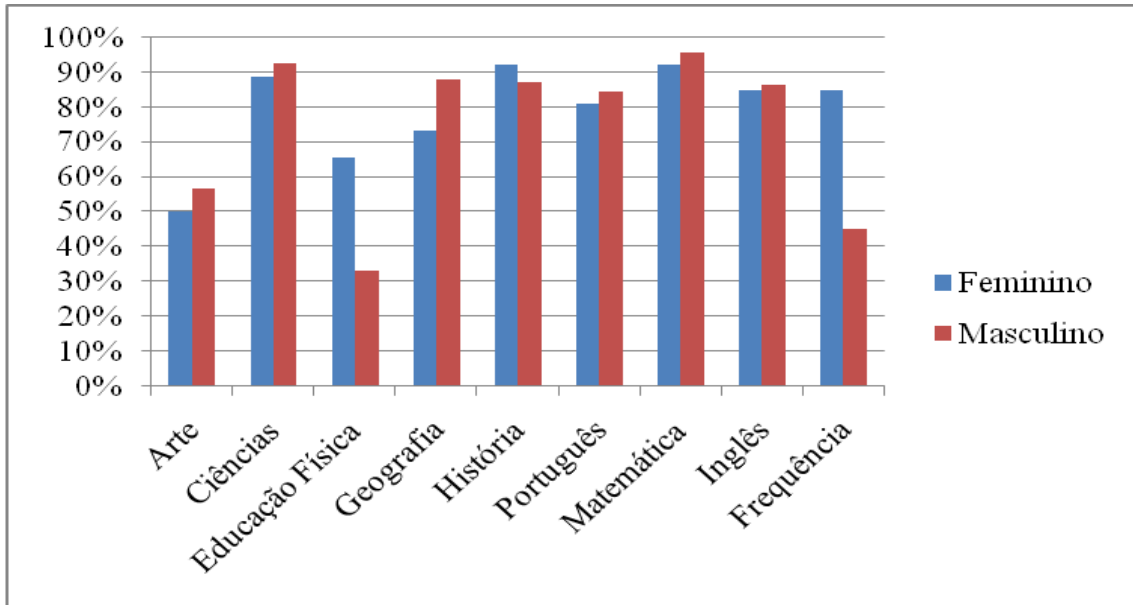


Gráfico 17 - Reprovações por disciplina e por frequência dos sextos anos da Escola A de 2007 a 2012.

Fonte: Dados da pesquisa.

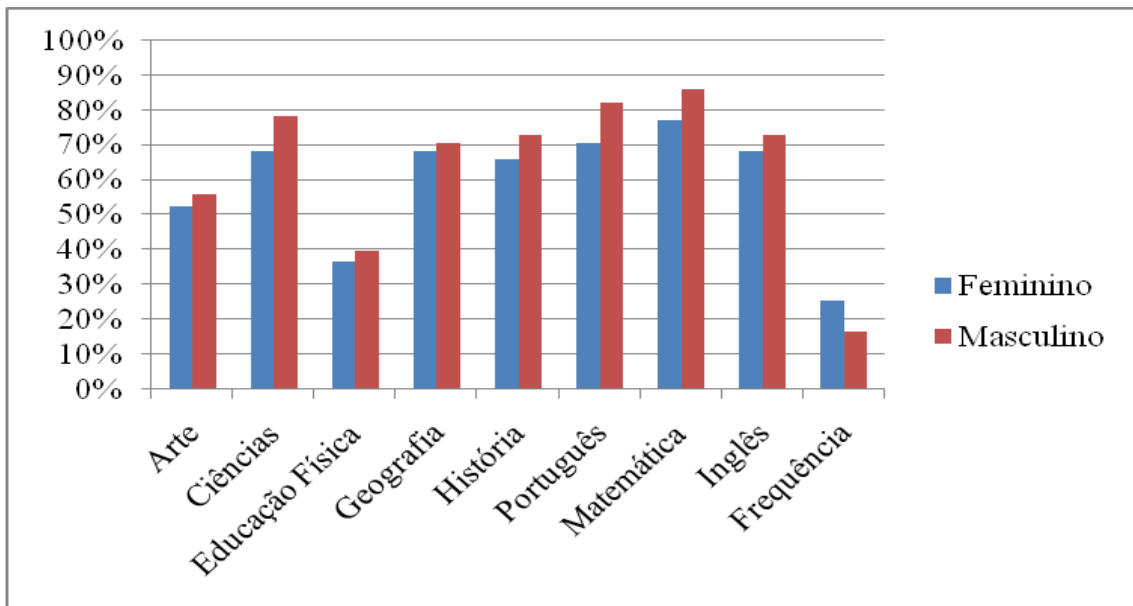


Gráfico 18 - Reprovações por disciplina e por frequência dos sextos anos da Escola B de 2007 a 2012.

Fonte: Dados da pesquisa.

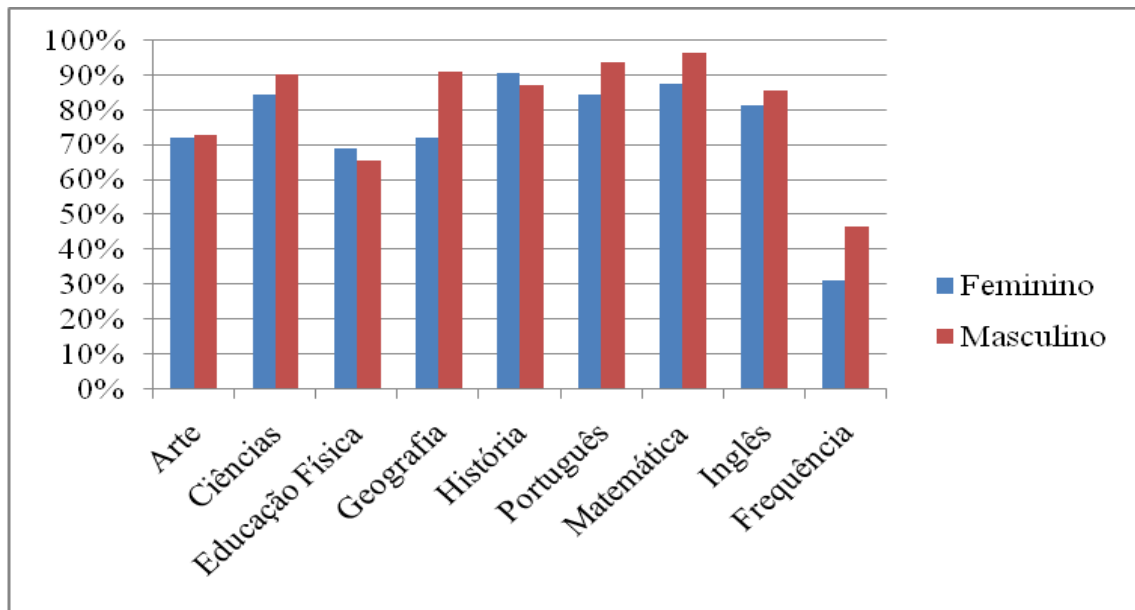


Gráfico 19 - Reprovações por disciplina e por frequência dos sextos anos da Escola C de 2007 a 2012.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos os resultados apresentados nos Gráficos 17, 18 e 19, verificamos que a matemática foi a disciplina na qual os meninos mais reprovaram nas três escolas. No caso das meninas, apenas na Escola C os índices de retenção dessa disciplina não foram superiores a todas as outras, pois os mais elevados ocorreram na disciplina de história.

Nesse levantamento de dados, apesar de a matemática predominar como a disciplina na qual os/as alunos/as ficam retidos/a, as diferenças entre os índices comparados com as demais disciplinas da estrutura curricular não figuram de forma acentuada, com exceção das disciplinas de arte e educação física. Na Escola A, por exemplo, a diferença entre os índices de reprovação entre matemática e educação física foi de 62,40%. Educação física foi a disciplina em que os/as alunos/as menos reprovaram. Apenas na Escola A os índices de retenção nesta disciplina foram superiores aos de arte.

Nos dados da Escola A é interessante observarmos que os índices de reprovação por frequência foram superiores aos de algumas disciplinas, 45,11% dos meninos reprovaram por frequência, enquanto 33,08%, em educação física. No caso das meninas, os índices de reprovação por frequência foram inferiores apenas aos das disciplinas de matemática, história e ciências.

Nas Escolas A e B, as meninas reprovaram mais por frequência do que os meninos. Na Escola C, a situação foi inversa.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa: alunos/as, professores/as, pedagogas e diretores/as de escolas. Na sequência será dado um panorama geral sobre a escolha e a quantidade de sujeitos pesquisados, bem como uma caracterização dos mesmos.

3.4.1 Os/as discentes

Após o levantamento de todos/as os/as alunos/as que reprovaram ou evadiram das turmas de sextos anos, de 2007 a 2012, das três escolas participantes da pesquisa, uma amostra de aproximadamente 10% desses/as estudantes foi convidada aleatoriamente para participar da entrevista com questões semidirigidas (Apêndice A), considerando a proporção de meninos e meninas, totalizando 37 alunos/as.

Para preservarmos a identidade dos/as participantes da pesquisa, os/as entrevistados/as foram identificados/as com uma sigla que continha duas letras e dois algarismos. A primeira letra indica a escola de origem: A, B ou C. A segunda letra corresponde ao sexo do/a aluno/a: masculino (M) ou feminino (F), e os dois algarismos distinguem os/as estudantes.

Dos 37 (trinta e sete) discentes participantes dessa fase do estudo, sete são do gênero feminino e 30, do gênero masculino. Foram analisados os históricos escolares desde seus ingressos no sistema escolar até o ano letivo de 2012. Nesta análise verificamos que 11 alunos/as (29,73%) nunca haviam sido reprovados, tampouco abandonaram a escola antes de ingressar no sexto ano. Vinte e seis (70,27%) já haviam sido reprovados/as ou evadidos/as: 14 alunos/as já tinham sido reprovados/as uma vez (37,83%); nove alunos/as, duas vezes (24,32%); um aluno, quatro vezes (2,70%); um aluno, cinco vezes; e um, reprovado seis vezes.

No Quadro 3 está apresentada a trajetória escolar de cada um/a dos/as estudantes entrevistados/as desde a educação infantil, indicada pela série escolar 0, caso conste no seu histórico escolar a matrícula nessa etapa. O resultado “Sem Frequência”, que está denotado

por “SF”, significa que o/a estudante foi matriculado/a, mas não frequentou a série. Nesse quadro estão relacionadas também as disciplinas nas quais os/as estudantes foram reprovados/as na quinta série/sexto ano no período delimitado neste estudo. Em 2012, foi alterada simultaneamente a nomenclatura das etapas dos anos finais do ensino fundamental no Estado do Paraná. Dessa forma, um/a estudante que cursaria a sétima série em 2012, em seu histórico escolar, consta que cursou o oitavo ano.

Aluno/a	Data de nascimento	Ano	Série/Ano	Resultado	Disciplinas nas quais foi reprovado/a na quinta série/sexto ano
AF01	09/08/1996	2003	1	Reprovada	
		2004	1	Aprovada	
		2005	2	Reprovada	
		2006	2	Aprovada	
		2007	3	Aprovada	
		2008	4	Aprovada	
		2009	5	Reprovada	Educação física, história, língua portuguesa, matemática, inglês e por frequência.
		2010	5	Aprovada	
AF02	25/06/1997	2004	1	Aprovada	
		2005	2	Reprovada	
		2006	2	Reprovada	
		2007	2	Aprovada	
		2008	3	Aprovada	
		2009	4	Reprovada	
		2010	4	Aprovada	
		2011	5	Abandono	
AM01	08/04/1997	2002	0		
		2003	0		
		2004	1	Aprovado	
		2005	2	Reprovado	
		2006	2	Reprovado	
		2007	2	Reprovado	
		2008	2	Aprovado	
		2009	3	Aprovado	
		2010	4	Aprovado	
		2011	5	Reprovado	Ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa, matemática, inglês e por frequência.
AM02	05/03/2000	2005	0		
		2006	0		
		2007	1	Aprovado	
		2008	2	Aprovado	
		2009	3	Aprovado	
		2010	4	Aprovado	
2011	5	Reprovado	Ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e inglês.		

AM03	14/11/2000	2006	0	SF	
		2007	1	Aprovado	
		2008	2	Reprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
		2012	6	Reprovado	Arte, ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e inglês.
AM04	22/01/1994	1999	0	Abandono	
		2000	0		
		2001	1	Aprovado	
		2002	2	Reprovado	
		2003	2	Aprovado	
		2004	3	Reprovado	
		2005	3	Aprovado	
		2006	4	Aprovado	
		2007	5	Reprovado	Em todas as disciplinas e por frequência.
		2008	5	Reprovado	Em todas as disciplinas e por frequência.
		2009	5	Reprovado	Em todas as disciplinas por frequência.
AM05	23/08/1998	2003	0		
		2004	0		
		2005	1	Aprovado	
		2006	2	Aprovado	
		2007	3	Aprovado	
		2008	4	Aprovado	
		2009	5	Reprovado	Ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa, matemática, inglês e por frequência.
		2010	5	Reprovado	Ciências, história, matemática e inglês.
		2011	5	Reprovado	Ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e inglês.
		2012	6	Reprovado	Arte, ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e inglês.
AM06	10/09/1999	2004	0		
		2005	0		
		2006	1	Aprovado	
		2007	2	Aprovado	
		2008	3	Reprovado	
		2009	3	Aprovado	
		2010	4	Aprovado	
		2011	5	Reprovado	Ciências, geografia, língua portuguesa, matemática e inglês.
		2012	6	Aprovado	

AM07	07/03/1996	2003	1	Reprovado	
		2004	1	Aprovado	
		2005	2	Reprovado	
		2006	2	Aprovado	
		2007	3	Aprovado	
		2008	4	Aprovado	
		2009	5	Reprovado	História, língua portuguesa e matemática.
		2010	5	Aprovado	
		2011	6	Reprovado	
AM08	06/11/1997	2003	0		
		2004	1	Aprovado	
		2005	2	Reprovado	
		2006	2	Aprovado	
		2007	3	Aprovado	
		2008	4	Aprovado	
		2009	5	Reprovado	Arte, ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e inglês.
		2010	5	Aprovado	
		2011	6	Reprovado	
AM09	07/02/1998	2003	0		
		2004	1	Aprovado	
		2005	2	Aprovado	
		2006	3	Reprovado	
		2007	3	Aprovado	
		2008	4	Aprovado	
		2009	5	Reprovado	Ciências, história, língua portuguesa e matemática.
		2010	5	Aprovado	
		2011	6	Reprovado	
AM10	18/08/1998	2003	0		
		2004	0		
		2005	1	Aprovado	
		2006	2	Aprovado	
		2007	3	Aprovado	
		2008	4	Aprovado	
		2009	5	Reprovado	Ciências, história e matemática.
		2010	5	Aprovado	
		2011	6	Reprovado	
AM11	21/04/2000	2007	1	Aprovado	
		2008	2	Reprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
		2012	6	Reprovado	Arte, educação física, geografia, história, português, matemática e inglês.

AM12	14/010/1997	2002	0		
		2003	1	Reprovado	
		2004	1	Aprovado	
		2005	2	Aprovado	
		2006	3	Aprovado	
		2007	4	Aprovado	
		2008	5	Reprovado	Ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e inglês.
		2009	5	Aprovado	
		2010	6	Aprovado	
		2011	7	Aprovado	
		2012	9	Aprovado	
BF01	27/11/1992	1999	1	Reprovada	
		2000	1	Aprovada	
		2001	2	Aprovada	
		2002	3	Aprovada	
		2001	4	Aprovada	
		2005	5	Reprovada ³	
		2006	5	Reprovada	
		2007	5	SF	
BF02	19/06/1996	2003	1	Reprovada	
		2004	1	Reprovada	
		2005	1	Reprovada	
		2006	1	Reprovada	
		2007	1	Reprovada	
		2008	1	Aprovada	
		2009	2	Aprovada	
		2010	4 ⁴	Aprovada	
		2011	5	Reprovada	Ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa, matemática, inglês e por frequência.
		2012	6	Abandono	
BF03	20/09/2000	2004	0		
		2005	0		
		2006	0		
		2007	1	Aprovada	
		2008	2	Reprovada	
		2009	2	Aprovada	
		2010	3	Aprovada	
		2011	4	Aprovada	
		2012	6	Reprovada	Arte, geografia, língua portuguesa, matemática.

³ Reprovada na quinta série em ano letivo fora do período delimitado neste estudo.

⁴ Nesse ano letivo a aluna estava matriculada na terceira série, foi reclassificada e passou a frequentar a quarta série.

BF04	10/01/2001	2006	0		
		2007	1	Reprovada	
		2008	1	Aprovada	
		2009	2	Aprovada	
		2010	3	Aprovada	
		2011	4	Aprovada	
		2012	6	Reprovada	Ciências, história, língua portuguesa, inglês.
BM1	28/04/1997	2003	0		
		2004	1	Aprovado	
		2005	2	Reprovado	
		2006	2	Aprovado	
		2007	3	Aprovado	
		2008	4	Aprovado	
		2009	5	Reprovado	Ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa.
		2010	5	Reprovado	Ciências, história, matemática, inglês.
		2011	5	Aprovado	
		2012	7	Reprovado	
BM02	13/10/2000	2006	0		
		2007	1	Aprovado	
		2008	2	Reprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
		2012	6	Reprovado	Arte, ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática, inglês.
BM03	24/06/1997	2004	1	Aprovado	
		2005	2	Aprovado	
		2006	3	Aprovado	
		2007	4	Aprovado	
		2008	5	Reprovado	Em todas as disciplinas e por frequência.
		2009	5	Reprovado	Em todas as disciplinas e por frequência.
		2010	5	Reprovado	Arte, ciências, educação física, história, língua portuguesa, matemática, inglês e por frequência.
BM04	11/09/1991	1998	1	Reprovado	
		1999	1	Reprovado	
		2000	1	Reprovado	
		2001	1	Aprovado	
		2002	2	Reprovado	
		2003	2	Aprovado	
		2004	3	Aprovado	
		2005	4	Aprovado	
		2006	5	SF	
		2007	5	SF	
		2008	5	SF	

BM05	13/12/1994	2002	1	Aprovado	
		2003	2	Reprovado	
		2004	2	Aprovado	
		2005	3	Aprovado	
		2006	4	Aprovado	
		2007	5	Reprovado	Arte, ciências, educação física, história, língua portuguesa, matemática, inglês.
		2008	5	Aprovado	
		2009	6	Aprovado	
		2010	7	Abandono	
		2011	7	Reprovado	
		2012	8	Aprovado	
BM06	22/02/2000	2005	0		
		2006	1	Reprovado	
		2007	1	Aprovado	
		2008	2	Reprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
		2012	6	Reprovado	Ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática, inglês.
BM07	07/12/2001	2005	0	Abandono	
		2007	0		
		2008	1	Aprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
		2012	6	Reprovado	Arte, ciências, geografia, história, língua portuguesa, inglês.
BM08	16/07/2001	2007	0		
		2008	1	Aprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
		2012	6	Reprovado	Matemática, inglês.
BM09	15/05/1996	2000	0		
		2001	0		
		2002	0		
		2003	1	Aprovado	
		2004	2	Aprovado	
		2005	3	Aprovado	
		2006	4	Aprovado	
		2007	5	Reprovado	Ciências, educação física, história, língua portuguesa, matemática, inglês.
		2008	5	Aprovado	
		2009	6	Aprovado	
		2010	7	Reprovado	
		2011	7	Aprovado	
		2012	9	Aprovado	

BM10	30/01/2001	2007	1	Reprovado	
		2008	1	Aprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
		2012	6	Abandono	
BM11	12/02/1997	2001	0		
		2002	0		
		2003	0		
		2004	1	Reprovado	
		2005	1	Aprovado	
		2006	2	Aprovado	
		2007	3	Reprovado	
		2008	3	Aprovado	
		2009	4	Aprovado	
		2010	5	Reprovado	Ciências, geografia, língua portuguesa, matemática, inglês.
		2011	5	Aprovado	
		2012	7	Reprovado	
BM12	20/03/2000	2005	0		
		2006	0		
		2007	1	Aprovado	
		2008	2	Aprovado	
		2009	3	Aprovado	
		2010	4	Aprovado	
		2011	5	Reprovado	Arte, ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática, inglês.
		2012	6	Reprovado	arte, geografia, história, língua portuguesa, matemática.
BM13	02/07/1998	2004	0		
		2005	1	Aprovado	
		2006	2	Aprovado	
		2007	3	Aprovado	
		2008	4	Aprovado	
		2009	5	Reprovado	Ciências, língua portuguesa, inglês.
		2010	5	Aprovado	
		2011	6	Aprovado	
		2012	8	Aprovado	
CF01	29/11/2000	2004	0		
		2005	0		
		2006	0		
		2007	1	Reprovada	
		2008	1	Aprovada	
		2009	2	Aprovada	
		2010	3	Aprovada	
		2011	4	Aprovada	
		2012	6	Reprovada	Ciências, educação física, geografia, matemática, inglês e reprovada por frequência.

CM01	10/12/1999	2003	0		
		2004	0		
		2005	0	Abandono	
		2006	1	Aprovado	
		2007	2	Aprovado	
		2008	3	Reprovado	
		2009	3	Aprovado	
		2010	4	Reprovado	
		2011	4	Aprovado	
	2012	6	Reprovado	Em todas as disciplinas e por frequência.	
CM02	25/10/2000	2005	0		
		2007	1	Reprovado	
		2008	1	Aprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
	2012	6	Reprovado	Em todas as disciplinas.	
CM03	19/02/1998	2002	0		
		2003	0		
		2004	0		
		2005	1	Aprovado	
		2006	2	Reprovado	
		2007	2	Aprovado	
		2008	3	Reprovado	
		2009	4	Aprovado	
			2011	5	Reprovado
	2012	6	Reprovado	Em todas as disciplinas.	
CM04	13/07/2000	2006	0		
		2007	1	Aprovado	
		2008	2	Reprovado	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
	2012	6	Reprovado	Em todas as disciplinas.	
CM05	13/02/2000	2004	0		
		2005	0		
		2006	0		
		2007	1	Aprovado	
		2008	2	SF	
		2009	2	Aprovado	
		2010	3	Aprovado	
		2011	4	Aprovado	
	2012	6	Abandono		

Quadro 3 - Trajetórias escolares dos/as alunos/as entrevistados/as.

Fonte: Dados da pesquisa.

3.4.2 Os/as educadores/as

Foram realizadas também entrevistas com questões semiestruturadas (Apêndice B) com educadores/as (N = 26) das escolas participantes, sendo três pedagogos/as, três diretores/as e 20 professores/as que atuaram nas turmas de sextos anos do presente estudo. Os/as professores/as estão identificados com a letra P, os/as diretores/as, pela letra D, e os/as pedagogos/as, pelas letras PG, todos seguidos por dois algarismos.

Educador	Graduação	Idade	Tempo de serviço
P01	Ciências	47 anos	27 anos
P02	Arte	44 anos	18 anos
P03	Português e Inglês	50 anos	20 anos
P04	Educação Física	31 anos	9 anos
P05	Ciências Biológicas	25 anos	2 anos
P06	História	26 anos	7 anos
P07	Geografia	29 anos	1 ano
P08	Matemática	38 anos	16 anos
P09	Ciências	50 anos	21anos
P10	Português e Inglês	49 anos	16 anos
P11	Matemática	45 anos	11anos
P12	Matemática	32 anos	8 anos
P13	História	35 anos	13 anos
P14	Português	43 anos	10 anos
P15	História	35 anos	27 anos
P16	Arte	40 anos	21 anos
P17	Arte	44 anos	19 anos
P18	História	40 anos	4 anos
P19	Educação Física	52 anos	19 anos
P20	Educação Física e Educação Especial	31 anos	4 anos
D01	História	52 anos	27 anos
D02	História	51 anos	27 anos
D03	Educação Física	51 anos	10 anos
PG01	Pedagogia	50 anos	5 anos
PG02	Pedagogia	51 anos	5 anos
PG03	Pedagogia	44 anos	19 anos

Quadro 4 - Características dos/as educadores/as participantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Idade e tempo de serviço na data da entrevista.

3.5 Procedimentos utilizados nas entrevistas

As entrevistas com os/as alunos/as e educadores/as das Escolas A e B foram realizadas em janeiro de 2013 na residência dos/as entrevistados/as, e as dos/as participantes da Escola C, no mês seguinte, na própria escola. A princípio a possibilidade de encontrarmos resistência em participar, por parte dos/as estudantes, e mais ainda quanto aos/às educadores/as, foi considerada. No entanto, quando foram convidados/as a contribuir, o retorno foi positivo em ambos os segmentos. No caso dos/as alunos/as, o incentivo dos pais também ficou explícito, eles colaboraram com o agendamento do horário, alguns fizeram questão de também se expressarem durante as entrevistas e foram muito receptivos em suas residências.

A concordância e disponibilidade dos/as convidados/as em colaborar com o estudo corroboram a constatação de Szymanski (2004, p. 13), quando o/a entrevistado/a, “ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro”.

Ao término de cada diálogo com os/as estudantes/as ou com os/as educadores/as, a impressão que ficava era exatamente a descrita por Szymanski (2004), ou seja, que eles/as estavam tendo a oportunidade de verbalizar e deixar registrada a opinião sobre o sistema escolar, pois eles/as também o conheciam, tinham suas próprias vivências e opiniões, assim como um histórico nas instituições de ensino que frequentaram.

As falas dos/as entrevistados/as foram transcritas. Szymansky, Almeida e Prandini (2004, p. 74) consideram que o processo de transcrição “é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir”.

4 Análise das entrevistas: entre alunos/as e educadores/as

Alguns/as pesquisadores/as, tais como Camargo (2004), dizem preferir o discurso dos/as discentes ao dos/as docentes, pois este “apresenta, de maneira geral, uma postura cristalizada como categoria profissional e corporativa” enquanto o “discurso livre do aluno permite flagrar, de forma surpreendente, a manifestação das mais diversas emoções e sentimentos” (CAMARGO, 2004, p. 19).

Concordamos com Camargo (2004) no tocante ao discurso do/a aluno/a. De fato, eles/as são mais disponíveis para falar, mas neste estudo os/as docentes também foram receptivos/as e dispostos/as a colaborar com a pesquisa. De acordo com Szymansky (2004, p. 12), “a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz”.

Nesta pesquisa, os/as docentes se expressaram livremente. Observamos que algumas falas foram carregadas de preconceitos contra os/as alunos/as, as famílias, as mulheres e a condição socioeconômica dos/as estudantes; discursos que talvez não sejam os seus, mas que podem refletir o pensamento coletivo de uma categoria. Os/as entrevistados/as receberam esclarecimentos de que poderiam, a qualquer momento do estudo, deixar de participar total ou parcialmente, mas nenhum/a solicitou a exclusão.

Depois de transcritas, as locuções foram analisadas, tendo sido detectados os núcleos temáticos apresentados, que foram organizados em sete categorias, assim distribuídas:

- 4.1 A relação dos/as alunos/as com o ambiente escolar;
- 4.2 Reprovação e evasão;
- 4.3 Comportamento;
- 4.4 Os meninos e as meninas no ambiente escolar;
- 4.5 Relacionamento dos/as discentes com os/as professores/as;
- 4.6 Disciplinas da estrutura curricular;
- 4.7 Sugestões para melhorar o sistema educacional.

4.1 A relação dos/as alunos/as com o ambiente escolar

Nesta seção são apresentados e analisados alguns depoimentos de alunos/as participantes da pesquisa, sobre os seus percursos escolares, destacando os anos iniciais, o sexto ano e a percepção que os/as educadores/as possuem dessa etapa.

4.1.1 Percursos escolares dos/as alunos/as entrevistados/as

Os 37 alunos e alunas, cujos percursos escolares foram analisados, contabilizaram, no período de 2007 a 2012, 48 insucessos escolares no sexto ano, sendo seis casos de abandono e 42 reprovações. A maior ocorrência de retenção foi na disciplina de matemática, totalizando 38 vezes. As disciplinas nas quais os/as alunos/as reprovaram menos foram arte e educação física, com 20 casos em cada uma delas.

Nas trajetórias escolares do AM05 e BM01, alguns fatos chamam a atenção: AM05, em 2009, só foi aprovado em Arte. No ano seguinte, melhorou o seu desempenho e obteve a aprovação em outras três disciplinas. Em 2011 reprovou em duas disciplinas nas quais havia sido aprovado no ano anterior e, em 2012, ficou retido também em arte, disciplina em que foi aprovado nos três anos anteriores, inclusive no ano em que reprovou por frequência. Com BM01 fato similar também ocorreu, em 2009 reprovou em cinco disciplinas e, no ano seguinte, em quatro, sendo duas disciplinas nas quais havia sido aprovado no ano anterior.

Na análise da trajetória escolar desses estudantes, um aspecto que também se destaca é a persistência dos “excluídos de dentro”, como define Freitas (2003). Mesmo após inúmeras reprovações sucessivas, eles não desistiram da escola. AM1, AM4, BM3 E BM4 contabilizaram três retenções consecutivas. AM5 ficou retido quatro anos seguidos, e BF2 foi reprovado cinco anos na primeira série. Porém, “pouco a pouco, eles vão perdendo a motivação para continuar se esforçando, vão se sentindo realmente incapazes de aprender e vão se resignando a um fracasso que vai marcar o resto de suas vidas” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1995, p. 17).

Nos históricos escolares de sete estudantes constam que eles/as foram avaliados/as e encaminhados/as para Sala de recursos multifuncional.

Sala de recursos multifuncional, na educação básica,

[...] é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ/SEED/SUED, 2011, p. 1).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 3), “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

Estudante	Ano da primeira matrícula escolar	Ano em que passou a frequentar a Sala de Recursos Multifuncional
AF1	2003	2004
AM1	2002	2007
AM5	2003	2013
BM11	2001	2007
BM13	2004	2007
CM2	2005	2013
CM3	2002	2013

Quadro 5 - Encaminhamentos para Sala de Recursos Multifuncional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa amostra apresentada no Quadro 5 aponta indícios de que muitos/as alunos/as não fazem parte apenas do grupo dos “excluídos de dentro”, mas aparentam ser invisíveis no ambiente escolar. Há casos nos quais a demora em diagnosticarmos um problema de aprendizagem leva até dez anos ou mais. Xiberras (1993, p. 19) salienta que existem “formas de exclusão visíveis e outras apenas perceptíveis, porque não excluem nem materialmente, nem simbolicamente: os excluídos estão simplesmente ausentes ou invisíveis”. A invisibilidade, além de excluir o indivíduo, também acarreta outros problemas, pois, de acordo com Maturana (2009), o fato de não serem vistos provoca nos jovens dor e sofrimento.

Freitas (2003, p. 32-33) explicita bem essa questão, quando salienta que, “por exclusão, agora, não se deve entender mais que a criança seja, necessariamente, excluída e colocada ‘fisicamente’ para fora da escola – há também uma exclusão no interior da escola”.

4.1.2 Relatos dos/as alunos/as em relação aos anos iniciais de escolarização

Um dos primeiros questionamentos direcionados aos/às estudantes, durante as entrevistas, foi de como eram como alunos/as na primeira etapa do ensino fundamental. Já no início de conversa, 18 entrevistados/as, ao se reportarem à vida escolar, destacaram os aspectos de seus comportamentos em sala de aula no sentido de disciplina dos corpos. Essa fala se repetiu em outros momentos quando relataram os motivos de suas reprovações e perfil do bom aluno.

Aqui é importante apreendermos com Veiga-Neto (2010, pp. 4-5) os dois significados da palavra disciplina:

[...] temos para a palavra *disciplina* dois significados, que modernamente se situam em campos semânticos diferentes. Um deles gira em torno do eixo dos conhecimentos; é a disciplina-conhecimento. O outro, em torno do corpo; é a disciplina-corpo ou, se preferirmos, a disciplina corporal (grifo do autor).

Os/as estudantes entrevistados/as, e até mesmo a maioria dos/as educadores/as, ao se referir à disciplina-conhecimento, mencionaram-na como ‘matéria’ e disciplina e assumiu um campo semântico único, o de disciplina corporal, designado também de comportamento. Ou seja, no ambiente escolar, a visão “*foucaultiana*” de disciplina e da escola como uma instituição disciplinadora de corpos está presente e consolidada, principalmente na percepção dos/as alunos/as.

Para Foucault (2013, p. 133), disciplinas são “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Nas práticas pedagógicas dos/as educadores/as, de acordo com Veiga-Neto (2010), ambos os campos semânticos da palavra disciplina, apesar de distintos, estão muito articulados:

[...] pode-se dizer que a disposição disciplinar dos conhecimentos funciona como uma matriz de fundo capaz de facilitar a ‘implantação’ de práticas disciplinares no eixo da disciplina-corpo. No sentido inverso, um corpo disciplinado é mais dócil e ‘receptivo’ à disciplinaridade no eixo dos conhecimentos. Em suma, os dois eixos se articulam e se reforçam mutuamente, tendo o ambiente escolar como *locus* privilegiado (VEIGA NETO, 2010, p. 5).

De acordo com Teresa Rego, nas instituições educacionais,

[...] disciplinável é aquele que se deixa submeter, que se sujeita, de modo passivo, ao conjunto de prescrições normativas geralmente estabelecidas por outrem e relacionadas a necessidade externas a este. [...] Já o indisciplinado é o que se rebela, que não acata e não se submete (REGO, 1996, p. 85).

Nos depoimentos dos/as alunos/as, evidenciamos a importância que atribuem à disciplina corporal. A ausência dessa disciplina, muitas vezes, é a única justificativa para o insucesso escolar. A indisciplina foi mencionada por meninos e também pelas meninas:

BF02: *Até na quarta série eu fui bem. [...] Até a quarta série eu era quieta, mas na quinta série eu quase não prestava atenção.*

CF01: *Eu era um pouco mais comportada. Aqui eu mudei muito, eu fiquei mais bagunceira do que lá.*

Nas falas dos meninos, a dimensão do comportamento também foi enfatizada quando estes se reportaram à fase inicial de sua escolarização. Muitos destacaram apenas as questões disciplinares:

AM05: *Era atentado. Só quando era na pré-escola, não gostava de estudar, chorava pra não ir. [...] Quando a gente vai começar a estudar, todo mundo chora.*

AM09: *Eu era quieto, um aluno exemplar.*

BM06: *Bagunceiro. [...] Eu era meio ruim, ficava respondendo às professoras.*

BM11: *Eu respeitava os professores, mas ia com os amigos, ia fazer bagunça.*

Além de mencionar os aspectos relacionados ao comportamento, os/as estudantes relataram as mudanças que ocorreram entre a primeira fase do ensino fundamental e a segunda fase.

Em 2014, no Estado do Paraná, apenas 39 escolas públicas estaduais ofertaram os anos iniciais do ensino fundamental, pois a maioria dos estabelecimentos para essa etapa está a cargo dos governos municipais, enquanto 1.906 das estaduais ofertavam a segunda fase (PARANÁ/SEED, 2014). Logo, além da mudança do espaço físico, de escolas municipais para as estaduais, na transição entre os dois níveis de ensino, os/as alunos/as também se depararam com uma estrutura curricular ampliada e uma quantidade maior de professores/as.

Em um mesmo dia letivo é possível que os/as alunos/as tenham cinco disciplinas e cinco professores/as diferentes. Além disso, as crianças deixaram um ambiente no qual, geralmente, eram as mais velhas e, possivelmente, maiores fisicamente para frequentar um lugar em que situação por vezes é invertida; geralmente elas são as mais novas, as menores e as mais frágeis fisicamente.

Por todos esses aspectos, os anos iniciais de escolarização foram mencionados por 16 alunos/as como um período mais agradável e até mesmo de mais aprendizagem. Vinte e um/a estudantes apontaram que a mudança de ciclo escolar, com todas as rupturas e as inovações que implicam, acabou sendo prejudicial ao desenvolvimento acadêmico e que na primeira fase apresentaram rendimento superior ao obtido na segunda fase do ensino fundamental.

BM03: *Ia bem. Pergunta pro meu pai e pra minha mãe, nunca reprovei!*

BM05: *Era bom, passava. [...] Eu nunca reprovei não. [...] Lá, tipo assim, não é matéria separada, lá é tudo junto. [...] Em todas, lá eu ia bem, em todas!*

BM09: *Bom, ótimo! Só tirava nota boa, sempre participava das coisas, fazia capoeira, fazia aula de dança, fazia teatro. Era um dos melhores alunos.*

Quanto aos/às alunos/as que desde os anos iniciais não tiveram experiência escolar positiva, os relatos são os seguintes:

AF02: *Fui bem na escola, mas eu faltava muito e, sei lá, eu nunca gostei de estudar. Na quarta série, no meio do ano eu parei, não ia mais. Na terceira, não sei como eu passei. [...] Eu era quieta, eu ia na escola, não conversava com ninguém e ia embora depois na hora que desse a hora de ir embora. [...] Nunca gostei de ir pra escola, nunca gostei de estudar, não sei por que eu sou assim.*

CM5: *Mau aluno. [...] Uma hora eu ficava quieto, uma hora eu bagunçava.*

4.1.3 Relatos dos/as alunos/as em relação ao sexto ano

Ao comentar sobre o sexto ano, ambos os gêneros mencionaram os problemas da ruptura do ciclo escolar. As mudanças da primeira para a segunda fase do ensino fundamental são, de fato, extremamente bruscas e citadas pelos/as alunos/as para justificar o rendimento abaixo do esperado. Dentre as principais diferenças, os/as alunos/as elencaram: número elevado de disciplinas, de aulas diárias, de professores/as e de alunos/as na sala de aula.

É preciso dizer que alguns/as alunos/as gostaram das diferenças da nova etapa, desde a quantidade de professores/as e de disciplinas, os/as novos/as amigos/as até o espaço físico.

❖ Aspectos positivos:

BF03: *Achei boas as salas, essas coisas. Professora também era boa pra ensinar.*

AM10: *De ter cinco aulas, porque aqui a gente tinha só uma.*

BM04: *Foi uma experiência nova, novas matérias. [...] O estudo estava melhorando.*

BM06: *Achei bom as matérias também, porque lá não tinha essas matérias: matemática, português, geografia.*

BM09: *O aprendizado. Você aprende bastante coisa a mais. Lá você só aprendia o básico de tudo, depois você aprender cada coisa focar.*

BM11: *Lá era só uma professora, aqui é cinco. [...] Dá pra conhecer os professores.*

❖ **Aspectos negativos:**

Ao elencarem os aspectos negativos da troca de ciclo escolar, houve alunos/as que mencionaram a mudança de seus comportamentos, disseram ter se tornado mais indisciplinados/as e que por isso não conseguiram acompanhar a turma, o que resultou na reprovação.

CF01: *Eu esperava que ia ser mais legal que na outra escola. Que eu ia conhecer gente nova, que eu não via hora de ir pro sétimo. Como eu fiquei fazendo muita bagunça, eu falava que no começo eu ia fazer muita bagunça e no meio do ano eu ia estudar mais. Não foi isso que aconteceu.*

BF03: *Eu conversava, eu era mal na escola. [...] Porque não prestava atenção.*

BM12: *Eu relaxei, não tinha vontade de estudar.*

Alguns/as estudantes comentaram sobre a dificuldade de aprendizagem no novo nível de ensino, pois, de acordo com os seus pontos de vista, foi mais difícil do que a etapa anterior. Citaram algumas disciplinas nas quais encontraram mais dificuldade e também a diferença na forma de ensinar dos/as professores/as.

BF03: *A matéria de matemática eu não gostei, e a de português e de inglês.*

AM02: *As coisas eram mais difíceis. [...] Aula de inglês.*

BM03: *Esperava que ia ser um pouco melhor porque a Escola Municipal era diferente, era melhor. Essa escola, pra mim, não é boa. [...] Os professores, ajudavam mais. Aqui é muito pouca explicação. [...] Aqui não, aqui só explica e faz. [...] Os professores aqui são mais bravos. Não explicam direito, fala grosso e tem hora que o aluno passa por errado. Dá má resposta pros alunos. Você vai ver, não vai ser só eu que vou falar isso, um monte de gente vai falar. A professora não vê a hora de acabar a aula. A Sandra⁵, nossa, quantas vezes a Sandra! [...] Eu acho porque se não ficasse com pressa, eles sentavam do lado e falavam “não, é assim”. Agora nem com calma não faz, eles acham que é só explicar lá na frente, dar uma*

⁵ Todos os nomes citados nas entrevistas foram alterados para preservar as suas identidades.

explicação e faz. Não é assim. Quem está vindo de outra escola nunca fez aquelas contas. Eu nunca fiz aquelas contas. [...] Como de primeira a quarta eu passe e fui bem? E aí, o que você me fala? Eu não reprovei nenhum ano, primeira, segunda, terceira e quarta.

BM07: *Eu não entendia nada lá, porque era mais difícil.*

As reclamações dos/as alunos/as quanto ao início da nova etapa escolar, principalmente as de BM03, poderiam ser minimizadas se as escolas adotassem alguns dos Princípios Pedagógicos Gerais, como os elencados por Vera Schmidt (1934), para os trabalhos no Laboratório da Casa de Crianças, em Moscou.

O educador, começando a sua tarefa educacional, não deve ter como ponto de partida as suas preponderações técnicas, mas sim aquele material que a observação das crianças lhe fornece.

O comportamento pedagógico para com cada criança deve ser conforme a particularidade individual de cada uma das crianças (SCHMIDT, 1934, p. 37).

Outros/as entrevistados/as comentaram sobre o número elevado de alunos/as na sala de aula e a indisciplina, que passou a ser mais frequente e intensa, inclusive vitimando os/as alunos/as mais novos/as e menores.

