

Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos

Teachers' beliefs and the possibility of success of their students

*Maria Carmen V. R. Tacca**

Resumo

O artigo trata do tema fracasso e sucesso escolar, a partir das percepções e representações que os professores têm de seus alunos das séries iniciais ou da fase de alfabetização. Essas percepções são enfocadas como um “sistema de crenças” construído pelo professor, no seu contexto sócio e cultural, que atua condicionando as escolhas pedagógicas, expectativas e relacionamento com seus alunos e, conseqüentemente, as possibilidades ou não de sucesso na aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Fracasso e sucesso escolar. Relação professor-aluno. Percepção e representação do aluno. Preconceitos, estereótipos e sistema de crenças do professor.

Experiências nas escolas públicas e pesquisas na área de educação têm evidenciado que existe uma trama de fatores e circunstâncias que fazem do fenômeno “fracasso escolar” um tema complexo e sobre o qual muito ainda se pode pesquisar. Para isso, é preciso buscar no cotidiano escolar a intrincada rede de relações e situações, nem sempre harmônicas e produtivas, mas que vêm favorecendo e instalando um descompasso entre o aluno e a escola, e, muito particularmente, entre o aluno e o professor.

Os estudos de Colares (1996), Branco & Mettel (1995), Patto (1990), Freitas (1989), Penin (1989) e, ainda, a coletânea de artigos recentemente organizada por Abramowicz & Moll (1997), são registros de situações onde se observa que grande número dos desacertos da criança na apropriação dos mecanismos de leitura e escrita encontra explicação no tratamento inadequado

* Mestre. Professora da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: tacca@hotmail.com

e equivocado dado a ela, desde sua entrada na escola. Esses estudos têm constatado que a ignorância e o fracasso têm sido produzidos dentro da escola, por mecanismos os mais variados, mas, principalmente, por uma prática descontextualizada e imposta pelo professor, que pouco considera o sujeito da sua ação pedagógica.

Como relata Freitas (1989), inspirado nas teorias reprodutivistas: “o modelo de educação vigente na escola foi pensado para a classe dominante e é aplicado a todas as crianças independente da classe social a que pertença” (p.126).

Por outro lado, diferentes estudos como Fontana (1996), Maciel (1996), Engers (1987), Kramer & André (1984), trazem a constatação de que alguns professores, apesar de vivenciarem as mesmas condições difíceis de outros, tornam possível o sucesso de seus alunos. Foi observado, nestas pesquisas, que uma ação docente eficaz estava atrelada, principalmente, a um compromisso com o ato de ensinar, com uma contextualização da aprendizagem em situações significativas e com manifestações afetivas que levavam a um entusiasmo e vibração pela aprendizagem e a uma reação positiva da criança em relação à escola, possibilitando o seu desenvolvimento satisfatório.

A partir de constatações desta natureza, surgiu nosso interesse em conhecer o que estaria por trás destas práticas, ou, então, desvendar no que acreditavam alguns professores que os tornavam bem sucedidos, e, da mesma forma, o que estaria induzindo outros a vivenciarem ou mesmo produzirem o fracasso de seus alunos.

Leituras e discussões foram remetendo à consideração de que na base de atuação do professor estaria agindo um “sistema de crenças” que o fortalecia ou o desanimava no enfrentamento da sua sala de aula, e esta passou a ser uma área de interesse para pesquisa.

Para a compreensão da construção desse “sistema de crenças”, empreendeu-se uma pesquisa na rede pública de ensino do Distrito Federal, na cidade satélite do Gama, com alunos e professores de séries iniciais, ou seja, no momento em que as habilidades de leitura e escrita ou a alfabetização, estavam em foco. Tinha-se em mente que muitas explicações poderiam ser encontradas se os processos interativos na sala de aula fossem investigados.

Para tanto, como suporte teórico, buscou-se conhecer as teorias das relações interpessoais, encontrando-se em Fritz Heider (1970) e na sua Teoria de Atribuição de Causalidade elementos importantes e necessários para o embasamento de estudos. À luz desta teoria, foi possível interpretar as representações e atribuições feitas por professores como integrando um “sistema de crenças” que funciona como mediador da percepção que eles têm de seus alunos.

Pode-se constatar, na pesquisa realizada (Tacca, 1994), que o professor incorpora e utiliza um corpo explicativo disponível no seu contexto cultural, na procura de compreender os fenômenos que vê acontecerem a sua volta, para predizê-los, baseado na suposição que existam ordem e regularidade no mundo e no seu contexto. Explica Heider (1970) que isto acontece porque o ser humano “não se contenta em registrar os aspectos observáveis que o cercam; precisa ligá-los, na medida do possível, às invariabilidades do seu ambiente” (p. 98).

Assim sendo, o professor, no seu convívio diário e nas suas inter-relações sociais, constrói um “sistema de crenças” baseado nos estímulos que chegam até ele. Esses estímulos ele utiliza para explicar suas experiências e a ocorrência dos fenômenos de sua sala de aula, recorrendo, para tanto, às invariâncias do seu ambiente, ou seja, às propriedades disposicionais do aluno e do ambiente, podendo assim prever os acontecimentos inseridos em determinadas circunstâncias.

