

## FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO\*

*Maria das Graças Cunha Campos\*\**

Às portas do século XXI, o ensino no Brasil continua altamente seletivo, concentrando a maioria absoluta de seus alunos no ensino fundamental. Os dados publicados pelo Ministério da Educação em 1991, mostram que de todos os alunos matriculados na rede escolar, 9,8% encontram-se na pré-escola e 76,5% no ensino fundamental (1º grau), 9,5% no ensino médio (2º grau) e 4,2% no ensino superior (3º grau), estes índices sendo inferiores aos alcançados na maioria dos países da América Latina.

Tal constatação da reprovação e evasão revela o grave problema com o qual a realidade brasileira vem convivendo há muitos anos. Embora se perceba que o fracasso escolar permeia todo o sistema educacional nacional e regional, a incidência maior dá-se na primeira série ou no final do Ciclo Básico de Alfabetização, nas escolas das regiões onde foi adotado (ANDRADE, 1992).

O trabalho de pesquisa de LEITE (1993, p. 32), realizado na rede pública estadual de São Paulo, confirma esta incidência de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental ao apontar dois “picos” de reprovação: ao final do Ciclo Básico e ao final da quinta série. O fracasso escolar é um fenômeno que sempre afetou a clientela das escolas públicas de periferia. No entanto, pode-se observar que ultimamente tem passado a contaminar a clientela dessas escolas como um todo. O estudo de RIBEIRO (1993) demonstra que

existe na cultura escolar brasileira uma “pedagogia da repetência” em todos os estratos da sociedade. Estes dados não minimizam a situação crítica das escolas públicas, apenas confirmam a falência do sistema de ensino no país que nem sequer tem condições de servir àqueles de quem sempre esteve a serviço.

Na tentativa de buscar alternativas para atenuar o fenômeno do fracasso escolar, vários estudos, pesquisas e projetos têm sido desenvolvidos sobre os principais fatores que o sustentam, quer sejam os extra-escolares, quer sejam os intra-escolares. Os dados estatísticos atuais não diferem muito dos dados anteriores. Esses estudos têm contribuído, apontando aspectos que vêm dificultando o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, sua divulgação pouco alcança as escolas, ou melhor, os professores em sala de aula. O certo é que os resultados destes estudos não são acessíveis à maioria dos professores, aspecto que pode estar impedindo qualquer possibilidade de mudança na prática pedagógica.

Dentre os vários fatores colocados para justificar o fenômeno do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, um deles, o aluno, tem merecido atenção especial por ser, tradicionalmente, o mais apontado por grande parte dos professores como responsável direto, isentando o sistema, a escola e o próprio professor de qualquer responsabilidade na produção e/ou manutenção desse fracasso.

---

\* Este artigo faz parte da Dissertação de Mestrado “Fracasso Escolar na Alfabetização: Atribuição de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores”, defendida no ano de 1994, no Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia.

\*\* Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Identifica-se nos projetos de pesquisa desenvolvidos junto a escolas públicas a natureza da representação negativa que o professor faz de seus alunos e de suas famílias. STEVENSON (1992), comparando alunos da Ásia aos dos Estados Unidos, em relação aos aspectos de ensino-aprendizagem, fez interessantes descobertas quanto aos estilos de aprender e de ensinar, enfatizando os fatores familiares como sendo relevantes para explicar as diferenças de formas de aprendizagem entre as duas populações, ao lado das diferenças culturais em si. Segundo BARRETO (1975), que analisou 550 relatos de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental da periferia da cidade de São Paulo, estes professores concebem o fracasso generalizado dos alunos como decorrente de seu nível sócio-econômico, e seus problemas emocionais são tratados de maneira preconceituosa, dentro de um padrão rígido de moralidade. Os professores caracterizam as crianças como "rebeldes, apáticas, ladras, doentes, sujas, famintas". Sua característica mais assustadora é a indisciplina. MARIZ (1985) ressalta, em seu trabalho, que as professoras de primeiro grau possuem nível sócio-econômico baixo, salientam que seus alunos são considerados carentes e indisciplinados, sem gosto pelo estudo, sem educação doméstica e com atitudes inapropriadas em relação ao sexo. As professoras investigadas por FELDENS, OTT e MORAES (1983) têm como maior problema o salário e, em seguida, os alunos: mal-educados, despreparados, com problemas de ortografia, faltosos, desmemoriados e pobres. BARDELLI e MALUF (1991) pesquisaram as causas atribuídas ao "mau desempenho escolar" do aluno pelas professoras e por um grupo de alunos que elas indicaram por estar apresentando "mau desempenho escolar", numa escola da periferia da cidade de São Paulo.