BF01: *É bem diferente, muita bagunça, briga.*

AM02: *Mais gente e dentro da sala, é muito “piseiro”⁶. Eu participava do “piseiro”.*

AM08: *O duro é que o povo gosta muito de judiar dos pequenos. [...] Eu já cheguei, tinha dia que eu voltava pra casa com a cabeça doendo dos croques.*

O número de disciplinas, de professores/as e as trocas de aulas foram alvos de inúmeras reclamações dos/as estudantes, pois nos anos iniciais do ensino fundamental o número de professores/as costuma não ser superior a três e, quando iniciam os anos finais, passam a ter nove disciplinas, podendo ter nove professores/as.

AM08: *Eu gostava lá de baixo (Municipal), era só uma professora, aqui já vai pra cinco, seis... [...] Estranha muito. É só cinquenta minutos de aula. [...] Muita matéria. Se fosse uma professora só, até que era bom.*

⁶ Piseiro, nesse contexto, indica bagunça na sala de aula, provocada pelos/as alunos/as.

BM02: *Não achei legal não. Cada cinco minutos, nem dá pra fazer as coisas, muda muito rápido.*

BM05: *Eu desanimei. [...] Um monte de aula, era dez, nove, quantas matérias são? Oito. [...] Acho que isso que me atrapalhou muito.*

BM06: *Em questão de reprovar na quinta série foi porque eu me atrapei, porque eu saí de um colégio, que ele só tem uma professora que dá aula de tudo, no caso ensinar a ler e a escrever, no caso vamos por assim, fazer contas mais e menos, é uma professora só! E outra professora dos outros cursos, que era informática, esses projetos. Aí cheguei lá no colégio lá na quinta série, que eu reprovei no caso, eram oito professores. Nossa! Um monte de matéria e prova, quando tinha prova, tinha um monte, não tinha uma só.*

BM09: *Um monte de professor, muito professor! Tinha mais aluno na sala, eram quarenta alunos na sala, a outra aqui era vinte. [...] Muito professor, muita prova.*

BM10: *Cada cinquenta minutos um professor. Não dava pra terminar muito rápido. Passava matéria, tinha que meter o pau pra fazer.*

4.1.4 O sexto ano: uma etapa diferenciada para os/as educadores/as

Todos/as os/as educadores/as entrevistados/as disseram que percebiam o sexto ano como uma etapa escolar com peculiaridades distintas das demais. E, por esses fatores, dos/as professores/as entrevistados/as, 13 informaram que preferiam trabalhar com essas turmas e oito disseram que tinham preferência por outras turmas.

Dentre os aspectos positivos das turmas dos sextos anos, os/as docentes destacaram a empolgação para o estudo, a participação dos/as alunos/as durante as aulas, a execução das tarefas extraclases, a possibilidade de poder cobrar mais dos/as estudantes, o temor que as crianças sentem pelas ameaças dos/as docentes, os/as responsáveis pelos/as alunos/as são mais presentes e os/as alunos/as estabelecem uma relação afetiva com o/a professor/a de forma mais intensa.

P08: *Você vê eles juntos com você, são mais participativos. [...] Apesar de ser trabalhoso e a gente se desgastar muito durante o ano, eu gosto do sexto ano.*

P09: *A questão da organização dos cadernos, das tarefas que eles fazem. Eu já trabalhei com outras turmas e parece que quanto maior isso vai se distanciando, vão deixando de fazer tarefa, os compromissos, ao invés de melhorarem. [...] Acho que chegam empolgados e não sei o porquê isso vai se apagando com o tempo.*

P11: *Eu acho que é mais fácil pra você passar pra eles essa questão de responsabilidade, cobrar mais, os pais participam mais.[...] Os pais são mais presentes.*

P13: *Eles estão saindo de uma escola e indo pra outra, eles vão ter professores novos, então o interesse deles é maior e isso daí é um ponto positivo pra nós trabalharmos. O Ensino Médio já não tem o mesmo interesse, não estão nem aí para o professor, já não se sentem intimidados quando nós falamos: “ah, nós vamos chamar os seus pais porque você não está estudando”. Os alunos mais novos ainda têm esse receio, então é mais fácil de você motivar, de você conseguir trabalhar com os menores.*

P14: *Eu acho que o aluno de primeiro ano ao quinto ano, eles se apegam tanto ao professor que é como se fosse mãe deles, pra maioria. Eu acredito que o sexto ano não é diferente, eles podem ter algumas mudanças, mas a maioria dos alunos ainda continua vendo você como aquela grande amiga, aquela parceira.*

P07: *Por que o sexto ano ainda está com aquela abertura, é um assunto diferente porque a geografia no ensino básico não é muito explicado para eles, então eles ainda veem a geografia como algo novo, então eles ainda estão com aquela pontinha de curiosidade que eu não encontrei nos sétimos nem nos nonos anos.*

P18: *Eu acho que é mais fácil deles de se acertar com o professor, na questão da aprendizagem, eles são mais atentos, eles prestam mais atenção, questionam mais.*

P19: *As crianças têm muita vontade de aprender, você pode sugerir jogos, brincadeiras, que não tem vergonha de fazer. Não tem: “aí eu não posso”, “eu não quero”. A disposição do aluno na sexta série ela é diferente dos alunos das outras séries.*

Os/as professores/as que não gostavam de trabalhar com turmas de sextos anos elencaram fatores tais como a dependência dos/as estudantes dessas turmas, a necessidade de ficar repetindo as falas, a questão lúdica e de atividades práticas que são mais presentes nessa etapa como pontos que os/as levam a não se identificarem com o com trabalhos com essess/as alunos/as.

P01: *Na verdade, eu tenho um pouquinho de dificuldade para trabalhar com criança. Sabe, assim, aquele paternalismo, aquela dependência? Eu não curto muito isso aí. Não sei como lidar com isso aí.*

P02: *Eu gostava de quinta série. [...] Com o passar dos anos, a coisa foi ficando mais difícil, foi ficando complicado trabalhar com os menores, porque eles chegam aqui, no sexto ano, eles chegam muito carentes e despreparados.*

P06: *Eu particularmente não gosto dos sextos anos. [...] Eu acho que eu não tenho todo esse lado lúdico igual tem professor de primário.*

D01: *Eu tenho mais dificuldade para trabalhar com quinto e sexto ano. Porque, principalmente, aquela forma repetitiva que você tem que estar falando sempre com eles. [...] Então, eu sempre tive dificuldade principalmente para mantê-los organizados.*

P12: *Eles são pequenos, eles não têm ainda aquela coisa de ficar quieto, falar baixo. Qualquer coisinha eles chamam a gente, a minha maior dificuldade é nesse ponto, na questão da exigência do professor a ser maior.*

P16: *Acho uma sala mais difícil de você dialogar, eu acho inquietos, pelo mundo novo, pelo espaço mais livre, eu penso assim que eles, eles se atêm menos a uma questão, eles são mais dispersos, e é mais difícil o vocabulário pra você fazer eles entender.*

P15: *Então até eles se adaptar a esse novo sistema, mais disciplinas, professores diferente. [...] Porque eles têm essa fase de adaptação e alguns chegam com bastante dificuldade de aprendizagem e tem que ser retomado.*

PG02: *Existe muita diferença, não sei se é maturidade, é uma turma que geralmente apresenta mais indisciplina. [...] Então o professor de sexto ano, ele perde um grande tempo da aula dele em razão de problemas de comportamento.*

PG03: *Uma turma difícil, os professores não querem ela por causa do trabalho que eles dão, porque eles questionam muito, eles fazem muito barulho, porque eles estão acostumados com o professor lá da escola municipal. [...] Aí depois ele chega aqui sexto ano, aí aqui os professores querem uma certa independência deles, não ajudam eles a se organizar, os pais também não sabe se organizar.*

Independente de gostar mais ou menos de trabalhar com os sextos anos, todos/as os/as educadores/as disseram que o sexto ano é uma série diferenciada. As diferenças dos sextos anos, indicadas pelos/as educadores/as, referem-se à imaturidade dos/as alunos/as, a defasagem de conteúdo, a ruptura de ensino, a inquietação e os hábitos que eles/as trazem da etapa de ensino anterior:

P01: *Eles são muito imaturos e o que a gente tem percebido nos sextos anos é que eles chegam e você não os conhece, eles também não conhecem a escola. A gente tem observado assim uma defasagem de conteúdo grande, não sei onde está o problema.*

P03: *Eles são ainda imaturos, você tem que fazer com que eles compreendam que eles não são mais aquelas criancinhas que eles têm que tomar outra postura, que eles estão entrando em um meio que têm mais adultos do que eles e que eles têm que se comportar.*

P05: *Eles são mais agitados que os outros, e você têm que saber levar eles.*

P06: *É essa questão deles se adaptarem, tipo, lá no primário eles têm um professor só, quando chega no fundamental, eles vão ter oito. São oito matérias, oito ou nove, então elas vão ter oito ou nove professores. Então, é difícil eles se adaptarem, tanto com os problemas que têm.*

Os/as educadores/as também comentaram sobre a recepção que a escola dá a esses/as alunos/as no início do sexto ano. Apesar do conhecimento de todos/as os/as de que o sexto ano é um momento diferenciado na vida do/a estudante, a escola deixa a desejar no

acolhimento aos/às novos/as alunos/as. Apenas duas professoras mencionaram que a escola procura dar mais atenção e orientação para os/as novos/as alunos/as.

PG01: *Os professores tratam eles... de repente estão acostumados com alunos maiores, então querem que eles ajam como os alunos do Ensino Médio e isso é um problema sério na interação. Alguns professores que já trabalham com quintos anos já marcam diferença no relacionamento com os alunos. Os alunos gostam mais, correspondem melhor à aprendizagem, não têm tanto problema de indisciplina.*

P03: *A maior parte (dos professores) ainda quer aquele aluno que ele é “redondinho”, que vai entrar em uma carteira “redonda”. [...] Então você tem que recolher todos dentro de uma sala, com as suas diferenças, e eles ali vão aprender que são todos diferentes, mas não só dentro daquela sala, que todo o sistema é diferente, são cinco professores diariamente, diferentes. Então eles sentem muito no início. Aí eles se atrapalham, não copiam tudo, um professor passa mais rápido, um passa mais lento, são esses os professores de sextos anos. Então a escola quer um aluno que vai lá e se comporta.*

P08: *Às vezes, eles vão lá, orientam, os caderninhos que vão os recadinhos, no começo. Orientam no começo, porque são várias disciplinas, vários professores, até eles se acostumarem. No começo, a gente mesmo acaba orientando eles, como eles devem fazer, até eles pegarem o jeitinho.*

P14: *Eu acho que o sexto ano deveria ser trabalhado de maneira diferente das outras séries, porque eles vêm de um local totalmente diferente. Aí chegam numa escola com um porte maior, com um monte de professor, aquela situação que eles não são acostumados e, ali, muitos se perdem. Aí vem a indisciplina, aí vêm várias situações.*

P12: *Porque eu vejo comentários como: “ah professora, eu escrevo na segunda ou na terceira linha?”, porque diz que tem professor que fala: “escreve na cortina”. Acha?!*

P19: *Muitas vezes coube a mim, pegar os alunos por turma e levá-los pra conhecer toda escola, então eu pegava uma aula minha, a gente ia conhecer todas as instalações da escola, e eu sempre acompanhei o trabalho das pedagogas e assim*

elas vão pra sala de aula, elas explicam como é que vai ser, como é que vai funcionar, tem agendas pros alunos pra anotar tarefas, pra anotar provas.

4.2 Reprovação e evasão

Em 2013, nas escolas públicas brasileiras, apenas 80,3% dos/as estudantes matriculados/as nos sextos anos foram aprovados/as, 15,4% reprovaram e 4,3% evadiram (BRASIL/INEP, 2014).

No Estado do Paraná “a promoção é o resultado da avaliação do aproveitamento escolar do aluno, aliada à apuração da sua frequência” (PARANÁ/SEED, 2010, p. 64). Os/as estudantes dos anos finais do ensino fundamental serão aprovados/as quando “apresentarem frequência mínima de 75% do total de horas letivas e média anual igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) em cada disciplina” (PARANÁ/SEED, 2010, p. 64). Também “poderão ser promovidos por Conselho de Classe os alunos que comprovarem uma mínima apropriação dos conteúdos essenciais e que demonstrem condições de dar continuidade de estudos nas séries/anos seguintes” (PARANÁ/SEED, 2010, p. 64).

Os/as estudantes que obtiverem média anual inferior a 6,0, em uma ou mais disciplinas, e que não forem considerados/as aptos/as pelo Conselho Escolar a frequentar a etapa seguinte ficarão retidos/as na série e terão que refazer todo o ano escolar, inclusive as disciplinas nas quais foram aprovados/as. Marcel Crahay (2006, p. 240) destaca que “o princípio da repetência consiste em sacrificar um ano para permitir à criança reiniciar sobre bases melhores e atingir – com um ano de atraso, não obstante – níveis de competências que ela não poderia alcançar se não repetisse”.

A disciplina de ensino religioso que consta na estrutura curricular dos 6^{os} e 7^{os} anos “não se constitui em objeto de retenção do aluno, não tendo registro de notas na documentação escolar” (PARANÁ/SEED, 2010, p. 65).

As notas são obtidas por meio de avaliação, a qual “é uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno” (PARANÁ/SEED, 2010, p. 63). No mesmo documento consta que

A avaliação é contínua, cumulativa e processual, devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PARANÁ/SEED, 2010, p. 63).

A avaliação costuma ser compreendida como “uma atividade dos professores sobre os alunos. Na linguagem pedagógica mais corrente, falar em avaliação é pensar em algo que inevitavelmente recais sobre estes” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 297). Nessa perspectiva,

Na investigação educativa e na bibliografia especializada pode se encontrar abundantes estudos e resultados referentes à avaliação de alunos/as, mas muito menos relativos a outros elementos que intervêm no ensino, como, por exemplo, a avaliação de professores/as, de materiais e de escolas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 297).

Ao abordar o sistema de avaliação escolar, Maurício Tragtenberg destaca que

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia ‘paranóica’, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, ‘interpreta’ este evento como responsabilidade exclusiva do educando (1990, p. 38).

A avaliação escolar corresponde a um conjunto de atuações, “mediante o qual é possível ajustar progressivamente a ajuda pedagógica às características e necessidades dos/as alunos/as e determinar se foram realizadas ou não e até que ponto as intenções educativas que estão na base de tal ajuda pedagógica” (COLL, 2007, p. 146). Ainda, segundo esse pesquisador, a avaliação deve desempenhar duas importantes funções: “permitir ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos por meio de aproximações sucessivas; e permitir determinar o grau em que foram conseguidas as intenções do projeto” (2007, p. 147).

Nesse sentido, o processo avaliativo deveria nortear o trabalho do/a docente, oferecendo subsídios para esse/a localizar as dificuldades e os avanços na aprendizagem. Entretanto os “professores se sentem inclinados a achar que é sua obrigação destacar os erros” (DINKMEYER; DREIKURS, 1972, p. 61). Fato que, de acordo com esses estudiosos, pode tornar o relacionamento entre o par educativo desagradável. Sacristán e Gómez (1998) salientam que a avaliação tem múltiplas funções, mas a sua utilidade principal não é a pedagógica. De acordo com esses pesquisadores,

[...] avalia-se pela função social que com isso se cumpre. É uma missão historicamente atribuída à escola e concretamente aos professores/as,

realizada num contexto de valores sociais, por certas pessoas e com certos instrumentos que não são neutros (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 322).

Por meio das avaliações escolares,

[...] apoiadas em exigências nem sempre pedagógicas e em valores nem sempre defensíveis, constroem-se nada mais, nada menos, do que categorias como as de *rendimento* educativo, *êxito* e *fracasso* escolar do aluno/a, *bons* e *maus* escolares, *qualidade* do ensino, *progresso* escolar, *bom-mau professor/a*, *boa escola* (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 324, grifos dos autores).

Interessante destacar que, mesmo com todos esses aspectos negativos e até mesmo a sua inutilidade, a avaliação está inserida e aceita como inerente ao processo de ensino e aprendizagem, tanto pelos/as educadores quanto pelos/as alunos/as e pais. Charlot (1983, p. 166) destaca que “todo professor que tenta suprimir as notas e as classificações pode trazer aqui em testemunho as reações de protesto de seus alunos”.

Avaliar “não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 296). Uma parte significativa do trabalho docente e das atividades dos/as alunos/as é destinada às avaliações. Em suma, como destaca Tragtenberg (1990, p. 44), “o administrativo tem precedência sobre o pedagógico”.

Ao observarmos as metodologias avaliativas e “a ‘normalidade’ com que os professores/as a realizam, parece um ato simples, mas tem muitas implicações além das que aparenta essa *quase* naturalidade com que admitimos que nas escolas se avalie com tanta frequência” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 303, grifo dos autores).

As avaliações podem ser vistas à luz de Foucault (2013) como um recurso para o bom adestramento. O exame é “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2013, p. 177).

Para Bourdieu e Passeron,

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (1982, p. 171).

Dessa forma, as avaliações apresentam mais funções do que as mencionadas pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná (2010). De acordo com Foucault, elas também são utilizadas para separar os indivíduos, a “divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (2013, p. 174).

Bourdieu e Passeron destacam que,

[...] se a Escola detém simultaneamente uma função técnica de produção e de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios, compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares (1982, p. 175).

Quanto à classificação, Miguel Arroyo destaca que “em todo exercício classificatório de seres humanos revelamos nossas concepções humanas, sociais, morais. Revelamos até onde vão nossas concepções democráticas e igualitárias. Classificar alunos é julgar pessoas humanas” (2014, p. 357).

Nesse sentido, Soares destaca que a avaliação escolar “*limita* as oportunidades educacionais e sociais, na medida em que legitima determinada cultura em detrimento de outras e legitima determinada forma de relação com a cultura, em detrimento de outras formas” (1981, p. 48, grifo da autora).

Esse sistema artificial de avaliação escolar, com provas e testes, teve a sua introdução “motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Com isso, ficaram lá também os ‘motivadores naturais’ para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de ‘motivadores artificiais’” (FREITAS, 2003, p. 27-28).

Com os “motivadores artificiais” em mãos, os/as professores/as se aventuram na difícil tarefa de mensurar a aprendizagem, como se fosse um ato simples e com possibilidades reais de ser executado. No entanto, Benevides-Pereira (2012, p. 157) destaca que

[...] o resultado do trabalho do professor não é visível, não é um produto concreto. A implicação do labor docente se manifesta de forma subliminar ou só terá expressão no futuro, diante de situações onde é difícil avaliar se este se deu em decorrência da atuação do educador ou por outros fatores difíceis de serem mensurados (experiências pessoais, etc.).

Nessa mesma direção, Sacristán e Gómez salientam que os resultados da educação “não se mostram objetivamente, pois ensinar é uma atividade na qual não se *produzem* coisas,

mas se *apreciam*. Ao contrário de outros trabalhos, nós que ensinamos não elaboramos coisas mensuráveis” (1998, p. 307, grifos dos autores).

Ainda na concepção de Paulo Freire (2001), somos seres inconclusos e conscientes dessa condição, por isso “um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 2001, p.12). Somos seres que nunca paramos de aprender e de ensinar.

Soares faz ponderações sobre a avaliação, pois esta,

[...] pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional (SOARES, 1981, p. 48).

Essas questões mostram a complexidade em avaliarmos a ocorrência ou não da aprendizagem. Nesse sentido, muitas vezes, os/as docentes tomam para si a responsabilidade de ter proporcionado a aprendizagem de conhecimentos que os/as alunos/as já tinham. E, assim, na maioria das vezes, os/as docentes desconsideram que a “aprendizagem por vezes é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, não no ritmo e da maneira como gostariam as professoras. Mas a aprendizagem ocorre, sempre” (ABRAMOWICZ, 1997, p. 169).

Embasados/as nas notas obtidas nas avaliações, os/as estudantes são promovidos/as ou retidos/as. A retenção na série, ou por não terem atingido a pontuação mínima em algumas disciplinas, ou até mesmo em apenas uma, obrigam-nos/nas a estudar novamente todas as matérias, mesmo aquelas em que foram aprovados/as. Isso promove um distanciamento nas relações de amizade do/a educando/a, construídas ao longo do ano letivo (ARROYO, 2000).

De acordo com Sacristán e Gómez, a avaliação, “em nosso sistema, o modo de realizá-la e seu conteúdo ficam totalmente nas mãos do/a professor/a” (1998, p. 293). As atividades avaliativas são elaboradas pelos/as próprios/as professores/as, são eles/as que definem os conteúdos que serão cobrados nas avaliações, os tipos de avaliações e determinam o valor das questões. A avaliação até pode ser objetiva, mas é impregnada pela subjetividade do/a professor/a, dessa forma “um aluno fraco num estabelecimento poderia ser médio ou bom num outro, ou o inverso” (DUBET, 2008, p. 45).

Outro aspecto negativo das avaliações se refere à visão que o/a professor/a tem do/a aluno/a, pois, para atender às exigências burocráticas, “descuida-se do ser humano com quem

está lidando e apenas exerce pressões ou mesmo usa suborno para seus fins imediatos” (DINKMEYER; DREIKURS, 1972, p. 128-129).

Quando os/as alunos/as apresentam desempenho escolar ruim, “o sentimento de humilhação lhes dá uma imagem depreciativa de si mesmo. Eles rejeitam a estrutura para defender sua dignidade e adotam o papel de ‘maus alunos’ contra a escola” (BLIN; GALLAIS-DEULOFEU, 2005, p. 45).

Os trabalhos sobre a avaliação escolar, tais como Sacristán e Gómez (1998), Coll (2007), Dinkmeyer e Dreikurs (1972), Foucault (2013), Bourdieu e Passeron (1982), Arroyo (2000, 2014), Soares (1981), Benevides-Pereira (2012), Abramowicz (1997), Dubet (2008), Blin e Gallais-Deulofeu (2005) e Freitas (2003), explicitam a complexidade da avaliação escolar, mesmo aquelas cujo foco ocorre na aprendizagem do/a aluno/a. Diante desse fato, a avaliação dos/as estudantes constitui um grande campo de pesquisa e reflexões. O sistema educacional precisa analisar, com mais profundidade, quais são os benefícios de uma atividade que consome parte importante do trabalho docente e quais são os objetivos atingidos.

De acordo com Sacristán e Gómez,

[...] o conhecimento que o professor/a possa obter das provas formais ou dos exames é insuficiente para ter acesso aos processos de aprendizagem, compreender suas dificuldades, as idéias prévias que seria bom modificar, as atitudes para com a matéria, os significados pessoais que atribui ao aprendizado, etc. (1998, p. 342).

Por outro lado, se as “provas” são de pouca utilidade para nortear o trabalho pedagógico, nos relatos dos/as alunos/as entrevistados/as, estas servem para marcá-los/as negativamente.

4.2.1 Os motivos das reprovações e evasões do ponto de vista do/a aluno/a

Nesta subsecção serão apresentados os discursos dos/as discentes e docentes sobre os motivos das reprovações e evasões, as atribuições de culpa e as consequências desses fatos para a vida escolar do/a estudante.

Os/as alunos/as desistentes apresentaram como justificativas para as evasões a falta de motivação para frequentar o ambiente escolar. Freitas (2003) destaca que a escola pode não ser um ambiente atrativo para os/as estudantes, pois “é vista como preparação para a vida, e não como a própria vida. Isolados em salas de aula, assistem das janelas da escola à vida passar. Estão ‘enclausurados’, à espera de poder viver quando chegar a hora” (FREITAS, 2003, p. 29).

Marília de Carvalho (1999) destaca que nas pesquisas educacionais frequentemente as salas de aula são descritas como ambientes enfadonhos desde as séries iniciais da educação básica. A escola alegre, sonhada e desejada por Freire (2007), ainda está muito distante da nossa realidade:

A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 2007, p. 63, grifo do autor).

Uma escola na qual a vida se faz presente com todo o movimento que ela produz. Nessa instituição é preciso “*enxergar a criança que está subsumida no aluno*” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO; LEITE, 2005, p. 14, grifos dos autores). Compete ao/à docente também se perceber um ser vivo numa relação com outros seres vivos e repletos de energia. Paulo Freire ressalta que “**me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente**” (1996, p. 94, grifos do autor).

Comenius, no século XVII, já apontava que a didática precisava de novos horizontes:

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito (1997, p. 9).

Nos discursos dos/as discentes desistentes, essa escola idealizada por Comenius (1997), Paulo Freire (2007), entre outros, não foi a encontrada por eles/as. Eles se depararam

com um ambiente sem motivação, no qual não conseguiram estabelecer com a maioria dos/as docentes, e até mesmo com nenhum, relacionamento positivo. Muitos depoimentos foram carregados de questões afetivas, referentes aos/às professores/as, evidenciando que as marcas das relações negativas no âmbito escolar extrapolam a sala de aula, o ano letivo e se perpetuam na história do indivíduo. Ao se recordarem de alguns/as docentes e de algumas situações vividas nas salas de aula, foi nítida a alteração na voz e no corpo.

Também houve relatos de estudantes que abandonaram o ano letivo para não se sentirem diminuídos afetiva e intelectualmente pela reprovação. Para esses, é melhor dizerem que pararam o estudo do que sentir que não foram capazes. Alguns/as tentaram explicar as razões da desistência, outros/as não quiseram falar sobre os motivos.

AF01: *Eu parei, mas não foi porque eu reprovei, é que eu tinha que parar mesmo.*

AF02: *Eu levantava cedo e não dava coragem de ir pra escola. [...] Não foi por falta de conselho da minha mãe, se dependesse dela eu não faltava nenhum dia. Acho que no começo tinha a animação de ter o material tudo novo, o caderno, eu me empolgava e não faltava.*

AM1: *Reprovei mais porque eu não entrava nas aulas. Chegava lá tinha professor que eu não gostava, eu não entrava.*

BM04: *Eu vi que eu não estava querendo, se fosse só ia pra acabar reprovando, daí eu parei. [...] Estava sem estímulo, sem vontade de estudar.*

Ao comentarem sobre a própria reprovação, 22 alunos/as apontaram a indisciplina como a principal justificativa:

CF01: *Como eu fiquei fazendo muita bagunça, eu falava que no começo eu ia fazer muita bagunça e no meio do ano eu ia estudar mais. Não foi isso que aconteceu. No meio do ano eu fiz muita bagunça e no final eu não consegui pegar a matéria, aí eu fiquei em recuperação e não consegui passar.*

AM09: *Eu tinha uns colegas que bagunçavam demais e eu bagunçava junto, aí eu não fazia nenhuma matéria.*

BM11: *Porque eu bagunço bastante. [...] Eu sou esperto, mas tem hora que não. [...] Eu gosto de estudar, mas eu vou com os amigos.*

BM12: *Eu relaxei, não tinha vontade de estudar. [...] Acho que foram os amigos também.*

CM02: *Eu não me concentrava na sala de aula. [...] Fiquei brincando, jogando bolinha de canudinho nos outros, aí eu fiquei brincando, tirei nota baixa e reprovei.*

Os depoimentos desses/as estudantes confirmam a constatação de Anete Abramowicz (1996, p. 74) de que “a repetência está associada à bagunça, à indisciplina, ao não cumprimento das regras escolares. A repetência está mais associada à questão da educação do que ao saber”. Nessas falas, os/as discentes deixam explícitas a importância da disciplina corporal no ambiente escolar e a forma com que assumem a responsabilidade pelo próprio insucesso escolar.

Dos/as 37 estudantes entrevistados/as, 11 alunos/as abordaram outras questões para explicar a reprovação, tais como as dificuldades de aprendizagem, a não compreensão do que a professora ensinava, a incapacidade para as inovações que a nova etapa escolar apresentava e os relacionamentos com os/as docentes. Os/as discentes afirmam em seus depoimentos que as interações afetivas entre o par educativo (professor/a e aluno/a) são fundamentais para o sucesso escolar e, quando isso não é estabelecido, há comprometimento de suas trajetórias escolares.

Além da indisciplina e a consequente retenção, os/as alunos/as chamam a atenção para o denominado “comportamento adequado” que foi destacado com um elemento mais importante do que o conhecimento.

AM02: *Eu reprovei. Eu não entendia o que a professora Glória (de Português) falava.*

AM06: *Eu era meio lento pra fazer as coisas. [...] Eu não fazia as coisas que a professora fazia. [...] Não sei, porque a aprendizagem também, não estava encaixando direito. [...] Se você não passou no quarto bimestre, tem o Conselho de Classe ainda, se você tiver bom comportamento, você passa.*

BM1: *Porque eu tentava, eu escrevia, também eu não deixava de fazer, ficar faltando não, eu sempre fazia, aí na hora da prova eu não sei nada.*

BM03: *O cara não aguenta! Quem vai aguentar desse jeito? Igual a Glória de Português, você conhece ela? Meu Deus! Aquela professora, eu duvido quem goste*

dela! Você pode achar um moleque que goste dela, você traz pra mim, pra eu ouvir da boca dele. Não gosta! Ninguém! Ela é ruim, é ruim, já estudei com ela, é ruim!

BM09: *Mas, em questão de reprovar na quinta série foi porque eu me atrapalhei, porque eu saí de um colégio, que nem um colégio público, que ele só tem uma professora que dá aula de tudo. [...] Aí cheguei lá no colégio lá na quinta série, que eu reprovei no caso, eram oito professores.*

4.2.2 Responsabilidade pela reprovação segundo a percepção dos/as alunos/as

Ao serem questionados/as sobre a quem atribuíam a responsabilidade pela reprovação no sexto ano, 30 alunos/as assumiram toda a culpa pelo “fracasso”, seis dividiram o malogro com a escola e outro o atribuiu aos/às professores/as e à escola, confirmando o que já foi observado em outras pesquisas, tal como a realizada por Ana Cristina Ferreira (1998). Em outras palavras, a maioria dos/as estudantes toma para si essa responsabilidade.

Os depoimentos dos/as alunos/as corroboram a constatação de Sacristán e Gómez. De acordo com estes autores,

A mentalidade mais difundida, da qual participam os docentes e os próprios alunos/as, os próprios pais e todo o contexto social, entende que os ‘objetos’ fundamentais por excelência, sobre os quais recai a avaliação, são os alunos/as e, mais concretamente, o cumprimento das exigências acadêmicas que lhes propõe o currículo, tal como interpretam os professores/as (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 305).

Ao ouvirmos os relatos dos/as alunos/as, concordamos que a escola “convença os que fracassam de que fracassam porque são inferiores” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA 1995, p. 23). Contudo aceitar que os/as próprios/as estudantes são responsáveis pelo insucesso escolar não colabora para a resolução do problema. Para Perrenoud (2001), Carraher, Carraher e Schliemann (1991), outra possibilidade precisa ser considerada, pois o fracasso escolar corresponde ao fracasso da escola e é também o fracasso da sociedade.

Dos/as 36 alunos/as que se responsabilizaram pela reprovação, cinco informaram que pararam de estudar, cinco disseram que faltaram muito, sete justificaram, recorrendo às

dificuldades de aprendizagem e 19 comentaram que eram indisciplinados/as. La Taille (1996, p. 10) diz que,

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

A indisciplina mencionada pelos/as estudantes abarca os dois casos citados por La Taille (1996). No contexto desta pesquisa, há uma preponderância da primeira forma.

De acordo com Lajonquière, a indisciplina escolar “se expande num intervalo de variabilidade que bem pode ir do não querer emprestar a borracha ao colega até o extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro, pela resistência a sentar-se ‘adequadamente’ na carteira” (1996, p. 25).

Para explicar a retenção os/as alunos/as, recorrem a questões disciplinares, tal como destaca Abramowicz (1996, p. 74): “a repetência está associada à bagunça, à indisciplina, ao não cumprimento das regras escolares. A repetência está mais associada à questão da educação do que ao saber”.

AF01: *Minha mesmo. [...] Porque eu fiz muita bagunça com meus amigos e eles passaram e eu fiquei na quinta série.*

AM09: *Fiz bagunça também. [...] Se eu me esforçasse eu poderia ter passado.*

BM06: *Eu merecia ser reprovado. [...] Porque eu fiz muita bagunça.*

BM11: *Nós temos nossas escolhas, ou nós passamos, fica quieto, faz tudo... Eu reprovado porque eu não estudo para as provas.*

Como mencionado, seis alunos/as, além de atribuírem a culpa a si pela reprovação, também a dividiram com a escola e os/as professores/as:

BM02: *Tem também (a escola). [...] Porque tem tanto recesso de aula?*

BM04: *Não sei, talvez é minha, talvez do colégio, vai saber. [...] Que eu não tive vontade, já abandonei de uma hora pra outra, sem vontade nenhuma. [...] (A do colégio) Não ter corrido atrás, pra eu tentar não parar. Dar um estímulo.*

AM1: *Reprovei mais porque eu não entrava nas aulas. [...] Chegava lá tinha professor que eu não gostava, eu não entrava.*

AM08: *Eu mesmo me reprovei, porque eu faltei muito. Acho que agora eu vou pegar e vou sério, pra acabar logo esses estudos. [...] Um dia dava preguiça, outro dia tinha outro compromisso e assim ia... olhava mais para trabalho e não ia estudar... outro dia era a dona Luciana (professora). [...] muito brava. [...] Maria... tinha dia que eu ia só que a aula dela era a terceira, eu matava a terceira.*

Como a maioria dos/as alunos/as reprovados/as assumiu a responsabilidade pelo insucesso escolar, conseqüentemente os/as alunos/as concordaram com a reprovação e a consideraram justa. A opinião de que não fizeram a parte deles/as no processo educacional é muito comum.

Os discursos dos/as alunos/as entrevistados/as foram similares aos constatados na pesquisa realizada por Abramowicz (1997, p. 167):

Eles falam de si e tentam explicar suas repetências, falam de suas impossibilidades: de contenção, de obediência, de memorização, de atenção, de disciplinamento (que são as exigências escolares para a produção dos aprendizes), dizem também que não se sentem ‘queridos’ pelas professoras, de que gostam de brincar, que se distraem (com facilidade) quando deveriam estar atentos, que ficam cansados, que aprendem mas logo esquecem, que simplesmente não entendem; percebem que funcionam às avessas do que deveriam.

AM1: *Foi porque eu não entrava, não fazia as matérias.*

AM04: *Eles pegavam no meu pé. “Tem que estudar, não faz isso, não faz isso.” Dava chance pra mim. Final do ano vinha buscar eu aqui, queria dar prova pra mim, pra mim passar, eu não ia.*

AM09: *Se eu me esforçasse eu poderia ter passado. Tipo, eu só brincava.*

CM03: *Porque eu não fiz o certo.*

Historicamente, as instituições escolares sempre atribuíram a responsabilidade pela reprovação aos/às estudantes, “por uma leitura normal, a própria vítima vai se sentindo culpada e a projeta” (DOTTI, 1995, p. 24). Dessa forma,

[...] o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido ‘livremente’ sobre suas

performances escolares trabalhando mais ou menos (DUBET, 2008, p. 40-41, grifo do autor).

De acordo com os depoimentos dos/as estudantes, podemos afirmar que, “se a escola deseja transferir a culpa pelo fracasso aos/às alunos/as, nisto consegue ter amplo êxito” (IRELAND *et al*, 2007, p. 287). Ou, dito de outra forma, o processo educativo é composto de inúmeros atores, mas, quando algo dá errado, como no caso da reprovação, o/a único/a punido/a é o/a aluno/a, como, se para obter o êxito escolar, a decisão fosse apenas dele/a (PARO, 2013).

Na literatura educacional, diversos autores, tais como Ireland *et al* (2007), Paro (2001, 2003, 2013), Dotti (1995), Dubet (2008), Ceccon, Oliveira e Oliveira (1995), Osti e Martinelli (2014) Silva, Barros, Halpern e Silva (1999), já abordaram a responsabilização do/a próprio/a estudante pela reprovação e a forma com que eles/as incorporam essa fala em suas vidas, sempre tomada como verdadeira. O encontro com um/a único/a aluno/a reproduzindo esse discurso é uma cena deprimente e promove reflexões sobre a função da escola.

No estudo realizado por Ireland *et al* (2007), consta que 82,4% dos/as estudantes entrevistados/as acreditam que o/a culpado/a por não passar de ano é o/a próprio/a aluno/a, seguido pela família, com 6,9%. A escola foi citada por 5% dos/as estudantes e a professora, por 3,7%. Infelizmente, o/a estudante “aceita como verdadeiro o diagnóstico do seu fracasso” (IRELAND *et al*, 2007, p. 315).

Além de ser privado/a do domínio dos conhecimentos básicos do período letivo que frequentou por um ano, o/a estudante é impedido/a de continuar tendo a possibilidade do acesso ao saber socialmente produzido (ARROYO, 1997), ele/a ainda sai da escola, acreditando que é um ser incapaz de aprender os conhecimentos escolares. Se o fato de frequentar a escola teve algum aspecto positivo para esses/as discentes, com certeza foram poucos.

A escola do século XXI não aplica mais os castigos físicos de outrora, mas não deixou de ser violenta, pois, como assegura Paulo Freire (1996, p. 122), “sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem”.

Nesse sentido, outros/as alunos/as, apesar de atribuírem a responsabilidade pela reprovação para si e até afirmar que foi merecida, também apontaram insatisfação com a retenção na série.

AM05: *Sim e não. [...] Na semana de prova mesmo, fiz quase todas as provas.*

AM08: *Certo não foi, mas a gente tem que concordar.*

BM02: *Não, mas também foi por causa da escola que fez perder aula, todo ano deve ter perdido mais de 40 dias de aula porque tinha muito recesso assim, três dias, sabe? [...] Tinha falta de professor também.*

BM03: *Claro que não, nunca é certo.*

4.2.3 Os/as responsáveis pela reprovação na opinião dos/as educadores/as

Ao contrário dos/as alunos/as que se consideram os/as únicos/as culpados/as pelo insucesso escolar, os/as educadores/as incluem no rol de responsáveis pela reprovação os/as professores/as, a instituição escolar, a família e a sociedade. No entanto a maior parcela de responsabilidade foi atribuída aos/às próprios/as alunos/as. Esse comportamento já foi relatado em outros estudos:

Em síntese, as representações dos professores acerca do desempenho acadêmico bem como sobre as dificuldades de aprendizagem se centram em problemas internos dos alunos, atribuindo às causas da dificuldade, com maior frequência, a fatores que não dizem respeito a sua atuação (OSTI; BRENELLI, 2013, p. 60).

Felícia Madeira (1997) destaca que as tentativas de compreendermos os motivos do fracasso escolar cobrem um vasto espectro de abordagens metodológicas, porém,

[...] acabam por restringir-se a um estreito leque de causas explicativas. De fato, atribui-se com frequência o fracasso escolar ora aos próprios alunos, ora aos pais ou, o que é mais comum hoje, a diferentes dimensões do sistema sociopolítico, mas raramente ao que está acontecendo no interior da organização escola (MADEIRA, 1997, p. 50).

De acordo com Rodrigues (2009), essa é uma situação confortável para os/as educadores/as, pois “atribuem a responsabilidade da aprendizagem apenas às famílias e aos/às alunos/as colocam-se em uma posição privilegiada, não se mobilizam para provocar situações

de mudança” (RODRIGUES, 2009, p. 12). Dessa forma, os/as educadores/as pouco fazem para contribuir com o sucesso escolar dos/as estudantes.

P05: *Ele (o aluno) acha que é o professor reprova ele, que não é ele que se reprovou sozinho. [...] Ele não entende que ele não se esforçou pra passar.*

P12: *De todos. Eles (os alunos) e nós. Que eles também têm parceria, não é? Que, embora que eu estimule, que eu fale vamos. Se o indivíduo não quer, não quer. Porque quando eu sou aluna e eu quero aprender, mesmo que o professor não esteja nem aí, eu aprendo.*

P14: *Eu acho que está, lógico, boa parte nele (aluno), que ele teria que se comportar na escola do mesmo jeito que ele se comporta lá fora, não é querer extravasar o que ele não faz lá fora na escola, mas boa parte está na instituição, na maneira que se trabalha, na maneira que vê esse aluno.*

PG02: *Eu acho que eles (os alunos) têm uma parcela importante nesse processo, mas não são os únicos, eu acho assim eles podem contribuir sim. [...] Realmente a gente percebe muito pouco o envolvimento deles, mas por outro lado a escola tem que procurar avançar também, por exemplo, se eles reprovaram tanto, vamos tentar uma nova metodologia de trabalho com eles em sala de aula, vamos tirar esse aluno te estar lá no fundo da sala trazer ele pra frente, vamos começar a olhar o caderno dele, às vezes ele não faz porque ele não sabe, porque ele tem dificuldade, então ele fica. Isso traz a indisciplina. Então às vezes se o professor também e a equipe pedagógica, e a família também colaborar nesse sentido, eu acho que dá pra reverter essa situação. Porque esses alunos que tem vários anos de reprova, eles têm muita defasagem, talvez seja isso que esteja acarretando esse desinteresse, essa questão da indisciplina, e são alunos assim que precisam muito, muito do acompanhamento do professor, acompanhamento individual, na medida do possível.*

P20: *E eu vejo assim que, às vezes, não existe aluno ruim, existe professor incompetente.*

PG03: *Eu não responsabilizo a criança a respeito da evasão, eu vejo que é um problema nosso, de todo mundo, tem a parte da escola, tem as questões também da assistente social. [...] A gente sempre responsabiliza o outro, sempre o outro, sempre*

o outro e não vê que nós também precisamos fazer alguma coisa, só que a gente não sabe o que fazer.

A família também foi apontada pelos/as educadores/as como a responsável pelo insucesso escolar dos/as alunos/as:

P11: *Nós, como professores, temos uma parcela, a sociedade tem outra porque está infringindo o direito dele em algum lugar e a família tem outra parcela. [...] (o professor culpa) a família e o próprio aluno. O aluno não quer nada com nada, ele (o professor) fez de tudo, mas você nunca sabe o que é esse “fiz de tudo”.*

Com relação a esse “fez de tudo”, Ireland *et al* ressaltam que o/a “docente sempre encontra alunos que fracassam apesar de o professor ter ‘feito de tudo’ para ajudá-lo – de tudo o que o professor sabe fazer” (2007, p. 30).