No processo de interação social, no entanto, os estímulos podem não corresponder de forma absoluta à pessoa percebida, pois há a necessidade de uma ampla diversidade de estímulo estendida no tempo e em diferentes circunstâncias, para que o percepto (aquilo que o objeto ou pessoa nos parece) se aproxime o mais possível do real. Os perceptos, ou julgamentos incorretos, podem acontecer, quando não foram vividas número suficiente de situações significativas para a sua construção.

Nesta situação, o professor, sem as informações e as situações adequadamente vivenciadas, mostra julgar apressadamente seu aluno, utilizando para isso as propriedades disposicionais, ou seja, o corpo explicativo que tem em mãos e que o dispensa de uma análise mais profunda desse aluno e da sua própria prática. Como diz Heider, “aceitamos muito literalmente a matéria prima sem considerar outros fatores que a influenciam” (p.71).

No estudo desenvolvido, situação desse tipo foi observada quando, na chegada de três novos alunos em uma sala, ouviu-se a professora dizendo:

“Essas crianças que chegam de Santa Maria, não têm jeito não, ... Aquelas roupas, nem que fossem velhas, mas sujas! Parece... Parece não... não tomam banho... Então tudo isso impede ... É difícil para a criança aprender...”

Na construção desse percepto, muito pouco das reais possibilidades do aluno entrou em cena. O aluno foi julgado segundo um conteúdo aparente. Os elementos circunstanciais que Heider considera atuarem de forma enganadora ou impeditiva de uma percepção mais adequada estiveram presentes na situação retratada, pois tanto a pessoa percebida, no caso o aluno, o ambiente mediador,

como o próprio percebido, encontravam-se em posições que favoreciam uma percepção equivocada.

Além dessa, outras tantas situações poderiam ilustrar a construção da percepção do aluno pelo professor em circunstâncias onde não existia a correspondência entre o estímulo distal e o percepto. Em outras palavras, entre o aluno e a avaliação ou percepção que o professor fazia dele, tanto como pessoa, como de suas possibilidades escolares.

A força das expectativas e do preconceito na relação professor-aluno

Circunstâncias que induzem a percepções falsas, segundo Heider, e que são comuns no contexto escolar são as mediações feitas por terceiros que falam a respeito de outras pessoas. Foram identificados, na pesquisa realizada, freqüentes comentários dos professores entre si sobre os seus alunos. Trocavam-se, assim, informações juntamente com sentimentos e crenças que possibilitavam percepções equivocadas deles, identificando-se a criação, no grupo, do conteúdo explicativo de um determinado acontecimento.

Observou-se que, ao fazerem seus comentários, os professores não escolhiam hora e lugar, e, não raro, eles faziam considerações pouco elogiosas na frente de qualquer pessoa, entre elas o próprio aluno e seus colegas. Ao agir dessa forma, o professor comunicava, aos alunos e à turma, suas expectativas em relação a eles. O aluno, provavelmente, introjetava uma baixa auto-estima, reforçada também pelos colegas: - *“Ele tem problema na cabeça, tia!”*. O rendimento pouco promissor esperado pelo professor acabava se realizando.

A força das expectativas tem sido estudada através de pesquisas reunidas sobre o tema “profecias auto-realizadoras”. Esses estudos tratam de como a expectativa de uma pessoa em relação a outra pode induzi-la a se comportar da maneira esperada, ou seja, faz com que ela acabe por realizar o evento profetizado. Pesquisas em ambientes naturais e em laboratórios, como o experimento conhecido como “Pigmaleão na sala de aula”, de Rosenthal e Jacobson (1981), têm procurado demonstrar a força e o impacto desses eventos profetizados no desempenho escolar dos alunos.

Na análise das circunstâncias em que acontecem essas profecias, percebe-se que a pessoa, ao prognosticar um evento, imbuí-se de uma expectativa que a leva à mudança de comportamento em relação ao sujeito percebido, o que viabiliza o aparecimento do comportamento esperado.

A mudança de comportamento da pessoa que profetiza, no nosso caso o professor, mostrou-se crucial dentro da sala de aula. Foram percebidas atitudes diferentes dele, conforme o aluno apresentasse determinadas características, como, por exemplo: ser ou não repetente, viver ou não com a família, o local de moradia, o fato de os pais estarem ou não trabalhando, ou então, muito comumente, a história anterior de comportamento disciplinar na escola.

Muito frequentemente, os professores mostravam sua rejeição em relação ao aluno pobre. Eles assumiam, de forma preconceituosa, um distanciamento dele, o que levava a um relacionamento totalmente inadequado à troca que precisava ser estabelecida na sala de aula.