Nesse estudo, as professoras responsabilizaram os alunos ou a sua família pelo mau desempenho escolar. Em outra pesquisa realizada por BARDELLI (1986), os resultados mostraram que tanto o grupo de professores como o grupo de alunos responsabilizaram, em primeiro lugar, o ALUNO pela má qualidade do desempenho escolar. As professoras, em segundo lugar, fizeram referência à FAMÍLIA do aluno, enquanto este fez atribuições causais que se referiram à ESCOLA.

Analisando estes resultados, parece evidente o preconceito dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em relação aos alunos, às suas famílias e ao contexto em que vivem. A consequência da percepção dos professores está em reforçar a idéia de que o fracasso escolar é inevitável. Uma vez que a escola já antecipadamente espera por ele, isso pode causar graves problemas à auto-estima dos alunos. GHANEM (1990) destaca que a construção da auto-estima ocorre a partir da referência recebida dos adultos que se encontram mais próximos. Dessa forma, se uma criança não teve experiências positivas no início de sua vida acadêmica, ela poderá construir uma auto-imagem negativa e de insegurança em relação a seu potencial.

Outros fatores também podem explicar o fracasso escolar na alfabetização. Primeiramente, há falhas na formação profissional do professor, fator já bastante discutido. Os cursos de formação são ineficazes, desde a adoção de propostas curriculares incoerentes com a realidade em que o futuro profissional vai atuar, até a negação de conteúdos que favoreçam conhecimentos básicos, necessários para a sua atuação na prática educativa.

Nesse sentido, MARTINS (1984) argumenta que não existe uma preocupação das escolas com a formação de professores que vão

atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, pois é tradição caracterizá-lo de ensino prático, isto é, acredita-se que ao futuro professor não é preciso fornecer outras informações, a não ser aquelas instrumentais que lhe possibilitem agir sobre a criança.

A autora acrescenta que a formação prática desse profissional tem-se refletido na sua prática pedagógica, considerando que “ao professor primário cabe apenas acompanhar o desenvolvimento espontâneo da criança, o que de certa forma não requer senão algumas atividades práticas que podem ser selecionadas com bom senso” (p. 31).

Esta visão sobre o curso de formação tem contribuído sobremaneira para o futuro professor atuar de forma simplista e prática em sala de aula. Outro aspecto relevante é a qualidade dos conteúdos trabalhados nesses cursos. Para LELIS (1986, p. 30),

*os conteúdos são apresentados como receitas ou modelos, não se considerando os problemas sérios com que se defronta o professor. Especialmente entre os de didática existe uma tendência em apresentar as noções e as regras dos processos de trabalho, independentemente do aluno, do conteúdo com o qual o futuro professor irá trabalhar, sendo marcados pelo ideário escolanovista e pela perspectiva tecnicista, tratados de forma descontextualizada (30-1).*

Dessa forma, parece que os cursos de formação de professores têm negado a seus alunos capacitá-los adequadamente para assumir seu papel político e propiciar-lhes a competência técnica que a profissão exige.

Na investigação feita, GATTI e

BERNARDES (1977) afirmam que os alunos que terminaram o curso de formação de professores de segundo grau eram incapazes de selecionar e estabelecer prioridades de conteúdos para o ensino em nível de primeiro grau, não conseguiam escolher procedimentos adequados ao ensino dos alunos em diferentes níveis com dificuldades de aprendizagem. Concluem as autoras que os futuros professores “não dominam os conhecimentos básicos profissionais de sua área e têm dificuldades em transferir os conhecimentos que possam ter adquirido para a situação do dia-a-dia de uma classe” (p. 79).