P20: *Eu vejo que o primeiro fator é família, segundo é sociedade e o terceiro é a escola.*

PG02: *Eu acho que isso também tem muito a ver com a questão das mães, que a grande maioria elas não estão em casa pra ver o que acontece, então se o filho não vem pra escola muitas delas não tem conhecimento.*

P10: *Acho que teria que fazer uma análise de família, porque nós temos hoje famílias totalmente separadas, pai para um lado, mãe pro outro, às vezes é a avó que cuida. Essas coisas mexem muito.*

A concepção dos/as educadores/as sobre a família ideal, para educar uma criança de modo que esta seja exitosa no ambiente escolar, merece outros estudos mais detalhados. Os novos modelos familiares, formados pelas novas uniões, denominados por Maria Rita Kehl (2003) de famílias tentaculares, estão presentes em todos os segmentos da sociedade, inclusive entre os/as docentes. Todavia estes/as tratam as novas famílias distantes do seu universo e agem com preconceito na educação das crianças e jovens.

Não podemos nos esquecer de que

A família estruturada que ocupa nossas fantasias nostálgicas produziu a histeria como sintoma do desajuste das mulheres em relação ao lugar que lhes era destinado e aos ideais de feminilidade, impossíveis de se sustentar. Produziu a neurose obsessiva como expressão da impossibilidade de um

homem afirmar sua virilidade diante de um pai que ele deve, ao mesmo tempo, idealizar e ultrapassar (KEHL, 2003, p. 3).

O discurso de PG02 aponta indícios de que a saída da mulher para o trabalho fora de casa, deixando de ser a “do lar”, é percebida como um aspecto negativo para a família, porque responsabiliza apenas a mãe pela educação dos/as filhos/as. Kehl (2003) destaca que o abandono das crianças não ocorre porque não estão inseridas numa família nuclear tradicional. O “abandono, e a conseqüente falta de educação das crianças, ocorre quando o adulto responsável *não banca sua diferença diante delas*” (KEHL, 2003, p. 5, grifos da autora).

Parece que o presente nos isola dos problemas do passado. Com o tempo esquecemos as dificuldades e os conflitos e armazenamos na nossa memória apenas os aspectos positivos. Arroyo (1996) salienta que, entre os/as profissionais da educação, predomina um olhar para o passado. Sobre isso faz a seguinte reflexão: “como educar para o futuro, para a realidade sócio-política, com esse olhar constante voltado para o passado mitificado? Se dependesse da concepção pedagógica, se eternizaria o passado. Não o passado real, mas o passado idealizado” (ARROYO, 1996, pp. 64-65).

Ainda temos uma grande parcela da sociedade, incluindo os/as educadores/as que compreendem que as evoluções sociais são como *involuções*, principalmente nas questões que envolvem os relacionamentos humanos. Dessa forma,

Como ocorre com todos os bens sujeitos à escassez, parece que hoje a família nuclear em vias de extinção tem sido mais valorizada e idealizada do que nunca, criando uma dívida permanente e impagável que pesa sobre os membros das famílias que se desviam do antigo modelo (KEHL, 2003, p. 4).

A família nuclear patriarcal é referenciada como modelo para educar crianças. No entanto, se analisarmos os modelos familiares antigos, verificaremos que eles também foram fontes de problemas educacionais. Por exemplo, Franz Kafka (2009) pertencente a essa família idealizada como perfeita, relata as atrocidades cometidas pelo pai como educador. Ou seja, como castrador de sonhos, de atitudes e até mesmo do uso das palavras. Essa educação opressora, se incorporada, permanece para sempre na vida dos/as oprimidos/as, mesmo quando ambos se distanciam fisicamente e no tempo. Kafka (2009, p. 36) lamenta: “e uma vez que eras meu educador verdadeiro, isso repercutiu por tudo em minha vida”.

As percepções de muitos/as educadores/as no que se referem às questões familiares dos/as estudantes são permeadas por preconceitos. Os/as docentes, que deveriam fazer parte

da elite pensante da sociedade e atuar na linha de frente das lutas pelos direitos humanos e pelo fim das atitudes preconceituosas, em muitos casos, são contrários a esses aspectos. No tocante à constituição familiar, Kehl afirma que

[...] todos os ‘papéis’ dos agentes familiares são substituíveis – por isso é que os chamamos de papéis. O que é insubstituível é um olhar de adulto sobre a criança, a um só tempo amoroso e responsável, desejante de que esta criança exista e seja feliz na medida do possível – mas não a qualquer preço (KEHL, 2003, p. 5).

A utopia dos/as docentes de que existe um modelo de família para educar as crianças de tal modo que favoreça a aprendizagem no ambiente escolar é contestada por Fernández quando diz: “não encontramos um tipo de família que corresponda ao paciente-problema de aprendizagem” (1991, p. 97).

Dubet (1997, p. 228) afirma que “é preciso que os/as professores/as aprendam a falar com as famílias como elas são e não como elas deveriam ser, para que as famílias não tenham medo de ir ao colégio”. Na mesma direção, Paro (2003, p. 120) destaca que, “às vezes, a ignorância com relação às causas do mau aprendizado junta-se o preconceito com relação à origem social das crianças”. Também Dotti (1995, p. 27) assinala que, “hoje, sabe-se que a questão do fracasso escolar está mais ligada aos preconceitos que temos a respeito da criança e da pobreza”.

Essas dimensões, podemos observar no depoimento de D01:

D01: *Os anos que eu trabalho aqui eu tenho observado, geralmente as crianças ligadas aos comerciantes, filhos de comerciantes, de funcionários públicos, elas tem um comportamento diferente e tem uma presença maior da família, aqui na escola. Os trabalhadores da usina em si, não acompanham, no geral, é de uma forma genérica, muito de perto da vida das crianças. E as crianças apresentam um grau de dificuldade maior para a aprendizagem aqui dentro da escola, isso eu pude observar, por vários anos.*

Os motivos para justificar a retenção são diversos e, de fato, muitos/as educadores/as são favoráveis à reprovação, acreditando que, com isso, estão colaborando com a vida do/a aluno/a, pois “não se encontram pessoas que querem, conscientemente e voluntariamente, o fracasso dos alunos” (SILVA, 2009, p. 20). Na percepção de muitos/as docentes, os/as estudantes, ao serem reprovados/as, poderão aprender com o castigo, tornarem-se mais aplicados/as após o fato. Contudo a “exclusão é, em si, perversa, independentemente das bases em que pretensamente a fundamos” (CARVALHO, 1997, p. 24).

4.2.4 Consequências das reprovações e evasões nas vidas escolares dos/as envolvidos/as

4.2.4.1 Opiniões dos/as discentes

A reprovação foi citada por um grupo de alunos/as como um traço negativo que atrapalhou sua trajetória escolar. Em alguns casos, acabou afastando os/as estudantes das salas de aulas e os/as desestimulou ao retorno aos bancos escolares.

BF02: *Não sei, acho que nem vou estudar.*

BM03: *Atrapalhou porque daí reprova, tem que fazer de novo a quinta série. Porque a escola de manhã, você sabe que é lotado. À tarde você pode ver que só sobra resto, resto que eu falo são as pessoas reprovadas. [...] Aí tem a questão dos restos que ficam, aí chega na sala e todo mundo te conhece.*

BM04: *Atrapalhou, se for caçar um serviço hoje...*

BM09: *Atrapalhou assim um pouco porque vou demorar mais pra fazer faculdade. Sempre vou estar atrasado.*

Além das rupturas provocadas pela reprovação, talvez o problema mais grave seja a culpa assumida pelo fracasso, pois “as crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos bem dotadas, menos inteligentes e capazes do que os outros” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1995, p. 31).

Para um grupo de 11 alunos/as entrevistados/as, a reprovação contribuiu positivamente, dizem que mudaram o comportamento e que se tornaram, ou serão, alunos/as melhores. Um aluno também citou a vantagem de ser um aluno mais velho dentro da sala de aula.

BF03: *Eu vou prestar atenção agora.*

BF04: *Porque no outro ano eu já sei mais coisa, eu consigo passar.*

CF01: *Esse ano eu quero passar, não quero ficar na quinta de novo não. Só eu de mais velha na sala, muito ruim de ficar naquela série.*

AM11: *Pretendo passar. [...] Me esforçar, ficar sem fazer as coisas que eu fiz antes.*

AM12: *Apreendi mais.*

BM09: *Eu tinha capacidade de estudar, mas eu só bagunçava, ficava conversando.*

AM08: *Até gostoso, porque o povo respeita mais. [...] Acho que porque eu sou mais grande, mais velho da sala.*

Quando indagados/as sobre o futuro como estudantes, a maioria informou que tem planos de melhorar como alunos/as. Para isso, acreditam que é só mudar seus comportamentos na sala de aula, pois sabem pela própria experiência que o comportamento é preponderante para obter o êxito desejado pela instituição, muitas vezes se sobrepondo aos aspectos cognitivos.

A maioria dos/as entrevistados/as informou que pretende concluir a educação básica e cursar o ensino superior. Alguns/as alunos/as que já haviam parado de estudar falaram em retornar aos bancos escolares, enquanto outros/as já desistiram e se sentem velhos/as para voltar aos bancos escolares. No caso das meninas, a gravidez também foi mencionada como um fator que dificultou o retorno à escola.

AF01: *Eu penso em voltar. Ainda falei para a minha mãe que quando eu ganhar o bebê eu vou voltar a estudar.*

BF01: *Eu vou fazer de tudo pra terminar, pelo menos até o terceiro.*

CF01: *Esse ano eu quero passar, não quero ficar na quinta de novo não. Só eu de mais velha na sala, muito ruim de ficar naquela série. [...] Até o terceiro ano, fazer minha faculdade e ser advogada.*

AM1: *Eu pretendo terminar os estudos. Terminar tudo, depois fazer faculdade.*

AM04: *Não sei, eu estou muito velho já, vou fazer 19 anos.*

BM03: *Eu queria fazer um supletivo. [...] Mas queria fazer uma faculdade, ter um serviço mais leve, melhor.*

BM04: *Eu penso em voltar a estudar. [...] Se quiser, tudo é possível. [...] Hoje eu penso em trabalhar só.*

BM06: *Eu quero passar de ano agora. [...] Vou respeitar os professores, fazer as atividades, prestar mais atenção no que eles passam no quadro, as provas.*

BM08: *Vou estar melhor. [...] Vou me esforçar mais, não tentar ficar conversando muito.*

BM12: *Agora eu pretendo melhorar. [...] Não vou mais fazer bagunça nem responder o professor. [...] Ensino Médio, faculdade.*

4.2.4.2 Consequências da reprovação para a vida escolar dos/as estudantes de acordo com as percepções dos/as educadores/as

As reflexões sobre os aspectos positivos e negativos da reprovação, de acordo com as falas dos/as educadores/as, estão presentes em seu cotidiano. A maioria menciona mais aspectos negativos do que positivos porque desmotiva os/as discentes para a continuidade dos estudos. A retenção também é vista pelos/as educadores/as como uma punição que a escola impõe aos/às alunos/as. Muitos/as docentes consideram que a reprovação ainda não pode ser abolida, mas deve ser reduzida. Foram também citados casos nos quais acreditam que a reprovação foi benéfica para o/a aluno/a, ilustrando que este/a passou a ser mais dedicado/a aos estudos depois da reprovação. Além disso, indicam que a retenção serve de exemplo a não ser seguido pelos/as colegas.

A repetência começa a incomodar os/as educadores/as, mas ainda é entendida como uma ferramenta, ou até mesmo como um recurso pedagógico, importante no processo educacional, isso porque

a) a repetência passou a ser vista como algo natural e normal; b) A escola não assume seu papel na produção dos fracassados; c) As professoras desconhecem os processos pelos quais as crianças aprendem e não vêem crescimento, pois estão aprisionadas num modelo de aluno, de tempo e de aprendizagem (ABRAMOWICZ, 1997, p. 167).

Os/as educadores/as, com frequência, referiram-se ao conselho de classe. Pelos depoimentos, essas reuniões seriam um objeto de estudo interessante para compreendermos o

funcionamento do sistema escolar. Há indícios de que funciona nos moldes de um tribunal, mas o réu não tem direito a ouvir o que discorrem sobre ele, nem de se defender. Dubet (1997, p. 226) destaca que os “conselhos de classe são cansativos porque na verdade, a gente decide o destino dos alunos em alguns minutos”.

De acordo com os/as educadores/as, nessas reuniões o comportamento indisciplinado dos/as discentes é o tema central e determinante para o avanço ou retenção na série; a aprendizagem é assunto secundário. Para os/as educadores/as, a “reprovação não é apenas uma constatação de que alguém não aprendeu, é sempre uma acusação de que alguém não estudou” (PARO, 2003, p. 118).

Nessas reuniões, nas quais deveriam ser (re)avaliados os encaminhamentos metodológicos,

[...] a ‘avaliação’ se concentra muito mais nas deficiências do aluno, na sua culpa e de sua família por uma possível reprovação, do que nas medidas que a escola deve tomar para melhorar o ensino. [...] a discussão se esgota na decisão de reprová-lo ou não e no encaminhamento de soluções pontuais para cada caso, sem a preocupação de uma revisão do trabalho que a escola vem fazendo e que produz as reprovações. [...] a decisão da reprovação aparece, ou como elemento de justiça (PARO, 2001, p. 146).

O conselho de classe também foi mencionado pelos/as alunos/as como o espaço onde docentes decidem pela aprovação ou não dos/as estudantes que não obtiveram as notas suficientes para aprovação, de acordo com a disciplina desejada pela escola. Um aluno, BM09, afirmou ter solicitado sua participação nos conselhos de classe da sua turma, mas o seu pedido não foi atendido.

P01: *Às vezes a reprovação está acontecendo como um castigo. É claro que isso não está certo, isso não está certo. Às vezes, no Conselho de Classe, você fala: “Fulano não merece passar porque além dele não fazer, ele não deixou que os outros se concentrassem”. Gente, a gente faz tanta coisa errada. Eu já falei que o inferno vai estar cheio de professores, porque a gente é bem limitado, mas poxa vida, a gente mata tanto aluno, a gente faz tanta coisa errada, só que depois que você está lá dentro você vai ver a realidade.*

PG01: *O fato de reprovar já é uma desmotivação. [...] Já fica tachado, é o reprovado que não aprende. Se ele fosse avançado, ele teria novas chances.*

P08: *Tem aluno que muda para melhor, não que outros mudem para pior. [...] Mas têm muitos que não, que encaram ali e que o negócio é passar de ano e tirar o atrasado. Eu tive aluno esse ano, que foi reprovado ano passado, que esse ano ele mudou bastante e passou.*

P09: *Mas se ele é inteligente, ele vem poucas vezes na escola, fez e tirou nota, por que ele não veio mais? Quer dizer, não é falta de capacidade, foi falta de vontade. [...] Mas ele tem capacidade, se promove ele, ele vai continuar sendo desleixado porque chega no final do ano acaba sendo promovido. Então, quem sabe, numa reprova aí ele pega firme e faz tudo direitinho porque ele tem capacidade. Fica difícil pra nós, porque inteligente ele é.*

D01: *Eu não vejo grandes vantagens na reprovação, por outro lado a gente sabe também que a promoção automática é o caos também. [...] Só que a reprovação ela pode até existir, mas os níveis têm que ser mínimos. [...] Mas a cultura da reprova ela ainda é muito forte dentro da nossa escola, ela ainda é apresentada como solução para os problemas, têm professores que acreditam piamente que só reprovando é que vai melhorar o nível de ensino da escola e isso não é verdade, porque já vem reprovando alunos aqui há muito tempo e os índices de ensino da escola continuam os mesmos.*

P11: *Esses meninos que a gente reprovou são aqueles que estão sendo violentados pela família, moram na periferia da cidade, na parte mais pobre da cidade. [...] Bem poucos são crianças quietas, que estão em casa, que obedece o pai, obedece a mãe.*

A opinião da professora P11 corrobora a afirmação de Dubet. Para este pesquisador, as “avaliações e as decisões de orientação dos alunos carregam os rastros de sua origem social, pois, em situações similares, elas são sempre mais severas com os alunos menos favorecidos socialmente” (DUBET, 2008, p. 36).

P12: *Acho que o professor tem que fazer tudo para o aluno, não pode ficar uma culpa pedagógica não, mas se o aluno não quis ir. O professor tem que pegar no pé, falar, chamar pai, chamar mãe, o professor tem que lutar, porque está sendo pago. [...] Tem que lutar, mas tem criança que não quer aprender. Tem criança que tem algo diferente.*

D02: *Então, eu acho que em alguns casos, muito raros, a reprova pode ser benéfica ao aluno. Na maioria dos casos, eu acho que a reprova não é benéfica, ela retém o aluno alguns anos naquela série, até leva à desistência, mas não vai contribuir nada. [...] Eu não acho que o aluno vai ser melhor no futuro porque ele reprovou, eu não vejo. Agora, existem casos em que a reprova é de falta de conhecimento, de dificuldade de aprendizagem, de repente, ficando retido naquela série, pode ser, se o problema é só da dificuldade da aprendizagem, pode ser que venha beneficiar ele nas séries seguintes.*

P13: *Não basta você reprovar um aluno se no ano seguinte ele não tiver um acompanhamento, não tiver um tratamento diferenciado. A reprovação pela reprovação não funciona. [...] Mas jogar ele adiante também sem o conteúdo, sem o conhecimento, também é complicado. Porque não é só a questão do aluno, é a questão do colega do aluno. “Oh, fulano bagunçou o ano inteiro, reprovou e foi aprovado pelo conselho de classe. Por que quê o ano que vem eu vou levar as coisas a sério”?*

P14: *Nós sabemos que muitos alunos não têm realmente condições, que é uma judiação ter que reprovar. Eu acho que o aluno quando reprova, não é ele que anda reprovando, é a escola que está sendo reprovada, é o professor que está sendo reprovado. [...] Eu vejo Conselho de Classe como um problema, muitos alunos, que teriam condições de passar, são barrados por coisas que..., comportamento, por não fazer o dever, não fazer a bendita da tarefa. Acontece. [...]a gente sabe que ele tem condições, trabalha com ele, sabe que ele lê bem, interpreta bem, que ele é um menino ativo, que você pode contar com ele pra fazer as coisas, eu acho que essa criança não tem dificuldade de aprendizagem, aí às vezes ele reprova porque ele é mal educado mesmo, porque ele não fez a tarefa. [...] Não é o que ele sabe ou que ele não sabe. Muitas vezes isso não é o peso maior.*

P15: *Eu acho que o aluno quando ele tem às vezes uma dificuldade de aprendizagem, ele tem que reprovar. Principalmente nas séries iniciais, que é fundamental pra ele adquirir a base. Mas eu acho que muita reprovação leva também ao desinteresse do aluno. Ao desinteresse e à evasão. [...] Eu acho que esses alunos tinham que ser um trabalho diferenciado, o aluno reprovou um ano, tem que fazer um trabalho diferenciado pra que ele não fique o outro ano. Porque é*

desestimulante pra ele, é desestimulante acho que pra todo mundo, pra família, pra todo mundo.

P18: *Eu vejo assim que a reprova ela não faz bem, parece que ela reproduz coisas ruins no aluno, parece que dá uma parada. [...] Hoje eu penso que tem aluno que tem muitas questões que podem ser analisadas e que eles podem ser aprovados e não deixar esses alunos acharem que eles são inúteis e que eles não conseguem mais nada na vida. [...] Às vezes teve aluno que reprovou até por birra de professor. [...] Os nossos alunos, tem uns até que reprova que pensa assim: “nossa esse ano eu vou caprichar que eu reprovei o ano passado”. E até tem esses que se recupera que tem esse pensamento. Mas a maioria, eles não tem esse pensamento, eles ficam rebeldes, eles tendem a se tornar pior.*

PG03: *É muito subjetivo, alguns alunos a reprova ajuda eles no sentido assim de retomar a caminhada, mas, grande parte não. [...] Só que assim, eu vejo que o sistema empurra a gente pra isso, eu não tenho uma alternativa pra dar pros professores.*

Nos depoimentos dos/as educadores/as, há indícios de que a reprovação está incomodando. A instituição escolar se frustra com os resultados negativos, apresentados pelos/as estudantes, mas “ela não chega a se alterar basicamente, na medida em que a culpa do fracasso é atribuída à própria criança” (MARZOLA, 1991, p. 26).

A retenção foi citada pelos/as educadores/as como consequência da não aprendizagem, mas também como punição pelo comportamento apresentado na sala de aula. De acordo com Paro (2003, p. 57), a “reprovação escolar manifesta-se como parte integrante e orgânica da realidade de nossas escolas elementares, como se, sem ela, o processo todo perdesse o seu sentido”. A aprovação tornou-se o objetivo principal da permanência do/a estudante no ambiente escolar. O/a aluno/a não estuda e se “comporta” para aprender, mas para não ser reprovado/a. O trabalho do/a professor/a também é guiado por esse objetivo, “no fim, parece que tudo se resume na adoção da reprovação como um recurso pedagógico” (PARO, 2001, p. 146).

A reprovação também é compreendida pelos/as educadores/as como uma punição para o/a estudante. Isso ficou comprovado nas falas de P01, P09, P14, D02 e P18. Em alguns casos, esse castigo, além de obrigá-lo/a a se tornar um/a aluno/a melhor no próximo ano

letivo, para ser aprovado/a, também serve de exemplo aos/às demais estudantes. Dessa forma, “nessa lógica perversa, a reprovação aparece não apenas como a evidência ‘natural’ da culpa do estudante, mas também como o recurso necessário para puni-lo de modo a levá-lo a se corrigir e a estudar mais” (PARO, 2001, p. 144-145).

Tal como destaca Marcia Jacomini,

[...] a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas, ou seja, uma forma de submissão dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações (JACOMINI, 2009, p. 566).

Alguns/as docentes ficam indignados/as com o fato de um/a aluno/a ser aprovado/a sem saber os conteúdos básicos da disciplina que eles/as ministram, “como se passar para a série seguinte sem saber seja pior do que não saber e continuar na mesma série, com a agravante de ser estigmatizado pela reprovação e ferido em sua autoestima” (PARO, 2003, p. 112-113).

Também Arroyo ressalva que “as crianças de 9 a 15 anos são cobradas do domínio de conceitos que foram criados pela e para a escola” (1997, p. 22). No entanto “o domínio insuficiente de um desses recortes disciplinares e seriados impossibilita e exclui da possibilidade de prosseguir no direito ao saber socialmente produzido” (ARROYO, 1997, p. 20).

Os/as alunos/as reprovados/as não desistem da escola, como já dissemos, tornam-se os “excluídos de dentro”. O problema é que a reprovação é o prenúncio da exclusão para fora, pois “o aluno que é reprovado numa 1ª e numa 2ª vez vai lendo nas entrelinhas o interdito de que a escola não é o seu lugar” (DOTTI, 1995, p. 22).

A discussão sobre a eficácia da reprovação é intensa nos ambientes educacionais. De acordo com os depoimentos dos/as educadores/as entrevistados/as, eles/as começam a perceber que a utilização desse mecanismo, como recurso pedagógico, pouco contribui com a trajetória escolar do/a estudante, mas também não abrem mão da utilização desse recurso. Os/as pesquisadores/as que defendem a progressão continuada, tal como Paro (2003), desejam o uso da avaliação como um processo para se acompanhar o desenvolvimento de uma atividade e realizar as correções necessárias. Para Paro (2013), as escolas brasileiras esperam o final do ano letivo para perceber que tudo estava errado. Diante das falhas cometidas no processo educativo, ao invés de tentar corrigir os erros, “repete-se tudo novamente: a mesma

escola, o mesmo aluno, o mesmo professor, os mesmos métodos, o mesmo conteúdo [...]. É por isso que a realidade de nossa escola não é de repetentes, mas de multirrepetentes” (PARO, 2013, p. 1).

De acordo com Paro (2003), os/as docentes se lamentam mais pelo fato de o/a aluno/a ser aprovado/a sem saber, do que ele/a não ter aprendido. E essa opinião se deve ao incômodo que esses/as alunos/as provocam por ficarem na escola em turmas avançadas, quase analfabetos/as. Sendo assim, é mais confortável para os/as educadores que o/a estudante, com dificuldades de aprendizagem, evada do ambiente escolar.

Um/a aluno/a ser promovido/a sem aprender, de fato, não é uma situação agradável, mas é preciso refletir que “os erros, se houveram, não foram do aluno, ou não só foram dele, e foram cometidos durante todo o ano, ou mesmo nos anos anteriores” (PARO, 2003, p. 67).

Marcel Crahay destaca que,

Quando se compara o nível cognitivo alcançado pelos repetentes e os não repetentes no mesmo grau escolar, as performances de ambos os grupos são equivalentes, mesmo quando as comparações são estabelecidas um ano após a repetência ou mais de três anos após. Isso significa, portanto, que, mesmo tendo sacrificado um ano a fim de reiniciar sobre bases melhores a continuidade escolar, os alunos repetentes não se mostram melhores que seus colegas que não fizeram esse sacrifício (2006, p. 243).

De acordo com Crahay (2006, p. 243), “é pertinente concluir que um ano repetido, é na verdade um ano perdido”; portanto, “parece necessário procurar outros meios para resolver esse importante problema” (CRAHAY, 2006, p. 244).

Alguns/as professores/as percebem que a reprovação é uma forma de exclusão desde a primeira retenção. Esse processo vai dificultando a vida escolar do/a estudante, visto que muitas escolas não se propõem a realizar um trabalho diferenciado e, sim, ampliar o processo de exclusão, ou seja, excluir o/a excluído/a.

P03: *No ano de 2012, então nos sextos anos A, B e C de manhã, havia alguns elementos, alunos, tanto no A, B e C que davam trabalho, tumultuavam. [...] Eu fiquei sabendo que eles iam retirar esses alunos, problemas, e formar uma sala à parte. Foi feito. [...] Com esses alunos, caiu uma menina, no meio de todos os meninos. [...] Não sei (os critérios da seleção dos alunos). Eu acredito que foi a indisciplina. [...] Só tirou as peças, as dignas peças de cada turma e fez essa turma.*

P16: *Na forma de tratar no dia a dia, esse aluno não é convidado pra sentar na primeira carteira, porque ele incomoda o professor, então que bom que ele fique lá, de repente estar em salas especiais pra ver se a gente consegue recuperar aquela turma, mas aquela turma a gente quer mais que ela fique em outra escola. [...] É como se você tivesse tirando aquilo que no seu conceito não é bom, e fazendo ali uma caixinha, como se uma caixinha de tomate podre que só vai servir pra molho e um tomate bom, aproveitável, então ele tem que ficar limpo.*

Os depoimentos das professoras P03 e P16 corroboram a constatação de Abramowicz. De acordo com esta pesquisadora, “a escola atual procura homogeneizar tudo e repelir o diferente, o heterogêneo, pela evasão, pela repetência e também pela classe especial – que é a classe homogênea dos diferentes” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 65). Porém, de acordo com Paulo Freire (2001, p.15), as instituições sociais poderiam desafiar “as crianças, os adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda, banido da vida”.

Em muitos casos, a distinção dos/as discentes nas escolas é realizada apenas com o objetivo descrito pela professora P16, ou seja, para separar os/as alunos/as “bons” dos “ruins”, mas sem objetivos pedagógicos para os/as excluídos/as, pois o “reagrupamento dos alunos fracos na mesma classe limita seu progresso, quando simplesmente não o impede” (DUBET, 2008, p. 36).

Quanto à tentativa da homogeneização das turmas, Charlot (1983, p. 277) destaca que “a relação com o outro só tem valor educativo se não se mascaram nem as diferenças entre as personalidades, nem a origem social dessas diferenças”.

Além de todos os aspectos negativos da reprovação aqui apresentados, há o fato de a retenção ficar no histórico escolar, mesmo que tenha ocorrido apenas uma vez. Isso repercute na vida escolar posterior do/a estudante. Ele/a é facilmente identificado/a, seja pelo porte físico ou pelas informações divulgadas dentro da escola. E, na maioria das vezes, o/a professor/a, ao saber que vai trabalhar com um/a aluno/a repetente, não acredita que poderá auxiliá-lo/a em seu desenvolvimento, e sim que terá problemas dentro da sala.

Acerca disso, Rosenthal e Jacobson (1981, p. 287) salientam que “um professor pode ‘conhecer’ uma criança mais velha pela sua reputação e mostrar-se menos inclinado a

acreditar ser capaz de um bom desenvolvimento intelectual simplesmente porque alguém o disse”. Os depoimentos dos/as educadores/as confirmam essa opinião.

P05: *É lógico que a primeira coisa que você repara é o tamanho, você já sabe quem são reprovados e quem não é pelo tamanho dos meninos que estão entrando e os que já estão lá junto com eles. [...] Você olha e já pensa: esse vai dar problema. Por que a gente olha e pensa: reprovou. Nunca a gente pensa em termos de aprendizado, a gente sempre pensa no comportamento.*

P13: *O professor também cria um bloqueio nos alunos quando chega na sala de aula preparado pra tratar aquela turma de uma maneira diferente porque tem certos alunos. A gente já entra na sala sabendo a fama de certos alunos.*

Nesse caso, o tratamento docente aos/as alunos/as repetentes, principalmente os/as que possuem histórico de indisciplina na instituição escolar, acaba fortalecendo essas características. Conforme Leite, (1981, p. 247) “uma vez classificado como delinquente, o indivíduo não encontra, em si ou nos outros, elementos para buscar uma outra identificação”. Maturana (2009, p. 28), nessa ótica, destaca que a rejeição sentida por esse tratamento induz ao ressentimento, e, assim,

[...] desde o ressentimento que isso gera buscam pertença em alguma comunidade diferente, alheia, transgressora, aceitando ocasionalmente convites que prometem dar-lhes presença e sentido individual-social na audácia de serem negadores do mesmo âmbito humano a que anseiam pertencer.

Ou seja, a instituição escolar, que deveria acolher e promover o desenvolvimento de todos, contribui para que as meninas, meninos e jovens tornem-se “periféricos na raiva, na agressão social, e na rebeldia que evolui para o ressentimento” (MATURANA, 2009, p. 28).

4.3 Comportamento

Nas últimas décadas, uma das preocupações centrais dos/as professores/as centra-se na questão do comportamento dos/as alunos/as e de como torná-los/as disciplinados/as. De acordo com Lajonquière (1996, p. 31), para a escola, o “aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco”.

Essa reflexão, feita por Medeiros (1997, p. 92), indica que a indisciplina “parece ser esta a causa das causas, o motivo pelo qual os alunos não aprendem”. A prioridade dos/as educadores/as é a disciplina corporal. La Taille (1996, p. 19) aponta que “toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila?” e prossegue: “certos atos de indisciplina podem ser genuinamente morais: por exemplo, quando um aluno é humilhado, injustiçado e se revolta contra as autoridades que o vitimizam” (LA TAILLE, 1996, p. 19).

A maioria dos/as educadores/as acredita que o silêncio e a imobilidade dos corpos são necessários para a aprendizagem. No entanto as pesquisas de Aquino (1996, p. 51) salientam que “o trabalho do conhecimento, pelo contrário, implica a inquietação, o desconcerto, a desobediência”. O silêncio também não significa que o/a educador/a está sendo bem sucedido/a na sua tarefa, pois, como observa Guimarães, “é preciso deixar de acreditar que a paz signifique ausência de todo conflito” (1996, p. 81).

Como lembra Maturana (2001), a linguagem é imprescindível na evolução da nossa espécie; “nossa vida humana se dá na dinâmica relacional na qual a vivemos ao viver em conversações como seres linguajantes” (2001, p. 192). Vivemos em conversações, logo, estas não podem ser excluídas do ambiente escolar. As conversações devem acontecer entre estudantes e docentes, mas também entre os próprios estudantes. Isso não é indisciplina.

A indisciplina, apresentada pelos/as alunos/as nas salas de aulas, é percebida pelos/as educadores/as como consequência de algo produzido fora dos muros escolares e a escola só estaria sendo vítima da “má formação” das crianças. Entretanto outro lado existe nessa dimensão, como ressalta Áurea Guimarães (1996, p. 19): “as escolas também produzem sua

própria violência e sua própria indisciplina”. Em outras palavras, a escola também produz indisciplina quando impede a interação entre os pares e entre estes e os/as docentes.

De acordo com Teresa Rego (1996), a escola, ao responsabilizar apenas a família pelo comportamento do/a aluno/a, isenta-se de uma revisão interna, uma vez que o problema é deslocado do seu alcance. Logo,

[...] *na busca dos determinantes da indisciplina, a influência de fatores extra-escolares no comportamento dos alunos, na visão de muitos educadores, parece ocupar o primeiro plano.* O comportamento do aluno (indisciplinado ou não) não tem nenhuma relação com o que é vivido na escola, já que as características individuais (rebeldia, passividade, intransigência, (in)capacidade de cooperação, agressividade, etc.) são vistas como resultado de fatores inerentes a cada aluno ou das pressões recebidas no universo social (família, televisão, etc.). Deste modo, a solução para o problema da indisciplina não estaria ao alcance dos educadores (REGO, 1996, p. 90-91, grifos da autora).

Ao abordar a violência no ambiente escolar, François Dubet (1997) destaca a diferença entre os estabelecimentos:

[...] a violência escolar não é só produto da violência social. Há colégios que puderam criar sistemas, que têm a capacidade de criar civilização, e outros não. Por exemplo, a maioria dos casos de violência contra professores, são quase sempre respostas à violência sofrida por alunos, violência real, violência simbólica, pouco importa (DUBET, 1997, p. 228).

Os/as professores/as falam em mudança de comportamento das crianças em relação à sua geração. Afirmam que a indisciplina é um fenômeno da atualidade e mencionam a escola do passado como o modelo almejado, porém, não podemos esquecer que “aquela disciplina era imposta à base do castigo ou da ameaça dele; [...] Medo, coação, subserviência. É isto que devemos saudar?” (AQUINO, 1996, p. 43).

Retomando Rego (1996, p. 88), os educadores apresentam um esquecimento das suas histórias, esquecem-se ou “parecem ignorar que a obediência e a contestação da autoridade eram conseguidas, muitas vezes, através de práticas despóticas e coercitivas”. Lajonquière (1996, p. 29) recorda que, “até não muito tempo atrás, era bastante comum que os educadores aplicassem, sem muita dúvida, sanções pedagógicas como, por exemplo, escrever mil vezes ‘não devo conversar na aula’ ou ficar em pé a fio na frente da classe”.

Esse comportamento saudosista dos/as docentes é questionado por La Taille (1996), quando expõe suas dúvidas quanto à obediência de antigamente e à desobediência atual. E, de

acordo com Lajonquière, “não devemos nos apressar em tomar com orgulho o fato de vivermos outros tempos pedagógicos, pois o presente está longe de ser o humanista que se pensa em oposição a um suposto passado selvagem” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 29)

Talvez um dos motivos da obsessão docente pela disciplina esteja relacionado à constatação de Foulcault (2013) de que a disciplina fabrica corpos submissos e dóceis. Para este filósofo, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2013, p. 132).

A inquietação dos/as docentes, para coibir a indisciplina, também é motivada pelas cobranças que recebem da burocracia escolar para manter o silêncio dentro das salas de aulas, pois nas escolas eles/as “valem pelo grau de conformismo com que acatam as determinações da direção e de seus assessores e pelo grau de eficácia com que submetem seus alunos às normas de comportamento e de aprendizagem vigentes na escola” (PATTO, 1996, pp. 181–182).

O comportamento, no sentido de disciplina corporal, foi amplamente abordado pelos/as estudantes entrevistados/as. Eles/as a mencionaram em todos os momentos da entrevista. Na opinião dos/as alunos/as, manter uma conduta dentro da sala de aula da maneira correta, ou seja, da forma como a escola deseja, é mais determinante para o sucesso escolar do que o desenvolvimento das capacidades cognitivas. De acordo com os/as discentes, um/a aluno/a pode ser aprovado/a pelo comportamento apresentado durante o ano letivo, assim como pode ser retido/a. Os depoimentos dos/as discentes corroboram a constatação de Aquino (1996, p. 46) de que

[...] raras são as vezes em que a escola é representada como espaço de (re)produção científica e cultural nas expectativas de seus agentes e clientela. Ao contrário, a normatização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar – o que não deixa de causar perplexidade, uma vez que o objetivo crucial da escola (a reposição e recriação do legado cultural) parece ter sido substituído por uma atribuição quase exclusivamente disciplinarizadora.

Nessa mesma direção, Reimer (1979, p. 25) argumenta que “a escola requer a adaptação para a sobrevivência e, assim, molda seus alunos de forma a que se adaptem às regras de sobrevivência. Se aprender o currículo escolar fosse o principal critério, talvez não fosse tão mal assim”.

A percepção que os/as alunos/as têm de que o comportamento traduz-se em boa nota é adquirida logo no início da escolarização. Lerner de Zunino (1995) constatou que as crianças da primeira série já consideravam que as avaliações realizadas pelas professoras se embasavam na aprendizagem e no comportamento e, mais grave ainda, elas concordavam com esse fato. Com certeza, esse pensamento deve ter sido inserido e alimentado dentro da escola, pois os/as estudantes “devem ter boas razões para estarem tão seguras de que o comportamento influi de forma decisiva na avaliação que se faz do seu desempenho” (LERNER DE ZUNINO, 1995, p. 22).

Do mesmo modo, a psicopedagoga argentina, Alicia Fernández (1991), mostra que, nas escolas, muitas vezes, o desenvolvimento do trabalho do/a docente parece compreender que ele/a educa apenas o cérebro/mente do/a aluno/a. O corpo é separado; não existe. Mas não podemos nos esquecer de que “quem aprende não é a inteligência, mas seres inteligentes” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 342).

O controle corporal dos/as estudantes é tido pela escola, de acordo com alguns/as estudiosos/as, tal como Charlot (1983), como uma característica da escola tradicional. Esse aspecto foi amplamente mencionado pelos/as discentes como item fundamental para o êxito escolar atual. Na escola tradicional,

O corpo é o obstáculo número um a toda boa educação [...]. A disciplina não é, portanto, simplesmente organização do trabalho e obediência ao mestre; é também controle corporal, isto é, silêncio e domínio dos movimentos. A disciplina exige, aliás, a separação dos sexos no interior do meio escolar (CHARLOT, 1983, p. 167).

Ao se referirem à postura corporal dos/as estudantes em sala de aula, 32, dos/as 37 alunos/as (86,49%), falaram do comportamento. Também enfatizaram a importância que a escola e os/as professores/as dão à disciplina. Os/as devem ficar quietos e obedecer às regras apresentadas pelos/as professores/as. Logo, os/as alunos/as bem “comportados/as” se achavam bons/as alunos/as.

AF01: *As professoras gostavam de mim. [...] Eu não era bagunceira, só que eu matava bastante aula. [...] Tinha hora que eu não conversava com ninguém, eu ficava quietinha no meu canto.*

AF02: *Eu era quieta, eu ia na escola, não conversava com ninguém e ia embora depois na hora que desse a hora de ir embora. [...] Acho que era só eu que era boa*

aluna, quieta, que não gostava de bagunça. [...] Eu era quieta e eles (professores) gostavam mais de mim, porque eu era quieta, não era de ficar conversando.

Os/as alunos/as sem o “bom” comportamento, estipulado pela escola, argumentaram que como “maus alunos davam trabalho”.

AM04: *Não queria estudar não, só queria ficar na porta da sala dos outros zoando, entrando, zoando com as professoras. Na janela, jogando papelzinho. [...] Só que eu dava muito trabalho pros professores, pro diretor.*

AM10: *Fazia bagunça, mas eu gosto de fazer as coisas. [...] Conversar, tacar bolinha de papel, zoava os outros.*

BM1: *Eu gosto de ficar conversando, ficar saindo do lugar.*

BM04: *Eu era bem, eu fazia tudo, mas eu era bem bagunceiro. [...] Aprendia quando eu queria.*

BM06: *Em algumas aulas eu era quieto, por causa das professoras. [...] Ficar levantando, atrapalhando os outros, não fazia a atividade, correndo pela sala.*

A submissão às regras escolares foi amplamente destacada pelos/as discentes entrevistados/as. Se essa for umas das incumbências do ensino, podemos afirmar que está sendo executada com maestria. De acordo com Freitas,

[...] ainda que o aluno permaneça na escola sem aprender Português e Matemática, há o ganho com o cumprimento da outra lógica - a da incorporação de práticas de submissão. [...] Caso não aprendam o conteúdo escolar, no mínimo aprenderão a ser submissas (2003, p. 38).

Farber (1969) considera que a submissão do/as alunos/as às regras e a incorporação destas constituem os aspectos mais decepcionantes da trajetória escolar de um indivíduo, pois os/as estudantes esquecem-se da maioria dos conteúdos estudados, mas não esquecem a obediência. Numa escola cada vez mais parecida com uma prisão, os/as alunos/as aprendem a obedecer às ordens sem questioná-las, o período escolar é um curso para crianças brancas e negras de como se tornarem escravas, do qual elas só serão emancipadas quando tiverem demonstrado, por mais de uma década, o desejo e o consentimento para serem escravizadas.

Guacira Louro também destaca que

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores (LOURO, 2007, pp. 18-19).

Nas normas escolares é destacada a obediência ao/à docente. Anete Abramowicz (1996, p. 33) lembra que apenas aos/às professores/as é dado o poder de ensinar e que “as crianças não podem ensinar a si próprias. Seus movimentos devem ser contidos”. Nessa perspectiva, o mau desempenho acadêmico do/a aluno/a está relacionado mais a questões de comportamento do que a cognitivas, pois “errar não é somente cometer erros. Errar significa desobedecer, negligenciar, desafiar, ser indisciplinado, já que aprender é seguir o modelo, copiar, repetir, calar-se e sentar-se” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 33).

Vemos essa noção nos depoimentos dos/as alunos/as, ela é aceita como verdade escolar. Logo, “grande parte do tempo escolar é destinada à vivência de práticas de submissão. Tudo está previamente definido para o aluno, cabendo a ele executar” (FREITAS, 2003, p. 37). Dessa forma, os/as que se adequarem às regras de submissão terão mais chances de êxito escolar.