O depoimento de uma professora entrevistada no final da pesquisa confirma essa rejeição:

“Esse aí a vó fica em cima. Aqueles ali, não sabem nada. Aquele menino ali é subnutrido que os ossinhos chegam a aparecer. A irmã é pior. Eu ensino tudo, letra por letra, eu falo tudo e eles não aprendem. Eu não sei não. Acho que vou ficar doida. Esse dois, estão com o cabelo cheio de piolho. Tenho medo até de chegar perto. Quem será que ficará com essa turma a partir de setembro... Acho que estou querendo me livrar um pouco dessa situação. Eu tenho dó de quem vai pegar a turma. Vê aquele ali? Da até dó! Sabe, é muito o meio, se o meio da criança não for bom, não dá...”

Confirma-se aí a análise de Penin (1989), quando comenta a rejeição do professor em relação à classe social de seu aluno: “...essas considerações revelam o que talvez tenha sido e ainda é o maior problema na escolarização do aluno pobre: a não-aceitação do seu ser social” (p. 132).

Da mesma forma, os comentários que o aluno recebia como retorno da atividade elaborada também precisam ser registrados. Geralmente, o professor recebia a tarefa feita pelo aluno e mal olhava, tanto para a criança, como para o trabalho que lhe estava sendo entregue. Amontoava tudo num canto ou pendurava numa corda, mas sem a preocupação de verificar se o aluno elaborou ou mesmo como elaborou. Se olhava, o que lhe chamava a atenção eram os erros e, às vezes, melhor seria não comentar nada, já que, quando falava, ressaltava apenas o lado negativo. Ouviu-se da professora:

“A letra está boa, mas o que adianta se você não sabe qual é uma e qual é a outra?”

Noutra situação, onde a correção de uma atividade era feita na hora, o aluno tendo acertado tudo, impessoalmente, o professor rabiscou o certo nas questões, entregando-lhe o caderno de volta sem lhe dirigir a palavra. Os elogios, para ele, foram dispensáveis.

A conclusões semelhantes a estas chegaram os estudos de Freitas (1989), que relatam sobre as atividades mecânicas e impositivas selecionadas pelos professores, ficando a eles delegada, principalmente, a função de correção. Nesta situação, identifica-se uma relação autoritária professor-aluno, onde a criança fica sujeita a um modelo imposto, ao qual deve se adaptar.

Esses comportamentos mostraram como os professores comunicavam a seus alunos suas expectativas e seus preconceitos, criando um distanciamento, que os colocava na posição de percebedores e avaliadores. Nessa perspectiva iam construindo uma imagem unilateral, superficial, preconceituosa do aluno, o que guiava suas atitudes e análises dos acontecimentos na sala de aula.

Cristalizava-se, assim, um processo de relacionamento e criava-se um círculo vicioso que envolvia todo o contexto escolar, tendo o professor então todas as argumentações para se colocar numa posição limitada, na qual pouco podia fazer:

“... eles faltam demais. Tem aluno que não vem uma semana inteira... Aí você vai chamar o pai para conversar, para ver o que está acontecendo e ouve: professora, a gente mora lá no Pedregal, meu marido está desempregado, eu trabalho por dia fazendo faxina. Quando eu acho faxina, que eu tenho dinheiro, é que ele vem para a escola. E aí? O que eu faço? Quer dizer, não devia faltar, mas falta e eu não tenho condições, eu não posso bancar a vinda dele todo dia. Não tem outra forma de resolver, de solucionar o problema. Aí você tem que abaixar a cabeça e concordar. Por mais que você procure soluções é difícil trabalhar.”

Nestas circunstâncias, o professor não se responsabiliza pelo desacerto, indicando as condições de vida de seus alunos como dificultadoras do seu trabalho, percebendo-se aí uma atribuição de causalidade impessoal dentro da Teoria de Heider, pois o professor considera sua ação condicionada pelo ambiente. Na causalidade pessoal, ele buscaria na sua própria pessoa as causas para os acontecimentos dos quais participa, responsabilizando-se por eles.

Sobre causalidade pessoal e impessoal observaram-se, tanto na prática como no discurso dos professores, diferenças significativas quando eles eram participantes ou “atores”, como diria Rodrigues (1979), da situação considerada, pois eles assumiram posicionamentos diferentes, conforme a situação fosse considerada de fracasso ou de sucesso.

Na situação de desacertos, já retratada, na posição de ator ou participante do processo, o professor fez uma atribuição de causalidade impessoal.

Por outro lado, a fala de outra professora, a seguir transcrita, em circunstâncias em que *“as coisas vão caminhando bem”*, também na posição de ator, evidenciou uma atribuição de causalidade pessoal:

“Até agora a minha turma está caminhando muito bem. Está bem mesmo... E dentre os fatores que estão facilitando eu vejo essa mudança de postura que eu tive na sala de aula. Esta mudança até mesmo de processo, da maneira de trabalhar com eles em sala de aula, a riqueza de materiais que eu busco para incentivo, para que estimule”.