O segundo fator é a busca do caminho mais fácil de alfabetizar, o que pode induzir, segundo EMILIA FERREIRO (1992), às práticas mais envelhecidas e fragmentadas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição e da memorização. Assim, o processo de alfabetização tem sido marcado por uma ação simplista dos professores, tendo como meios quase sempre as cartilhas, que direcionam e dão segurança para o professor.

BARBOSA (1992, p. 56) faz referência aos princípios básicos do trabalho de alfabetizar, enfocando as limitações a que se sujeitam aqueles que fazem uso da cartilha. Para o autor, a cartilha

*é um instrumento de ensino, de orientação da metodologia adotada pelo professor. E não um suporte da aprendizagem do aluno. Limita, dessa forma, tanto o ensino como a aprendizagem. As cartilhas trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da*

*leitura uniforme, cumulativo e homogêneo.*

O mesmo autor confirma que as cartilhas continuam sendo utilizadas por quase todos os professores nas escolas brasileiras, apesar das críticas e das análises realizadas por estudiosos de alfabetização. E considera que, em piores condições que antes, os cursos de formação atualmente têm-se limitado apenas a tecer críticas aos métodos tradicionais de alfabetização, em relação às novas propostas que já permeiam algumas poucas práticas pedagógicas. Porém, parece que se perdem nas críticas pelas críticas, não possibilitando aos futuros professores conhecerem os fundamentos teóricos, os pressupostos pedagógicos e metodológicos, filosóficos e políticos dos métodos tradicionais, assim como não possibilitam conhecerem as novas propostas construtivistas. Em consequência, os futuros professores terminam os seus cursos sem adequadas condições de trabalhar com alfabetização, pois, sem opção, limitam-se a seguir as leituras das cartilhas.

Outro fator a ser analisado são os meios empregados para a capacitação do professor alfabetizador. Normalmente, não existe um planejamento que assegure a continuidade e avaliação dos cursos oferecidos durante o ano letivo. O conteúdo, quase sempre, é aquele que está em evidência. Os professores são os últimos a serem comunicados e nunca consultados sobre a realização dos mesmos, bem como sobre a forma de sua participação.

Analisando a ineficácia dos cursos voltados aos professores das classes de alfabetização, GATTI et alii (1975, p. 31) ressaltam que

*O baixo desempenho não parece ser devido ao fato de que o*

*treinamento não corresponde às expectativas dos participantes (...). O professor apresenta um conjunto de atitudes e expectativas que nem sempre são as mais adequadas para acelerar um real processo de mudança (...). É preciso prever como intervir nessas atitudes. Não parece eficaz abordar rapidamente uma teoria de desenvolvimento intelectual que servirá de base a novas técnicas de ensino, sem que antes o professor entenda que a dicotomia entre 'teoria' e 'prática' é um falso dilema. Por outro lado, talvez não seja também a melhor política limitar-se a apresentar de forma mais sistemática, ou numa visão mais 'moderna', atividades e procedimentos de ensino que o professor já utiliza e, no seu julgamento, utiliza bem.*

Assim, os cursos que deveriam capacitar os professores não passam de imposições, que já não contam com credibilidade. É muito comum, a partir destes cursos, devido ao enfoque e à rapidez com que são trabalhados seus conteúdos, acontecer de os professores simplesmente passarem a usar algumas expressões que podem ser caracterizadas como chavões de alguns teóricos.

GARCIA (1990) chama a atenção para um dos aspectos dos cursos de capacitação de professores. Para a autora, estes não têm passado de treinamento de como o professor deve proceder para ensinar seus alunos a construir seus conhecimentos partindo do que estes já sabem. Há uma desconsideração total com o conhecimento que historicamente foi construído pelo professor. Pode um professor propiciar uma aprendizagem onde o aluno é

autor ou co-autor, sendo que a este professor não foi proporcionada situação de aprendizagem semelhante? Para o professor ensinar o aluno a partir do como aprende, ele também tem que vivenciar a experiência da construção.