Por meio dessa verdade, para Reimer (1979, p. 42), “as crianças não só aprendem os valores educacionais como também aprendem a aceitá-los para se adaptarem ao sistema. Aprendem o valor da adaptação e, embora tal aprendizado não se restrinja ao âmbito escolar, aí se concentra”.

A mesma posição tem Paro (2003) quanto ao comportamento docente. O pesquisador aponta que a impaciência destes com a espontaneidade dos/as discentes, a obsessão pelo silêncio e a disciplina são os elementos mais marcantes e nocivos da ausência de atuações didáticas adequadas.

Há uma preocupação constante com o aluno que é ativo e falante e uma busca pelo aluno ideal: quieto e respeitador das regras. Nas reuniões de pais, a reclamação é com os alunos que falam e a recomendação às mães e pais é que cuidem para que seus alunos sejam mais ‘comportados’ (PARO, 2003, p. 123).

Quanto à essa preocupação dos/as educadores/as, Lajonquière (1996, p. 36) salienta que, “em primeiro lugar, há que se aprender a desistir um pouco da exigência louca de querer encontrar no aluno real a criança ideal”. Vera Nunes (2009) assevera que, para muitas

peessoas, educar significa ser rígido. Essa rigidez abarca o controle que o/a professor/a deseja ter sobre a mente e o corpo do/a aluno/a, por isso a escola tenta coibir os relacionamentos e as conversas entre as crianças e jovens e não consegue perceber que

[...] o ensino pode, e deve, muito bem conviver com a conversa, com divertimento, com alegria e que a obsessão pelo silêncio em classe como fim em si acaba reforçando uma cultura retrógrada e anti-humana que acredita que conversar, relacionar-se, seja socialmente reprovável, quando a função social da escola deveria ser precisamente cultivar isso, articulando as relações humanas dos jovens com a prática cultural de aprender (PARO, 2003, p. 124).

Os depoimentos dos/as alunos/as indicam que acatam essa dimensão escolar do silêncio, da quietude e do padrão de “bom/a” aluno/a. Essa “atmosfera” de silêncio, de acordo com Bernard Charlot (1983), tem uma dimensão histórica. Até o século XVII o mestre dava suas lições individualmente a cada aluno/a. Porém, no final do século XVII, o ensino simultâneo nas escolas elementares, isto é, o ensino com salas com muitos/as alunos/as da mesma idade foi introduzido, e, depois de mais de três séculos, o “mestre dá o curso a todos os alunos ao mesmo tempo. Mas essa transformação guardou um caráter puramente técnico não acarretou revisão pedagógica da estrutura relacional da classe: embora falando a todos, o mestre continuou a dirigir-se a cada um” (CHARLOT, 1983, p. 165).

Dessa forma, mesmo em uma sala de aula com dezenas de alunos/as, a criança deve estar só e perceber apenas o/a professor/a (CHARLOT, 1983). Para este pesquisador, na pedagogia tradicional, os/as outros/as alunos/as são utilizados/as apenas como estimulantes, algumas vezes se desenvolvem atividades em grupos,

Mas essas atividades de grupo são sempre competitivas. Seu objetivo essencial não é a colaboração das crianças que pertencem a um mesmo grupo, mas a confrontação com as crianças dos outros grupos. [...] De um ponto de vista escolar, o outro é antes de tudo para o aluno um concorrente e, para o mestre, um meio de melhorar os desempenhos individuais (CHARLOT, 1983, p. 165).

Na escola nova, a relação privilegiada não é a que une o/a estudante ao/a professor/a, mas a que liga cada criança às outras crianças (CHARLOT, 1983). Nessa configuração, a nova escola

[...] esforça-se por reencontrar, mais além dos estereótipos e das diferenças sociais entre crianças, a riqueza profunda de cada ser humano. Por conseguinte, as crianças não são concorrentes, mas cooperadores; a emulação é substituída pela colaboração. A escola tradicional apóia-se no desejo de tornar-se grande; a escola nova toma por base a necessidade de socialização (CHARLOT, 1983, p. 171).

Os depoimentos dos/as estudantes entrevistados/as neste estudo mostram esse ideário da escola tradicional, ainda presente nas salas de aulas, e a relação com o/a outro/a, ainda não foi percebida na dimensão destacada por Charlot (1983, p. 277), que é uma relação “fundamental do ponto de vista cultural e pedagógico”. Nesse ambiente, além de evitar os relacionamentos e os movimentos, os/as estudantes aprendem também a obedecer para acertar e obter o êxito escolar. Devem “obedecer ao espaço, o tempo da norma e a própria ordem. Esperar o tempo de começar. Espera que traz como aprendizagem o disciplinamento das próprias forças e vontades” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 31).

Muitas vezes as crianças são consideradas briguintas, mas, como lembra Korczak (1983), é porque elas tentam contestar, ainda que sejam, na realidade, acomodadas e tolerantes. Ou, como bem afirma Madalena Freire (1995, p. 13), isso é a manifestação de nossos desejos de morte, é “quando sonhamos com um espaço onde não existem conflitos, nem diferenças, nada em desequilíbrio, nada em movimento, processo, transformação; tudo jaz na perfeita e absoluta calma do homogêneo massificado”.

Dotti (1995) recorda que na escola tradicional o domínio de classe é enfatizado como aspecto fundamental para o/a professor/a, mas “atualmente sabemos que a professora precisa ter domínio de conteúdo e uma classe de pessoas não se domina, se respeita” (DOTTI, 1995, p. 28).

Nos casos de reprovação, por exemplo, em que o/a culpado/a é o/a próprio/a aluno/a, o modelo do comportamento apresentado pelo/a estudante segue na mesma direção. É sempre o/a discente que não sabe se comportar adequadamente. De acordo com Dubet, “às vezes, rejeitando a interiorização que os culpa por suas dificuldades, eles a devolvem em ressentimento e em agressão contra a escola e os professores” (2008, pp. 41-42).

4.3.1 Opiniões dos/as professores/as sobre a influência do comportamento na atribuição das notas

Os/as estudantes entrevistados/as neste estudo, tal como constatou Lerner de Zunino (1995), afirmaram que o comportamento vale nota. Os/as educadores/as, ao comentarem sobre a influência do comportamento dos/as alunos/as, para a atribuição das notas, afirmam não fazer isso. Dizem que não é um procedimento adotado por todos/as os/as professores/as, no entanto, admitiram que esse fato ocorre com frequência no ambiente escolar. Essa conduta já ficou explícita pelos/as educadores/as no item 4.2.4.1, quando comentaram sobre as consequências das reprovações.

P17: *Você fala o nome do aluno, todo mundo fala: “ele é péssimo, péssimo, não para no lugar, fala o tempo todo, não sei o que”. Mas e o conteúdo desse aluno? [...] Qual que é o rendimento dele? [...] Têm escolas que a própria equipe pedagógica orienta você a isso. Não se comportou, devidamente, tira nota. Eu nunca tirei. [...] Infelizmente quando você vê em Conselho de Classe, muitos professores reprovam o aluno por comportamento, ou porque o aluno estressou você o ano todo.*

P01: *Não nas minhas aulas, mas isso ainda acontece. Eu não avalio dessa forma, eu falo pra eles que eu estou ali para avaliar o aprendizado. [...] Eles (os estudantes) acham que o bom aluno tem uma notinha a mais pelo comportamento. [...] A gente ouviu muito, no início do ano, eles falarem assim: “nossa professora o fulano passou, tanto que ele bagunçou”. Eles associam a bagunça a reprova. [...] Não sei, na hora de corrigir a prova de um bom aluno, parece que você já corrige com outros olhos. [...] Quando você pega assim, olha agora estou corrigindo a prova de fulano, dá a impressão que você vê com outros olhos, aí você fica procurando justificativa, “o que ela quis dizer”, o que o fulano quis dizer? Enquanto que aquele, que você sabe que não produz nada, é mais fácil de você ir lá e zerar aquilo ali. [...] Realmente isso deve acontecer.*

P03: *Eu não vejo. Eu não sei. Porque dentro da minha sala de aula, eu e os alunos, eu não faço isso, então eu não sei dizer dos outros professores. [...] O Leo, ele dava trabalho da primeira aula à quinta e até depois da aula, lá dentro da escola. Aí quando ele passou, o diretor falou: “Mas como que pode? Vocês passaram o ano*

inteiro me chamando porque o menino dava trabalho, agora o menino é aprovado?”.

PG01: *Por mais que o sistema não tenha ali, digamos, o campo pra se avaliar o comportamento, mesmo para dar nota, a gente sente muito isso. [...] Tem professor buscando, professores valorizando mais a questão do conhecimento, mas o comportamento, ele tem uma grande... Eu não sei se não seria mais de 50% do peso da avaliação do professor.*

P04: *Geralmente que aquele aluno que é mais quietinho, que você vai com ele, geralmente quando você vê que ele errou em alguma coisinha, você pensa “Ah, meu Deus! Logo esse que presta atenção, que faz tudo, errou aqui?”, você dá um jeitinho de querer ajudar.*

P09: *Mas, às vezes, outro que não tem caderno, que falta várias vezes na semana, vai lá de vez em quando, faz a prova até igual ou até melhor do que aquele que vai todo dia, mas, por ter um comportamento inadequado na sala – é inadequado mesmo, porque é um lugar coletivo – aí é visto como quem tem que reprovar porque é indisciplinado. [...] Eu acho que, sem pensar, sem uma análise maior, acaba acontecendo. Pouco, mas acontece.*

P11: *Existe. Eu não falo tanto que a culpa é do professor, mas ele tem na cabeça dele isso. [...] Só pra você ter uma ideia, no Conselho de Classe você vê muito claramente isso. [...] Não falam do desenvolvimento, da produção dele, falam do comportamento.*

D02: *Eu acho que existe.[...] Então, acredito que tenha professor que use esse critério, isso não é legal nem está dentro do Regimento Escolar, nem das Diretrizes.*

P14: *A gente sabe que têm profissionais na educação que tira nota e dá nota pra aluno. Se o aluno é bonzinho, que não afronta, é o aluninho que todo mundo pediu a Deus, esse pode ser ajudado, aquele que pegou no teu pé, que fez alguma arte, ou que todo dia faz arte esse não é beneficiado em nada, mesmo que o professor tenha certeza que ele sabe.*

PG03: *Ele (o professor) teima ainda em fazer avaliação pensando pelo foco da disciplina, ele não pensa pelo foco da aprendizagem. [...] Você coloca sempre*

questões relacionadas à disciplina. É muito forte. [...] Se eles são bonzinhos, aí dá dózinha, daí ele investe nesse aluno, porque o aluno está tentando fazer. [...] O professor já associou, indisciplina é o não querer aprender, indisciplina não é uma coisa que você pode pedagogicamente, metodologicamente repensar pra poder ajudar aquele aluno aprender. O foco não é fazer o aluno aprender, o foco é fazer o aluno ficar quieto, é o aluno ficar lá parado, esse é o foco principal.

P02: *Com alguns professores eu acho que acontece, não dá para dizer que isso é regra, mas eu acho que acontece. Infelizmente.*

P06: *Eu vejo um pouco assim, que isso afeta na nota deles, eu acabo vendo isso. [...] Eu vi situações um pouco até de birra de algum professor em relação ao aluno.*

P07: *É que alguns professores jogam essa informação para o aluno, pra tentar fazer com que ele se torne disciplinado. Se você está indisciplinado, você está bagunçando a aula, então aquele ali que está bonzinho, eu vou dar uma nota a mais, pra você não.*

P08: *Não sei se existe ainda isso, de dar nota de comportamento, a gente costuma mais a dar nota de caderno, a participação dele ali. [...] Eles trazem desde a primeira à quarta, que fala que ganha nota de comportamento, já vem de lá.*

D01: *Isso nunca foi critério para mim. [...] Dentro da escola eu já vi isso acontecendo várias vezes. Têm muitos colegas que fazem isso, usa do comportamento para atribuir nota e isso está explícito, basta querer enxergar. [...] Falta o profissionalismo por parte dos professores para tratar com seriedade a questão do conhecimento e da aprovação. Está muito relacionada a situações emocionais vividas, durante o letivo, na relação professor aluno. Tem muita vingança, Tem, tem muita vingança na hora de decidir o futuro do aluno.*

P13: *Ele é privilegiado. “Fulaninho ficou com 5,5, mas ele é bonzinho, vou arredondar a nota dele pra 6”. Todo mundo faz isso, é beneficiado sim. “Fulano é muito desagradável, ele me xingou...ah, esse trabalho dele tem esse negócio aqui, eu vou descontar nota”. [...] Todo mundo faz isso, eu faço isso. [...] Não tem jeito, não adianta. Nós somos humanos. Nós sabemos que o que você tem que avaliar ali é o desenvolvimento dele, é a aprendizagem, é o processo de aprendizagem, não é o comportamento. Mas o comportamento interfere. E como a gente é humano, nós*

ficamos com raiva, nós ficamos ressentidos. Às vezes você desconta, sim. [...] Isso infelizmente é comum, é banal, eu diria.

P16: *Existe brindes, existe estrelas, existe tabelas no quadro com os nomes dos alunos. [...] Aquele que não fala, aquele que não incomoda, na verdade. Esse é o aluno premiado. [...] Com a boca fechada, bem fechada de preferência, sem sair da carteira, com as tarefinhas apresentadas, e o caderninho limpo. Então, um rótulo de bom aluno.*

D03: *Não existe nota pra comportamento. Pode existir sim, uma avaliação diferenciada.*

Alguns/as professores/as negaram atribuir nota ao comportamento dos/as alunos/as, mas admitiram essa ocorrência na escola. Isso porque, de acordo com Freitas (2003, p. 37-38), é uma cultura do processo avaliativo, pois as avaliações “possuem um lado destinado ao controle do comportamento, além da dimensão instrucional”.

É o que a pesquisa de Rodrigues (2009, p. 55) mostrou nos depoimentos de alunos/as e, na análise das anotações dos Livros de Ocorrências, verificou que “alunos reprovados o são por comportamento, não pelo desempenho nas provas, o mesmo ocorre com as meninas, as ‘assanhadas’”.

A manutenção da ordem e silêncio na sala de aula, de acordo com Freitas, são mecanismos artificiais de avaliação com nota, tais como as provas desenvolvidas “como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e que tinham de ficar dentro delas, imobilizadas, ouvindo o professor” (FREITAS, 2003, p. 28).

Freitas (2003, p. 27-28) salienta que a necessidade desses mecanismos foi motivada “pelo fato da vida ter ficado do lado de fora da escola”, dessa forma, ‘motivadores artificiais’ substituíram os ‘motivadores naturais’. Isso porque “a escola é vista como preparação para a vida, e não como a própria vida. Isolados em salas de aula, assistem das janelas da escola à vida passar. Estão ‘enclausurados’, à espera de poder viver quando chegar a hora” (FREITAS, 2003, p. 29).

4.3.2 Perfil do/a bom/a aluno/a na percepção dos/as estudantes

Os/as alunos/as entrevistados/as informaram que, para ser considerado/a um bom/boa estudante, eles/as devem ser quietos/as, obedientes e atentos/as aos comandos do/a professor/a.

CF01: *Bom aluno é uma pessoa que estuda bastante, respeita o professor, não fala palavrão na sala e não sai da sala toda hora.*

AM1: *Um bom aluno é entrar na sala, respeitar o professor e fazer as matérias. [...] Não ficar atentando os colegas, não ficar atrapalhando a aula...*

AM07: *Bem comportado, não mata aula, não responde o professor, faz as tarefas em casa.*

AM08: *As pessoas têm que ter a postura de sentar na cadeira, quando eles tiverem falando, tem que ouvir, porque tem a hora de estudar e a hora de conversar. [...] Não pode sentar tudo bagunçado, como se você estivesse na sua casa. Tem que sentar reto, certo. [...] O negócio é que você tem que prestar atenção. [...] Nunca responder os professores.*

AM09: *O bom aluno é: fazer as tarefas, que eu não fazia, não bagunçar, não matar aula e fazer tudo o que é bom para o aluno.*

AM10: *Ficar quieto, copiar tudo.*

BM04: *Primeiro de tudo, tem que respeitar o professor e fazer tudo que ela passar no quadro, não dar atenção pra ninguém, só pra professora.*

Apenas dois alunos fizeram comentários diferenciados: BM10 citou a importância da contribuição do/a professor/a para o/a aluno/a ser bom/boa, e BM09 descreveu o perfil do que a escola considera ser um bom aluno, mas com uma visão crítica desse perfil.

BM10: *Tem que ficar quieto, escutar bem. E a professora ajudar um pouco. [...] Explicar mais, incentivar mais, dar mais apoio.*

BM09: *É um aluno que ele anda com as normas da escola, ele não tenta mudar ela, do jeito que está tá bom, é aquilo lá que ele tem que fazer, e ele vai estudar pra*

aquilo lá. Ele não tem um ponto de vista de melhorar. Eu acho assim que a escola, do jeito que está, está bom pra ela. Ela não gosta de gente que vem mudar.

Tal como já constatou Snyder (1993), os/as estudantes, ao descreverem o perfil do/a bom/a aluno/a, não mencionaram a alegria e o prazer. Para Marzola (1991, p. 37), isso é compreensível, pois nas escolas “a aprendizagem é encarada como uma tarefa que requer esforço, concentração, silêncio, atenção e isolamento, o prazer teria que ser necessariamente excluído”.

Os/as estudantes conhecem essa dimensão escolar. Citaram repetidas vezes “os temas da obediência, da aplicação, da docilidade – fazer como foi dito para ser feito” (SNYDERS, 1993, p. 14). Os mesmos atributos do/a bom/a aluno/a já foram mencionados pelos/as estudantes entrevistados/as por Rodrigues (2009), acrescentando a necessidade de capricho nas lições.

Nos depoimentos dos/as discentes, o/a bom/a aluno/a, mais do que aquele/a que aprende, é o/a que respeita os/as docentes e cumpre as ordens estabelecidas. Nessa perspectiva, “para ir bem na escola, acertar, não ser reprovado, é preciso repetir. Seguir o modelo, copiá-lo” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 32). Os/as alunos/as foram convencidos/as de que, para aprender, é necessário o silêncio e que, se conseguirem manter-se imóveis e calados/as, poderão obter melhores resultados,

É como se para aprender fosse necessário neutralizar tudo silenciando. A fala das crianças (que é escutada como barulho) parece capaz de interceptar o conteúdo e aprendizagem. É como se um corpo imóvel, silenciado pudesse ser mais facilmente preenchido por um conteúdo, do que um corpo em movimento. No entanto, este corpo silenciado deve responder ao primeiro sinal da professora (ABRAMOWICZ, 1996, p. 60-61).

Blin e Gallais-Deulofeu (2005, p. 45) ponderam sobre o confisco da palavra, uma das violências institucionais da escola: “no espaço fechado da sala de aula, o aluno deve permanecer sentado, em silêncio para escutar a palavra, ou a verdade, do professor”.

Os/as docentes são os/as detentores/as do saber e apenas eles/as podem ensinar (ABRAMOWICZ, 1996). Os/as alunos/as tomam esse fato como verdade e não acreditam que possam aprender com os colegas. Os laços de amizade são negativos na sala de aula, “embora o adolescente e a criança vivam intensamente todo o universo das relações interpessoais (e estas constituem, na grande maioria dos casos, o aspecto mais importante de suas vidas), a escola ignora inteiramente essa situação” (LEITE, 1981, p. 254). A escola quer ignorar que “o

companheiro de estudo, o par, é igualmente importante, especialmente na motivação e na oportunidade de praticar o que aprendeu” (REIMER, 1979, p. 123).

Metodologicamente, os pares de trabalho são pouco utilizados no processo de aprendizagem; mas essas relações, quando bem exploradas, proporcionam benefícios mútuos (REIMER, 1979). Para Vera Schmidt (1934, p. 38), é uma condição necessária para o êxito da educação o “crescimento da criança numa coletividade de crianças da mesma idade”.

A visão de que é só o/a professor/a que ensina é consolidada dentro e fora da escola. Não é por acaso o que faz Reimer (1979, p. 123) afirmar: “as escolas presumem que o recurso indispensável ao saber é o professor”.

Podemos ver essa verdade escolar e social em casa. Rubem Alves (1995) relata que, ao tentar ensinar matemática para a sua filha, esta se recusava a aceitar outros caminhos para resolver um mesmo problema. A menina dizia que não era daquela forma que a professora ensinava. As escolas funcionam como “nos catecismos religiosos: o mestre diz qual é a pergunta e qual é a resposta certa. O aluno é aprovado quando repete a resposta que o professor ensinou” (ALVES, 1995, p. 250).

De acordo com Bohoslavsky (1981, p. 323), “à medida que aprende, o aluno aprende a aprender de determinada maneira”, ou seja, do modo que o/a professor/a acredita ser o correto. Ou, como diz Farber (1969), o/a estudante aprende a acatar sem questionar e como verdadeiro o que o/a docente diz. O/a professor/a é o responsável “no que se refere à definição dos critérios de verdade que vigorarão na matéria que o aluno está aprendendo” (BOHOSLAVSKY, 1981, p. 323).

Reimer (1979) destaca que as crianças, no início da vida escolar, já aprenderam a depender de si mesmas, sabem controlar seu corpo, linguagem e emoções. Contudo as escolas derrubam essa autonomia primeira.

[...] os ‘o que’, ‘quando’, ‘onde’, e ‘como’ da aprendizagem são decididos por outras pessoas, e as crianças aprendem que é bom depender de terceiros que lhes ensinem. Aprendem que o que vale a pena aprender é o que é ensinado e que se algo é importante, alguém deverá ensinar (REIMER, 1979, p. 42).

Silva (2009) relata uma experiência realizada no final da década de 1970, na França, com alunos de 3ª série. Foi proposto às crianças um problema informando que em um barco havia certa quantidade de animais de duas espécies e a pergunta era: Qual a idade do capitão?

Mesmo sem sentido, a maioria dos/as estudantes optou por somar os números dos animais, justificando um resultado mais lógico. Isso ocorreu porque os/as alunos/as acreditam “que um problema colocado pelo professor não pode deixar de ter uma resposta, por mais estranha que seja a pergunta” (SILVA, 2009, pp. 15-16).

4.3.3 A percepção dos/as discentes a respeito deles/as próprios/as como estudantes

Quanto aos/as discentes, ao responder se eram bons/as alunos/as ou não, mais uma vez, trouxeram a dimensão comportamental e da obediência.

AF02: *Acho que era só eu que era boa aluna, quieta, que não gostava de bagunça.*

CF01: *Mais ou menos. [...] Porque, às vezes, eu vou no embalo dos outros e acabo fazendo muita bagunça.*

AM04: *Um das partes de estudar acho que eu fui. Só que eu dava muito trabalho pros professores, pro diretor. [...] Sou (inteligente), se eu prestar atenção certinho, mas num estralo eu saio da sala.*

AM08: *Até que eu fui (bom aluno). As professoras pediam, eu fazia.*

BM06: *Minha mãe fala que eu sou. [...] Quando eu quero fazer as coisas, eu pego e faço certo e quando eu não quero, eu não faço.*

BM11: *Eu posso ser um bom aluno, quando eu quero. Mas eu bagunço.*

4.3.4 Exemplos de bons/as alunos/as na opinião dos/as discentes

Ao declararem exemplos de bons/as alunos/as que conheceram, alguns/as, mencionaram os /as que se destacam pela dimensão cognitiva, outros mostraram colegas que se sobressaíram pelo comportamento.

AF01: *Porque ela (a irmã) é inteligente, e ela faz as coisas tudo, ela é bem inteligente!*

AM02: *Conheço, o Marlon, um colega meu. [...] Ele presta mais atenção.*

AM10: *Sofia. [...] Ficava quieta na sala, quase não conversava, copiava tudo.*

BM1: *Um monte hem! [...] Tem um monte de gente que aprende mais rápido. [...] Não sei, porque o mesmo que a professora fala pra ele, fala pra todo mundo. [...] A professora fala uma coisa só e ele já aprende.*

BM02: *Danilo. [...] Ele presta atenção em tudo.*

BM08: *O Guilherme. Ele se esforçava.*

Ao serem indagados/as se acreditavam que havia alunos/as que tinham mais facilidade para aprender, 26 estudantes responderam que sim. Para eles, existem pessoas com uma capacidade nata para aprender, além de apresentar o comportamento adequado dentro da sala de aula.

CF01: *Não sei te explicar, mas eu acho que tem.*

BF03: *Porque ele presta atenção em tudo, o comportamento dele é ótimo, ele não fica conversando com o outro.*

AM07: *Alguns sim. [...] É mais inteligente.*

AM08: *Têm, têm os alunos mais espertos.*

BM03: *Têm. Os “nerds”. Que o povo fala que é “nerd”, eles entendem com uma facilidade que eu não sei como é, parece que abre a mente, eu não sei, eu não entendo. [...]. É bom em tudo. [...] Têm dois ou três também, não é todo mundo.*

BM09: *Sim, na minha sala mesmo tinha. [...] Ah não sei, não sei se é infância o que acontece com a pessoa.*

BM10: *Tem, a professora ensina, de cara já tá fazendo conta. [...] Não sei não, eu presto atenção, mas não consigo fazer. Ela explica, mas eu... principalmente matemática.*

BM12: *Aprende. [...] Porque têm uns que gostam de estudar porque querem ser alguém na vida, mas têm outros que não estão nem aí.*

Os/as demais alunos/as disseram que todos/as podem aprender, bastando, para isso, prestar atenção, esforçar-se e se comportar durante as aulas.

AM10: *Têm vezes que até os mais bagunceiros são mais inteligentes do que aqueles quietos. [...] Tem o João, ele é bagunceiro, só que ele sabe bastante coisa de matemática. [...] Têm uns que ficam quietinhos puxando o saco, mas não sabem de nada.*

AM12: *Não, se a pessoa quiser, faz. [...] Qualquer um, prestando atenção. [...] Pra começar, não fazer bagunça. Senta, fica quieto, daí escreve tudo e presta atenção. Se não entender, pergunta as coisas.*

BM04: *Todo mundo. Só ter a coragem de aprender, a vontade. [...] Sim, todos somos (inteligentes).*

BM11: *Acho que todos são iguais. [...] Uns se dedicam aos estudos, outros não.*

4.3.5 Perfil de bom/a aluno/a na visão do/a educador/a

Para os educadores/as, o perfil do/a bom/a aluno/a contempla o interesse em aprender do/a aluno/a em sala de aula, ser questionador/a e um/a constante pesquisador/a.

P01: *Aquele que, no mínimo, tem interesse. Porque, se o aluno tem interesse, demonstra interesse em aprender, aí é mais fácil de você ajudar.*

P02: *Aquele que tem curiosidade. [...] Não tem vergonha de perguntar, que pensa sobre os assuntos, mesmo que ele formule possibilidades erradas, mas que tenha vontade de tentar.*

PG01: *Acho que é o aluno pesquisador, é aquele aluno que busca, o aluno curioso, aquele aluno que tem capacidade de associação, que busca, que conversa, que traz a realidade pra sala de aula, que pergunta, esse é o que aprende.*

P04: *Aquele que está interessado, ele entra junto no conteúdo, ele fica perguntando, questionando. [...] Então, participar da sala não é estar só sentado ali escutando você falar, mas está participando também, dialogando com o professor, tirando suas dúvidas.*

P07: *Um bom aluno, bom no aprendizado ou no comportamento? Porque muitas vezes o aluno é um bom aluno no quesito aprendizado, ele corre atrás, ele tem esse entusiasmo em aprender, ele participa da aula, porém muitas vezes ele tem um comportamento indisciplinado, e muitas vezes ele tem um bom comportamento em sala de aula, porém é um aluno que não procura nada mais além do que, ou muitas vezes deixa de fazer as atividades em sala de aula.*

P08: *É aquele aluno assíduo, presente, participativo e também organizado com seu material. [...] Um aluno que tire as dúvidas com você, que saiba conversar com você ali, tirando as dúvidas do que ele não entende da matéria e tem que ter bom comportamento também. [...] Saber falar na hora certa, saber te ouvir na hora que você está explicando.*

P09: *Organizado, que pergunta nas horas certas, que faz as tarefas. [...] O aluno que é responsável, chega na escola, não chega atrasado, está com os materiais, participa das aulas, faz as tarefas.*

P05: *Eu acho que o aluno educado, esforçado e que tem interesse.*

D01: *Aquele que produz, que participa, que é ativo dentro da sala de aula, que conversa de vez em quando e quando é chamado para prestar atenção, para estudar, ele sabe ouvir, sabe falar, sabe intervir, respeita o momento certo de fazer intervenções, tem bom relacionamento com os colegas, sabe se relacionar bem com os professores. [...] É um aluno vivo, ativo, que participa da aula, que tenha posições, que seja crítico.*

P10: *É aquele que presta atenção quando eu estou falando, pergunta quando não entendeu, faz os questionamentos, tira as dúvidas e, depois, desenvolve as atividades. Nem sempre ele vai conseguir ser 100%, mas ele seguindo essa ordem ele é um bom aluno.*

P12: *O bom aluno é aquele que questiona, aquele que indaga, aquele que corre atrás.*

D02: *Então bom aluno pra mim é esse, não somente o aluno que fica quietinho, sentado num canto da sala, mas aquele aluno que está na sala, está atuante, mesmo te dando um pouco de trabalho, mas está focado, e tenha, principalmente, educação e respeito.*

P13: *É o aluno que é crítico, é o aluno que pergunta. É o aluno que ele reelabora aquilo que aprendeu, aquele conhecimento ele tenta aplicar. [...] Então o bom aluno, não é aquele que fica sentado o tempo todo que fica quieto.*

P14: *É aquele que é dedicado, que procura fazer o seu dever na medida daquilo que ele sabe, procura o professor, não tem medo do professor. Mas, pra ser um bom aluno, eu acho que primeiramente vem o professor na história, porque o aluno jamais vai chegar em você se ele não tiver confiança em você. [...] O bom aluno inclui muita coisa, começa de casa, que o pai e a mãe trabalham com essa criança, o incentivo que ele tem desde pequeno, mas, lá na escola, depende muito da gente.*

P16: *O aluno que tem um pouco de interesse dentro do limite dele é um bom aluno. [...] É difícil você delimitar o que é do outro ser mau ou ser bom, enquanto educador eu acredito que não tenha mau aluno. Tem escola não preparada, tem professor não preparado, tem falta de percepção, tem falta de entrega enquanto pessoa. [...] Se a gente for ver não existe mau aluno, existe aluno mal acolhido.*

P15: *O bom aluno é aquele que participa, quando a gente fala, participa. Participa de tudo, na hora que você está explicando, está prestando atenção, na hora de fazer as atividades, ele tá fazendo, é aquele que pergunta.*

P19: *Ele sente vontade de conhecimento. [...] Você não precisa ficar cobrando, é aquele aluno que você fala assim: na próxima aula nós vamos trabalhar sobre isso e o aluno já chega trazendo conhecimento sobre o tema.*

D03: *O bom aluno não é aquele aluno que fica sentado as quatro aulas não, o bom aluno é aquele que é crítico, aquele aluno que participa da aula. Mas aquele aluno que segue as regras, aquele aluno que quando questiona uma regra é porque ele sabe o que ele está falando, mas ele vem pra escola no horário, ele faz as atividades*

dele, ele participa, ele estuda, ele está preocupado com o conteúdo, ele está preocupado como que vai ser o resultado dele de final de ano, é aquele aluno comprometido.

P17: *É o aluno que participa, que não tem medo de abrir a boca, mesmo que esteja errado. Aquele que vai, que ele participa, que ele busca, aquele aluno que você fala alguma coisa, você instiga o interesse nele, e ele ir buscar. E de repente quando você vai falar de novo, ele consegue discutir com você o assunto, enfim, o aluno que participa.*

PG02: *Olha o bom aluno é aquele em primeiro lugar ele vem para escola para estudar, então ele pergunta, se interessa, ele participa da aula. Quando eu digo participa da aula é assim, é fazer pergunta, interagir com o professor sobre o conteúdo que o professor está explicando. Ele de certa forma procura organizar um horário de estudo em casa, porque eu acho isso importante.*

PG03: *Olha o bom aluno é aquele que quer estudar, que você lança um desafio a ele e ele quer correr atrás de solucionar esse desafio.*

P20: *O bom aluno ele tem que estar sempre querendo buscar mais, mas pra ele querer sempre buscar mais ele tem que ter alguém fazer ele acreditar, fazer ele acreditar que ele vai conseguir buscar. E vai! Porque muitas vezes, é erro nosso, fazer o aluno não acreditar.*

No discurso dos/as docentes sobre o perfil do/a bom/a aluno/a, aparece com frequência a ideia de que estes/as devem ter o desejo de aprender. Rubem Alves (1986, p. 106) destaca que “só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer” e que somente do prazer “surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária (ALVES, 1986, p. 106).

De acordo com Tardif (2012), antes mesmo de atuar, os/as professores/as já têm experiências próprias de sala de aula, aquelas de sua vida escolar. Nesse percurso, já têm as representações de ser professor/a, crenças e certezas sobre a prática docente e o que é ser bom/a aluno/a. Esse saber acumulado com a experiência é muito forte e persiste no indivíduo mesmo após a formação universitária.

Alguns/as educadores/as, ao comentarem sobre o perfil do/a bom/a aluno/a, recorreram a seu próprio perfil. Para Coll e Miras (1996, p. 278), “as expectativas podem conduzir o professor à percepção dos ‘bons’ alunos como sendo os mais parecidos com ele mesmo e, portanto, à dedicação de uma maior atenção e ajuda”.

PG03: *Às vezes eu mesmo já tive essa fala: “ah como que eu queria ser professora de mim mesma”!*

P18: *Sabe o que eu acho que é um bom aluno? Igual eu, quando eu fui aluna! [...]. Olha eu era dedicada, não que eu era praticamente quietinha, que eu não falava nada na sala de aula, eu não era assim, mas olha, e eu tenho alunos assim hoje, mas sabe aquele aluno que presta atenção naquilo que o professor diz, aquele aluno que questiona, que tem uma posição, ele já tem uma ideia formada daquilo que você vai dizer, aquele aluno que almeja, aquele aluno que corre atrás, eu acho que esse é o bom aluno, sabe, aquele que vai pra frente, que olha eu não entendi isso mas eu vou pesquisar, eu vou correr atrás, eu vejo que é assim.*

P12: *Porque quando eu sou aluna e eu quero aprender, mesmo que o professor não esteja nem aí, eu aprendo.*

Para Perrenoud (2001, p. 23), é normal que

[...] o professor se interesse de forma bastante espontânea pelos alunos que se parecem com ele, que respeitam as regras de comportamento, que trabalham e participam de seu jogo; porém tende a gostar um pouco menos, podendo chegar a rejeitar os que se desviam da norma, os contestadores, os apáticos, os desordenados, os brincalhões, os feios, os sujos, os mal-educados.

No entanto, tal como destacou uma pedagoga entrevistada,

PG02: *Na verdade a gente tem que trabalhar com o aluno que a gente tem na sala, não com o aluno que a gente sonha.*

A concepção de bom/a aluno/a para os/as estudantes é muito diferente da concepção docente.

Enquanto as professoras consideram que as atitudes, os comportamentos, não interferem no desempenho acadêmico, não interferem no fracasso ou sucesso escolar; as crianças caracterizavam o ‘bom aluno’ muito mais em função das condutas do que em relação ao aproveitamento (RODRIGUES, 2009, p. 53).

Esse discurso, de acordo com Walkerdine (2007, p. 17-18), é

[...] o discurso de bom comportamento, ordem e obediência a regras existe *de modo oculto* ao lado de mensagens explícitas. Ele necessita ser oculto porque é o oposto exato do que é suposto ocorrer. Além disso, todos aqueles aspectos – bom comportamento, ordem e obediência a regras – são considerados prejudiciais ao desenvolvimento psicológico e moral. Assim, eles agem como um oposto indutor de medo e culpa (grifos da autora).

Os discursos dos/as discentes e educadores/as sobre as características de um/a bom/a aluno/a são bastante contraditórios, os “educadores parecem esperar um aluno questionador e crítico, embora o aluno perceba o contrário. Cabe indagar: em que medida os educadores expressaram valores proclamados ou valores reais?” (IRELAND *et al*, 2007, p. 158). Como diz Walkerdine (2007), os/as docentes exigem qualidades que eles/as próprios/as simultaneamente menosprezam.

4.3.7 Perfil do/a bom/a aluno/a para a escola na visão do/a educador/a

Segundo os/as educadores/as entrevistados/as, há uma divergência entre o seu perfil de bom/a aluno/a e o da escola. Informaram que a escola valoriza a obediência às regras e aqueles/as que não as questionam. Os/as quietos/as, passivos/as e os/as que obtêm boas notas são os/as melhores. Nesse sentido, diz Reimer (1979, p. 25): “individualmente, alguns educadores até se preocupam com o que os alunos possam estar aprendendo, mas os sistemas escolares registram apenas as notas que tiram”.

As opiniões dos/as professores/as, referentes ao que a escola considera bom/a aluno/a, coincidem com as percepções dos/as estudantes entrevistados/as.

P02: *Para a escola o perfil do bom aluno é aquele obediente, sempre foi. Todo mundo acha mais fácil trabalhar com alguém que seja obediente, que cumpra as regras, que não grite, que não seja agressivo.*

P03: *Aquele que tira boas notas, que não dá trabalho, que não critica, que não vê com outros olhos, aquele que não bate de frente que está dentro dos moldes quadradinhos dela.*

P04: *É aquele aluno que senta e fica quieto, não abre a boca.*

P06: *Mas eu acho que conta mais hoje em dia, é a questão da participação na sala, a questão de como ele está levando aquela aula, se ele está levando a sério se ele está participando, o comportamento.*

P10: *Pra escola é aquele aluno que tira nota bem alta. [...] Ele tem que ter a disciplina e a nota pra ele passar de ano.*

P11: *Infelizmente é bom aluno é aquele que entra, senta na carteira, copia toda a matéria, faz todos os exercícios, entrega todos os trabalhos, tira boas notas e pergunta pouco, não questiona nada e que não pede muito pra ir no banheiro.*

D02: *Aquele mais tranquilo, delicado, comportado, que aquilo que você fala ele compreende e obedece, que não te dá trabalho, que não cria nenhum tipo de constrangimento em sala de aula, que não levanta da carteira e fica dando tapa na cabeça do outro, que é mais inerente dos meninos.*

P13: *De modo geral, pra escola eu diria assim, pros meus colegas professores, o aluno mudo, calado, que faz tudo direitinho, que copia tudo bonitinho, que não atrapalha, que não questiona, que não te critica, que não faz você repensar.*

P14: *A preocupação com nota é tão grande na escola que o bom aluno é aquele que tira de 80 acima, é aquele aluno que nunca dá problema na escola, é aquele educadinho, aquele bonitinho, aquele cheirosinho, aquele que nunca bate de frente com o professor, que está tudo certo. [...] Aquele que começa a pegar no seu pé, ele vai ser o mal educado.*

PG03: *O aluno que fica quieto, que não atrapalha. [...] Eu vejo assim que os professores ainda querem um aluno atrás do outro, querem muito isso, eles lutam muito pra que seja aquele aluno do século passado.*

P19: *Aquele aluno que não dá problema pra escola. [...] Ser disciplinado, disciplinado em todos os sentidos, no sentido de trazer o material pra escola, no sentido de estar com uniforme, no sentido de não provocar a briga, as discussões, não ter desentendimentos com alunos, com professores, com funcionários. Aquele aluno que respeita, que tem noções de regras de convivência. Pra escola o bom aluno não é necessariamente aquele aluno que tem a melhor nota.*

P16: *É aquele aluno que chega com a bolsa limpinha, que entra limpinho e que sai limpinho, que senta comportadinho. É mais fácil você administrar, é uma tropa enfileirada, que você grita continência e ele faz.*

P20: *O aluno quieto, que ele entra na escola, ele senta na sala de aula, ele estuda, ele tira nota pra prova e não dá trabalho para o professor. [...] E esse é o aluno ideal que a gente espera, mas que muitas vezes não é o que a gente vai encontrar.*

Vemos aqui discursos similares entre docentes sobre o/a bom/a e mau/má aluno/a. Elena Belotti (1985) encontrou o mesmo ideal nas escolas maternas italianas:

Julietta é boazinha porque fica imóvel, sentada à carteira, conforme a ordem da professora. Mauricio é mau porque não encontra sossego e vai a todo o instante chatear os companheiros; as meninas são boas porque conservam-se em filas de duas, os garotos são maus porque saem a todo o momento da fila, ficam dando empurrões uns nos outros e assim por diante. O conceito da professora sobre o trabalho executado por uma criança nunca se refere ao trabalho como tal: ‘o trabalho saiu bom; desta vez não saiu tão bom’, mas à pessoa da criança, ou seja: ‘você foi bem; você não foi bem’ (BELOTTI; 1985, p. 126).

Ireland *et al* (2007), em um questionário aplicado com alunos/as e docentes da quarta série do ensino fundamental, em dez estados brasileiros, sobre as características de um/a bom/a aluno/a, obtiveram os seguintes resultados:

Para você, as PRINCIPAIS características de um bom aluno são: (assinale, no máximo, 3 opções)	Aluno (%)	Professor (%)
Se esforçar para passar dar conta das coisas da escola	50,7	73,6
Aprender com facilidade	50,2	9,1
Obedecer à professora	88,2	14,4
Passar de ano	66,2	3,6
Não aceitar tudo o que a professora fala	3,0	41,9
Fazer muitas perguntas	8,1	67,8
Ser disciplinado	21,8	72,8

Quadro 6 - Principais características de um bom aluno.

Fonte: Ireland *et al*, 2007.