Como indicou Rodrigues (1979), as percepções podem ser diferentes conforme a posição de quem percebe - ator ou observador - e, também, conforme a pessoa ou situação percebida - sucesso ou fracasso, por exemplo. Na situação de fracasso, o professor se colocava mais facilmente na situação de observador e, então, buscava causas para esse fenômeno no aluno ou no seu contexto social. Já na situação de sucesso, assumia uma posição de ator e chamava para si as explicações para esse acontecimento.

Ressalta-se, também, que na posição de percebido, o professor é o detentor do conhecimento e, assim, na hierarquia escolar, nas relações de poder é o controlador. Conseqüências sérias, então, podem acontecer se o professor, baseado em percepções e avaliações inadequadas, atuar distorcendo e limitando as possibilidades de seus alunos. Ele precisa, portanto, ser cuidadoso, conscientizar-se de seus vieses e expectativas que podem estar interferindo e condicionando sua atuação na sala de aula.

O estudo sobre os professores e suas crenças

Para aprofundar nas questões acima evidenciadas, desenvolveu-se uma pesquisa que partiu das explicações dos professores para fracasso e sucesso escolar, mas com o objetivo de desvendar o que funcionava por detrás destas explicações e que se constituía num “sistema de crenças” que condicionava tanto suas escolhas pedagógicas como o relacionamento que estabelecia com seus alunos.

Para desenvolvimento do estudo, foi escolhida a rede pública de ensino do Distrito Federal. Na ocasião da coleta de dados, ano de 1993, o ensino público era administrado através de dez Diretorias Regionais de Ensino (DREs), todas elas levando o nome da cidade satélite do Distrito Federal na qual estavam inseridas. Foi escolhida, dentre elas, a DRE do Gama, por ser esta de porte médio e representativa, tanto em relação à situação de ensino no Distrito Federal, como em relação à clientela atendida – crianças da classe popular, ou seja, de um nível sócio-econômico baixo.

Ao focar os temas fracasso e sucesso escolar, nosso interesse foi projetado para a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental, que no Distrito Federal,

na época, compunham o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). A escolha desse nível de ensino justificou-se na medida em que é na fase de alfabetização que se evidencia uma grande demanda de alunos para iniciar sua escolaridade regular, e, por outro lado, é também nesta etapa que se registram os maiores índices de evasão e repetência.

O estudo foi desenvolvido num enfoque etnográfico, utilizando-se observações e entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados. A pesquisa qualitativa permitiu o contato natural, direto e prolongado (de outubro/92 a julho/93) com os professores, numa situação particular, da maneira mais adequada para se chegar a conhecer e explorar as estruturas significativas dos sujeitos pesquisados ou, ainda, as crenças subjacentes às suas concepções e explicações para fracasso e sucesso escolar. Pela abordagem etnográfica, pode-se ter acesso a suas vivências e experiências, colhendo dados que, depois de analisados e interpretados, compuseram o quadro de explicações que se procurava.

Participaram do estudo 16 professores do CBA, que caracterizavam dois grupos. O primeiro, composto por aqueles cuja maioria de seus alunos era bem sucedida, e, o segundo, por outros, cuja minoria de seus alunos era bem sucedida. Procurou-se equiparar os grupos em relação ao tempo e experiência de magistério na alfabetização e, assim, os dois grupos eram compostos por oito professores cada, que tinham diferentes tempos de serviço e experiência nessa fase de ensino. Para se proceder à escolha dos participantes da pesquisa, colheram-se informações com os diretores das escolas e/ou coordenadores pedagógicos, a respeito dos professores, suas práticas e resultados com seus alunos.

O objetivo da pesquisa era comparar esses dois grupos, verificando em que medida eles utilizavam as mesmas argumentações e explicações, comuns no ambiente escolar, para sucesso e fracasso escolar, mas, além disso, como essa rede explicativa condicionava ou não sua ação pedagógica.

Da análise dos dados coletados, pôde-se concluir que, independente do grupo a que pertenciam, os professores dispunham-se a explicar fracasso e sucesso a partir dos mesmos fatores e condições. Desta forma, constatou-se o que já era conhecido na literatura da área. Ou seja, para explicação de fracasso, em primeiro lugar, eram feitas referências ao aluno e à sua família como fatores interligados, passando por considerações da classe social a que pertenciam. Depois, algumas referências sobre a instituição escola eram feitas, entrando, entre outros, alguns aspectos relativos ao papel do professor.

No entanto, para explicar o sucesso, o professor mostrou perceber a si mesmo como a condição ou fator principal, a partir de seu esforço, interesse,

afetividade e acompanhamento do aluno. O empenho da família e do aluno apareceram num segundo plano, como auxiliares do professor. A escola, mais uma vez, recebeu pouca consideração nos porquês do sucesso do aluno.