Na questão sobre as características de um/a mau/má aluno/a, as respostas apresentadas foram:

Para você, as PRINCIPAIS características de um mau aluno são: (assinale, no máximo, 3 opções)	Aluno (%)	Professor (%)
Não se esforçar para passar dar conta das coisas da escola	53,3	87,0
Não aprender com facilidade	40,7	7,1
Não obedecer à professora	76,7	40,1
Não passar de ano	49,4	15,7
Não aceitar tudo o que a professora fala	23,2	5,3
Fazer muitas perguntas	14,1	1,1
Ser disciplinado	24,1	90,5

Quadro 7 - Principais características de um mau aluno.

Fonte: Ireland *et al*, 2007.

Fica explícito, nos dados de Ireland *et al* (2007) e nos depoimentos dos/as discentes e docentes participantes deste estudo, que o par educativo apresenta opiniões divergentes. Como as percepções de ambos são muito distintas, há duas possibilidades: ou as mensagens e expectativas dos/as docentes não estão sendo compreendidas pelos/as alunos/as ou os/as educadores/as têm um discurso muito diferente da sua prática. Para Rodrigues (2009, p. 53), a “distância existente entre o pensamento das professoras e das crianças é perigosa, pois pode influenciar o desempenho acadêmico”.

Situação parecida foi descrita por Fernández (2006). Em uma oficina com docentes, a pesquisadora lhes solicitou que respondessem, por escrito, o que era um/a bom/a aluno/a. A maioria das respostas marcou o/a aluno/a que aprendia, investigava e resolvia problemas. Em momentos posteriores verificou que

[...] estes mesmos professores que haviam considerado que ser bom aluno não se relacionava com ser obediente, submisso e passivo, valorizavam positivamente os alunos que respondiam a essa modalidade e negativamente os que se opunham ao professor, os que questionavam ou o criticavam (FERNÁNDEZ, 2006, p. 123).

Essas situações evidenciam que nem sempre o discurso do/a docente é coerente com a sua prática, mostram também que muitos/as educadores possuem uma relação contraditória entre o que discursam e o que executam ao exercer sua profissão.

4.4 Meninos e meninas no ambiente escolar

No levantamento realizado nas três escolas participantes deste estudo no período de 2007 a 2012, observamos 2.489 matriculados/as nos sextos anos, sendo 1.416 meninos e 1.073 meninas. Dentre as meninas, o índice de aprovação foi de 88,90% enquanto entre os meninos esse índice foi de 68,92%.

Alguns/as pesquisadores/as, como Rodrigues (2009), Fernández (2006), Carvalho (2003), já trataram da questão do fracasso escolar, mais acentuado na população estudantil do gênero masculino. Fernández (2006, p. 8) recomenda que “a alta proporção de homens que apresentam problemas de aprendizagem responde a uma multicausalidade que me merece ser pensada de diferentes ângulos”.

Nesse sentido, nas análises do fracasso escolar mais proeminente entre os meninos,

É preciso ter clareza de que a avaliação levada a efeito dentro da escola não é o mesmo que desempenho em testes e, ao mesmo tempo, não é o mesmo que aquisição de conhecimento. Essas três coisas têm pontos em comum, mas não necessariamente indicam que as meninas aprendem mais do que os meninos pelo fato de receberem conceitos melhores (CARVALHO, 2003, p. 188).

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA),

A comparação de gênero na distribuição dos estudantes por nível de proficiência em cada área de conhecimento mostra claramente o melhor desempenho das mulheres na área de leitura, e o melhor desempenho dos homens na área de matemática; na área de ciências, há equilíbrio de gênero (BRASIL/INEP; OECD, 2013, p. 57).

Nessa perspectiva, os problemas que os meninos estão apresentando no espaço escolar podem ter suas origens nas próprias salas de aulas.

Isso nos permite dizer que a diferença entre as proporções de homens e mulheres alfabetizados tem a ver com o percurso escolar que meninos e meninas estão fazendo no nosso ensino, evidenciando uma trajetória mais longa e mais tumultuada para as pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2003, p. 186).

E, ainda,

Com tantas questões, acho que a primeira grande tarefa que está posta para nós é trazer a questão de gênero para o centro do debate sobre fracasso escolar. Se existe alguma tradição no Brasil de perceber a questão do fracasso escolar como uma questão fortemente articulada com a temática de

classe, ainda está por ser feita a complexificação desse conceito mediante sua articulação com outras hierarquias sociais (CARVALHO, 2003, p. 191).

A dificuldade de o menino obter o êxito desejado pela escola pode ser observada nas estatísticas educacionais pelo número de matrículas, de evasão e reprovação por gênero (BRASIL/INEP, 2014), pelos Livros de Ocorrências, tal como fez Rodrigues (2009), pelo número de meninos encaminhados para tratamento psicopedagógico, como verificou Fernández (1995). Carvalho (2003) também destaca que as classes de reforço e aceleração são compostas principalmente de meninos negros e pobres.

Isso não significa que as meninas são melhores do que os meninos do ponto de vista cognitivo. As avaliações educacionais, internas e externas e a literatura não apresentam esses dados; outros aspectos precisam ser estudados. Um deles, o que nos propusemos a discutir com mais ênfase, é a melhor adaptação da menina ao ambiente escolar. A escola é uma instituição feminina, pelo número superior de mulheres que trabalham nesse local e pela maneira com que acolhe as estudantes. Dentro das escolas, “os valores ditos femininos são os melhores, os preferíveis, os mais importantes, associados ao sucesso acadêmico, em contrapartida, os valores ditos masculinos correspondem ao fracasso escolar” (RODRIGUES, 2009, p. 47).

Aparentemente, nos estabelecimentos educacionais, as condutas femininas são mais valorizadas que as masculinas. De acordo com Rodrigues (2009), um/a estudante, para ser considerado/a pelos/as docentes como um/a “bom/a aluno/a”, deverá apresentar condutas consideradas tipicamente femininas. Essa dimensão vai ao encontro dos estudos de Louro (1997, p. 62): “sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”.

Lena Lavinas também demarca esse espaço feminino, ao considerar

[...] que as crianças são socializadas essencialmente por duas instituições – a família e a escola -, estas constituiriam dois espaços de (re)produção da demarcação e da segregação dos ‘papéis sexuais’ na formação da identidade social das crianças e dos adolescentes (1997, p. 25).

Ou, como já apontava Guiomar Mello, em 1975, “a escola desempenha um papel importante para reforçar papéis sexuais tradicionais valorizados pela cultura” (1975, p. 143). Todavia, a “escola poderia – e deveria – constituir um setor que favorecesse as mudanças que

já se estão processando na sociedade como um todo no que se refere ao papel da mulher e do homem” (MELLO, 1975, p. 143).

Ao observamos pequenos detalhes do ambiente escolar, “veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas” (LOURO, 1997, p. 59).

Esse olhar de Louro (2006) encontra o de Fernández sobre o modelo de bom/a aluno/a, na percepção dos/as educadores/as,

[...] ajusta-se mais facilmente às meninas, já que coincide com o que a sociedade espera delas como mulheres. Há uma concordância entre o modelo feminino tradicional e aquela que a escola propõe. Pelo contrário, o modelo masculino que a sociedade impõe como ideal é o oposto àquele exaltado pela escola. Então, muitos meninos constroem ‘problemas de aprendizagem’, que chamo de reativos, denunciando com sua ‘não-aprendizagem’ a situação confusa na qual estão instalados (2006, p. 123).

Como consequência da educação recebida pelas crianças no âmbito familiar e social, “há mais meninas que se esforçam para atender às exigências da escola do que meninos” (SILVA, 2009, p. 39).

Nas inúmeras contradições alimentadas nos ambientes escolares, está a diferença de comportamento de gêneros. Para Abramowicz, sobressai:

A escola exige uma maneira de ser menina para que se cumpra um certo ‘padrão’ social. Os cabelos penteados, o jeito correto de sentar, de escrever, a limpeza no caderno são exigências escolares não só para se constituir num aluno, mas para a disciplinarização do corpo e do sexo. As professoras sentem-se à vontade para interferir no penteado, no corpo, na fala das meninas. ‘Nem parece menina’ é o veredito proferido pela professora que se arroga não só como aquela que sabe, mas também como aquela que define o que é e não é ser mulher. Quando a menina não cumpre com os quesitos escolares, tem a sua condição sexual questionada (ABRAMOWICZ, 1996, p. 54).

As pesquisas de Louro mostram que a escola reproduz as ambições da sociedade para a mulher, mas contesta e tenta reprimir o comportamento apresentado pelos homens, que também é fruto da educação dessa mesma sociedade. Louro destaca que a escola “delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (1997, p. 58).

De acordo com Guiomar Mello,

[...] a educação transmite e reforça padrões de comportamento sexual culturalmente estereotipados, reproduzindo, dessa forma, as desigualdades de condições e de oportunidades que existem entre homens e mulheres na nossa sociedade, quase sempre com prejuízo dessas últimas (1975, p. 141).

Nesse caminho, Guacira Louro (2007) descreve que a escola deixou marcas expressivas no corpo quando “nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas” (LOURO, 2007, p. 18).

Em relação a gênero, nas escolas, as professoras constituem a maioria dos educadores na educação básica em nosso país. Em 2013, 90,01% dos/as docentes que atuaram nos anos iniciais eram mulheres, nos anos finais correspondiam a 70,92% e no ensino médio constituíam 61,48% (BRASIL/INEP, 2014). Essas mulheres docentes também foram educadas pela família e sociedade para serem submissas. Verifica-se que muitas delas, mesmo após anos de estudo, ao ingressar no mercado de trabalho e conquistar sua independência financeira, ainda carregam as marcas da educação para submissão. Elas são a maioria dos/as profissionais da educação, mas geralmente a direção da escola está sob a responsabilidade de um homem (FERNÁNDEZ, 1995). Dessa forma,

Como mulheres atravessadas pelos determinantes culturais que impõem um modelo de feminilidade submissa, obediente, passiva, as professoras estão predispostas a valorizar como agressivas (destrutivas) as ações dos seus alunos que são somente uma mostra do desejo de conhecer (FERNÁNDEZ, 2006, p. 122).

Em muitos casos, durante a atuação profissional, os valores recebidos por meio da educação sociocultural são muito mais presentes do que a própria formação acadêmica.

4.4.1 Gênero que mais obtém mais sucesso escolar na opinião dos/as alunos/as

Ao serem indagados/as sobre qual gênero obtinha mais sucesso no ambiente escolar, quatro alunos/as não souberam opinar. Três acreditavam que o desempenho de ambos era igual, 28 informaram que as meninas eram melhores e dois estudantes disseram que os meninos aprendiam mais, no entanto as meninas obtinham melhores notas e reprovavam menos.

Dentre os possíveis motivos, para justificar o melhor desempenho das meninas, os estudantes mencionaram, apenas uma vez, os aspectos: educação familiar diferenciada por

gênero, formação de grupos dentro da sala de aula, melhor relacionamento com os professores e o fato de que as meninas gostam mais de estudar, duas vezes informaram que as meninas são mais inteligentes, cinco vezes disseram que elas são mais esforçadas. Dois estudantes não sabiam os motivos da diferença de desempenho e 17 alunos acreditavam que as meninas obtinham mais sucesso escolar pelo comportamento apresentado por elas nas salas de aulas.

AM02: *As meninas são mais espertas. [...] Porque elas não fazem bagunça.*

AM03: *Só as meninas. [...] Elas ficavam mais quietas, fica mais no canto delas.*

AM09: *As meninas. [...] Porque elas não se envolvem com companhia de bagunça.*

AM12: *Eu acho que os moleques aprendem mais. As meninas ficam mais no celular, conversando. E os moleques fazem bagunça, mas quando querem prestam atenção. [...] As meninas (tiram notas mais altas). [...] Puxa saco!*

BM1: *Vê caderno de menino e vê caderno de menina. [...] Tudo caprichado, certinho. Agora os outros, tudo velho, tudo grosso, sujo.*

BM04: *Eu acho que as meninas, é por causa dos pais, talvez. Porque a mulher já é mais cabeça que o homem nesse sentido. Os moleques vão mais pra diversão, as meninas vão mais para o estudo. [...] Não sei, eu acho que a mulher tem mais estímulo desde pequena pra crescer na vida, já tem esse desenvolvimento.*

BM08: *Porque elas se dedicam mais. [...] Elas se empenham mais.*

BM09: *Menina é mais estudiosa, mais cuidadosa. Só que menina também quando pega pra bagunçar, é pior que moleque.*

BM10: *Acho que é a mesma coisa. [...] Se os dois prestarem atenção, vai aprender igual.*

BM13: *A menina bagunça menos. [...] As meninas, não sei, acho que elas gostam mais de estudar do que os meninos. Os meninos não estão nem aí.*

Os/as estudantes apreendem que as meninas obtêm mais êxito na escola do que os meninos. Reconhecem que isso ocorre pelo “comportamento” feminino, comportamento impregnado de submissão. Enquanto isso, os meninos apresentam mais facilidade para recusar a autoridade (AUAD, 2006).

Elena Belotti (1985) ressalta que, ao observamos grupos de meninas e de meninos em sala de aula, perceberemos diferenças notáveis de comportamento entre eles/as.

Os grupos dos garotos são evidentemente mais turbulentos, barulhentos, como que tomados de perene desassossego no qual se inserem as diversas atividades propostas. As meninas são mais tranquilas e silenciosas, mas muitas vezes estão simplesmente ausentes, mais dispostas a se comportarem como espectadoras que protagonistas (BELOTTI, 1985, p. 130).

Como 81,08% dos/as estudantes entrevistados acreditam que as meninas estão mais adaptadas ao ambiente escolar, os/as discentes também têm a percepção de que a maioria dos/as alunos/as reprovados/as é do masculino e isso está relacionado à indisciplina manifestada nas aulas.

AF02: *Os meninos. [...] Porque eles são mais bagunceiros. Daí eles não prestam atenção na aula, fica com brincadeira e acaba reprovando porque as notas vêm baixas.*

BF01: *Os meninos. [...] Não sei, acho que eram os mais bagunceiros. [...] Têm uns que fazem bagunça, mas estudam, mas tinham uns que bagunçavam e não faziam nada.*

BF03: *Porque elas (as meninas) são mais comportadas na sala de aula, aprendem mais.*

AM06: *Uns tinham bastante dificuldade, outros eram muito bagunceiros. [...] As meninas era a maioria que passava, não é? [...] Acho que elas aprendem mais, aqui pra nós sim, sei lá, elas tiram notas maior que as nossas.*

AM11: *A parte de aprender é (as meninas são melhores). [...] Elas prestam mais atenção no que manda fazer.*

BM03: *Você vai falar que as meninas estudam mais, não estudam mais. É a mesma coisa. Mas as meninas também fazem bagunça na sala, só que a professora não vê isso aí, ela acha que é só os meninos.*

BM05: *Acho que elas se esforçam mais. Menino não se esforça muito.*

BM09: *Porque menina não é tão sem-vergonha quanto menino. [...] A menina pulando muro? Menina é mais delicada, homem não. [...] A educação do menino e da menina é muito diferente.*

BM11: *Já reparei, mas nunca pensei. [...] Os professores explicam pra todo mundo igual. [...] Eu acho que os meninos são mais agitados.*

BM12: *Porque elas têm paciência, os meninos não têm.*

CM02: *Porque as meninas são mais inteligentes. [...] Enquanto elas estão estudando, nós estamos brincando.*

Diante do comportamento diferenciado entre meninos e meninas na sala de aula, podemos levantar a hipótese de que estas estejam recebendo tratamento distinto dos/as professores/as. Essa opinião foi expressa por um aluno:

BM09: *Tem muito professor que dá mais atenção para as meninas. [...] Já vem pra trabalhar, ele vem pensando em dar aula normal: “eu vou para dar aula para os meus alunos”, só que chegando lá na hora, ele vendo que a menina vai se esforçar mais, ao invés dele ir atrás do que não está, logo que a menina está se esforçando. [...] Ele não vai ligar, logo que a menina está aprendendo, ele quer crescer mais na menina e esquece da pessoa que não está crescendo. Ele quer desenvolver uma pessoa que já está desenvolvida e esquece da que precisa se desenvolver.*

O depoimento desse aluno corrobora Osti e Martinelli (2014, p. 53), que consideram que “um dos elementos que influenciam nossos sistemas de crenças e expectativas é o sexo dos participantes”. No caso, o aluno indica que meninas se esforçam mais para atender aos requisitos femininos de cópia, silêncio, fazer tarefas etc. Quanto ao atendimento diferenciado destinado aos/às estudantes, Perrenoud (2001, p. 23), destaca que “o tratamento de certas diferenças favorece os favorecidos”, e “é normal ter vontade de trabalhar com os alunos mais gratificantes, mais curiosos, mais rápidos” (PERRENOUD, 2001, p. 46).

4.4.2 Reprovação de meninos e meninas na visão dos/as educadores/as

A reprovação é um tema bastante discutido no ambiente escolar. Apesar disso, quando entrevistamos os/as professores/as, pensar a reprovação e gênero foi novidade. Ao ser indagados/as sobre o gênero que apresenta os mais elevados índices de reprovação, de imediato, a maioria respondeu que nunca havia observado essa relação. Após conjecturarem,

dois professores disseram que achavam que era igual, e 24 educadores/as informaram que eram os meninos, mas desconheciam as diferenças percentuais.

P12: *Apesar de que eu tenho muitos alunos homens muito inteligentes também, mas tem muito aluno homem que é fracassado. [...] Quem acompanha melhor são sempre as meninas.*

P02: *Eu acho que está igual, não sei se tem diferença. Mas em sala de aula eu não vejo meninas ou meninos tendo diferença na aprendizagem, eu vejo que os alunos, eles chegam com histórias que comprometem muito a aprendizagem, eu vejo situações como a falta de estrutura familiar, às vezes o déficit de atenção, essa coisa de tomar remédio, parece que virou meio que moda. A falta de educação, a indisciplina, ela está sendo rotulada como TDH.*

P07: *A questão de não ir à escola, como tem a questão de desistência também, é maior nos meninos. As meninas é mais pontual assim, uma ou outra. [...] Em nenhum momento eu pensei nessa questão. Até a gente tem um pouco de pensamento que talvez as meninas, pelo fato da gravidez na adolescência, porque a gente encontra talvez na vida adulta mais mulheres que desistiram da escola porque casaram, engravidaram, e a gente quase não ouve, pelo menos não se ouve comentar de meninos que desistiram.*

P08: *Nunca cheguei a pensar nesse detalhe, mas a gente vê que têm meninos que são muito mais comprometidos que as meninas, porque a gente vê a menina como sendo zelosa, caprichosa, mais responsável, mas há casos que têm meninos, que mesmo eles sendo meio rústicos, eles são mais responsáveis, às vezes, que certas meninas, porque as meninas estão aflorando.*

D02: *Reprova mais o masculino. [...] Eu vejo que a menina é mais cobrada, pelos pais, pela família, pela escola, pela própria sociedade. E o menino, não. O menino é homem, tem essa liberdade, acaba sendo mais relaxado. [...] Até pra nós que estamos na direção, às vezes falamos assim: “mas você, uma menina, pulando o muro?” Ou seja, já estamos diferenciando, porque ela é menina, ela não pode pular o muro. Já o menino, seria comum, não que ele possa, mas já seria comum o menino pular e a menina não.*

P18: *Olha, eu vejo sempre o menino, porque eu acho que o menino ele mais rebelde mesmo, por natureza eu já acho que ele é rebelde. A menina você ainda conversando com ela parece que ela, ela tem uma visão melhor de entender as coisas, agora o menino ele é mais rústico mesmo, ele acha assim que por ele ter reprovado, não vai ter mais, não vai alcançar mais nada, que ele já se sente um inútil, então, e a menina não. [...] Eu vejo que a mulher é forte em todos os sentidos, o sexo feminino, ela é mais forte, e desde criança. [...] Ela é mais forte, ela age diferente.*

P20: *Aqui eu tenho a listagem dos meus alunos desse ano que foi aprovado e os que reprovaram. [...] E se você for ver o que tem mais de reclamação são mais os homens, tipo assim, exemplo, está bagunçando, está mexendo com o outro. [...] Às vezes, as meninas podem ter mais dificuldade em aprendizagem, mas as meninas não ficam fora do foco.*

P15: *As reprovações são mais de meninos, mas isso acontece desde a primeira a quarta. [...] Eles tem mais dificuldade de aprendizagem, as meninas tem mais facilidade, tanto na coordenação motora, na hora de pintar, é lógico que tem as exceções, mas as meninas elas se desenvolvem primeiro.*

As duas professoras de arte, entrevistadas, informaram que nesta disciplina os meninos apresentam rendimento igual ou superior ao das meninas:

P16: *Os dois (gêneros) se entregam, principalmente aquele menino ou menina que é bastante extrovertido, aquele que pra alguns professores ele não tem limite, ele não tem comportamento, na arte ele tem a facilidade de se expor. Ele é bom no teatro, ele não tem vergonha de expor o que ele pensa ali com o lápis de cor, ele não tem vergonha de ir lá cantar, de ir lá dançar, ele é aberto.*

P17: *Em Arte, eu tenho assim, uma maior produção dos meninos que das meninas. [...] As meninas de repente, digamos assim, talvez por não se expor, e os jogos que eu trabalho com eles muitas vezes assim você tem que trabalhar o grotesco, o feio, e as meninas não querem, não quer se expor. [...] E os meninos não, eles vão com tudo.*

Uma professora sustentou que as meninas são mais bem sucedidas no ambiente escolar, porém enfatizou que, apesar de a escola aprovar o comportamento feminino, não

valoriza as meninas por suas capacidades cognitivas. Afirma ainda que há uma crença arraigada de que os alunos com altas habilidades, geralmente, são do sexo masculino e a mulher vence pela dedicação.

P13: *Ao mesmo tempo em que a gente acha que os meninos são piores, reprovam mais, você não valoriza a menina quando ela tem facilidade de aprendizagem, de quando ela é muito inteligente. É muito mais fácil de você achar que o moleque é superdotado, tem altas habilidades, do que você achar uma menina. A menina pode ter a mesma facilidade que o menino, mas a gente sempre vai levar em consideração que porque ela é menina ela é mais esforçada, ela é mais estudiosa, ela leva mais a sério, então por isso que ela tira melhores notas. Você não vai pensar assim: “essa menina tem altas habilidades, é superdotada”. Com o menino você pensa. Sempre que a gente pensa em alguém genial, a gente sempre pensa em um homem e não numa mulher. [...] As meninas são menosprezadas, não se leva em consideração a capacidade da menina.*

Os/as educadores/as indicaram diversos motivos para o insucesso escolar dos meninos; cada um desses motivos merece estudo para a compreensão das representações de gênero na escola e como podemos mudá-las. Por meio de reflexões, debates e leituras, o coletivo pode avançar e repensar as suas práticas.

Rodrigues (2009) é enfática na relação gênero e comportamento do ‘bom’/boa aluno/a:

[...] a dependência entre reprovação e gênero está relacionada ao fato de que, quem determina se o aluno será reprovado ou não é a professora, esta, atribui os pontos de comportamento (que modifica o conceito final), de acordo com a sua representação social de ‘bom aluno’, que é coordenada pela representação social de gênero, valores femininos ‘superiores’ aos masculinos, o comportamento que é preferível para uma mulher: passividade, obediência, também é preferível para ser ou se tornar um ‘bom aluno’, logo a reprovação ou aprovação dependem basicamente da professora. Parece que um número maior de meninos frente às meninas, não se encaixam nesta representação social de ‘bom aluno’ (RODRIGUES, 2009, p. 46).

Guiomar Mello (1975), há 40 anos, já destacara que, de maneira geral, as meninas são consideradas melhores alunas do que os meninos. Estas recebem notas mais altas e apresentam rendimento semelhante nas diferentes disciplinas da estrutura curricular e “são as que recebem maior número de reforços positivos dos professores” (MELLO, 1975, p. 142).

Enquanto isso, do comportamento masculino, são exigidos modos mais árduos.

Os meninos são mais seletivos quanto ao rendimento, tendendo a obter melhores resultados nas disciplinas pelas quais têm maior interesse; percebem a escola com mais hostilidade que as meninas. Estas tendem a sentir-se mais à vontade na situação escolar. Os meninos recebem um número consideravelmente maior de punições, apresentam mais distúrbios de comportamento, maior número de reprovações e maiores atrasos de escolaridade, mais problemas de aprendizagem de leitura (MELLO, 1975, pp. 142-143).

Mesmo após 40 anos, a situação descrita por Mello (1975) continua presente nos estabelecimentos de ensino.

4.4.3 Os motivos do insucesso escolar dos meninos na percepção dos/as educadores/as

Ao serem indagados/as sobre as possíveis razões para o maior insucesso escolar dos meninos, os/as educadores/as indicaram múltiplos motivos, dentre eles: a diferença de educação recebida no âmbito familiar, problemas familiares, a indisciplina, a diferença de personalidades entre meninos e meninas, as ligações afetivas que as meninas estabelecem dentro da escola, a menor presença de figuras masculinas entre os/as professores/as, a falta de atenção dos/as professores/as para esses/as alunos/as durante as aulas dificuldades de aprendizagem, a inserção precoce no mercado de trabalho, a falta de entendimento dos conteúdos e até mesmo a prática do futebol.

❖ Diferença de educação recebida no âmbito familiar por meninos e meninas

Uma das razões mais citadas pelos/as educadores/as para a dificuldade de adaptação dos meninos no ambiente escolar é a forma diferenciada como as famílias educam os gêneros. Na opinião dos/as entrevistados/as, a educação para a submissão das meninas as favorece na sala de aula. O fato de a família também responsabilizar mais as meninas pelos trabalhos domésticos também foi mencionado como positivo, pois essas atividades tornam as meninas mais responsáveis. Notamos, aqui, um paradoxo: afirmam que as meninas recebem uma educação para a submissão, mas, por outro lado, os trabalhos domésticos têm caráter positivo.

P11: *A menina, a mãe prepara: não pode isso, não pode aquilo, senão você não casa, você tem que se cuidar pra não ficar falada, você tem que se preservar. O menino já fica mais à vontade.*

P10: *Aquela questão de ficar mais pra rua, que as meninas são mais caseiras, a mãe sempre ensina ficar mais em casa, a ajudar a fazer as coisas em casa e aí acaba sobrando mais tempo para o estudo.*

PG01: *Acho que é social mesmo, é toda a educação. [...] Não sei se a gente tacha eles ou o que é que eles não gostam de estudar.*

P04: *Eu acho que talvez em casa, os pais cobram mais das meninas e os meninos ficam mais soltos, mais à vontade daí chega à escola e eles fazem a mesma coisa, não sei.*

P19: *As meninas são muito mais cobradas com relação a questão de não sair de casa, de não ficar na rua, tem horários mais assim, como é que se diz, determinados pra sair ou não sair de casa, os pais são mais rígidos com relação aos amigos, quem frequenta a casa, a hora que sai com quem sai, e nos meninos a gente percebe uma permissividade maior por parte dos pais com relação a isso até mesmo nas conversas.*

P09: *Porque menina fica mais em casa, vai lavar uma louça, vai limpar uma casa, vai fazer isso, vai fazer sua tarefa, fica mais resguardada. Enquanto os meninos já vão para rua chutar uma bola, dali já vai assim adquirindo uma liberdade maior e as meninas parecem que têm que prestar mais contas para a família, enquanto que os meninos já têm essa liberdade maior.*

PG03: *Eu acho que é cultural, é uma coisa que vem no jeito que as famílias se organizam. [...] então assim eu vejo que é uma questão histórica mesmo, cultural, e, não que a mulher seja biologicamente mais inteligente não, eu acredito que é porque ela está sendo empurrada mesmo pra cuidar de um monte de coisas desde cedo e o homem está nessa ausência.*

Os depoimentos dos/as docentes legitimam a análise de Mello (1975) quanto ao maior insucesso escolar dos meninos. De acordo com a pesquisadora, “as meninas se ajustam melhor à situação escolar porque a escola, como instituição, valoriza comportamentos que a

menina desde muito cedo, na família, aprendeu a apresentar: dependência da aprovação dos outros, passividade, obediência” (MELLO, 1975, p. 143). Guiomar Mello, já na década de 1970, afirma que, se a relação gênero e aprovação fosse debatida e analisada nos cursos de formação de professores/as, possivelmente “isso levaria a que futuras professoras refletissem sobre seus próprios preconceitos e sobre as imagens que valorizam” (MELLO, 1975, p. 144).

❖ A docilidade da menina versus a agressividade do menino

Como consequência da educação familiar recebida pelas meninas, estas se mostram mais dóceis e mais receptivas no ambiente escolar, tecem bons relacionamentos com os/as docentes, principalmente com as professoras. Os meninos apresentam mais dificuldades em apresentar o ‘comportamento’ desejado e são desfavorecidos pela escassez de figuras masculinas entre os/as educadores/as. No entanto cabe ressaltar que essa distinção entre meninas dóceis e meninos agressivos não são padrões que se deseja na escola. Nem os meninos, nem as meninas saem autônomos/as, se educados/as por padrões tão distintos e problemáticos.

Leite (1981) mostra que a maioria dos/as muitos/as estudantes não consegue construir uma identidade em um ambiente com grande número de pessoas e que homogeneiza as diferenças.

[...] a não ser que se coloque nos casos extremos (o que se salienta pela extraordinária capacidade intelectual, ou o que se torna conhecido pelo seu total afastamento das normas aceitas por escolas e professores); os outros são ignorados ou colocados no ‘grupo’, como figuras indistintas e imprecisas (LEITE, 1981, p. 242).

Nesse sentido, pode ser que os meninos, movidos pelo desejo de não serem identificados como mais um estudante comportado, apresentem condutas irrequietas e desafiadoras.

P03: *Então, as meninas, elas por natureza são mais calmas, elas se acomodam.*

D01: *As meninas são mais dedicadas, por natureza elas são mais dedicadas. No aspecto comportamental também, não quer dizer que não tenham meninas difíceis de trabalhar, mas, na sua maioria elas são mais fáceis de trabalhar e os meninos geralmente têm níveis maiores de rebeldia e de resistência, então as meninas são mais acessíveis.*

P11: *Eu vejo que o masculino, o garoto, é mais rebelde, os pais parecem que têm uma dificuldade a mais pra ajudar a gente a controlar esse aluno, a ele ter mais interesse. O interesse dele já é outro, você vê mais participação em tudo que envolve futebol, bola, essas coisas. Mas, na sala de aula, o masculino ele é mais difícil de você manter uma rotina de estudo, fazer com que ele aprenda mais, ou que ele entenda mais conteúdo do que a menina. As meninas, elas são mais tranquilas, quando elas têm dificuldade, você percebe que a dificuldade é de aprendizagem, por exemplo. Difícilmente você vê uma menina com problemas de rebeldia, porque ela não gosta de estudar, porque ela está matando aula, existe, mas com mais frequência nos meninos. [...] As meninas, parece que você consegue mais dominar elas, propriamente dito. Em sala, consegue fazer com que elas participem mais, já com os meninos, você tem uma certa dificuldade.*

P02: *A menina, até pela condição de ser mulher, ela é mais delicada, às vezes ela abre mais espaço para que o professor chegue, consiga conversar, consiga chegar no problema. O menino, ele já vem com essa personalidade mais agressiva, de ser mais dono da situação, de querer ser mais independente, então às vezes, o grupo cobra desse menino, atitudes que as meninas não são obrigadas a fazer, essa coisa de agressividade, de não dar atenção, de não conversar, não sei. Eu acho que tem essa coisa de se juntar ao grupo, de querer medir forças, se mostrar forte. A fragilidade, para as meninas, não é vergonha de assumir, talvez isso.*

P01: *As meninas têm o comportamento melhor do que os meninos. Quer dizer, é mais fácil você ter problemas de disciplina com meninos do que com meninas.[...] Por mais profissional que a gente seja, é mais fácil de ajudar, você chegar ali quando o aluno tem, pelo menos, educação, quando o aluno se mostra interessado, aí é mais fácil. Têm alunos que apresentam um comportamento tão terrível que você perde até a vontade de ajudar. [...] Eu acho que já vem da forma que ele é educado. Em casa, às vezes, ele ouve falar que homem pode tudo, que homem é melhor que mulher, que homem é superior. [...] Porque nós fomos educados de uma forma assim em que o homem podia tudo e a mulher nada e eu acho que isso ainda está acontecendo hoje.*

P03: *Porque você vê, a menina ela se apega a uma tia, a uma avó, o menino não, ele não tem a imagem do homem, então ele se apega muito pouco ali dentro (da escola).*

Ele vai, sai, ele vai procurar outro caminho, outras amizades, então eu acho que os meninos se evadem mais pela falta de uma imagem mais paterna, que vai junto com ele e a menina se evade menos porque ela se apega mais à família ou um professor, uma amiga, uma tia, uma avó.

P13: *Eu, pelo menos, observo que as meninas, elas procuram mais quando elas têm dificuldade.*

Nos depoimentos docentes, as meninas têm a preferência dos/as professores/as; a submissão e a dedicação feminina condizem com o projeto de ensino, dos corpos dóceis. Os meninos, nessa rotina e concepção, ou reagem ou recusam o molde de “bom” aluno.

Para ele, o modelo de bom aluno não coincide com o modelo de ser homem que a sociedade lhe pede. Então muitos meninos constroem problemas de aprendizagem, que eu chamo de reativos, porque não são verdadeiramente problemas de aprendizagem. São antes defesas reativas frente a esta situação que podemos dizer, no mínimo, confusa. Reação a aprender, e não impossibilidade ou dificuldade de aprender. É apenas a recusa de aprender em uma situação que lhe exige um tipo de resposta que não coincide com o que ele considera ser sua própria identidade masculina (FERNÁNDEZ, 1995, p. 173).

Na mesma direção das afirmações de Fernández (1995), Rodrigues reafirma a representação social de gênero feminino.

O núcleo argumentativo da representação social de gênero feminino, que se encontra na escola, é o mesmo da sociedade em geral, parece que tem por centro a obediência: ao pai, à mãe, à professora, ao marido. Os depoimentos mostram que o bom aluno é aquele que obedece, não desrespeita a professora, e, segundo o discurso dos sujeitos, a própria educação feminina favorece isto, pois desde cedo as meninas aprendem que o certo é se comportar dessa maneira (RODRIGUES, 2009, p. 49).

Para o menino, submeter-se às regras escolares significa abandonar as características de masculinidade, tão apreciadas além dos muros escolares. Ou, como diz Maud Mannoni (1977, pp. 37-38), a recusa à adaptação escolar pode indicar “sinal de saúde na criança que recusa essa mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona”.

Pode ser que a recusa ao ajustamento escolar signifique, para a escola, ser mau aluno, mas, para a criança, pode indicar uma negação à submissão, como mostra Mannoni:

A recusa de escolaridade é, paradoxalmente, pra certos adolescentes, recusa a permanecerem prisioneiros de uma situação em que não se aprende nada do que seria útil na vida. As crianças armazenam conhecimentos fora da escola; na escola, aprendem a manter-se nos trilhos de uma domesticação (a

criança é condicionada para ‘ajustar-se aos seus limites’, em vez de ser ajudada a derrubar esses pretensos limites) (MANNONI, 1977, p. 186).

Ou seja, diante da inadaptação de um número significativo de meninos, o sistema educacional precisa, com urgência, refletir sobre essa questão.

❖ Indisciplina na sala de aula

Na percepção dos/as educadores/as, os meninos são mais indisciplinados e essa conduta os conduz ao fracasso escolar.

P15: *Olha, a questão dessa indisciplina, acaba levando aí no caso, à repetência deles, porque daí eles se recusam a fazer, não fazem as atividades. Às vezes, eles têm até capacidade pra poder passar de ano, mas eles brincam o tempo todo e por isso que acabam reprovando. A indisciplina pesa bastante. [...] Às vezes, tem aluno que você sabe que ele tem capacidade pra passar pro outro ano, que ele tem conteúdo, mas ele não tem nota, porque ele não faz as atividades.*

P13: *Indisciplina é um dos primeiros fatores. [...] A indisciplina ela é usada pra encobrir a falta de conhecimento do aluno, a falta de entendimento. Então ela interfere, ela pode ser consequência, ela pode ser causa.*

P09: *Talvez seja mais por essa questão, de não ter a disciplina, de estar trabalhando, fazendo, não ter a paciência que as meninas têm pra estar realizando as atividades, pra ficar ali sentadinho, ouvindo, parece que eles têm uma energia maior.*

P04: *Quem conversa mais geralmente são meninos, quem não para quieto na sala, problemas familiares que eles trazem, às vezes. [...] Acho que não gostam da escola, não gostam de estudar.*

P10: *Talvez porque esteja no sangue, eles são mais rebeldes talvez, não obedecerem muito.*

Os depoimentos demarcam as mesmas dimensões dadas aos meninos na pesquisa de Rodrigues:

[...] mau comportamento dos alunos(as) está intimamente associado ao desempenho acadêmico. No caso dos meninos, fracassariam na escola por serem indisciplinados, bagunceiros, rebeldes. Nessas escolas há uma grande “mistura” entre aprendizagem e comportamento, principalmente na determinação da nota final, a nota relativa ao bimestre (RODRIGUES, 2009, p. 39).

Na percepção dos/as educadores e estudantes, a nota obtida nas disciplinas está intimamente ligada ao comportamento apresentado pelos/as alunos/as durante as aulas.

❖ Questões familiares

Os/as educadores/as mencionaram os modelos familiares distintos do tradicional, ou seja, da família nuclear, como responsáveis pelo mau desempenho dos/as estudantes. Referem-se a essas famílias - denominadas pela psicanalista Maria Rita Kehl (2003) de famílias tentaculares - como um dos possíveis motivos para o fracasso dos meninos. As famílias tentaculares são, para Kehl (2003), pai e pai, mãe e mãe, mãe e sogra, mãe e avó, pais e mães adotivos, entre outras formas de organização, como famílias “permissivas”. Para nós, se as novas organizações familiares prejudicassem o desempenho escolar das crianças, meninos e meninas deveriam apresentar os mesmos sintomas. Na opinião dos/as docentes entrevistados, as famílias, geralmente, são consideradas as principais responsáveis para o desempenho escolar. Fernández (1991), em suas pesquisas, afirma que não encontrou um tipo de família que determine ou favoreça o surgimento do aluno/a problema.

P03: *Hoje em dia nós temos várias famílias desestruturadas, questão social, econômica e muito mais.*

P18: *Analisando a situação familiar desses meninos, são todas parecidas. Moram com os avós, estão longe das mães, principalmente das mães, e, não tem perspectiva. Aí eles fazem o quê? Eles começam ter indisciplina na sala de aula, não querem prestar atenção, eles quer chamar atenção de uma outra maneira, menos no estudo.*

D03: *Dessa sociedade permissiva, dos pais que não tem pulso sobre os filhos, porque eu vou te dizer uma coisa, o filho é o reflexo do pai, aquilo que você plantar, é o que vai colher. Ninguém nasce mal, é aquilo que você foi plantando, é aquilo que você foi abandonando.*

❖ Dificuldades de aprendizagem

De acordo com os/as educadores/as, em alguns casos, a indisciplina que os meninos apresentam também é consequência da falta de aprendizagem. Por não compreenderem as atividades propostas, começam a apresentar atos de indisciplina. Uma professora citou que os meninos poderiam ser melhores cognitivamente do que as meninas e por isso as atividades dadas para todos na sala de aula estariam aquém das potencialidades destes, o que levaria à desmotivação.

P01: *Eu tenho observado também que, geralmente, os alunos que dão problema de disciplina dentro da sala de aula são os que estão 'boiando', que não têm pré-requisito e quando começam a não entender nada, começam a dar problema dentro de sala de aula. [...] A maioria dos alunos que reprovam, é porque eles não estão tendo esse atendimento que a gente deveria dar, individual. Nós não conseguimos chegar nesse aluno, por isso ele está perdido.*

P09: *Eu acho que, nesse ponto cognitivo, os meninos vão até além das meninas. Têm alguns casos também em que eles chegam na escola com tanta vontade, naquela empolgação de início, e você fica ali com a maioria, ali nivelando com a maioria e eles perdem o interesse. [...] Mas, enquanto você fica ali, com aquela maioria que tem dificuldade ou não tem entendimento como esse fulano tem ou aquela, acaba perdendo a graça pra ele.*

P10: *Ou estão com uma defasagem de estudo muito diferente em relação da turma e não conseguem acompanhar. Começam a tirar nota baixa e param. Então têm várias situações. [...] Então, porque o menino, quando é bom, consegue ser melhor que as meninas.*

P15: *O que eu percebo é que a maioria dos meninos tem mais dificuldade do que a menina. [...] Então, a menina eu acho que é mais a questão da própria concentração dela. [...] O menino qualquer coisa já distrai ele mais, não quer dizer que tem menina que não aconteça.*

❖ Diferença de gênero determinando a maturidade

Os/as entrevistados indicaram que existe um desenvolvimento mais lento dos meninos em relação às meninas da mesma faixa etária quanto ao desempenho na escola. As meninas, para eles/as, “amadurecem” mais rápido do que os meninos. Vejamos:

P15: *Mas eu acho que é a questão da maturidade deles, que a menina ela se desenvolve primeiro, mas assim com o tempo você percebe que os dois, eles, tanto menino como a menina acaba ficando, acaba se igualando.*

D01: *Tem outro detalhe importante, é que as meninas amadurecem mais cedo. Quando chega na faixa dos onze ou doze anos, elas se adiantam dos meninos, pelo menos em termos de amadurecimento, acerca de dois anos. Esse talvez seja um fator que contribua para essa diferença.*

❖ Metodologia de trabalho do/a professor/a

Quanto ao trabalho docente em sala de aula, é interessante demarcarmos que os/as entrevistados/as afirmam que o fato de usar a mesma metodologia de ensino para ambos – meninos e meninas - pode ser um dos motivos para o fracasso.