A partir de observações cuidadosas, realizadas em sala de aula, foi possível identificar que, apesar de terem percepções equivalentes, esses dois grupos se diferenciavam bastante em suas práticas e, principalmente, na maneira como utilizavam essas explicações, colocando-as como condicionadoras ou não de seu trabalho. Foram identificados, então, dentro dos dois grupos preliminares, especificidades que mostravam uma natural subdivisão, que levaram à composição de novos subgrupos.

Assim, o grupo 1, composto pelos professores cuja maioria dos alunos eram bem sucedidos foi desmembrado em dois subgrupos, que receberam a identificação de *tradicionais* e *renovados*. O grupo 2, formado por aqueles cujos alunos não estavam conseguindo bons resultados, foi também reagrupado a partir de seus posicionamentos, o que resultou no aparecimento de três subgrupos: os *angustiados*, os *acomodados* e os *alienados*.

Desta forma, as interpretações dos dados consideraram esses cinco subgrupos, o que resultou numa compreensão profunda das formas que os diferentes professores utilizavam para se relacionar com seus alunos, selecionar atividades e desenvolvê-las em sala de aula. Chegou-se à constatação do quanto a atuação do professor pode ficar comprometida quando ele tem uma visão distorcida do aluno, principalmente quando este é pertencente a uma camada baixa da sociedade.

ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

Nesta análise, pôde-se observar diferenças acentuadas entre todos os subgrupos. Ressalta-se, no entanto, que, dentro da diversidade na forma de conduzir o processo de aprendizagem, dois subgrupos ou dois tipos de professores viram caminhos e meios de trabalhar com seus alunos, de forma a conseguir deles um bom desempenho. No entanto, os outros três não, mostrando uma ação que significa dificultar à criança o acesso ao saber, condicionados por uma visão preconceituosa da criança pobre.

O quadro a seguir apresenta de forma resumida os grupos de professores encontrados na pesquisa, identificados em suas características principais e alguns aspectos subjacentes a essas diferentes formas de atuação.

Quadro 1 - Resumo das características dos grupos de professores

Grupos	Subgrupos	Características	Aspectos subjacentes
GRUPO 1	GRUPO 1 A Os Tradicionais	- Tem uma postura autoritária, controladora; - É organizado; - Apoia-se numa metodologia tradicional, aplicada com segurança; - Considera que a adversidade do contexto social e a falta de condições da escola podem ser contornadas pelo esforço pessoal, tanto do professor como do aluno.	- Avalia equivocadamente os resultados de sua turma, não percebendo suas limitações e desacertos.
	GRUPO 1 B Os Renovados	- Tem uma postura a partir de um referencial teórico construtivista; - Procura conhecer o aluno, identificando-o dentro de uma etapa cognitiva do seu desenvolvimento, acreditando no seu potencial; - Propõe na sala de aula um clima mais descontraído e flexível, com valorização da criança, do seu trabalho, independente do contexto social adverso.	- Acredita em um mundo hierarquizado, organizado, mas com uma dinâmica que permite certa flexibilidade e mobilidade.
GRUPO 2	GRUPO 2 A Os Angustiadados	- Tem postura de perplexidade em relação aos problemas de sua turma; - Escolhe uma abordagem metodológica ou tenta unir várias, mas aplica-as sem segurança; - Considera as condições do aluno e sua família como limitadoras do seu trabalho; - Sente-se perdido e angustiado e coloca sua esperança numa metodologia ou em cursos que o sistema de ensino deveria providenciar-lhe.	- Percebe o homem sujeito ao controle externo, mas podendo, com empenho e esforço, ultrapassar as barreiras sociais.
	GRUPO 2 B Os Acomodados	- Tem uma postura de alheamento em relação ao baixo desempenho de seus alunos; - Utiliza uma metodologia tradicional ou mistura vários enfoques, sem coerência, continuidade e segurança; - Exime-se de suas responsabilidades, colocando no aluno, na família e no contexto social as explicações para os fracassos; - Acomoda-se, esperando o dia em que possa livrar-se da situação frustrante em que se encontra.	- Tem uma visão determinista de mundo, onde o ambiente limita ou estimula o desenvolvimento individual, com poucas possibilidades de mudança na hierarquia social.
	GRUPO 2 C Os Alienados	- Tem uma postura de satisfação em relação à turma, achando que tudo está bem, quando na verdade não está; - Desenvolve atividades que envolvem repetição e memorização; - Apresenta incoerência entre o discurso e a prática; - Fala de um relacionamento próximo e afetivo com a criança que não aparece na prática.	- Vê o homem preso ou limitado pelas circunstâncias e condições do seu ambiente social.

Mesmo orientados por filosofia, pedagogia e referenciais teóricos diferenciados, os professores *tradicionais* e os *renovados*, do Grupo 1, se uniram na crença de que muito se podia fazer na exploração das potencialidades de seus alunos e na importância que davam ao seu próprio desempenho, “garra” e postura diante de sua turma. Identificou-se, então, sua confiança em expressões que frequentemente usam, ou seja, que “*querer é poder*”, que “*água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*”, no “*vamos trocar o não sei pelo posso fazer*”, ou no “*eu sou capaz, eu vou tentar, eu vou conseguir*”. A crença de que existia uma saída para as dificuldades, de que a solução podia ser buscada, de que o esforço de cada um podia ser acionado é que impulsionava este grupo. Ele tornava possível o sucesso, porque encontrava mecanismos mais flexíveis ou mais autoritários de vencer os desafios e, ainda, acreditava no aluno e confiava, acima de tudo, em si próprio.