P17: *Assim, não seria, digamos de repente a forma metodológica, a metodologia que a gente usa em sala de aula, de repente pra agradar, pra agradar não, mas pra atender ambos, porque são diferentes, por mais que a gente queira eles são diferentes.*

PG01: *Olha, eu penso que são as metodologias utilizadas, de repente, até o jeito de tratar os meninos, porque, falando de uma maneira geral, hoje o aluno chega com muita informação na sala de aula, com muita atividade, eles são ativos, e, principalmente aqui (na Escola A), que a gente vê na metodologia, o ensino não tem muito movimento. É um ensino muito centrado no quadro e em cumprimento de tarefas, você tem que cumprir as tarefas. A impressão que eu tenho é que, principalmente tanto menino quanto menina, eles vêm com vontade de agir, de fazer a aula, de interagir com os outros e essa aula só baseada mais em cópia, parada, eu acho que isso tem a ver bastante, de uma maneira geral. [...] Que os meninos, por*

eles já serem, de repente, mais extrovertidos, não têm medo, eles enfrentam, eles peitam mais os professores. [...] Então de repente a questão da indisciplina dos meninos tenha a ver até com a avaliação. Porque, muitas vezes, ainda que a gente bata que tem que ser centrada no conhecimento, a gente vê ainda o comportamento sendo levado em conta.

❖ Objetivos com o estudo

Para os/as educadores/as, os objetivos que as meninas pretendem atingir, por meio do estudo, é um grande diferencial. Em suas concepções, as meninas são mais “focadas”, têm mais metas e sabem aonde pretendem chegar, enquanto os meninos se “perdem” com mais facilidade ou se inspiram nos modelos da própria família como, por exemplo, o pai que também não estudou.

D03: *Porque os meninos quando eles chegam numa idade assim, de 10 até uns 12 anos, se eles não tiverem uma estrutura, um amparo, alguém que realmente encaminhem eles, eles se perdem mais fácil, no de deixar de estudar, ele não vê uma perspectiva, ele só vive o hoje, ele não vê a educação que vai trazer algum benefício pra ele futuramente, ele não consegue enxergar isso ainda, e se ele não tem alguém que faça com que ele trilhe esse caminho, ele se perde muito mais fácil.*

P17: *De repente assim as meninas, pra ter, digamos assim, um ganho equivalente ao homem, de repente ela tenha isso pra ela que é só o caminho, o estudo é o único caminho que vai levar, pra ela ter, se equiparar, digamos socialmente, salarialmente falando, com os homens.*

P07: *Parece que os meninos vêm com uma concepção que eles não vão necessitar tanto do estudo na vida deles, alguma coisa de o pai não ter estudado também. [...] Acho que eles só não veem que o tempo que eles estão gastando na escola vai ser útil para eles.*

❖ Trabalho

A questão do trabalho assalariado ainda é percebida, por alguns/as educadores, como uma atividade mais ligada ao masculino; nessa perspectiva, os meninos se lançam mais precocemente nesse universo, relegando a escola a um patamar inferior:

P10: *As meninas, algumas, ou engravidam ou vão trabalhar e acabam desanimando e param, e os meninos porque vão trabalhar e desanimam e param.*

D01: *Quando os meninos começam a trabalhar, se eles são meio atrasados, o trabalho passa a ser muito importante para eles, o salário passa a ser muito importante e eles trocam facilmente ou abandonam facilmente a escola. [...] Isso acontece mais com os meninos.*

P06: *Pode ser a questão do menino estar virando “homenzinho”, quer trabalhar quer sair pra fazer alguma coisa, ter o seu dinheiro, não sei.*

P16: *Não sei se por conta do contexto de família, nós temos muitos exemplos de meninos, que são péssimos alunos e são excelentes trabalhadores, são bons administradores, são companheiros da mãe, eu acho que por conta disso, de família, ele sai.*

Para P16, os meninos buscam trabalho com a finalidade de auxiliar a família financeiramente, em outras palavras, eles seriam mais atentos e solidários aos problemas familiares. Nesses depoimentos há compreensão e respeito pelos meninos que ingressam precocemente no mercado de trabalho. Infelizmente, em alguns casos, o respeito não é o mesmo quando se relaciona às meninas:

P16: *A menina ela se vai, a grande maioria por conta da prostituição. [...] Tanto a evasão quanto a reprovação, a falta de interesse porque ela, ela ganha lá fora fácil a vida. E ela não precisa de cultura pra ganhar essa vida que ela tem lá fora.*

Na questão do trabalho, um fato interessante, constatado durante as tentativas de localizar os/as possíveis entrevistados/as, principalmente das Escolas A e B, foi o número de estudantes trabalhando. Mesmo as entrevistas tendo sido realizadas nas férias, muitos

encontros tiveram que ocorrer à noite ou aos domingos, pelos horários de trabalho dos/as alunos/as.

PG01: *Isso que me questionou já também, essa questão de como o aluno, na sociedade, no trabalho, ele é ativo, ele corresponde, ele dá conta de se relacionar, de lidar com o dinheiro, e dentro da sala de aula ele não avança.*

AM07: *Eu estou trabalhando de pedreiro lá perto do colégio. [...] Tem quase um ano já, uns oito ou nove meses. [...] Eu trabalho de segunda a domingo.*

AM10: *Eu arrumo as máquinas. Ele (o patrão) fala que eu sou bom.*

AM11: *Minha mãe trabalha e eu cuido da irmã.*

AM12: *De bico. [...] Faço um murinho ali. [...] Desde que fiz 10 anos. [...] Por que no trabalho é mais legal, é mais livre, você descansa um pouco. Na escola não, você tem que ficar toda hora prestando atenção.*

BM01: *Estava cortando umas gramas. Eu ia entrar ali no gás, mas não deu certo, eu tinha que ter 16 (anos), se eu tivesse mentido eu estava trabalhando.*

BM09: *Eu sempre trabalhei, desde pequeno assim, mas não porque precisava, trabalhei porque eu gosto de ganhar meu dinheiro, tal, aí eu trabalhava com um amigo do meu pai, lá no clube, trabalhava de garçom, servindo os outros nas mesas.*

❖ Futebol

Quanto aos desportos, os/as docentes afirmam que o esporte mais popular do Brasil, e mais praticado pela população masculina, é um fator que tira o foco dos meninos dos estudos.

P19: *A impressão que dá é que eles querem jogar bola. Eles não querem, são poucos que querem realmente estudar, que ficam firmes ali no estudo, a maioria é assim, sabe aquela coisa de ser goleiro de ser famoso? [...] Ele (futebol) influencia negativamente a partir do momento em que a família não está presente não sabe*

dosar as coisas. [...] Olha eu tenho a impressão que sim, aí existe uma certa cultura que o jogador de futebol ele não precisa estudar.

P09: *Enquanto os meninos já vão para rua chutar uma bola, dali já vai assim adquirindo uma liberdade maior e as meninas parecem que têm que prestar mais contas para a família, enquanto que os meninos já têm essa liberdade maior.*

P11: *O interesse dele já é outro, você vê mais participação em tudo que envolve futebol, bola, essas coisas.*

Todos/as os/as educadores/as entrevistados/as apontaram diferenças entre os meninos e meninas como defeito e como virtudes. Essa conduta, para Elena Belotti (1985, p. 127), é uma atitude de discriminação: “a prontidão no enumerar os defeitos e virtudes masculinos e femininos revelam o hábito de classificar as crianças segundo o sexo e, por conseguinte, uma atitude discriminatória em nível profundo”.

Em sua investigação, Belotti (1985) constatou que os/as professores/as, quando interrogados/as sobre as diferenças de comportamento, apresentadas nas escolas por meninos e meninas, indicam as mesmas diferenças, as quais estão apresentadas no Quadro 8:

Meninos	Meninas
Mais vivos e barulhentos.	Menos alegres.
Mais agressivos.	Mais dóceis e servis.
Mais briguentos e menos disciplinados.	Mais disciplinadas.
Mais desobedientes.	Mais obedientes.
Mais mentirosos e negligentes.	Mais cuidadosas.
Menos aplicados, escrevem pior e mais devagar.	Aplicam-se mais.
Mais desarrumados.	Mais arrumadas.
Mais sujos.	Conservam-se mais limpinhas.
Menos inteligentes.	Mais inteligentes.
Mais autônomos, menos carentes de afeto, aprovação e auxílio, mais seguros de si mesmos.	Mais dependentes do conceito da professora.
Mais solidários com outros do mesmo sexo.	Menos solidárias com as outras do mesmo sexo
Não são mexeriqueiros, não bancam os espiões.	Mais mexeriqueiras, mais espiãs, fracas de caráter.
Não choram tanto.	Mais choronas.

Quadro 8 - Diferenças de comportamento apresentado por meninos e meninas na escola.

Fonte: Belotti, 1985.

4.5 Relacionamento professor/a-aluno/a

Os depoimentos dos/as estudantes a respeito de seus professores/as, na maioria das vezes, não arrolam o conhecimento da disciplina ou a metodologia de ensino que o/a professor/a apresentava em sala de aula com a sua preferência. . O relacionamento bom entre docente e aluno/a envolve mais a questões pessoais. Esses depoimentos confirmam os resultados de Osti e Martinelli (2014, p. 52):

[...] pode-se dizer que um elemento importante a se considerar no contexto escolar diz respeito à relação professor-aluno, uma vez que todo processo de aprendizagem perpassa pelas relações estabelecidas entre os envolvidos. Embora na escola muitas outras relações se estabeleçam, considera-se aquela que envolve o professor e o aluno é uma das principais, uma vez que o professor é a figura central, dentro desse contexto, e responsável por formalizar as interações do aluno com o conhecimento.

O mesmo ponto de vista é compartilhado por Marília de Carvalho (1999, p. 21) quando afirma que nas escolas “não apenas ensinam-se conteúdos, mas estabelecem-se relações emocionais significativas entre adultos e crianças”. Osti e Martinelli (2014) mostram que, ao refletir sobre as questões de aprendizagem, é necessário também ponderar sobre essa dimensão afetiva e de amizade. Como diz Benevides-Pereira (2012, p. 162), em qualquer nível de ensino, a “forma de contato estabelecida pelo educador é fundamental para a constituição de uma boa relação professor/aluno refletindo no processo de ensino”.

Se para os/as educadores/as, essa relação pode não ser apreciada como no processo de ensino e aprendizagem, na visão dos/as estudantes, ela é fundamental. As opiniões dos/as alunos/as confirmam a de Castro (2004, p.111) de que “ninguém aprende ou apreende sem afeto”. Os/as discentes sabem muito bem que “a qualidade da aprendizagem dos alunos é em grande parte influenciada pela qualidade dos processos que ocorrem na sala de aula” (CASASSUS, 2002, p. 115).

A empatia entre o par educativo e as expectativas positivas do/a docente em relação ao/à aluno/a favorece o desenvolvimento cognitivo deste/a, porque os/as estudantes tendem a agir de acordo com a percepção dos/as professores/as. O mau relacionamento entre professor/a e aluno/a e as expectativas ruins dos/as docentes em relação ao potencial de aprendizagem do/a estudante também favorecem a concretização dessas expectativas (LEITE, 1981). Essa foi uma das dimensões trabalhadas por Vera Schmidt no projeto de escola

democrática na Rússia na década de 1920; para a psicanalista, o êxito da educação dependerá “do restabelecimento de uma relação entre o educador e discípulo” (SCHMIDT, 1934, p. 38).

Nesse percurso do bom e saudável relacionamento entre aluno/a e docente e de interação aluno/a com os conhecimentos, a formação docente é fundamental para o exercício da profissão, mas não é suficiente. Dubet (1997, p. 231) descreve que temos uma diversidade de situação como “há professores que ensinam muitas coisas a muitos alunos, há professores que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno”.

Pesquisadores do campo educacional, como Coll e Miras (1996, p. 271), afirmam que a relação entre educador/a e educando/a é determinante, pois “os alunos vão aprender mais e melhor, vão obter melhores resultados escolares, quando o professor espera que assim aconteça”, assim como “as expectativas desfavoráveis dos professores sobre o rendimento dos seus alunos podem chegar a afetar significativamente, de forma negativa, o rendimento destes últimos” (COLL; MIRAS, 1996, p. 273).

Essa mesma opinião é apresentada por Dubet quando afirma que “os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser” (1997, p. 231). Contudo, como dizem Leão e Costa (2005, p. 103), os “professores geralmente não reconhecem o papel que exercem como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem”.

Leite (1981) lembra que alguns/as docentes conseguem perceber e estimular as qualidades positivas dos/as alunos/as e, dessa forma, provocam nos/as estudantes uma potência para os estudos e criação. Porém há professores/as que, apesar de competentes na sua disciplina de atuação, não alcançam o mesmo resultado. De acordo com Leite, essa diferença pode ser compreendida como “resultante de uma *seleção perceptual* específica: alguns tendem a observar e salientar os aspectos positivos, enquanto outros tendem a salientar os aspectos negativos das pessoas com que estão em contato” (LEITE, 1981, p. 245, grifos do autor).

Rosenthal e Jacobson (1981) também indicam que o bom relacionamento entre professor/a e aluno/a gera mais aprendizagem. Os pesquisadores afirmam que as expectativas positivas dos/as professores/as em relação ao desempenho intelectual do/a estudante são

determinantes para o desenvolvimento acadêmico/a deste/a. Em outras palavras, “quando os professores esperam que certas crianças apresentem um maior desenvolvimento intelectual, isto realmente acontece” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981, p. 287).

O/a professor/a que apresenta uma expectativa boa dos/as alunos/as os/as leva ao encontro da identidade e afetividade positiva destes/as. Leite (1981, p. 244) mostra que essa relação é vital porque “o aluno ‘aprovado’ pelo professor tende a acentuar as características que o fizeram admirado, e por isso se torna cada vez mais admirado; o aluno rejeitado tende a apresentar as qualidades opostas às exibidas pelo professor, pois é difícil alguém identificar-se com quem rejeita”.

Robert Rosenthal e Lenore Jacobson publicaram em 1968 a obra “Pigmalião em sala de aula: a expectativa do professor e o desenvolvimento intelectual do aluno” (apud RASCHE; KUDE, 1986). Nesse trabalho, “os autores propõem a tese de que as expectativas do professor afetam não só as realizações escolares do aluno, como seu desenvolvimento intelectual” (RASCHE; KUDE, 1986, p. 62). Robert Rosenthal e Lenore Jacobson *apud* Rasche e Kude (1986) realizaram uma pesquisa, na qual os/as professores/as de 18 turmas foram informados/as, no início do ano letivo, sobre o possível rendimento escolar dos/as estudantes. A informação foi aleatória, mas os/as docentes acreditaram que foi obtida por meio de testes. Após alguns meses, foram aplicados testes e constatou-se que os/as estudantes apontados com possibilidade de desenvolvimento cognitivo superior progrediram mais que os/as outros/as alunos/as.

Rasche e Kude afirmam que “no Brasil as pesquisas sob o tópico têm chegado a resultados semelhantes, enfatizando principalmente a relação entre fracasso escolar e baixas expectativas do professor” (1986, p. 61) e que “as expectativas negativas do professor têm, assim, uma atuação cerceante e inibidora da capacidade e criatividade do aluno, tanto mais ativa quanto mais jovem for o sujeito” (1986, p. 68).

Da mesma forma, Soares, Fernandes, Ferraz e Riami (2010, p. 157), em um estudo sobre o tema, observaram que “a expectativa do professor provoca um impacto positivo na proficiência do aluno, mesmo considerando-se o efeito de variáveis sociodemográficas tradicionalmente associadas ao desempenho”.

Os/as docentes têm o hábito de culpabilizar a família pelo fracasso escolar (PARO, 2001; RODRIGUES, 2009). Porém, de acordo com Casassus (2002), as relações estabelecidas

dentro da sala de aula são fundamentais para que ocorra a aprendizagem, e os acontecimentos que dentro desse espaço são mais determinantes na influência dos resultados dos/as estudantes do que o que acontece fora dela. Fernández (1991, p. 47) também destaca que, “para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos”.

Cabe ressaltar aqui que, dadas essas questões, responsabilizar os/as educadores/as, por não valorizar as relações humanas no processo de ensino e aprendizagem, também não resolve a questão. Afinal, eles/as foram formados/as, preparados/as e selecionados/as para atuar profissionalmente sem considerar essa dimensão, pois

O papel docente foi concebido eminentemente em termos cognitivos e valorativos, sem que fosse contemplada a dimensão emocional das relações humanas. Não obstante, as profissões do setor de ensino, exigem sensibilidade emocional na medida em que envolvem relações com outros (CASASSUS, 2009, p. 207).

Sem a formação adequada e sem reflexões sobre o relacionamento com as pessoas, os/as docentes vão para as salas de aula. Nesse caminho, para Dubet (1997, p. 230), ao “lado da didática, seria necessário um pouco de psicologia dos adolescentes, um pouco mais de sociologia”.

Para Nóvoa, a qualidade e a abrangência da educação escolar pública precisam ser ampliadas e “a ‘refundação’ da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores” (NÓVOA, 1999, p. 20). Essa opinião também é a de Perrenoud, quando afirma que, “para progredir nesse sentido, não são necessárias grandes reformas educativas: a principal variável a ser mudada é o professor. É preciso que ele sinta vontade de refletir e de mudar” (2001, p. 26).

Nessa concepção, François Dubet define a pedagogia aliada ao/à professor/a.

Uma pedagogia não é uma pura ferramenta na medida em que não há corte entre a pedagogia e a personalidade. A pedagogia é uma técnica da operacionalização da personalidade. Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude (DUBET, 1997, p. 226).

Simone Sabino (2012) diz que “seres humanos afetam e são afetados por outros e pelas circunstâncias históricas nas quais estão inscritos. Educar é um grande ato de afetividade, portanto, ousou incluí-lo entre as competências para a docência” (2012, p. 21).

Quanto à preparação do/a educador/a para o exercício da profissão, Paulo Freire destaca:

Nenhuma formação docente verdadeira pode-se fazer alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (FREIRE, 1996, p. 45).

Quando nas salas de aulas surgem os problemas de relacionamento, as ações dos/as docentes que aspiram boas relações acabam sendo apenas intuitivas. Marília de Carvalho (1999, p. 23) enfatiza que, quando os/as docentes se referem às aprendizagens adquiridas na prática profissional, a maioria “está se referindo à aprendizagem de relações, a saber lidar com as demandas múltiplas, as emoções e os sentimentos que brotam daquele turbilhão efervescente da sala de aula”.

Em alguns casos, a intuição e sensibilidade dos/as docentes funcionam, noutros não. Para Morales (1999, p. 39), “o que acontece na sala sempre transcende o âmbito da sala de aula” Logo, os acertos e os erros dos educadores mostram uma dimensão que não é possível mensurar, pois “nós, professores, *não somos tudo*, é claro, mas temos uma grande influência, ou podemos tê-la, na vida de nossos alunos” (MORALES, 1999, p. 40, grifos do autor). Sobre a função determinante do/a educador/a no ensino e aprendizagem, Paulo Freire (2007, p. 48) destaca que, “obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental”.

Fernández (2006, p. 120) conta que as inúmeras histórias ouvidas na clínica psicopedagógica a levaram a “reconhecer a importância da figura dos professores na construção da subjetividade dos seres humanos”.

A relação entre o par educativo não difere das outras relações humanas, ou seja, esta é repleta de simpatias, antipatias e constantes conflitos. Todavia essa relação se destaca e assume e repercute mais na vida do indivíduo, pois “a sua importância reside no fato de o professor, dentro da sala de aula, atuar como o transmissor dos padrões de cultura, e ser o responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno” (LEITE, 1981, p. 244).

É importante lembrar que o/a professor/a ideal não existe, mas “há muitas maneiras de ser um bom professor, de manter um bom relacionamento com os alunos e de influenciá-

los de maneira muito positiva. [...] Todos nós podemos nos lembrar de bons professores muito diferentes entre si” (MORALES, 1999, p. 30).

Há distintas maneiras de ser um/a bom/a professor/a e ficar marcado/a na vida escolar do/a aluno/a. Paulo Freire (1996) relata que um simples gesto do/a professor/a pode influenciar muito na vida do/a aluno/a. Como exemplo, cita um/a docente que, ao lhe devolver um trabalho, observou novamente o texto e balançou a cabeça num gesto de respeito e consideração. Esse ato, lembra Freire, teve mais valor do que o 10 atribuído à redação, pois “o gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir” (FREIRE, 1996, p. 43).

Existem distintos modelos de bons/as docentes, mas, para Pelegrini (2007, p. 14), o que existe em comuns entre estes é que “todos os professores vivos na memória eram apaixonados: ou pela educação, ou pelos alunos, ou pela matéria que ensinavam, ou pelas três coisas juntas”.

O/a professor/a pode marcar positivamente a vida do/a estudante, mas também pode dar vazão a aspectos negativos. Para Morales (1999), nas relações humanas sempre há uma influência mútua, para o bem ou para o mal. Nesse sentido, para Osti e Martinelli (2014), quando o/a aluno/a sente que o/a professor/a não confia na capacidade do/a discente, este poderá ter menos vontade de realizar as atividades propostas na sala de aula e até mesmo tomar para si o descrédito e assumir que não tem condições de aprender.

Ainda não temos um debate e reflexão sobre as relações entre professor/a e aluno/a nos cursos de formação do/a docente; também não tem importância o sistema educacional, no entanto, como “profissionais do ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscamos seu êxito e não seu fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional” (MORALES, 1999, p. 13). Refletir sobre a aprendizagem não implica somente pensar nos conteúdos e metodologias de ensino, é preciso também observar a relação entre o/a docente e os/as alunos/as, visto que esse aspecto pode ser um elemento que favorece ou atrapalha o desempenho do/a aluno/a (OSTI; MARTINELLI, 2014). Saltini (2008) julga que essa relação é elemento energizante do conhecimento.

Entretanto, para pesquisadores como Dante Leite (1981), a relação professor/a-aluno/a ainda é despersonalizada na instituição escola.

[...] o professor encarna – de maneira mais ou menos fiel e adequada – os padrões ideais de sociedade e procura transmiti-los. Deste ponto de vista, o seu comportamento é apenas a encarnação de um papel social, e as suas ações procuram aproximar-se do padrão aceito. Isso explica que o professor, mesmo quando não aprecie o estudo, sinta obrigação de transmitir o gosto pela vida intelectual (LEITE, 1981, p. 244).

Para Bohoslavsky (1981), o vínculo de dependência está sempre presente no ato de ensinar. Para esse autor, o vínculo pedagógico é de submissão no qual o/a professor/a sempre sabe mais que o/a aluno/a e por isso deve guiá-lo/a, protegendo-o/a para não cometer erros, pode julgar, legitimar os interesses do/as estudantes e definir os meios de comunicação. Dessa forma, quanto mais passivo for o/a aluno/a, mais o/a professor/a atingirá os objetivos da instituição escola. Como resultado, os “alunos consideram o professor como uma autoridade que *além disso* ensina, da mesma maneira que para o professor o aluno é um subordinado que *além disso* aprende” (BOHOSLAVSKY, 1981, p. 334-335, grifos do autor).

4.5.1 Relações positivas, citadas pelos/as alunos/as

Os/as alunos/as deram exemplos de professores/as com os quais se relacionavam bem. Esses exemplos, na maioria das vezes, resumiram-se a uma referência de professor/a por aluno/a. Possivelmente, a escassez de referências docentes positivas nas trajetórias desses/as estudantes pode ter contribuído para ausência do êxito escolar, uma vez que, de acordo com os estudos que apresentamos até aqui e afirmado por Castro (2004, p. 111), o relacionamento construído entre professor/a e aluno/a é “fundamental para a construção ou reconstrução da natureza do aprender, isto é o vínculo estabelecido deve ser percebido como adequado, prazeroso e saudável”.

Nos discursos dos/as alunos/as sobre a relação com os/as seus/suas professores/as, “pode-se inferir que o vínculo afetivo é necessário para uma boa aprendizagem, mas também uma boa aprendizagem pode propiciar um vínculo afetivo positivo” (CAMARGO, 2004, p. 35).

AF02: *Eu gostava mais de Ciência, o professor era calmo, explicava certinho pra gente entender como fazia, ele era bonzinho.*

AM04: *Só da Clara, de geografia. [...] Ela era legal. A Clara e o Henrique, de Educação Física. A Eliane... [...] Só, acho que só, o resto era tudo bravo. [...] A*

Clara conversava, ela dava conselho. [...] Um bom professor é aquele que chama do lado, fica conversando, fala uma coisa boa. [...] Coisa da matéria, sobre a vida. Dá uns conselhos certos, o que é certo, o que é errado. [...] Só a Clara mesmo, que agilizava, sentava do lado, começava a conversar e falava as coisas.

BM04: *Eu lembro de uma professora de Inglês na quinta série, ela me ajudou bastante.*

BM09: *Um professor, que pelo menos eu tiro pra mim, como um dos melhores professores que eu já tive na minha vida, foi o Marcão, professor de matemática. Ele bagaça, enquanto você não aprende, ele tá lá ralando. Ele pode passar outro conteúdo para o pessoal lá no quadro e fica naquele conteúdo só com você.*

BM10: *Professor legal era o Érico, você conheceu? O Érico era gente boa, de Ciências. Não, Português, levava a gente lá fora.*

4.5.2 Relações negativas

Ao comentarem a relação com os/as professores/as, muitos/as alunos/as se reportaram a episódios negativos. A falta de uma interação positiva com o/a professor/a foi apresentada como motivo para não assistir às aulas e, dessa forma, colaborar para fossem reprovados/as. Os/as alunos/as mencionaram a má relação não como um fato esporádico, mas constante durante o ano letivo. Os relatos deles/as nos conduzem a acreditar que, depois que ocorre uma indisposição entre aluno/a e professor/a, dificilmente essa situação é revertida. Isso, na escola, torna-se um problema a mais porque nessa instituição não há espaço para o diálogo e, dessa forma, para fazer bons acordos.

Os depoimentos dos/as estudantes evidenciam que os relacionamentos estabelecidos com os/as docentes são fundamentais para o êxito escolar. Osti e Brenelli (2013, p. 56) chamam a atenção para esse fato, pois,

Ao vivenciar relações positivas os estudantes tendem a se sentir mais confortáveis e seguros. Por outro lado, quando vivenciam relações negativas, podem desenvolver atitudes de rejeição em relação à escola, acarretando assim uma desvalorização pessoal e baixo rendimento relacionado à aprendizagem cognitiva, social ou emocional. Isso nos leva a refletir o quanto as relações vinculares entre alunos e professores são importantes

durante todo o processo escolar, pois tanto favorecem quanto inibem o interesse pela aprendizagem e a adaptação escolar.

Essas pesquisadoras verificaram, em um estudo desenvolvido com alunos/as que apresentaram baixo desempenho acadêmico, que 80% deles/as tinham uma percepção negativa no que se referia ao relacionamento com os/as seus/suas docentes (OSTI; BRENELLI, 2013). Os depoimentos dos/as alunos/as participantes deste estudo corroboram a investigação das autoras:

AF02: *Ela (a professora) não queria que a gente fizesse as coisas, brigava com a gente, era bruta. Se a gente não soubesse e não quisesse fazer porque a gente não sabe, ela pegava o caderno e levava o caderno da gente pra casa dela, ficava brava.*

AM08: *Outro dia era a dona Caroline. [...] Muito brava. [...] Ave Maria... tinha dia que eu ia só que a aula dela era a terceira, eu matava a terceira.*

BM09: *Eu acho que tem professor que é muito nem aí com nada, sabe? [...] Ah, vamos supor, se aprendeu, aprendeu. Se não aprendeu põe a nota lá pra ele passar e ano que vem a gente resolve. Tem muito professor que é assim.*

AM1: *Reprovei mais porque eu não entrava nas aulas. [...] Chegava lá tinha professor que eu não gostava, eu não entrava. [...] Igual de manhã, a Claudia mesmo eu não entrava na aula dela. Do Paulo eu não entrava. Agora, do Marcio, dos outros professores eu ia. [...] Lembro do Professor Paulo. [...] Ah, ele ficava inventando um monte de coisa e teve uma vez que eu fui na secretária assim por coisa que nem tinha acontecido. [...] Ele só não falava nada com pessoas que têm dinheiro.*

AM05: *A professora (de matemática) não explicava direito. [...] Eu não, tinha medo dela. Vai que eu vou e ela brigava comigo, daí eu nem ia.*

AM06: *Eu não sou de ir lá, conversar com os professores, a maioria é as meninas. [...] É, a maioria é, beijo pra lá. Eu não, eu fico quieto assim, só faço as coisas, converso com professor não. [...] Só vou quando é professor legal.*

AM11: *A Soraia, professora de Português. [...] Ela não ia muito com a minha cara. [...] Porque eu não prestava atenção na aula dela, daí ela ficava brava. [...] Quando a gente tá na sala já vê que não gosta.*

BM03: *Quando professora não vai com a cara do aluno, o aluno pode ser bom, mas não passa. Eu duvido! [...] Você é professora de matemática, você sabe os que fazem bagunça e os que não fazem, já entra sabendo. Aí, invés de ajudar parece que piora mais, manda pra diretoria, “vou mandar um bilhetinho pra sua mãe”, não tenta ajudar.*

BM05: *Tipo assim, tinha uns professores que ajudavam bastante, só que eu reprovava na matéria, eu não lembro muito bem qual era, mas ajudava. Agora, em História, não, era uma professora que parecia que tinha raiva de mim. [...] Eu falei do Lula, ela quase me bateu. [...] Eu não sei o que ela tinha com o Lula. Eu falei não sei o que lá do Lula, ela bateu até na minha carteira, deu um soco assim, ela ficou brava! Depois ela nem olhava direito pra mim.*

BM09: *Ele não explica. A explicação tipo, ele passa no quadro, se aprendeu está bom, se não aprendeu o problema é seu, quem mandou não aprender?*

Os/as estudantes, ao discorrerem sobre os/as professores/as, deixaram explícito que essas relações foram marcantes nas suas trajetórias escolares e que eles/as sentiam necessidade de expor os seus sentimentos. Mesmo apresentando um estresse momentâneo, pareceram aliviados/as após expressar os sentimentos. Na sequência, perguntamos sobre o que achavam que os/as professores/as fariam sobre eles/as. Os/as alunos/as demonstram ter consciência de que a relação é recíproca:

AM05: *(A professora de matemática) vai falar mal. [...] A mesma coisa que eu falo dela. [...] Que eu sou chato, bagunceiro.*

Os/as estudantes acreditam que os/as professores/as com os quais se davam bem ponderariam positivamente sobre seus/suas condutas, e por aqueles com os quais não mantinham um laço de amizade e tiveram desavenças em sala de aula seriam censurados. É interessante destacar que, na visão dos/as alunos/as, eles/as só são percebidos pelo/a professor/a pelo comportamento em classe, os aspectos cognitivos seriam descartados.

AM1: *Tinha uns professores que iam falar que eu bagunçava. [...] Eu não parava dentro da sala de aula. [...] Vão falar bem mal.*

AM04: *O AM04 fazia isso, fazia aquilo... Excomungar eu. Eu acho.*

AM05: *Depende pra quem você for perguntar. [...] Na secretaria nem adianta você ir, não sei. [...] Não sei, melhor você perguntar pro professor Marcio. [...] Porque eu sou bastante amigo dele.*

AM07: *Eu era meio tranqueirão, meio bagunceiro na sala, os professores não gostavam de mim.*

AM11: *Depende da professora. [...] Não sei, se eles ainda falarem alguma coisa boa. A professora de geografia e educação física (falariam bem). A Soraia, professora de português (falaria mal). [...] Ela não ia muito com a minha cara. [...] Porque eu não prestava atenção na aula dela, daí ela ficava brava. [...] Não gosta, quando a gente tá na sala já vê que não gosta.*

BM03: *A Sandra, matemática. Tenho certeza que ela vai falar: o BM03 é um péssimo aluno. E o pior que não é só de mim que ela fala, eu não sei, ela é meio nervosa. [...] E esse negócio de professor ficar com cara feia pro aluno, o aluno não gosta não. Por isso que os alunos xingam as professoras, não é porque a professora é boa não, é ruim não, é porque não vai com a cara mesmo. E a professora muito menos com a cara do aluno. [...] A Sandra mesmo, chegava com a cara desse tamanho na escola, ia explicar e ficava gritando com os alunos, tanto com os “nerds”, não tinha como escutar e ela gritava com os alunos, mais com os repetentes, mas gritava heim!*

4.5.3 Opiniões dos/as educadores/as sobre a relação professor/a-aluno/a

Quanto à relação entre docente e alunos/as, os/as educadores/as se mostraram conscientes da importância desse relacionamento. Uma pedagoga disse que têm muitos/as professores/as tentando mudar e melhorar a relação e mencionou os esforços de um/a professor/a nesse aspecto.

As relações recíprocas entre professor/a e aluno/a também foram lembradas. Compreendem que, quando não apreciam determinado/a aluno/a, este/a também não o/a aprecia.

PG01: *É uma busca muito grande, tem que estudar muito, mas tem professor fazendo o processo: buscando, mudando. [...] Ele (cita um professor) marca a diferença. Como que ele ensina? Tem movimento? Tem movimento tanto dos alunos na sala de aula, como dele na busca. Ele vai na família, ele conhece a vida do aluno, quando o aluno está na sala, ele sabe os motivos das reações do aluno, ele conhece o aluno. Quando é muita massa, que o professor não conhece, às vezes o professor age de uma maneira brusca, rígida e, talvez, seria o momento dele estar partindo pro diálogo, compreendendo melhor. [...] E o professor é a peça central, porque ele proporciona. Então, quando você pergunta de quem vai partir a mudança, tem que ser da escola, tem que ser do professor. Não de um professor isolado, mas de toda estrutura escolar.*

P12: *A gente não pode ser um amigo também, mas não podemos criar trauma também, temos que trazer eles para nós. Trazê-los para nós dentro com um certo limite. Dele te respeitar, dele te perguntar, dele participar da sua aula.*

D02: *A grande maioria desses alunos que são problema para alguns professores, o professor também é um problema pra eles. No sentido de o professor não estar reconhecendo ou observando o comportamento dele e não está retribuindo de forma adequada, é bate e volta. O aluno bateu, leva o troco. Então, quando o professor manda o aluno pra conversar aqui, o aluno fala do professor é praticamente o mesmo que ele fala do aluno. [...] O que a gente ouve muito é isso, o professor sempre acha que o aluno tem que mudar quando, na realidade, às vezes, nós temos que mudar. Porque você mudando sua forma de trabalho ou entendimento com o aluno, ele também vai mudar a forma dele. [...] Da mesma forma que você entra na sala e não vai com a cara do aluno, ele também não vai com a sua cara.*

P14: *Eu acho que é a mesma, porque, se você faz uma imagem ruim de alguém, você pode ter certeza que essa pessoa também vê isso em você. Eu acho que é recíproco. É sempre o aluno, então você tem que, de vez em quando ou sempre, pensar: será que é o aluno ou será que sou eu? Quem é? Não é somente jogar a culpa no aluno, porque isso não é verdade. Eu acho que se você grita com o aluno, é mal educada com ele, xinga ele de burro, você quer o que dele?*

P13: *Não é o tom da voz, é a forma que você faz. Você pode até falar alto, mas a forma como você fala vai fazer a diferença. Ele tem que se sentir respeitado.*

P18: *Mas eu penso que nós temos que estar mais próximo do nosso aluno, dá um jeito, tirar um dia por semana, fazer uma atividade diferente pra se relacionar melhor com o aluno. [...] Porque nós professores, eu penso que não é só chegar lá na sala de aula e lascar matéria no quadro, fazer de conta que você nem enxerga o aluno, parece que você coloca uma venda, alguma venda nos olhos assim, uma venda nos olhos e fala, fala, fala e não percebe o aluno na sala de aula.*

Os depoimentos sobre o relacionamento entre docente e discente, tão enfatizado pelos/as estudantes, confirmam as percepções de Coll e Solé (1996, p. 297). Para esses pesquisadores,

A interação professor/aluno aparece, na atualidade, como um desses campos privilegiados de estudo e de pesquisa, nos quais, de repente, convergem contribuições e propostas ignoradas mutuamente durante bastante tempo e que poder dar lugar a verdadeiros saltos qualitativos na compreensão do comportamento humano.

Coll e Solé (1996, p. 287) salientam que na mudança do ensino situam “o estudo da interação professor/a-aluno/a no próprio cerne dos esforços para compreender a natureza das mudanças educativas e sua relação com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento”

Leite (1981, p. 246) indica que uma das principais contribuições da investigação psicológica para a educação seria “estimular a reeducação dos professores cuja conduta seja prejudicial ao desenvolvimento dos educandos. Pelo que se sabe até agora, a percepção positiva é capaz de produzir melhores resultados”. Para Leite (1981, p. 247), é “perfeitamente possível buscar, em cada aluno, as suas qualidades desejáveis, em vez de acentuar sua inadequação para determinadas tarefas”.

Paulo Freire também elucida a prática educativa:

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 2007, p. 47).

De acordo com Freire, as relações entre o par educativo “são complexas, fundamentais difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se

tentássemos criar o hábito de avaliá-la ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também” (FREIRE, 2007, p. 82).

Os/as educadores/as discorreram muito sobre a indisciplina apresentada pelos/as estudantes, são enfáticos/as no obstáculo que esta apresenta à aprendizagem e as relações nas salas de aulas. A responsabilidade pelo comportamento inadequado é atribuída ao/à próprio/a discente, a educação recebida pelo/a aluno/a, aos novos modelos familiares e à sociedade. Muitas vezes, a categoria dos/as professores/as se percebe como vítima da indisciplina dos/as estudantes, o que em alguns casos pode ser verídico.

Quanto aos relacionamentos conflituosos entre professor/aluno, Benevides-Pereira (2012) evidencia estudos que apontam índices relevantes de estresse e síndrome de Burnout entre os/as professores/as e como essas doenças refletem de modo negativo nas salas de aulas. Um/a professor/a, acometido/a da síndrome de Burnout, pode “apresentar ‘desumanização’, por meio de um contato distante com os demais, em especial com os alunos, ou até mesmo a denominada ‘despersonalização’, evidenciando atitudes rudes, irônicas e/ou agressivas com estes” (BENEVIDES-PEREIRA, 2012, p. 159).

Um/a dos/as educadores/as chamou a atenção para a aparência do/a estudante, admitindo que isso possa ser um aspecto que favoreça a relação entre o par educativo.

D02: Quanto por cento nós podemos atribuir à aparência? Quanto o aluno leva de desvantagem por não ser bonitinho, agradável? Será que você não trata melhor o que te agrada e se afasta daquele que não está no perfil?

Em outro depoimento, uma professora afirma que o comportamento apresentado pelo/a aluno/a interfere diretamente na percepção que o/a docente tem do seu próprio trabalho.

P13: Eu era uma excelente professora de aluno que não dava trabalho. É fácil você ser professora de aluno que não dá trabalho, de aluno que quer fazer, de aluno que gosta de estudar, que não te responde, que o pai é presente. [...] Aí eu aprendi que eu tinha que aprender a ser professora para aqueles alunos. Que eu tinha que ter uma metodologia diferenciada, que eu tinha que saber o que era dificuldade de aprendizagem, que eu tinha que saber detectar, saber trabalhar e eu não sabia nada disso. [...] Parte das nossas dificuldades também é a ignorância. Não sabemos, não conseguimos, ficamos frustrados, e acabamos muitas vezes culpando o governo, o

sistema, a escola, a turma. Todo mundo tem culpa. A gente esquece que parte da culpa, da responsabilidade também é nossa.

Essa dimensão, de acordo com Leite (1981), acarreta interações de simpatia ou antipatia.

Tanto a simpatia quanto a antipatia constituem processos de interação. Quando temos ‘simpatia’ por uma pessoa, tendemos a interpretar favoravelmente o seu comportamento, e a agir de acordo com essa interpretação. Esse processo, por sua vez, provoca comportamentos que tendem a acentuar a relação simpática, e por isso as relações amistosas, uma vez estabelecidas, tendem a acentuar-se, e os amigos podem tornar-se cada vez mais amigos. Pelas mesmas razões, a antipatia, se estabelecida numa situação de interação constante, tende a acentuar-se cada vez mais, até que as duas pessoas se afastem ou entrem em conflito direto (LEITE, 1981, p. 242).

Dessa forma, é mais fácil uma relação de simpatia se transformar em antipatia do que o contrário, pois poucas oportunidades para mudar de opinião são propiciadas na interação entre duas pessoas que não têm uma relação amistosa. Na relação entre o/a professor/a e o/a aluno/a, compete ao/à professor/a refletir sobre a qualidade dessa relação, visto que esta incide diretamente no processo de ensino e aprendizagem e é o/a professor/a que é o/a profissional responsável pela ação educativa, o elemento (pelo menos assim se espera) com mais maturidade nessa relação.

4.6 Disciplinas da estrutura curricular

Além de os índices de reprovação dos meninos serem superiores aos das meninas, entre os/as estudantes reprovados/as, o mau desempenho nas disciplinas também é mais marcante. No Quadro 9, a seguir, estão relacionados todos/as os/as alunos/as reprovados/as nos sextos anos, das três escolas, de 2007 a 2012. O insucesso escolar dos meninos reprovados é proporcionalmente superior aos das meninas em quase todas as disciplinas. Com exceção apenas em educação física e história, nas escolas A e C.

Os índices de reprovação dos meninos na disciplina de matemática são superiores aos apresentados pelas meninas nas três escolas. No entanto avaliações externas, tal como o PISA, apontam o melhor desempenho dos homens na área de matemática (BRASIL/INEP; OECD, 2013).

	Escola A		Escola B		Escola C	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Número de estudantes reprovados/as no sexto ano de 2007 a 2012	133	26	128	44	110	32
Arte	56,39%	50,00%	55,81%	52,27%	72,72%	71,87%
Ciências	92,48%	88,46%	78,29%	68,18%	90,00%	84,37%
Educação física	33,08%	65,38%	39,53%	36,36%	65,45%	68,75%
Geografia	87,96%	73,07%	70,54%	68,18%	90,90%	71,87%
História	87,21%	92,30%	72,86%	65,90%	87,27%	90,62%
Português	84,21%	80,76%	82,17%	70,45%	93,63%	84,37%
Matemática	95,48%	92,30%	86,04%	77,27%	96,36%	87,50%
Inglês	86,46%	84,61%	72,86%	68,18%	85,45%	81,25%
Reprovado por frequência	45,11%	84,61%	16,27%	25,00%	46,36%	31,25%

Quadro 9 - Reprovações por disciplinas separadas por gênero das escolas A, B e C.