Subjacente a estas concepções e crenças estava a visão de um mundo organizado, funcional, mas com uma dinâmica que induzia a uma certa flexibilidade. Uma sociedade dividida em classes, hierarquizada, mas que permitia mobilidade a partir dos esforços individuais. A visão de homem era a de um ser sujeito às regras e a um controle externo, mas que podia desenvolver-se em suas habilidades e potencialidades, dependendo, também, do empenho e esforço para o alcance dos objetivos pessoais. Nesta perspectiva, a educação era o meio, tanto para a ascensão social, como também para a instrumentalização do indivíduo no enfrentamento dos problemas diários da vida, sendo a escola o lugar onde acontecia essa instrumentalização. O magistério era uma profissão nobre, da qual se orgulhavam em pertencer, mas que exigia muito esforço, dedicação, amor e sacrifício.

Sendo este um conteúdo internalizado, ele era o referencial que direcionava o professor na atribuição de causalidade e nas percepções e representações dos elementos pertencentes ao seu contexto, influenciando certamente suas atitudes e posturas frente aos conteúdos escolares e ao aluno.

Se foi pertinente a divisão dos professores bem sucedidos a partir de suas diferenças, uma maior diversidade, ainda, foi constatada no grupo de professores cujos alunos não têm conseguido desempenho promissor. Como já relatado, estes três subgrupos, os *angustiados*, os *acomodados* e os *alienados*, pertencentes ao Grupo 2, mostraram posturas diversificadas no comando do processo ensino-aprendizagem e, em todas elas, ficou evidenciada uma atuação que podia significar a produção do fracasso dentro da escola. Eles se diferenciavam em sua prática, mas se uniam nos seus pressupostos, ou seja, na forma como utilizavam todo o corpo de explicação de sucesso e fracasso

disponível no âmbito de suas relações sociais para referendar sua percepção do aluno e justificar o seu desempenho sofrível. Independente do subgrupo que os caracterizava, estes professores colocavam nas condições objetivas externas os porquês de sua prática malsucedida. Eles acreditavam que, se não lhe fossem dadas as condições necessárias - aluno disposto, família bem estruturada e acompanhando a criança na escola, por exemplo - eles muito pouco podiam fazer. O fracasso, então, era previsível e inevitável. Sua atribuição de causalidade era impessoal e, assim, eles se eximiam da própria responsabilidade e de seu compromisso profissional.

Evidenciou-se na base destes posicionamentos uma visão de mundo determinista, onde o ambiente ou o contexto social estava acima do indivíduo. A sociedade era também hierarquizada, mas estática, uma vez que a possibilidade de mobilidade social estava dificultada e impedida, irremediavelmente, para os indivíduos das camadas populares. O homem, neste contexto, estava preso, limitado e controlado pelas circunstâncias ambientais. A educação não era vista nas suas possibilidades de impulsionar ou possibilitar mudanças. Na sua atuação, o professor, mesmo de forma inconsciente, acabava reproduzindo as diferenças sociais e individuais, ou mesmo provocando-as. A escola para ele acabava assumindo um papel assistencialista, onde a criança subnutrida, sem afeto e sem lar encontrava um refúgio. O magistério era uma profissão árdua, pouco valorizada e frustrante, tanto devido aos fracassos que ele mesmo acumulava, quanto aos baixos salários que recebia.

Com estes referenciais, o professor agia, principalmente, com uma baixa expectativa, diferenciando seus alunos ou comportando-se de forma a que sua profecia se realizasse:

“Estas crianças assim, que a família não ajuda, não tem jeito...Elas não têm oportunidade para crescer...”

Conclusões

Este estudo trouxe à tona cinco tipos diferentes de condução do processo de aprendizagem, que, explorados e interpretados, remeteram à identificação de diferentes “sistemas de crenças”, condicionadores de posturas e atitudes também diferentes na sala de aula. Percebeu-se na análise dos grupos e subgrupos que, quanto mais o professor percebia seu aluno negativamente, mais ele se distanciava dele. Quanto mais se distanciava, menores eram suas chances de percebê-lo em suas verdadeiras possibilidades. Desconhecendo seu aluno,

ele propunha atividades inadequadas e, assim, maiores eram as possibilidades de fracasso. Se acontecia fracasso, este era explicado pela falta de condições do aluno e de sua família. Fechava-se, portanto, o ciclo, permanecendo a imagem negativa da criança.