Fonte: Dados da pesquisa.

As porcentagens apresentadas no Quadro 9 se referem ao total de reprovações por gênero, ocorridas nas Escolas A, B e C.

No período delimitado neste estudo, 2007 a 2012, foram analisados os percursos escolares de todos/as os/as estudantes matriculados/as nos 6^{os} anos das três escolas, nas quais foi realizada a pesquisa de campo, totalizando 2.489 matrículas. Desses alunos matriculados, apenas 77,54% foram aprovados; 19%, reprovados; 2,49% desistiram; e 0,96% não apresentaram nenhuma frequência.

As 473 reprovações foram distribuídas nas disciplinas e por frequência como mostra a tabela a seguir:

Tabela 2 - Reprovações por disciplinas e frequência dos estudantes dos sextos anos das Escolas A, B e C no período de 2007 a 2012.

Disciplina	Número de alunos reprovados	%
Arte	286	60,46
Ciências	403	85,20
Educação Física	212	44,82
Geografia	370	78,22
História	388	82,02
Português	410	86,68
Matemática	430	90,90
Inglês	381	80,54
Frequência	175	36,99

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico, a seguir, mostra a porcentagem dada na Tabela 2, para melhor análise.

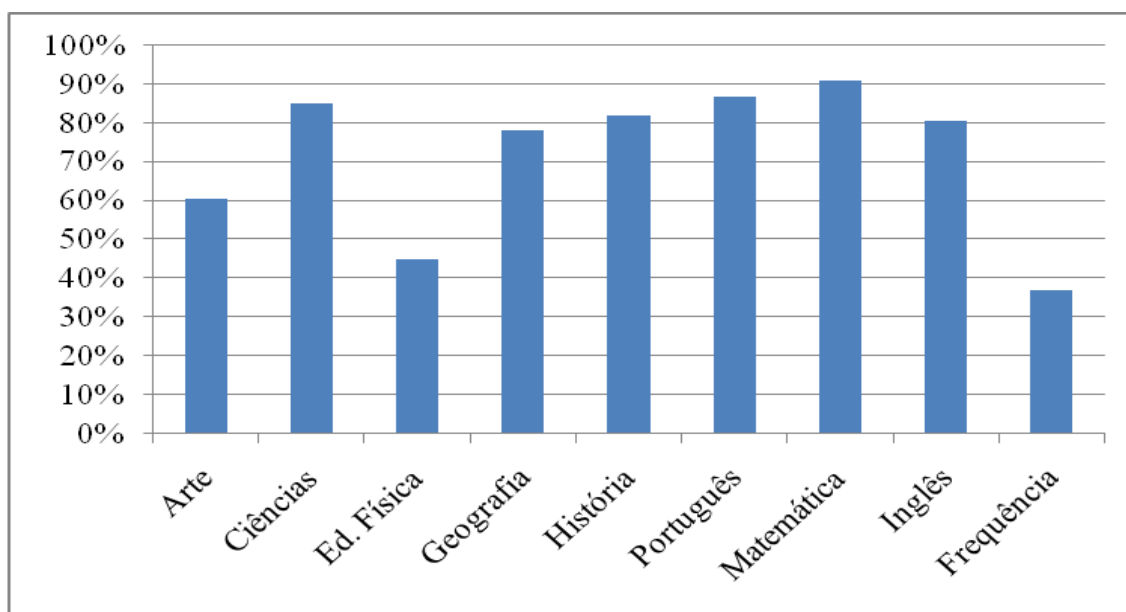


Gráfico 20 - Reprovações por disciplinas e frequência dos/as estudantes dos sextos anos das Escolas A, B e C que reprovaram no período de 2007 a 2012.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos dados apresentados no Gráfico 20 observamos que a matemática continua sendo a disciplina mais seletiva do sistema educacional, mas os índices de reprovação nessa disciplina não se distanciam das de português e ciências.

Ao comentar sobre as disciplinas de que gostavam e as de que não gostavam, a matemática foi a mais lembrada em ambos os quesitos. Isso confirma a opinião de Devlin (2008, p. 22) de que “as pessoas se dividem, em geral em dois grupos: aquelas que acham a matemática quase inteiramente incompreensível, e um grupo muito menor para quem a coisa parece bastante fácil – com quase ninguém entre os extremos”.

Disciplina	Número de alunos que disseram que gostavam da disciplina	Número de alunos que disseram que não gostavam da disciplina
Arte	8	3
Ciências	11	8
Educação física	8	4
Geografia	9	6
História	7	8
Matemática	17	15
Português	13	14
Inglês	5	7
Ensino Religioso	2	3

Quadro 10 - Disciplinas versus apreciação dos/as alunos/as entrevistados/as.

Fonte: Dados da pesquisa.

As opiniões dos/as estudantes confirmam a constatação de Imenes (1989) de que a matemática é uma disciplina marcante uma vez que a disciplina traz uma marca social de reconhecimento.

A conjugação do prestígio desfrutado pela matemática, junto à sociedade, com a falência de seu ensino e aprendizagem dá ao fracasso de matemática uma dimensão peculiar: a matemática é, simultaneamente, temida e respeitada, odiada e admirada (IMENES, 1989, p. 278).

Essa relação de amor e ódio que a matemática desperta pode ser analisada por diversos aspectos. Imenes (1989, p. 276-277) destaca que o “insucesso com a matemática é quase sempre atribuído à falta de capacidade para raciocinar” e por isso assume uma dimensão maior na trajetória escolar do indivíduo. Valerie Walkerdine (2007, p. 12) também reafirma essa dimensão ao constatar que “o sucesso na Matemática é tomado como uma indicação do sucesso em raciocinar”.

Em nossa investigação o fato de o/a aluno/a gostar de uma disciplina esteve relacionado ao rendimento e às notas obtidas e por desenvolver a maior parte das atividades em sala de aula.

AM05: *Só de educação física, era a melhor matéria. [...] Era só jogar bola. [...] Só geografia, história. [...] Porque são matérias de pesquisa. [...] A de história você podia chegar lá e pedir informação.*

AM06: *Ciências, português. [...] Porque os professores são mais legais.*

AM07: *Em matemática. [...] Porque eu sabia as contas mais ou menos.*

AM08: *Português eu sou excelente. [...] Escrever, fazer redação, eu adoro.*

AM12: *Ciências, por causa dos experimentos.*

BM1: *Inglês. [...] Tirava 100, 98.*

CM04: *Matemática. [...] Reprovi, mas a matemática foi a única matéria que eu tirei “azul”.*

Quanto ao caso de não gostar de uma disciplina, isso foi justificado pelos/as estudantes mediante a sua compreensão dos conteúdos trabalhados em cada uma delas e pelo relacionamento com o/a professor/a.

AF02: *Era muito ruim, eu não sei nada de Inglês e a professora mandava eu ler o que ela escreveu no quadro em Inglês e escrever em Português. Eu não sabia nada do que ela escreveu e eu ia saber fazer em Português?*

CF01: *Não sei, eu não me dou bem com matemática. Eu acho que matemática, pra mim, é muito difícil. [...] Não vou até hoje, bem. [...] As professoras explicam pra mim e parece que eu não consigo entender.*

AM03: *Matemática. [...] Quando a gente falava alguma coisa pra ela (a professora), ela nem ligava.*

AM06: *Ensino Religioso. [...] A professora meio mandona, porque é advogada quer mandar na sala.*

AM08: *Eu odeio Inglês. [...] Só gostei quando era outra professora. [...] Que a professora sabia ensinar.*

BM1: *Matemática é difícil e Português eu não consigo. [...] Não gostava da professora que ficava lá na sala. A professora de matemática, eu não gostava.*

BM03: *Só que chegava na hora de matemática eu não gostava. [...] Matemática eu nunca fui bem.*

BM10: *Matemática. [...] Muito complicado. [...] Eu nunca consegui, nas provas mesmo eu sempre tirava mau. [...] Matemática eu não gosto.*

CM02: *Geografia e de ensino religioso. [...] Porque a professora de geografia, pra mim, é chata. Quando eu estou copiando ela pensa que eu estou fazendo bagunça, mas não estou.*

De acordo com as opiniões dos/as estudantes sobre a obtenção de bons resultados em algumas disciplinas e outras não, a explicação é bastante simples:

CM03: *Porque têm umas que gosta e outras que não.*

4.6.1 Matemática

Dentre as disciplinas que mais reprovaram, a matemática se destacou em todas as escolas participantes deste estudo, deixando de ocupar o primeiro lugar apenas na reprovação das meninas da Escola C (ver Quadro 9). Esses dados confirmam Silva (2009, p. 29), quando este diz que a matemática “é considerada disciplina elitista e seletiva: nem todos podem entrar no universo matemático, muitos alunos reprovam e só alguns conseguem”.

O fracasso mais acentuado em matemática é percebido como “normal” dentro e fora do ambiente escolar, pois é uma disciplina difícil e abstrata (SILVA, 2009). Além de seletiva, “a importância da ciência e da tecnologia na vida cotidiana fez com que a Matemática se transformasse em uma disciplina central nas aprendizagens escolares” (CASASSUS, 2002, p. 79). Esse campo de conhecimento é valorizado pela comunidade escolar, sociedade e institutos de pesquisas educacionais. Na Prova Brasil, por exemplo, com a língua portuguesa, constitui as únicas disciplinas avaliadas.

Clélia Nogueira e Dorherty Andrade (2011) afirmam que

[...] a importância da disciplina matemática na educação de crianças e jovens é inquestionável. Integrando o conjunto de disciplinas que compõem o núcleo comum, a matemática faz parte dos currículos escolares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio de todos os países do mundo, com uma carga horária igual ou superior à das demais disciplinas, com exceção da língua pátria (NOGUEIRA, ANDRADE, 2011, p. 14).

De acordo com Imenes (1989), a matemática é uma disciplina marcante na vida, por isso as pessoas gostam de comentar como era o seu desempenho na disciplina. Com os/as estudantes entrevistados/as, não foi diferente. Eles/as relataram as dificuldades de aprendizagem e a não compreensão das explicações dos/as professores/as. Poucos/as alunos/as se manifestaram como bons/as alunos/as na disciplina.

AF02: *Tinha coisa que eu gostava, as coisas que eu sabia eu gostava de fazer.*

BF01: *Era bem difícil, apesar do professor explicar bem.*

BF03: *As contas, eu não sei, daí dá vergonha de pedir explicação. [...] Porque matemática é muito difícil, não tem como. [...] Porque têm umas contas muito doidas, que eu nem sei falar.*

AM02: *Sempre fui bom. [...] 60, 80, uma vez só eu tirei vermelha em matemática.*

AM05: *Tudo era ruim, professora ruim.. [...] Tudo pra ela tinha que estar bom, você não podia levantar porque estava ruim, você não podia apontar um lápis, não podia conversar, andar, conversar.*

AM09: *Eu ia bem em matemática. Eu tirava cem.*

BM1: *Porque eu era ruim em matemática. [...] Sou até hoje. [...] Eu não sei, eu não aprendo.*

BM03: *As professoras (de matemática) até que são legais só que não explicam direito. A questão é de “explicamento”.*

BM05: *Até hoje não, é a única matéria que eu reprovó. Eu tiro 80, 90 nas outras, em matemática eu só tiro 45, 50. [...] Não sei, são aquelas contas doidas que eles passam.*

BM09: *A matemática, você tem que acompanhar. Se você não conseguir acompanhar o raciocínio da matemática, você se perde. [...] Mas só que o professor sempre volta, mas como é complicado... [...] Porque matemática ou você aprende ou você aprende.*

BM10: *Muito complicado. [...] Eu nunca consegui, nas provas mesmo eu sempre tirava mau. [...] Não gostava muito não. [...] Eu nunca fui muito bom de conta, nem tabuada.*

Os/as estudantes indicaram os conteúdos que apreciaram na matemática, aqueles que conseguiram compreender e desenvolver as atividades.

AF02: *Quando eu me empolgava mesmo nas contas, quando eu estava fazendo as coisas que a professora mandava eu fazer. Quando eu me empolgava, eu prestava atenção só naquilo que eu estava fazendo.*

BF03: *Que a professora dava conta, eu sabia.*

AM04: *Matemática, mais conta só. [...] Só a conta, só, distraia minha cabeça. [...] É, por isso que eu ficava na sala, as outras matérias eu saía.*

BM04: *Você conseguir concluir a matéria, concluir as coisas que a professora passava no quadro, conseguia fazer certo.*

BM06: *Aula de, eu esqueci o nome daquele negócio, subtração de $\frac{1}{4}, \frac{2}{4}$...*

BM09: *De matemática, quase todos os conteúdos que o professor passa eu gosto.*

BM11: *Só sei que eu não tirava nota vermelha em matemática. [...] Sei lá, eu acho que todo trabalho tem que ter alguma soma, então eu gosto.*

Nove alunos/as reclamaram das aulas de matemática por não compreenderem os conteúdos; dez alunos/as disseram que é uma disciplina muito difícil; sete alunos/as teceram críticas aos/às docentes; e dois alunos mencionaram a repetição das atividades durante as aulas.

AF02: *Quando a professora passava uma coisa, não explicava e ficava brava. Me dava um nervoso, eu começava a chorar. Eu chorava.*

CF01: *Eu lembro um dia que a professora pediu uma folha para a gente fazer e tinha conta de dividir, que eu não sabia. Eu falei para a professora e ela falou que não podia explicar. Eu fiquei brava, rasguei a folha e saí da sala.*

AM02: *Nunca teve aula diferente, sempre era a mesma coisa. Sempre tinha as mesmas contas pra fazer.*

AM05: *Divisão. [...] Não, não gostava. [...] Tudo era ruim, professora ruim. [...] Porque ela se achava.*

AM11: *Não achava nada muito legal não. [...] Tudo igual, a mesma coisa. Não tinha trabalho, essas coisas. Ela passava e fazia só.*

BM1: *Não gostava da professora que ficava lá na sala. A professora de matemática, eu não gostava.*

BM02: *Daquelas raízes lá, que eu nem sabia o que era.*

BM03: *Conta, muito complicado, sei lá, eu nunca me interessei. [...] Nunca fui bem também. [...] Nunca entendi.*

A relação do/a estudante com a matemática está relacionada à sua compreensão dos conteúdos. Silva (2009) relata que os/as docentes e os pais acreditam que o fracasso em matemática ocorre porque o/a aluno/a não gosta da disciplina. No entanto é o contrário, eles/as não gostam porque fracassam. De acordo com Silva (2009, p. 114), na escola “*aprende-se a gostar de matemática, aprende-se a achá-la chata*”, (grifos da autora).

Na mesma direção, Piaget (2007) enfatiza que mesmo os/as alunos/as considerados/as fracos/as em matemática apresentam uma maneira totalmente diferente quando estão diante de uma situação concreta que lhes interessa. Dessa forma,

[...] todo aluno normal é capaz de um bom raciocínio matemático desde que se apele para a sua atividade e consiga assim remover as inibições afetivas que lhe conferem com bastante frequência um sentimento de inferioridade nas aulas que versam sobre essa matéria (PIAGET, 2007, p. 57).

A matemática foi a disciplina na qual os/as alunos/as deste estudo mais reprovaram, inclusive os meninos. Porém avaliações externas (BRASIL/INEP; OECD, 2013) e alguns/as pesquisadores/as, tais como Pamela Paek (2010) e Fiona Walls (2010), apontam que os meninos apresentam melhor rendimento nessa disciplina.

De acordo com Pamela Paek (2010), os meninos apresentam desempenho superior ao das meninas na disciplina de matemática e essa diferença se acentua ao longo dos anos escolares. Paek destaca que os meninos tendem a buscar novos meios para solucionar um problema, enquanto as meninas procuram reproduzir o método que foi ensinado pelo/a professor/a. Ao resolver um problema de matemática, os meninos tendem a utilizar menor número de passos, e até mesmo pular alguns com mais frequência do que as meninas, o que implica em um ganho de tempo nas atividades propostas.

Fiona Walls (2010) descreve que as crianças, de acordo com o gênero, são estimuladas para utilizar brinquedos distintos, e o contato com esses objetos diferenciados repercute na aprendizagem de matemática. Nesse aspecto, os meninos são beneficiados, pois os brinquedos destinados a eles estimulam o desenvolvimento da percepção espacial e do raciocínio lógico, enquanto os brinquedos característicos das meninas favorecem o desempenho das atividades domésticas e das relacionadas ao cuidado com as pessoas.

Por meio de suas interações com a família e os demais grupos sociais, as crianças são envolvidas em performances sociais que as distinguem como meninos ou meninas. Dessa forma, é construída a relação entre a matemática e a masculinidade. Conseqüentemente, para

os meninos, mesmo que os conteúdos dessa disciplina sejam desagradáveis, o seu estudo é percebido como uma necessidade para se masculinizar (WALLS, 2010).

O rendimento superior dos meninos, destacado nas avaliações externas (BRASIL/INEP; OECD, 2013), pelas pesquisadoras Walls (2010) e Paek (2010) - que não foi constatado neste estudo ao analisarmos as notas obtidas pelos/as estudantes -, oferece indícios para considerarmos que os meninos são reprovados por outros aspectos diferentes da aprendizagem.

4.6.2 A importância da disciplina de matemática para os/as educadores/as

Já os/as docentes, pedagogas e diretores/as descrevem a matemática como a disciplina diferenciada na estrutura curricular. Isso porque, na visão deles/as, a matemática é uma das disciplinas cujos conteúdos apresentam elevado grau de incompreensão dos/as alunos/as e, conseqüentemente, mais contribui com os índices de reprovação.

PG01: *A matemática tem um problema de que muitos professores não trazem pra prática, não partem da prática.*

D01: *O desenvolvimento do aluno na disciplina depende da interação entre explicação do professor e da compreensão do aluno. Tem uma coisa fantástica que é o aluno conseguir desenvolver o raciocínio e acompanhar o raciocínio do professor, se não tem essa sintonia em matemática, eu falo por experiência própria, você não consegue acompanhar a disciplina e uma vez que você perdeu um conteúdo, ou não entendeu, você tem um complicador, porque a matemática é sequencial. [...] Um aluno que se perde dentro da disciplina ele não se acha sozinho, ele precisa de um apoio, ele precisa de retomada e muitas vezes o aluno precisa trocar de professor. [...] Uma coisa que complica muito na matemática são os professores de matemática de raciocínio rápido, eles pensam rapidamente e as crianças, muitas vezes, não conseguem pensar rapidamente. [...] Então, a matemática sempre foi uma disciplina traumática aqui dentro da escola, nos conselhos de classe, é a que sempre está mais em evidência, mas por outro lado existe um esforço muito grande por parte desses professores para que todos os alunos aprendam a disciplina, há a cobrança, mas há*

também o empenho, a dedicação, para que esses alunos aprendam, mas não é uma relação fácil não.

PG03: *A matemática eu vejo assim é uma disciplina fantástica, era pra ser assim, um ponto de mudança, tipo assim, seria uma disciplina que poderia puxar um gancho pra novos tempos, mas ainda tem os professores que, também assim, não sei se é questão de formação, mas que insistem ainda em ter aquela aula, aquela coisa de exercício enorme, dá um monte de exercício pro aluno fazer.*

Pelos depoimentos dos/as alunos/as e educadores/as e avaliações institucionais, tal como a Prova Brasil, fica confirmado que o ensino da matemática é um problema dentro das salas de aula e fora delas também, pois o indivíduo que não alcança o êxito escolar nessa disciplina, dentro do ambiente escolar, muitas vezes incorpora o fracasso à sua personalidade, mesmo que aprenda a matemática fora da escola.

De acordo com Schliemann, Carraher e Carraher (1991, p. 21), o “ensino de matemática deveria ser, sem dúvida, a área mais diretamente beneficiada pelo conhecimento da matemática da vida cotidiana”, mas não o é. Enquanto isso “analfabetos que participem de uma rígida economia monetária aprendem a contar, a somar, subtrair, multiplicar e dividir. Em uma sociedade totalmente erudita se aprende pouco mais que isto” (REIMER, 1979, p. 44). É pouco para a demanda da atual sociedade.

Muitas vezes, os/as discentes não conseguem aprender a matemática que os/as docentes tentam ensinar. Aparentemente, fora da escola, a aprendizagem ocorre com facilidade e sem grandes traumas. São inúmeros os exemplos disso. Vejamos o que dizem os pesquisadores:

[...] a criança que aprende matemática na rua, o cambista analfabeto que recolhe apostas, o mestre-de-obras treinado por seu pai, todos eles são exemplos vivos de que nossas análises estão incompletas, precisam ser desafiadas, precisam ser desmanchadas e refeitas, se quisermos criar a verdadeira escola aberta a todos, pública e gratuita, pela qual lutamos nas praças públicas. Os educadores, todos nós, precisamos não encontrar culpados mas encontrar as formas eficientes de ensino e aprendizagem em nossa sociedade (SCHLIEMANN; CARRAHER; CARRAHER, 1991, p. 21).

Veleida Silva acredita que, nos anos finais do ensino fundamental, “em que o ensino da Matemática é ministrado por um professor especializado, pode transformar a relação do aluno com a disciplina” (2009, p. 29). As estatísticas educacionais (BRASIL/INEP, 2014)

apontam que de fato isso ocorre, mas negativamente. Os/as estudantes reprovam mais em matemática nos anos finais do que nos anos iniciais. São questões para debate e análise. Sobre o papel do/a professor/a formado em matemática, ao ensinar essa disciplina, Schliemann, Carraher e Carraher destacam que,

Quando uma solução matemática é negociada na rua – numa venda na feira, numa aposta no jogo do bicho – ela reflete os rituais da cultura para a situação, não apenas as estruturas matemáticas subjacentes. Mas como é que os indivíduos aprendem esses rituais, cheios de lógica e matemática, sem os benefícios da instrução sistemática ministrada por um professor especialmente preparado para este fim? E que explicação teremos para o fracasso da criança em sala de aula se ela for bem sucedida nas tarefas cotidianas que envolvem estruturas lógico-matemáticas? (1991, p. 20).

As representações sociais da matemática dos/as alunos/as é como disciplina difícil e acessível para poucos/as (PEDROSA; AGUIAR, 2006). Isso se acentua no decorrer dos anos letivos, o que permite concluirmos que “a relação difícil dos alunos com a matemática não é construída apenas fora da escola, ela reflete também o ensino que eles recebem” (SILVA, 2009, p. 57).

Becker, estudioso da relação da disciplina matemática com a aprendizagem, afirma que, geralmente, na opinião dos/as professores/as dessa disciplina, “o aluno que já sabe aprende bem, o aluno que não sabe, não aprende nunca. [...] ou ainda, o aluno que estuda (sozinho) aprende, o aluno que não estuda (sozinho) não aprende” (2009, p. 43).

Nessa busca constante pelos/as culpados/as do fracasso escolar, principalmente na disciplina de matemática, os papéis precisam ser repensados. Os/as docentes necessitam refletir sobre seu papel como aprendente e ensinante, pois “não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 23).

Na mesma concepção de Freire, Fernández (2006, p. 73) destaca que “aprendente somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como ensinante. Ensinante somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como aprendente”. Dessa forma, “um professor só poderá ensinar se aprende e um aluno só poderá aprender se ensina” (FERNÁNDEZ, 2006, p. 73).

4.7 Sugestões e/ou críticas dos entrevistados, relacionadas à escola e para diminuir a exclusão escolar

4.7.1 Sugestões dos/as discentes

Ao contrário dos/as educadores/as, os/as alunos/as, ao sugerir alterações no sistema educacional para diminuir as reprovações e evasões, não discorreram em direção a grandes mudanças, não citaram aspectos físicos do espaço escolar ou novos equipamentos tecnológicos modernos. Diferiram de seus/suas professores/as. De acordo com Saltini (2008), os/as profissionais do ensino acreditam que os problemas da educação seriam solucionados “com melhoria dos laboratórios, das salas de aula, dos materiais pedagógicos, dos equipamentos e componentes de informática e de audiovisuais” (SALTINI, 2008, p. 15). Esses recursos colaboram, mas, aos olhos dos/as estudantes, não são suficientes.

Na opinião dos/as estudantes, a diferença está na ação deles/as próprios/as. Propuseram a união dos três segmentos da escola, os/as estudantes, os/as docentes e a equipe pedagógica. Afirmaram que se empenhassem mais e diminuíssem a indisciplina, se os/as professores/as explicassem mais e reduzissem a quantidade de conteúdos e se a equipe pedagógica trocasse os/as alunos/as indisciplinados/as de turma, cobrasse mais dos/as alunos/as, a evasão e reprovação diminuiriam. Apenas um aluno apontou falhas na primeira fase do ensino fundamental.

AF02: *Nada, eu que sou assim. Por que é gostoso estudar.*

BF02: *Eu acho que prestar mais atenção (os alunos).*

AM1: *Não ficar desobedecendo o professor, não aborrecer os outros dentro da sala de aula.*

AM02: *Trocado eu de sala. [...] Qualquer uma, menos a que eu estava estudando em 2011. [...] Era mais bagunça. [...] Não sei, tem que ensinar mais um pouco. Ensina em duas aulas e na outra já dá prova. [...] Sei não, eu mudaria os professores. Os professores mais legais. [...] Professor que não grita.*

AM06: *Tem vez que é muito exercício, nós não conseguimos, é 50 minutos só cada aula. [...] Por exemplo: passa uma prova que tem que terminar em 50 minutos, a maioria não consegue, deixa bastante conteúdo sem fazer. [...] Têm uns professores também que estressam. [...] Bate na carteira e fazem aquele barulho.*

AM08: *A escola não pode fazer nada. [...] Eu mesmo, começar a estudar de novo. [...] Tem muito professor assim, uma vez eu estudei com um professor de ciências que chegava lá, dava aquelas palavras pra nós fazermos e largava, isso que eu achava ruim. [...] A gente não aprende só com um caça-palavras lá. A molecada gostava dela. [...] Na verdade, eu também gostava, mas não concordava.*

AM09: *Melhor do que ela tá, acho que não fica não.*

AM10: *Ter professor brabo, igual o Paulo, ninguém conversava na aula dele. [...] Têm uns que são bravos e legais, na hora de ser bravo ele é bravo, mas sabe ser legal. [...] Tem que mudar nossa atitude também.*

AM11: *Não sei, porque eles me ensinavam tudo. [...] Prestar mais atenção nas coisas, ficar sem baderna.*

AM12: *Tinha que os professores ajudar nós também. Tem professor que não gosta. [...] Ensinar bastante. Tem professor que, por exemplo, fala uma vez só. Aí fala a pessoa não entende e ele não quer explicar mais.*

BF03: *Explicar direito pra mim e colocar no reforço, mas colocou e eu não ia. [...] Explicar como eram as contas, assim, explicar pra mim como fazia, e eu não sabia. [...] Não sei, porque eu acho que fazia bagunça e eu acho que eles não explicavam muito. Só se eles explicavam e eu não prestava atenção.*

BM1: *Tem que ajudar na hora que eu não entendo as coisas, tentar explicar, têm umas professoras que pelo amor de Deus, dá até medo de falar que não entendi de novo. [...] Sei lá, tinha que ajudar melhor os alunos que precisam.*

BM02: *Acabar os 50 minutos, cada dia uma aula e parar de ter tanto recesso e aula livre, aula livre só quando precisar, tem gente que vai embora à toa. [...] Um dia eu fui pra escola e tive que vir embora à toa, era quase no finalzinho. Fui pensando que tinha aula e não tinha. [...] Os professores faltaram, todos! [...] Deixar uma aula*

por dia. Por exemplo: um dia matemática, outro dia português, assim... [...] Porque não dá pra aprender muito rápido, é muito pouco tempo.

BM03: *Acho que os professores poderiam ter me incentivado mais, porque isso aí faltou. Por isso que ele não quer ir pra escola. [...] Parece que é muito aluno, sei lá o que os professores pensam. [...] Ajudado, explicado melhor, senão eu não teria desanimado. Incentivar, porque nunca incentivou nenhum aluno. [...] Incentivar é explicar melhor, falar pro aluno que ele vai conseguir. [...] Pergunta pros meninos, por isso que eles desanimam. Daí fazem bagunça, daí reprova mesmo. [...] Ela passa o negócio no quadro, copia, aí explicava, mas não falava assim: quem tem dúvida? Não falava!*

BM04: *Que a escola tem que dar um estímulo pra pessoa querer estudar. [...] Dar mais atividade, os professores não só passar a matéria no quadro e sentar lá na frente e já só esperar a pessoa ficar quieta e terminar, tem que ter mais diálogo. [...] Não sei, talvez ter tido um diálogo, alguma coisa, não teve nada. Simplesmente eu levei o livro e pronto. [...] Aceitaram. Pelo fato de eu ser muito bagunceiro no colégio.*

BM09: *Poderia de primeira a quarta ensinar mais coisas, pra chegar na quinta e você já estar preparado e não ensinar que nem a escrever, ler, mais ou menos ainda, fazer contas de mais e de menos. [...] Não mudar tanto de matéria, porque muda muito a matéria. Mesmo se você aprende e você não aprende, às vezes, ela passa pra frente a matéria. Se você não acompanha, vai seguir do mesmo jeito. [...] Porque eu acho assim, mesmo a pessoa que tenha dificuldade em alguma coisa, mas você vê que aquela pessoa tem potencial de aprender, que custa você se esforçar naquela pessoa pra ela crescer? Eu acho que falta muito isso na escola. [...] Outra coisa também que eu achava que ia ser bom, ia ser o Conselho de Classe ser aberto, o aluno participar do Conselho de Classe, por salas. [...] Eu já sugeri isso no colégio. Fui no professor e falei. Aí inventaram fazer um Conselho de Classe aberto, falou que ia fazer, aí ao invés de fazer aberto, eles fizeram só com o Grêmio, mas o Grêmio não está na minha sala, não tinha nenhuma pessoa que era do Grêmio que estava na minha sala. [...] Então, eu acho que o colégio, os alunos, os professores e a parte de diretor estão muito distante um do outro. Eles têm que andar mais juntos pra construir uma escola melhor. [...] A escola estar aberta para os*

questionamentos. [...] Têm falhas nos livros, têm falhas nos professores, têm falhas na escola, tem falha em tudo. [...] Não são falhas absurdas que não dão pra conseguir, sabe, não tem como mudar. São falhas que dá pra mudar sim.

BM10: *Ajudar mais. Não passar tanta matéria também, elas enchem muito o quadro. [...] Eu já tentei conversar. Ela fala assim: tem que escrever mais rápido. [...] Eles falam: tem o restante pra passar, não posso diminuir. [...] Eles fazem a parte dele, agora a gente tem que fazer a nossa. [...] Eu não posso faltar muito, prestar mais atenção e estudar bastante em casa a tabuada.*

BM13: *Não sei, tem que exigir do aluno. A diretoria tem que ficar chamando e pegando no pé.*

CF01: *Eles pegam muito no pé, mas acho que deveriam pegar mais, e se não desse, mudasse de sala ou alguma coisa. Porque esse ano eu pedi pra diretora me mudar de sala e ela não quis. [...] Ela (a professora) não deixar eu fazer bagunça e me ajudar esse ano. [...] Ajudar eu a aprender mais as coisas. [...] Eu não faltar mais.*

CM02: *Mudar sobre mim só. [...] Mudar para eu conseguir parar de brincar. [...] Não consigo me concentrar quando estou conversando.*

CM03: *Uma pessoa pode me ajudar. [...] Me ajudar a fazer. Enquanto eu vou fazendo ela vai me explicando. [...] Porque eu sou mais lerdo. Porque eu sou ruim.*

As sugestões dos/as discentes são aparentemente simples para se resolver. Alguns/as já até tentaram encaminhá-las dentro da escola, como relatou BM09 na questão do conselho de classe, mas que foi em vão. Vale a pena lembrar Pelegrini (2007, p. 13) para quem a velha escola “quer que a gente escute, mas não quer nos escutar, pois não estimula a falar!”.

4.7.2 Sugestões dos/as educadores/as para mudar e diminuir os índices de reprovação e evasão

Os/as educadores/as estão conscientes da exclusão escolar, à qual uma parcela significativa dos/as alunos/as está exposta. No entanto salientaram que é um assunto complexo. Nas sugestões para minimizar os índices de insucesso escolar, mencionaram o atendimento às diferenças e dificuldades individuais dos/as estudantes, aulas diferenciadas, organização de turmas homogêneas, mais diálogo entre os/as educadores/as, a questão disciplinar com regras que devem ser cumpridas pelos/as discentes. A reprovação nos sextos anos também foi citada como uma alternativa para a melhoria do sistema educacional. No rol de sugestões dos/as professores/as, o mote familiar é repetido. A escola deve responsabilizar mais os pais e exigir maior participação na vida escolar dos/as filhos/as.

PG01: *Eu penso que, se tivesse aquelas salas ambientes, as salas onde o professor fica e o aluno que sai, ali o professor poderia fazer umas aulas mais movimentadas, não sei... tem que buscar algo diferente. [...] Nós não fomos treinados pra trabalhar com aquele que tem dificuldade, só com aqueles que aprendem, com aqueles que são os comportados.*

PG03: *Eu acredito que nós precisávamos muito conversar um professor com outro. [...] A gente precisa se reunir pra estudar nossos problemas. [...] Porque a gente não está aqui pra gostar do aluno a gente está aqui pra ensinar pra ele, entendeu, se gostar é mais fácil ensinar, eu acredito que a afetividade é muito importante, mas se você não conseguir, ensine!*

P19: *A criança só tem condições de avançar se ela tiver uma turma de igual pra igual pra estar crescendo junto com ela, porque senão como que ela vai evoluir?*

P01: *Durante muito tempo eu acreditava que o número de alunos em sala de aula que era o problema, até que, na escola em que eu trabalhei, nós ficamos com 6 alunos no noturno e 4 reprovaram, aí eu parei de pensar assim. [...] Cada profissional tem que ter a consciência de que você tem que trabalhar com cada aluno a partir da limitação dele. Se ele chegou com tal deficiência, eu vou ter que a partir daquele ponto ali começar a trabalhar com aquele aluno. [...] Mas a gente não encontra dentro desses 50 minutos (de aula) um tempo pra você trabalhar individualmente.*

P08: *Eu acho que, principalmente nos sextos anos, eles falam assim “não deveria reprovar”, eu acho que é ali que deve reprovar, tanto lá pra frente. Se ele reprova nas séries lá para frente é porque ele se perdeu. No sexto ano ali é a base.*

P12: *Porque às vezes o professor está lá na frente falando, falando, falando e acha que o aluno está entendendo tudo. E daí, o professor tem que trazer o aluno para o diálogo.*

D02: *Eu acho que não vai levar a lugar nenhum a família reconhecer que o aluno seja culpado. Até quando ele vai ficar sendo culpado e continuar reprovando? Tem que haver uma solução. [...] Nós ainda temos uma escola onde grande parte dos professores, não que eles não tenham capacidade, mas não estão qualificados pra lidar com essa clientela. Acho que qualquer professor é preparado pra lidar com aluno bonzinho, inteligente, qualquer professor é ótimo quando manda o aluno fazer uma redação, ele fazem cinco minutos e entrega belezinha, qualquer professor é ótimo quando o aluno corresponde à sua expectativa.*

PG02: *Eu acho assim, que a escola também tem que olhar para esses alunos e procurar traçar outra linha de trabalho, eu acho assim que a preocupação com a aprovação tem que ser desde o começo do ano. [...] Eu penso assim, colocar um pouco menos de alunos e o professor também em sala procurar conhecer melhor cada aluno seu. [...] Tipo assim, ele pesquisar mesmo onde que está essa defasagem do aluno e procurar investir também em cima disso. [...] Os pais, eles precisavam vir mais pra escola, mesmo que a escola não chame, porque ele quer saber como que meu filho esta, se tem algum problema, se ele está aprendendo, se está bem, pegar o caderno dos filhos em casa. [...] Que você pode ver, às vezes a gente tem professor que entra de licença e às vezes demora pra mandar o substituto, nem um pai liga aqui.*

P17: *De repente mudar a metodologia sabe, mas eu acho que não é só isso também.*

PG03: *Teria que ter assim, mais liberdade pra gente fazer formações na escola, a gente conversar mais, a gente ter reuniões pra gente estar se unindo como um todo. [...] Nós precisamos nos unir aqui dentro, que nós estamos lidando com pessoa, é um trabalho que mexe muito com a com a vida das pessoas e a vida das pessoas mexe muito conosco. [...] Eu acho que deveria ter mais pausas na escola, fechar pra*

repensar sobre si mesmo. [...] Uma escola maior que pudesse manter o aluno dentro dela, com qualidade, não é depósito de gente, não é uma creche de novo, que tivesse outras atividades, que desenvolvesse mais questões artísticas e também prazerosas nas áreas das línguas, da matemática.

D03: *A escola ela faz mais até do que ela pode, lógico a gente sempre deixa a desejar, mas eu acho que dentro da escola o que falta ainda é abraçar esse aluno. Se a gente perceber que a família não tem condições de dar essa estrutura, é a escola que tem que dar. Só que nós estamos lá com 30 alunos dentro de sala de aula.*

P20: *E eu cheguei e falei pra professora assim: “você está vendo o que aqui”? Ela falou assim: “estou vendo uma folha branca”. Peguei a mesma folha e falei: “você está vendo o que aqui”? “Eu estou vendo um buraco”. Eu falei você está vendo um buraco, mas continua sendo uma folha branca, essa folha branca tem um buraco, é a mesma coisa você vê um aluno entrar lá na sala com uma cadeira de roda, você já tem aquela visão: “o que esse cara deficiente está chegando na minha sala?”. Ele não está vendo o aluno, ele está vendo a deficiência. [...] Então tipo assim ele não olha a folha, não olha o aluno ele olha o problema. [...] Eles (os alunos) têm os avanços e que muitas vezes é difícil você conseguir, colocar esse discurso pros professores esses avanços, às vezes esses avanços que eu vejo que foi significativo pro aluno, às vezes na matéria não foi significativa. [...] A gente sabe que o aluno às vezes tem deficiência intelectual que é o caso que eu mais atendo ali (na sala de recurso), ele não vai conseguir, um exemplo, é uma corrida de 100 metros que às vezes a gente quer que o amputado e o corredor dito normal cheguem junto no final. [...] A sociedade não pode saber o que acontece dentro de uma escola, dos professores, entendeu? Porque um exemplo assim, o professor, ele tem que ser o maior, o melhor, ele tem. Terminou de dar aula, ele tem que sentar, ele tem que ler livros e livros, ele tem que estar buscando. Se você for fazer uma pesquisa, eu falo até por mim, quantas vezes a gente vai numa biblioteca da escola e pega um livro e você está lendo ali? Procurando saber?*

P02: *Desde que esses grandes estudiosos, que não estão dentro de uma sala de aula, começaram a escrever livro, dá-lhe Paulo Freire, começaram a escrever livros de como a gente tem que agir, de como a gente tem que ensinar, ao invés de entrar em uma sala de aula e ver o que acontece. E começar a dar todos os direitos para os*

alunos, então virou isso. Então, são mais de vinte anos que a gente tem que recuperar para a gente conseguir, de novo, ter uma escola de qualidade.

PG02: *Em primeiro lugar eu acho que ele tem que vir muito otimista e muito positivo, porque desafios ele vai encarar dentro de uma sala de aula, muitos! Mas ele tem que pensar que nem tudo está perdido. [...] A gente tem que acreditar no aluno e apostar nele, mas a gente precisa também assim ter um trabalho em cima dele, com a família, porque a escola não dá conta de tudo sozinha, não dá conta de tudo não. [...] Eu vejo que a escola hoje é um lugar de muito conflito, mas não é conflito no sentido de briga e confusão. Primeiro conflito porque hoje as pessoas participam mais, dão mais a sua opinião, tem um pouco a ver também com a questão da democracia. [...] Hoje o profissional, o professor ele tem que estar bem assim preparado emocionalmente pra lidar com certas situações, que antigamente não tinha. Você vê, há alguns anos atrás a gente não tinha tantos alunos com problemas dentro da sala, hoje você tem dentro de uma sala com trinta, cinco ou seis que fazem tratamento com psiquiatra que tomam a tal da ritalina.*

P16: *A outra coisa que eu penso são os colegas mal resolvidos, aqueles que estão na educação e reclamam do salário da educação, e vivem desta reclamação do salário da educação, mas não saem. Não vão procurar outro emprego, mesmo porque não existe outro vínculo empregatício que aceite ele da forma que ele é.*

P14: *Talvez, se eles tivessem mais pessoas que pensassem neles, talvez eles não precisariam ficar tanto tempo na escola reprovando, reprovando. [...] Muitas vezes essas crianças precisam da gente e a gente não dá essa abertura. [...] Porque na hora em que a criança está dando trabalho a gente só vê isso, não vê o lado bom da coisa, só vê o lado negativo. Se você botar na balança as duas partes, você vai ver que tem muito mais coisas boas do que aqueles defeitos ali e você mudaria a postura pra trabalhar com ele. Se você muda a postura, você pode ter algum retorno, ao contrário ele vai ser sempre a tua pedra no sapato.*

P13: *Então, o trabalho dentro da escola nós podemos fazer alguma coisa. Fora, a gente vai ter que brigar muito, cobrar muito do governo pra melhorar. Mas índices de reprovação dá pra ser melhorado. Não vai resolver uma série de coisas porque a*

gente sabe. Tem coisas que são maiores do que nós, maiores que a escola. Mas aquilo que a escola pode fazer, a escola deixa de fazer muitas vezes.