Foi intenção deste estudo extrair da Teoria de Heider, principalmente, este alerta a partir da evidência da importância e da força que o professor assume como percebido, e o quanto esta posição o coloca como direcionador e controlador e, portanto, muito mais responsável do que ele se vê nas relações e trocas que se estabelecem na sala de aula e que podem facilitar ou dificultar a aquisição do saber pelo aluno.

Sabe-se que muito difícil seria, em qualquer percepção da pessoa ou na interpretação de um fato social, atingir, ou seja, apreender a pessoa ou o fato de forma totalmente completa em todas as suas dimensões. A hermenêutica ensina o quanto a pessoa envolve-se nas explicações que dá aos acontecimentos. O “sentido” que é dado às coisas reveste-se inevitavelmente de valores e crenças pessoais, fazendo qualquer interpretação ser relativa e imperfeita. Assim sendo, sabe-se que seria também muito difícil para o professor uma real ou única imagem de seu aluno, pois toda sua percepção também está relativizada a partir do conteúdo cultural que vivencia.

Esta constatação, no entanto, não significa deixá-lo seguir com seu aluno, sem alertá-lo quando faz deste uma avaliação parcial, utilizando um conteúdo referendado por seus pares e que deixa transparecer um amontoado de equívocos, que o leva a explicar seu aluno evocando-o de forma estereotipada e, portanto, um tanto superficial.

Para percorrer o caminho de sucesso, precisa o professor considerar bem-vindas todas as diretrizes ou teorias que permitam a ele novos parâmetros para avaliar e contextualizar o seu aluno, e que favoreçam, também, uma mudança de sua postura em relação a ele. Precisarão ser bem recebidas, por exemplo, reflexões e alertas como a de Ferreiro (1989):

“Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”(p.40).

As mudanças de posicionamentos indicando um desacomodar-se, responsabilizar-se, comprometer-se e aproximar-se é que permitirão formas adequadas de atuação e que permitirão redirecionar o foco do ensino da

repetição e memorização para o ensino da pertinência, como propõe Glasser (1972):

“A memorização, por si só, já é muito má. O pior, entretanto, é que a maior parte das coisas que lhes pedem (às crianças) que memorizem é impertinente ao mundo em que vivem; quando pertinente, a pertinência não se ensina ou se ensina mal (...). As crianças se sentem atemorizadas pela súbita e, para elas, incompreensível diferença entre os primeiros cinco anos de sua vida, quando usavam o cérebro para divertir-se e para resolver os próprios problemas, necessariamente pertinentes à sua vida, e a sua vida subsequente na escola, quando, com frequência cada vez maior (...), grandíssima parte do que dela se requer é total ou parcialmente irrelevante para o mundo que as cerca e que elas vêem. Assim sendo, tanto o excesso de memorização quanto a nenhuma pertinência as leva ao retraimento, ao fracasso ou a atos de delinquência. As crianças “espertas” não tardam a aprender que o importante na escola é uma coisa e o importante na vida é outra e passam a viver satisfatoriamente essa existência esquizofrênica” (p.43).

“A escola deveria ser um lugar em que as crianças pudessem expressar suas próprias idéias, baseadas em sua observação e experiência, e ter a satisfação de saber que a escola está interessada em saber o que elas têm a dizer” (p.65).

Convergem nesta mesma direção as reflexões de Snyders (1988), quando propõe a escola voltada para o aluno, seu crescimento, sua vida, para o útil e para o real:

“Gostaria que a escola se organizasse como o lugar onde o aluno se sentisse suficientemente em segurança para tentar, esforçar-se, abordar o novo, o difícil, lançar-se mais ousadamente do que fora da escola: questionar sistematicamente o que foi vagamente percebido “na vida”, colocar todas as cartas sobre a mesa. A escola não é para escapar da vida, para fugir dela” (p.274).

Procura-se, assim, uma escola inserida e aberta para o mundo real do aluno, cujas tarefas ultrapassem a experiência individual, em um clima de complementaridade, cooperação e solidariedade, onde o professor assumira não uma autoridade única, mas uma autoridade participada.

Percebe-se estar implícita nas palavras destes autores a idéia de que a escola precisa estar impregnada daquilo que seja significativo ao aluno, envolvendo os conteúdos em emoções que propiciem a alegria e a satisfação

no ato de aprender. Insistimos, pelo nosso lado, que o professor só conseguirá enveredar pelo caminho do significativo, só descobrirá as emoções da vida da criança, se dela se aproximar. Este aproximar-se implica em libertar-se de uma visão negativa e preconceituosa, que induz a representações falsas e ideologizadas da classe menos favorecida da população e de suas crianças.

A repercussão do fracasso escolar se faz sentir em várias áreas, como, por exemplo, na perpetuação da estratificação social ou na geração de mão de obra desqualificada, mas, acima de tudo, tem atingido de forma impiedosa o aluno, pois é ele quem acaba carregando o peso de uma vida fracassada. Ao vivenciar continuamente situações de fracasso, ele introjeta uma auto-imagem negativa, que favorece a formação de uma personalidade impregnada também de sentimento negativo, sem auto-confiança e de auto-defesa mediante as adversidades. Não acreditando em si mesmo e nas suas potencialidades, isola-se, colocando-se à margem das oportunidades. Ao produzir o fracasso, a escola castiga o aluno e produz a marginalidade.