PG03: *Eu acho que colocar no lugar do outro sempre pode mudar, mas se você for olhar pro outro com aquele olhar, que já tem os seus óculos já, tipo assim, não está disposto a ver além do que você já conhece, não está disposto a aprender também sobre o outro você vai julgar aquela família e simplesmente não vai ajudá-la. [...] Eu nem sei se é formação viu, antigamente eu achava que era formação que faltava ao professor, mas agora eu acho que não é formação mais não.*

Os/as educadores/as apontaram a necessidade de mudanças, mas, geralmente, excluem-se dessas modificações. Mais uma vez tomamos Paulo Freire (2007); para este, o/a professor/a é parte processo ensino e aprendizagem. Não há como se excluir de um trabalho em que é agente. Alunos/as, pais, mães, mestres e administração são diferentes, mas são partes da mesma instituição e projeto. Nesse sentido, a instituição escolar não resolverá, sozinha, os problemas que os/as estudantes trazem para a escola e nem mesmo os que são produzidos dentro da própria instituição. Abramowicz (1997, p. 169) salienta essas questões em torno de uma pedagogia. Vejamos:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do Outro. [...] Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade e com os ‘fracassos’ (com o fim deles), com a força e com a ruína e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

Na perspectiva do sociólogo François Dubet (1997) - que lecionou durante um ano em um colégio francês, localizado em uma periferia para investigar se as reclamações dos/as professores/as sobre a relação pedagógica eram, de fato, pertinentes – há, sim, diferenças individuais consideráveis entre os/as alunos/as.

Um aspecto que também se destaca nos discursos dos/as educadores/as é a existência de salas com alunos idealizados, que na realidade não existem. Tal como constatou Dubet (1997, p. 225), “estamos lidando com alunos extraordinariamente diferentes em termos de performances escolares”, contudo, tentamos lecionar para “um aluno teórico, um aluno médio que não existe” (DUBET, 1997, p. 225).

Nos depoimentos de estudantes e educadores/as, fica explícito que a escola pouco evoluiu nas últimas décadas, talvez o principal motivo seja a visão presa em um/a aluno/a idealizado/a que habitou a escola do passado. Dessa forma, perde-se a chance de contemplar e usufruir da diversidade humana presente em cada sala de aula.

Quanto a isso, em 1968, Paulo Freire, em uma de suas mais conhecidas obras, “Pedagogia do Oprimido”, destacou as principais características da “Educação Bancária”, e, quase 50 anos depois, estas continuam no cotidiano escolar. Nesse modelo de educação,

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2011, p. 82-83).

Se ainda temos as premissas de uma educação bancária, a educação libertadora, desejada por Freire (2011), está longe de ser uma realidade nas instituições de ensino do nosso país. Ainda se pensa em uma educação tradicional no sentido arcaico, mesmo se estando no século XXI quando sociedade, ciência e tecnologia avançaram.

5 Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral examinar as determinações das dimensões afetivas no processo de exclusão de meninos do sistema escolar, no sexto ano do ensino fundamental, com pequena ênfase na disciplina de matemática. No conjunto da pesquisa, nossos dados mostraram: a) os/as alunos/as consideram a escola uma instituição fechada aos seus reclamos e proposições de mudança para diminuir a evasão, reprovação e indisciplina; b) indicam que os conteúdos em matemática são extensos e de difícil compreensão; c) relacionam a disciplina com uma exigência acoplada a um comportamento dócil e semelhante ao que a sociedade espera em relação às condutas femininas; d) os/as professores/as não gostam que os/as alunos/as façam perguntas; e) os/as educadores/as não ouvem os/as alunos/as quanto às mudanças de horário, sala e conteúdos.

Quanto aos dados acerca dos/as professores/as, temos: a) a escola é complexa, o que dificulta sua transformação, mesmo quando as coisas são simples; b) os/as estudantes atuais são indisciplinados, principalmente os meninos; c) os pais e mães precisam ser mais cobrados/as em relação ao desempenho do/a aluno/a em sala de aula; f) apresentam uma visão utópica de escola do passado e afirmam que hoje tudo é mais complexo; g) com relação ao fracasso escolar (evasão e reprovação), apontam os/as alunos/as e suas famílias como responsáveis.

O que podemos afirmar?

Primeira afirmação: há, sim, exclusão dos meninos e problema de adaptação do/a aluno/a no sexto ano. A matemática é uma das disciplinas mais seletivas da grade curricular.

O acesso ao sistema educacional em nosso país está quase universalizado a todas as crianças e adolescentes de seis a 15 anos. No entanto essa mesma instituição que permite o ingresso dos/as que a ela têm direito nem sempre os/as aceita, nas interações pedagógicas, quando nos referimos à diversidade humana. Quanto ao/à estudante que não se molda aos ditames da instituição escola, esta aparentemente o/a acolhe e, depois, silenciosamente, expulsa-o/a, responsabilizando-os/as pelo fracasso. Essa escola “se diz democrática porque todos têm o direito de nela ingressar, mas em seu interior não cabem diferenças” (ABRAMOWICZ, 1997, p. 166).

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e um dos princípios que servirão de base para o ensino no Brasil é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). O acesso de crianças está quase universalizado. Em 2007, das crianças com idade entre sete e nove anos, 1,87% não eram estudantes (BRASIL/IBGE, 2014). São índices que mostram avanços significativos nas últimas décadas no Brasil, mas ainda temos que humanizar o trabalho no interior da escola. O problema mais gritante em relação a esse primeiro princípio se refere à permanência dos/as estudantes no ambiente escolar, já que, segundo dados do Inep (2014), em 2010, 4,7% dos/as estudantes dos anos finais do ensino fundamental abandonaram o estudo. A qualidade dessa permanência também precisa ser discutida, pois o segundo princípio do artigo 3º da LDB prevê a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Em 2010, 13,1% dos estudantes matriculados nos sextos anos foram reprovados (BRASIL/IBGE, 2014). Também é preciso garantir aos/às alunos/as que foram aprovados/as a liberdade de aprender.

Se pensarmos que, para Reboul (2000, p. 24), educação é “o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal”, ainda há muito que avançarmos na instituição escola. Os/as alunos/as entrevistados/as têm consciência dessa necessidade. Parecem conhecer o que diz Ashley Montagu (1987, p. 275): “somos os animais *humanos*, uma humanidade que adiciona ao ser uma dimensão ausente em todos os outros animais, criaturas de uma educabilidade imensa e extraordinária” (grifos do autor). A educabilidade citada por Montagu (1978) se refere à potencialidade que todos os indivíduos têm para aprender. Nossa capacidade intelectual é herdada, os genes de cada um determinam os limites extremos do desenvolvimento do seu intelecto, “mas não podemos saber quais são esses limites” (MONTAGU, 1978, p. 21), então, não podemos dizer que o fracasso dos/as alunos/as tem a ver com sua biologia. A “explicação menos plausível para qualquer fracasso de aprendizagem é a de que o indivíduo é incapaz de nascer” (MONTAGU, 1978, p. 22).

Educação é humanização e esse processo, ao qual todos têm o direito, muitas vezes é interrompido pela atuação da própria instituição escolar. A escola ainda está fracassando na sua tarefa de educar e humanizar. Não oferece o ensino diante de um número significativo de crianças e jovens, de acordo com os dados apresentados nesta pesquisa.

Os índices educacionais (BRASIL/INEP, 2014) também apontam esse fracasso, mas é importante destacarmos que, dada a complexidade das relações que se estabelecem dentro do sistema de ensino, os números não dão a dimensão exata dos problemas. Nos dados do Inep (2014) são apresentados os números de matrículas, mas, quando se referem à reprovação e abandono, apresentam taxas. Usam apenas números quando querem mostrar quantidade de atendimento e procuram disfarçar o fracasso do sistema por meio de taxas. Em 2012 o número de matrículas no nono ano do ensino fundamental era de 3.066.557. Nesse mesmo ano, concluiu o ensino fundamental 2.532.754 estudantes, isso significa que 533.803 alunos/as ficaram retidos/as ou se evadiram do nono ano em apenas um ano letivo. O fracasso da escola em relação aos/as alunos/as do nono ano não se resume a 17,40% dos/as estudantes, mas a 533.803 vidas, repletas de histórias e marcas do fracasso escolar.

A LDB prevê que na educação básica “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996), esse tempo corresponde a quase 10% das horas anuais da vida de uma pessoa. Esse período significativo da vida e que o/a estudante passa dentro de uma sala de aula repercute em quase todos os aspectos da sua existência, positiva ou negativamente. No artigo 2º da lei nº 9.394 (1996), consta que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Entretanto, ao observamos um ambiente escolar, é perceptível que a finalidade da educação, em muitas escolas, não coincide com a prevista na LDB, pois não é possível falar em desenvolvimento pleno quando a submissão é estimulada, os movimentos são contidos, as relações de amizades, ignoradas e o silêncio, desejado.

Riemer (1979), na década de 1970, já ressaltava as três primeiras funções da escola que eram, e ainda são, em certa medida, a tutela infantil, seleção social e ensinamento de valores. A “aprendizagem cognoscitiva, embora declarada como o principal propósito da educação escolar, ocorre somente na proporção dos recursos remanescentes, depois que as outras três funções foram executadas” (REIMER, 1979, p. 43). Ou seja, ainda a cognição e sua valorização ficam a dever. Os problemas mais visíveis no ambiente escolar se referem à aprendizagem, mas, tal como afirma Perrenoud (2001, p. 25), “os problemas de aprendizagem raramente se apresentam sob o aspecto de dificuldades cognitivas puras”. Portanto, para compreendermos melhor as questões de aprendizagem, precisamos observar outros aspectos da vida escolar dos/as estudantes. Nas escolas, muitas vezes, os/as estudantes são reduzidos/as

a números, nos quais a racionalidade é mais evidenciada. Porém, o/a estudante é um ser composto do entrelaçamento indissociável do emocional com o racional (MATURANA, 1998). O/a estudante adentra o espaço escolar completo, levando consigo todas as suas potencialidades. Mas lá não encontra uma saída para essas potencialidades. É preciso “dar oportunidade para a criança colocar seus sentimentos na escola, não apenas a sua inteligência ou sua capacidade de aprender” (SALTINI, 2008, p. 102), pois, como destacou Morin (2006, p. 20), “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade”.

É preciso evidenciar que o ensino é uma atividade relacional e nesse processo é necessário “que se consiga enxergar a criança que está subsumida no aluno” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO; LEITE, 2005, p. 14), ou “a escola segue negando a subjetividade e a diferença, o que leva inapelavelmente ao processo de exclusão” (CAMARGO, 2004, p. 17).

Segunda afirmação: a escola exclui.

Na perspectiva de Reboul (2000), educar não para somente ter um emprego, uma profissão. Educar, antes de tudo, é uma ação que nos conduz ao encontro da humanidade. Também nos leva a compreender quais são as dimensões da escola e seus cinco saberes constituídos. Essas lições são vitais para entendermos a escola, a cultura e seu propósito na formação. Daí que, em todos os domínios da educação, – diz Reboul (2000, p. 20) – “desde o nascimento até o último dia, a educação é aprender a ser homem”. Isso porque

[...] entre o indivíduo e a (uma) sociedade existe um terceiro termo, que é a *humanidade*. A própria educação testemunha-o. Não se educa uma criança para que ela vá mais longe. Mas, também não se educa para fazer dela “um trabalhador e um cidadão”. Educa-se para se fazer dela um homem, isto é, de ser capaz de compartilhar e comunicar com as obras e as pessoas humanas. Pois, para além de todas as culturas, há a cultura, que consiste, acima de tudo, no facto de todas elas poderem comunicar-se entre si: do mesmo modo, há línguas, mas nenhuma é intraduzível (REBOUL, 2000, pp. 23-24).

Os/as docentes enfatizam a disciplina; se a preocupação é com a disciplina, a escola esquece seu papel central que é educar e humanizar, levar os/as alunos/as ao encontro da cultura. Isso pode ser realizado, incentivando-os/as a pensar, a buscar respostas, a ler e a escrever. Além do domínio do conteúdo, a preocupação com a metodologia de trabalho, o olhar do/a professor/a deve estar atento ao/à aluno/a e aos acontecimentos da sala de aula, e, tal como enfatiza Freire (1996, p. 97), o “**espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’**” (grifos do autor).

Terceira afirmação: a afetividade amplia os espaços de partilha e solidariedade.

Antes de o/a estudante compreender o/a educador/a e os conteúdos escolares, ele/a também precisa ser percebido/a e compreendido/a como um indivíduo e contextualizado/a no ambiente sociocultural. Lembremos Korczak (1983) para quem não é possível compreender as crianças se negligenciarmos os problemas delas. Nessa teia intrincada de relações humanas que se constitui dentro das salas de aulas, a afetividade assume papel determinante. Na mesma perspectiva, está Casassus (2009), quando este destaca não apenas a aprendizagem, mas também a necessidade de reconhecimento, respeito, de falar, ser ouvido/a, de se relacionar com seus pares e de ter autonomia. Nesse mesmo sentido, Nunes (2009, p. 27) considera que, para o desenvolvimento humano pleno, é importante que o/a educador/a “parta do princípio de que não se deve fragmentar os aspectos da personalidade humana quando pensar no ato de educar, separando o que é cognição do que é emoção, o que é razão e do que mexe com nossos sentimentos e sensações”. O ambiente escolar, que deveria ser de aprendizagem e desenvolvimento pleno do ser humano, acaba tendo a função inversa. Um número considerável de estudantes não consegue o êxito escolar e passa a compor as estatísticas dos/as fracassados/as. Fernández (1991, p. 32) destaca que “para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação”. No entanto, quando os resultados não são os esperados, a parceria entre o par educativo se desfaz. A responsabilidade é atribuída apenas ao/à aprendente e se isenta o/a ensinante e a qualidade da relação estabelecida entre ambos.

Quarta afirmação: há fracasso produzido na escola.

Os/as alunos/as se sentem fracassados, não somente com as notas, mas também pela não aceitação. Esses/as fracassados/as, mesmo feridos/as e humilhados/as, não desistem facilmente da escola (ver Quadro 3, que trata das trajetórias escolares dos/as alunos/as entrevistados/as, na página 62). Eles/as assumem toda a culpa pelo desempenho insuficiente e reiniciam mais um ano letivo, acreditando que, se apenas eles/as mudarem a postura, aprenderão.

Nos grupos de alunos/as que têm mais mérito escolar, os meninos são a minoria. Múltiplas causas podem ser elencadas para a compreensão desse fato, mas a que parece ser mais incisiva é que a escola é uma instituição feminina e aprecia as qualidades (ou defeitos) características das mulheres. Um dos estudantes, entrevistado por Rodrigues (2009, p. 55), traduz bem essa questão quando expressa a sua percepção: “parece que escola foi feita para as meninas”.

Na tentativa de formar pessoas submissas e mantenedoras da ordem, os/as educadores/as conseguem mais êxito com a população estudantil feminina. De acordo com Fernández (1995), isso ocorre porque a escola deseja do comportamento de uma mulher o mesmo que a sociedade espera; no caso dos homens, há uma divergência entre os anseios da sociedade e da escola.

Pelos depoimentos dos/as alunos/as e educadores/as participantes deste estudo, a constatação de Fernández (1995) é verdadeira. Os/as entrevistados/as atribuíram o insucesso escolar dos meninos à falta de adaptação ao ambiente escolar, à agressividade e à insubmissão. Evidenciou-se aos alunos a percepção de que o êxito escolar superior das meninas se deve ao comportamento que estas apresentam na sala de aula, no qual a submissão está mais presente do que no comportamento apresentado pelos meninos. Ressalvemos aqui que em nenhum momento foi considerado que as meninas são cognitivamente superiores aos meninos. Nos depoimentos isso também não foi apontado pelos/as estudantes e nem pelos/as educadores/as. Há fortes indícios, evidenciados nas falas dos/as entrevistados/as, de que os meninos são punidos com a retenção e até mesmo convidados a se retirarem do ambiente escolar pelo comportamento indesejado que apresentaram na sala de aula. Se admitirmos esse fato como verdadeiro, podemos admitir também que, em alguns casos, a aprovação pode ser uma premiação pelo “comportamento adequado”.

Quinta afirmação: a disciplina corporal é exigida dos alunos.

Como vimos, nas passagens conturbadas dos meninos pela escola, dois aspectos se destacam: a indisciplina apresentada por eles e a relação com os/as docentes. Nos depoimentos sobre a relação com os/as docentes, os/as discentes evidenciaram a importância desse vínculo, que não fica restrito ao ambiente escolar ou ao ano letivo. Aparentemente as marcas dessas relações, positivas ou negativas, ficam no indivíduo por toda a vida. E, mesmo após anos, ao se reportarem a essas relações, a expressão corporal e o tom da voz se alteram.

A indisciplina tem sido um tema bastante debatido entre os/as docentes, é considerada um dos principais motivos para os/as alunos/as não aprenderem (MEDEIROS, 1997). Como se, ao conseguirem solucionar a questão disciplinar, resolverão junto os problemas de aprendizagem. Logo, disciplinar os/as alunos/as tem se tornado uma das metas principais dos/as educadores/as. Esse disciplinamento dos/as discentes envolve promover a submissão, conter os movimentos, emudecer, inibir os contatos com os colegas, obediência às

regras, respeito aos/às docentes e execução das tarefas tal como foram propostas. É a tentativa de tornar dóceis os corpos (FOUCAULT, 2013).

Guacira Louro, em suas investigações sobre os corpos dóceis, trata desse processo.

Para ela:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular (LOURO, 2007, p. 21).

Na mesma perspectiva, de acordo com Silva, molda-se o corpo como um projeto curricular.

A moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes. Aqueles efeitos cognitivos, que consideramos tão centrais e característicos do currículo podem, há muito, ter se apagado. Suas marcas corporais, com certeza, nos acompanharão (SILVA, 1995, p. 203).

A dificuldade de adaptação dos meninos ao formato disciplinar da escola pode estar relacionada aos aspectos da disciplinarização dos corpos. Essa agenda curricular estimula a agressividade e a necessidade de confrontar as regras escolares. Agressividade, no sentido descrito por Fernández (1995), que são as ações que mostram o desejo de conhecer e que constitui “um possibilitador da aprendizagem e tem um aspecto sadio” (FERNÁNDEZ, 1995, p. 173).

De acordo com os depoimentos dos/as alunos/as entrevistados/as, o motivo da retenção na série foi o comportamento que estes/as apresentaram na sala de aula. Os/as professores/as disseram que não atribuem nota para esse quesito, mas admitiram que essa é uma prática comum entre os/as colegas. Os/as estudantes são punidos/as pela indisciplina e também pela relação negativa estabelecida com os/as docentes.

Os/as estudantes que fracassam, na maioria das vezes, são responsabilizados/as pelo próprio fracasso, como se a decisão de aprender coubesse apenas a eles/as (PARO, 2013). Quando se esgotam os argumentos contra o/a aluno/a, “os exemplos de causas do não-aprendizado localizadas fora da escola se multiplicam nos depoimentos dos educadores” (PARO, 2003, p. 121). Porém a pesquisa realizada por Casassus (2009) detectou que o fator

que mais favorecia ou atrapalhava a aprendizagem encontrava-se no plano emocional, nas relações e interações entre as pessoas.

Essa descoberta permitiu consolidar a noção de que uma escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que estabelecem na escola e na classe (CASASSUS, 2009, p. 204, grifos do autor).

Coll e Miras (1996) chamam a atenção para as diferenças de tratamento educativo, dispensado aos/às alunos/as pelos/as docentes. Essas diferenças são motivadas pelas expectativas que o/a educador/a possui em relação ao rendimento dos/as estudantes.

Estas diferenças situam-se no maior ou menor grau de atenção, apoio emocional e retroalimentação que lhes proporciona no transcurso da realização das atividades escolares; no tipo de atividades de aprendizagem nas quais lhes é oferecida a participação; nas oportunidades que lhes é dada para aprender; e na quantidade e dificuldade do material ensinado (COLL; MIRAS, 1996, p. 278).

Dessa forma,

Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno (FREITAS, 2003, p. 45).

Osti e Martinelli destacam que a forma como o docente percebe o aluno pode “levar a antipatias e simpatias que poderão facilitar ou dificultar o relacionamento e o vínculo em sala, afetando o desempenho do aluno e a maneira como o professor lida com ele” (2014, p. 52). O/a estudante, ao perceber que o/a professor/a não acredita na sua capacidade de aprendizagem, provavelmente, terá menos motivação para realizar as atividades propostas e, em alguns casos, ainda tomar para si a inaptidão para aprender (OSTI; MARTINELLI, 2014) e o contrário também é verdadeiro, “pois alunos podem modificar seu comportamento na direção da expectativa do professor” (OSTI; BRENELLI, 2013, p. 56). Casassus ressalta que para os/as estudantes, “sua abertura ao outro e à matéria se deve principalmente ao fato de que aprendem com professores que são importantes para eles e para quem sabe que também são importantes” (2009, p. 209).

Se os/as professores/as não estiverem atentos/as, tendem a tratar os/as estudantes de acordo com os juízos que fazem deles/as e esses juízos permeiam as estratégias de trabalho na sala de aula, determinando o investimento que dispensará a cada aluno/a (FREITAS, 2003).

Como os/as discentes não recebem a mesma parcela de atenção “com frequência, essas diferenças reforçam as desigualdades” (PERRENOUD, 2001, p. 25).

A escola e todos os sistemas educativos são, desde suas origens, antiemocionais (CASSASUS, 2009), apesar de terem sido idealizados para o desenvolvimento humano. Nessa construção esqueceu-se que o “afeto é uma dimensão do viver humano” (SABINO, 2012, p. 43) e que essa dimensão tem uma intensa influência no desenvolvimento intelectual, podendo retardar ou acelerar o ritmo de desenvolvimento (WADSWORTH, 1992).

Temos que discutir também o que a instituição educacional acrescenta de positivo na trajetória da vida daqueles/as que se enquadraram no perfil desejado de aluno/a, aqueles/as que souberam se “comportar” dentro das salas de aulas e acreditaram que a submissão é uma virtude. La Taille destaca que

[...] disciplina é bom porque, sem ela, há poucas chances de se levar a bom termo um processo de aprendizagem. Porém, a que preço? A rigor, a disciplina em sala de aula pode equivaler à simples boa educação: possuir alguns modos de comportamento que permitam o convívio pacífico. Pura aparência, portanto, da qual não se procuram os motivos. O aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranquilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável? (LA TAILLE, 1996, p. 10).

Nesse caso, de acordo com os depoimentos dos/as educadores/as e dos/as educandos/as participantes deste estudo, a maioria dos/as estudantes “disciplinados/as” é constituída pelo gênero feminino.

Na mesma concepção, Walkerdine ressalta que “à primeira vista parece curioso que tais qualidades pudessem ser reveladas em uma pedagogia, concebida especificamente para produzir seu oposto e evitar o seu aparecimento a todo o custo” (2007, p. 17). Ainda, segundo essa autora, “todos aqueles aspectos – bom comportamento, ordem e obediência a regras – são considerados prejudiciais ao desenvolvimento psicológico e moral” e as professoras “estão exigindo as próprias qualidades que elas simultaneamente menosprezam” (2007, p. 18).

Sexta afirmação: fala-se em volta ao passado para não praticar o futuro.

Os discursos dos/as docentes são, de certa maneira, saudosistas, querem condutas que eles/as acreditam existir nos séculos passados. Muitos/as professores/as mencionam que os/as alunos/as não são os/as mesmos/as, mas, como lembra Arroyo,

Se a categoria docente não é a mesma e assume esse dado como positivo, poderemos estar em condições de ver como positivo que os alunos(as) não sejam mais os mesmos. O que houve de mais esperançador nas últimas décadas nas escolas foi que os docentes não foram mais os mesmos. [...] Com nossas indisciplinadas lutas obrigamos a sociedade e os governantes a repensar o olhar com que nos olhavam. Desta vez os alunos nos obrigam a repensar as imagens com que os representamos. Essas imagens terão de ser outras se os alunos são outros (ARROYO, 2014, p. 34).

Martins e Silva (2009) não acreditam na falência dos valores morais, propagada pelos/as educadores/as, mas “sim em uma mudança na forma como esses valores estão sendo vivenciados, bem como na importância dada a eles nas relações entre as pessoas” (MARTINS; SILVA, 2009, p. 185).

Se recordarmos Ivan Illich (1985), em 1971, veremos que ele vislumbrava uma sociedade sem escolas. Após mais de 40 anos, podemos afirmar que a nossa sociedade será ainda por muito tempo uma sociedade com escolas, porém “sabemos também que as escolas que temos não nos servem” (NÓVOA, 1999, p. 20). Assim como Nóvoa, Riemer (1979, p. 51) afirma que “as funções sociais desempenhadas pelas escolas são, de fato, necessárias”, mas exercem mal essas funções e precisamos descobrir novas alternativas para o sistema escolar.

Concluindo.

Hoje, muito mais do que no início dos estudos do doutorado, acredito que o sistema educacional tem que refletir sobre a questão da exclusão dos meninos na educação básica, não apenas porque o ensino é um direito do cidadão, mas também pelas consequências negativas que a baixa escolaridade pode causar na vida de um/a aluno/a e aos demais membros da sociedade. Quanto a isso, o filósofo francês Reboul lembra-nos o quão velha é a instituição escolar.

Ora a escola não é uma creche, destinada a substituir a família na sua função protectora. Se protege, é para ensinar. Eis sua função positiva que dificilmente outra instituição (ou ainda uma ‘ausência de instituição’) poderá exercer. Ensinar, mas quê? [...] Em primeiro lugar, trata-se de um *saber a longo prazo*. [...] Em segundo lugar, trata-se de *saberes organizados* que se encadeiam de modo lógico. [...] Em terceiro lugar, trata-se de *saberes adaptados*, postos, pela *didáctica*, ao alcance dos alunos. [...] Em quarto lugar, trata-se de *saberes argumentados*. Não dizemos ‘provados’, porque seria reduzir o conteúdo do ensino às simples ciências exactas. Mas saberes que se apresentam com sua justificação e são sempre susceptíveis de serem criticados, pois essas duas actividades, justificar e criticar, são sem dúvida, mais importantes do que os próprios saberes. [...] Em quinto lugar, trata-se de saberes *desinteressados*, isto é, sem finalidade profissional ou outra, pelo

menos no imediato. Podem, sem dúvida, introduzir – se técnicas na escola, desde a construção de objectos até à gestão de uma cooperativa. (REBOUL, 2000, pp. 34-35).

O mestre francês se refere aos sentidos e diferentes saberes que a escola tem; os diferentes saberes, mesmo diferentes entre si, conjugam a formação humana e profissional. Não há como separar escola de cultura e essas duas do trabalho.

A reprovação e evasão têm sido evidenciadas e discutidas nas escolas públicas paranaenses nos últimos anos. Todavia a discussão ainda não avançou nas questões relativas ao gênero, observando os/as que mais fracassam e as possíveis causas para essa ocorrência. Os índices mostram o quanto falhamos no país. Falhamos no ensino e na cultura, quando prejudicamos os meninos, impondo-lhes o que creem ser condutas femininas, e, às meninas, transmitindo condutas de obediência e submissão.

Quanto aos/às docentes e sua expressão de surpresa ao serem indagados/as sobre o insucesso escolar dos meninos, renovo o desejo de um dia entrevistá-los/as novamente e saber se a consciência de que o sistema educacional fracassa mais com os meninos, mudou alguma coisa na prática profissional de cada um/a deles/as. Alguns/as desses/as professores/as, eu reencontrei em momentos posteriores à entrevista e, em conversas informais, eles/as relataram que começaram a observar melhor esse fato dentro dos estabelecimentos de ensino.

Nos depoimentos dos/as entrevistados/as desta pesquisa - estudantes e educadores/as – evidenciamos que o principal aspecto que justifica o desempenho escolar inferior dos meninos é o comportamento que estes apresentam durante as aulas, um comportamento que foi socialmente adquirido, mas que a escola não aprecia. Sua exclusão escolar os acompanhará por muito tempo. Muitos incorporaram as avaliações que a escola fez de suas potencialidades, específicas para algumas áreas do conhecimento, e passaram a acreditar que realmente não são capazes de aprender, o que não condiz com as suas aptidões e, o mais grave, que são os próprios culpados pelo fracasso, isentando o sistema de sua responsabilidade. Um dos meninos, AM11, ao ser questionado sobre o que deveria ser alterado na escola para que alunos como ele obtivessem o êxito escolar, respondeu: *“Não sei, porque eles me ensinavam tudo!”*.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1996.

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? IN: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. p. 161-172

ALVES, Rubem Azevedo. **Estórias de que gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. Coleção Polêmicas do nosso tempo; 9.

ALVES, Rubem. Boca de forno. In: GROSSI, Ester Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão de aprender**. Vozes, 1995, p. 249-251.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzalez; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época; v. 19). p. 31-80.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. (Orgs.). **Para além do fracasso**. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-26.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2006.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 2009.

BELCHIOR. **Como nossos pais**. Disponível em <http://www.vagalume.com.br/belchior/como-nossos-pais.html>. Acesso em 01 de mar. 2015.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**: o descondicionalismo da mulher. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1985.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Considerações sobre a síndrome de Burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de Psicologia**. Vol. LXII, nº 137, 2012. p. 155-168.

BLIN, Jean-François; GALLAIS-DEULOFEU, Claire. **Classes difíceis**: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 320-341.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL/CNE/CBE. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 29 de jan. 2015.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries Estatísticas e Séries Históricas**. Disponível em http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=4&no=3. Acesso em 20 nov. 2014.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 06 de abril de 2013.

BRASIL/INEP. **Aneb e Anresc (Prova Brasil)**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-da-avaliacao>. Acesso em 23 nov. 2013.

BRASIL/INEP. **Portal IDEB**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 28 de jan. 2015.

BRASIL/INEP. **Sistema de estatísticas educacionais**. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 20 nov. 2014.

BRASIL/INEP. OECD. **Relatório nacional Pisa 2012**: resultados brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf Acesso em 14 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 de Nov. 2014.

BRASIL/MEC. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2013.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 set. 2010.

BRITO, Rosemeire dos Santos; VIANNA, Cláudia Pereira. Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições das categorias gênero, classe e raça. In: VII Seminário Fazendo Gênero. São Paulo: Anais, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2014.

CAMARGO, Denise de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CARDOSO, Evelyn Rosana. **As influências afetivas no ensino e aprendizagem de matemática**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática. Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2010.

CARDOSO, Evelyn Rosana; BENEVIDES-PEREIRA; Ana Maria Teresa; FRANCO, Valdeni Soliani. Aspectos afetivos: elementos relevantes no ensino e aprendizagem de Matemática. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; BENEVIDES-PEREIRA; Ana Maria Teresa (Orgs). **Psicologia e educação: conexão entre os saberes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 69-92.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Os contextos culturais da aprendizagem matemática. In: SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, David William; CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 23-43.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 11- 24.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Ensino, uma atividade relacional**. Revista Brasileira de Educação. n. 11, maio/ago. 1999. p. 17-84.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, Jun. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em Set. 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>> Acesso em 25 set. 2010.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. **Revista Psicopedagogia**, 2004, vol.21, n.65, p.108-116.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Editora Ática, 2007.

COLL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIUS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 265-280.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIUS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 281-297.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Paidéia)

CRAHAY, Marcel. **É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?** Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

DAL VESCO, Álida Argenta. **Alfabetização matemática e as fontes de estresse no estudante**. Passo Fundo: UPF, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. UNESCO. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 17 de jan. 2015.

DEVLIN, Keith. **O gene da matemática**: o talento para lidar com números e a evolução do pensamento matemático. Tradução de Sergio Moraes Rego. São Paulo: Record, 2008.

DINKMEYER, Don; DREIKURS, Rudolf. **Encorajando crianças a aprender**: o processo do encorajamento. Tradução de Terezinha Eboli e Yedda Salles). São Paulo: Melhoramentos, 1972.

DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. (Orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 21-34.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV**, n. 1, p. 63-67, 2º semestre, 2008.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor:** entrevista com François Dubet. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-231.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FARBER, Jerry. El estudiante es un negro. In: HOPKINS, Jerry. **El libro hippie.** Buenos Aires: Brújula, 1969. p. 160-169.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Tradução Iara Rodriguês. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. (Orgs). **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 168-180.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRARO, Alceu R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

FERREIRA, Ana Cristina. **O desafio de ensinar – aprender matemática no noturno:** um estudo das crenças dos estudantes de uma escola pública de Belo Horizonte. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Unicamp, Campinas, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Ester Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11- 14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; v. 23).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÓMEZ CHACÓN, Inés Maria. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem Matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

IMENES, Luiz Márcio Pereira. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista – UNESP, 1989.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

IRELAND, Vera Esther (Coord.); CHARLOT, Bernard; GOMES, Candido; GUSSO, Divonzir; CARVALHO, Luiz Claudio R. de; FERNANDES, Mariana; ENNAFAA, Ridha; GARCIA, Walter. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JACOMINI, Marcia. **Educar sem reprovar**: desafio de uma escola para todos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção L&PM Pocket).

KEHL, Maria Rita. **Em defesa da família tentacular**. 2003. Disponível em <http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2014.

KLAUSMEIER, Hebert John; GOODWIN, William. **Manual de psicologia educacional**: aprendizagem e capacidades humanas. Tradução Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo: Harbra, 1977.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Tradução de Sylvia Patricia Nascimento Araujo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LAVINAS, Lena. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosas dos Tempos, 1997. p. 11-43.

LEÃO, Andreza Marques de; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Inclusão:** a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 213/214. 2005, p. 88-109.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 234-257.

LERNER DE ZUNINO, Délia. **A matemática na escola:** aqui e agora. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOOS, Helga; FALCÃO, Jorge Tarcisio da Rocha; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. A ansiedade na aprendizagem da Matemática e a passagem da aritmética para a álgebra. In: BRITO, M. F. (Org.). **Psicologia da educação matemática**. Florianópolis: Insular, 2005. p. 235-261.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Radeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____ (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosas dos Tempos, 1997. p. 45-133.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, Raul Aragão. SILVA, Izabella Valores morais do ponto de vista de professores de ensino fundamental e médio. Alvarenga. In: LA TAILLE, Yves de. MENIN, Maria Suzana de Stefano (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 185-198

MARZOLA, Norma. **Escola e classes populares**. Porto Alegre: Kuarup, 1991. (Série Alfabetização; 4).

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. Editora UFPR.

MATURANA, Humberto Romesín.. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto Romesín. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

- MATURANA, Humberto Romesín. (Org.). **Matriz Ética do Habitar Humano:** entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológico-cultural: democracia, pobreza, educação, biosfera, economia, ciência e espiritualidade. 2009. Disponível em <http://escoladeredes.ning.com/group/bibliotecahumbertoMaturana>. Acesso em 19 maio. 2015
- MEDEIROS, Cynthia Pereira de. A disciplina escolar: a (in)disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. IN: ABRAMOWIZC, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. p. 91-103.
- MELLO, Guiomar Namó de. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 141-144, dez. 1975.
- MONTAGU, Ashley. **A natureza da agressividade humana**. Tradução de Maurício Mower. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. Tradução de Gilmar Saint Clair Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.
- MORO, Cláudia Cristine. **A questão de gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.
- NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. ANDRADE, Dorherty. **Conceitos básicos em educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2011. Coleção formação de professores EAD; v. 45.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- OSTI, Sandra; BRENELLI, Rosely Palermo. Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2013, vol.17, n.1, p. 55-63. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a06v17n1.pdf>. Acesso 16 abr. 2014.
- OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.1, p. 49-59, jan./mar. 2014.
- PAEK, Pamela L. Factors contributing to gender differences in mathematics performance of United States high school students. In: FORGASZ, Helen J.; BECKER, Joanne Rossi; LEE, Kyeong-Hwa; STEINTHORSDDOTTIR, Olof Bjorg (Orgs.). **International perspectives on gender and mathematics education**. Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing, 2010. p. 203-224.

PARANÁ/SEED. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação N° 03/06**. Curitiba, 2006. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao032006.PDF>. Acesso em 31 de março de 2013.

PARANÁ/SEED. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Subsídios para elaboração do regimento escolar**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento_escolar.pdf. Acesso em 21 de nov. 2014.

PARANÁ/SEED. Superintendência da Educação. **Instrução N° 008/2011**. Curitiba: SUED/SEED, 2011. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao082011sued.pdf>. Acesso em 31 de março de 2013.

PARANÁ/SEED. **Consulta Escolas**. Disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>. Acesso em 07 de abril de 2014.

PARANÁ/SEED/SUED. Superintendência da Educação. **Instrução N° 016/2011**. Curitiba: SUED/SEED/SUED, 2011. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em 17 de jan. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar? Não, obrigado**. In: Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal - SP (SINPEEM), 2013. Disponível em <http://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/reprovacaoescolar14092013.pdf> Acesso em 23 de nov. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEDROSA, Maria Isabel; AGUIAR, Maria Cecília A. de Aguiar. Ontôgenese e práticas educativas na educação infantil. In: SOUZA, Maria Thereza C. Coelho de Souza (org.). **Razão e emoção: diálogos em construção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PELEGRINI, Domingos. **Mestres da paixão: aprendendo com quem ama o que faz**. São Paulo: Moderna, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. A escola frente à diversidade de culturas: entre a exigência de igualdade e o direito à diferença. In: **Diversidades**, Funchal, ano 3, n. 10, p. 15-19, out./dez. 2005.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim, Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIAGET, Jean. **Pra onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais**. ANPED, 2005; Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13773int.rtf. Acesso em 17 fev. 2013.

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 57, p. 61-70, maio 1986.

REBOUL, Olivier. **A filosofia da educação**. Tradução de António Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

REGO, Teresa Cristina R.. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

REIMER, Everett. **A escola está morta: alternativas em educação**. Tradução de Tony Thompson. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RODRIGUES, Cíntia Aparecida Garcia. **Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade de Estácio de Sá, 2009. Disponível em <http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/2009/Cintia-Garcia-completa.pdf>. Acesso em 21 de set. 2012.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 258-295.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

SCHMIDT, Vera. **A educação psicanalítica na Rússia Soviética**: relatório sobre o laboratório do asilo de moscova. Tradução de Zoran Ninitch. Rio de Janeiro: Machado & Ninitch, 1934.

SCHLIEMANN, Analúcia Dias. CARRAHER, David William. CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em < <http://wesleycarvalho.com.br/wp-content/uploads/G%C3%AAnero-Joan-Scott.pdf>>. Acesso em 29 de março de 2013.

SEIXAS, Raul. COELHO, Paulo. **Medo da chuva**. Disponível em <http://www.vagalume.com.br/raul-seixas/medo-da-chuva.html>. Acesso em 01 de mar. 2015.

SILVA, Cármen A. Duarte; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia C.; SILVA, Luciana A. Duarte. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: n. 107, p. 207-225, jul. 1999. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=SILVA,+CÁRMEN+A.+DUARTE+DA>>. Acesso em 25 set. 2010.

SILVA, Veleida Anahí da. **Por que e para que aprender a matemática?**: a relação com a matemática dos alunos de séries iniciais. São Paulo: Cortez, 2009.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda B. Avaliação escolar e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES; Neimar da Silva; FERRAZ, Mariana Santos Botarro; RIAMI, Juliana de Lucena Ruas de. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. 1, p. 157-170, Jan./mar., 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. p. 9 - 61.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia de Almeida. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. p. 63- 86.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Renato; SATER, Almir. **Tocando em frente**. Disponível em <http://www.vagalume.com.br/renato-teixeira/tocando-em-frente.html>. Acesso em 01 de mar. 2015.

TOLLER, Paula; ISRAEL, George. **Peito aberto**. Disponível em <http://www.kidabelha.com.br/lotus.html>. Acesso em 05 de mar. 2015.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção Teoria e Prática Sociais).

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares e ensino médio. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7178%26Itemid%3D&ei=bxUUUs70DajQsASTh4CoDA&usq=AFQjCNEYaYORdJQ6tSo2kZL2mUbyUVswgA&sig2=3Upn038VppVEwuV0bpaZsg&bvm=bv.59026428,d.cWc. Acesso em 13 de jan. 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988 -2002. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n.121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1992.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, razão e a mente feminina. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 32, jan./jun., 2007. p. 7-24.

WALLS, Fiona. Freedom to choose?: girls, mathematics and the gendered. In: FORGASZ, Helen J.; BECKER, Joanne Rossi; LEE, Kyeong-Hwa; STEINTHORS DOTIR, Olof Bjorg (Orgs.). **International perspectives on gender and mathematics education**. Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing, 2010. p. 87-110.

Apêndice A - Questões para a entrevista semidirigida com os/as estudantes

- 1) Comente sobre sua trajetória escolar.
- 2) Descreva o seu perfil como estudante.
- 3) De acordo com o seu ponto de vista, quais os motivos que o/a levaram a reprovar?
- 4) Você concordou com a sua reprovação? Justifique.
- 5) Você já parou de estudar antes do término do ano letivo? Caso afirmativo, descreva os seus motivos para ter desistido.
- 6) Em quais disciplinas você apresentava melhor desempenho?
- 7) Comente, de forma mais detalhada, como era o desempenho em matemática.
- 8) O que você aprendeu nas aulas de matemática?
- 9) Relate uma lembrança agradável de uma aula de matemática.
- 10) Relate uma lembrança desagradável de uma aula de matemática.
- 11) O que você mais gostava nas aulas de matemática?
- 12) E o que menos gostava nas aulas de matemática?
- 13) Quais são as características de um bom/a aluno/a?
- 14) Você acredita que alguns alunos/as aprendem com mais facilidade do que outros/as?
- 15) Em sua opinião, quais foram as consequências da reprovação para a sua vida (positivas ou negativas)?

Apêndice B - Questões para a entrevista semidirigida com os/as educadores/as

- 1) Em sua opinião, proporcionalmente, qual é o gênero que reprova mais, o masculino ou feminino?
- 2) Em sua opinião, quais são os fatores que justificam a diferença de rendimento entre o sexo feminino e o masculino?
- 3) Descreva, de acordo com o seu ponto de vista, o perfil do/a bom/a aluno/a.
- 4) Em algumas pesquisas, tais como a de Lerner de Zunino (1995), os alunos dizem que o “bom comportamento” vale nota. Você concorda com esta informação?