A urgência é fazer uma escola que produza o sucesso, criando possibilidades de o aluno permanecer nela e, assim, conquistar um lugar na sociedade. Para que esta escola se torne realidade, foi intenção deste trabalho enfatizar o papel do professor, enfocando a importância da “aproximação”.

Esta aproximação deve começar pelos cursos de formação de professores ao cotidiano das escolas. A universidade precisa preocupar-se em produzir estudos que objetivem conhecer o aluno que está na escola, adequando a formação dada ao professor à realidade com a qual irá trabalhar. Não faz sentido utilizar como referência um aluno de padrão médio, que não se encontra nas escolas públicas. Sem dúvida terá um outro perfil aquele aluno que o professor, recém-concursado, encontrará na escola de periferia onde, provavelmente, começará sua experiência no magistério. Ao deparar-se com uma situação cheia de adversidades, naturalmente a sua primeira reação será de rejeição. Atitude que acabará perpetuando e se cristalizando, constituindo-se num dos elementos do “sistema de crenças”, no qual ele se apoiará para avaliar o seu aluno e eximir-se de suas responsabilidades.

O professor precisa ser alertado das diferentes maneiras como ele próprio tem contribuído para o fracasso na sua sala de aula. É imprescindível que se criem oportunidades para ele refletir e conscientizar-se do tratamento inadequado e preconceituoso que muitas vezes tem dispensado a seus alunos e verificar que um rótulo, qualquer que seja, colocado no aluno na escola, é reforçado pelo grupo e se constitui num elemento importante na construção da auto-imagem que ele carregará por toda sua vida.

Uma forma de levar estas reflexões para o professor seria oportunizar a ele o acesso aos resultados de pesquisas na área de fracasso escolar, onde aparecem retratadas várias situações de aula ou do contexto da escola, que, provavelmente, chamarão sua atenção e o ajudarão na sua escolha pedagógica e reconhecimento do cuidado que merece sua relação com o aluno. Os cursos e reciclagens, principalmente aqueles que visam atingir os professores alfabetizadores e que tratam das “dificuldades de aprendizagem”, deveriam incluir, entre os tópicos que analisam as “condições dos alunos”, um outro que se propusesse a evidenciar as práticas dos próprios professores e o que está subjacente a elas.

A constatação, neste estudo, de que existe um professor trabalhando bem e obtendo sucesso junto aos alunos permitiu concluir que o peso das condições objetivas externas, tão citadas normalmente - a falta de papel, de giz, de carteiras, entre muitos outros, torna-se pequeno, quando o professor está apoiado num “sistema de crenças” que o conduz à responsabilidade e ao compromisso e que o convence que seus alunos são seres pensantes, com idéias próprias e capacidades a serem desenvolvidas, independente de seu aspecto sujo, malcheiroso, ou da desestrutura de sua família.

Abstract

The present article addresses school failure and success, based on teacher's perceptions and representations about their students attending to initial grades of elementary school when they first contact literacy contents. Such perceptions are understood as a “beliefes system” constructed by the teacher, in the social and cultural context, that lead to specific expectations and relationship with his/her students and, consequently to possibilities of success and failure in student's learning at school.

Key words: School failure and success. Teacher-students relationship. Perception and representation about students. Teacher's bias, stereotypes and beliefes systems.

Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*, Campinas: EPU, 1997.
- BRANCO, Ângela & METTEL, Tereza. O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 11, n. 1, p. 13-22, 1995.
- COLLARES, Cecília A.L. & MOYSES, M. Aparecida A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*, São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp, 1996.
- ENGERS, Maria Emília A. *O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes na eficácia do ensino*. Porto Alegre: UFRGS, 1987, 281 p. (Tese de Doutorado).
- FONTANA, Roseli A.C. *Mediação pedagógica na sala de aula*, Campinas: Autores Associados, 1996.
- FREITAS, Lia. *A produção da ignorância na escola*, São Paulo: Cortez, 1989.
- GLASSER, Willian. *Escolas sem fracasso*, São Paulo: Cultrix, 1972.
- HEIDER, Fritz. *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.
- KRAMER, Sônia & ANDRÉ, Marli E.D.A. de. Alfabetização: um estudo dos professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 151, p. 523-537, set./dez. 1984.
- MACIEL, Diva A. *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: USP, 1996, 206 p. (Tese de Doutorado).
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*, São Paulo: Cortez, 1989.

- RODRIGUES, Aroldo. *Estudos em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- 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, M.H.S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- TACCA, Maria Carmen V. R. *O sistema de crenças do professor em relação ao sucesso e fracasso de seus alunos*. Brasília: UnB, 1994, 222 p. (Dissertação de Mestrado).

Recebido em: 05.06.1999