Como resultado, estes cursos podem tornar-se desinteressantes, pela falta de objetividade com que vêm sendo ministrados, pela fragmentação de seus conteúdos, impossibilitando a sua compreensão. Assim, torna-se quase impossível provocar mudança na prática pedagógica do professor em sala de aula.

O quarto fator que pode contribuir para o fracasso escolar na alfabetização é o parcelamento do trabalho no interior da escola. Ele é geralmente ignorado pelo professor, mas repercute sobremaneira no desenvolvimento do processo de alfabetização, ou seja, ocorre uma hierarquização das funções na organização do trabalho pedagógico, gerando uma divisão do trabalho em que o professor é mero executor de algumas atividades, controlado pelo especialista de educação, tornando o processo de alfabetização compartimentalizado. O processo inicia-se com a "enturmação", quando o professor aplica os testes elaborados pelo especialista, faz as correções e este, diante dos resultados, define as turmas de acordo com as condições de aprendizagem dos alunos. A seguir as designa a cada professor, que tem de cumprir um programa imposto pelo sistema de ensino. DINIZ (1991, p. 34) afirma que

*nas séries iniciais, geralmente as expectativas da criança são padronizadas e previamente estabelecidas, tendo em vista um programa que deve ser vencido ao término do ano, diferenciando-se pouco de uma classe para outra e desconsiderando as condições prévias dos alunos para cumpri-lo.*

E, na maioria das vezes, incentivam-se os professores a seguir uma cartilha, escolhida, provavelmente, pelo especialista. Ao referir-se à avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização realizada no Estado de Minas Gerais, VIANNA et alii (1992) mostram que o serviço de supervisão pedagógica das Delegacias Regionais de Ensino, que não difere muito do serviço prestado na própria escola, é atuante em apenas 18% das escolas de todo o Estado. Além disso, a sua orientação, em grande parte indireta, compromete o serviço por não ser prestado em tempo hábil, chegando à omissão e à indiferença, conforme assinalado por 950 escolas (17%). É um dado preocupante no interior das escolas, pois o quantitativo de especialistas das Delegacias Regionais de Ensino é insuficiente diante das necessidades exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem. Assim, o alfabetizador passa a ter o seu trabalho acompanhado através dos cadernos de planos de aula e das provas dos alunos. Sempre que necessário, é advertido, mas nunca tem um acompanhamento durante o processo. Ao final do ano, os alunos são submetidos a um teste de leitura aplicado pelo especialista, que se pronunciará quanto à aprovação ou reprovação do aluno.

*O professor, nesse contexto, cria cada vez menos, pois o que se espera dele é que cumpra o plano de trabalho previamente estruturado, de forma a assegurar um bom nível de assimilação dos conteúdos transmitidos. Para isso, acredita-se, o importante é a utilização adequada, por parte do professor, de recursos metodológicos e técnicos também previamente definidos pelos chamados especialistas da educação. É, pois, considerado*

*bom professor aquele que sabe melhor utilizar os recursos didáticos colocados em suas mãos pelos gestores do ensino. Numa organização do processo ensino-aprendizagem marcada por estas características, qualquer um que saiba ler e repetir o que já está pronto nos manuais e livros didáticos, em princípio, tem o mínimo necessário para desempenhar essa função, a de professor (SILVA, 1993, P. 76-7).*

Outro fator, não identificado pelo alfabetizador, mas que tem contribuído para o fracasso escolar, é a forma como o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi implantado nas escolas estaduais de Minas Gerais. Implantado, em caráter experimental por quatro anos, a partir de 1985, este programa contribuiu para a repercussão política dos governadores eleitos na década de 80. Sua implantação iniciava o processo de descentralização da educação a nível estadual.

Da fase de experiência à de uma estratégia já experimentada pela maioria das escolas da rede estadual de Minas Gerais, mesmo que cada uma à sua maneira, o CBA está completando nove anos (1994) desde a sua implantação (1985). Neste período, foi submetido a duas avaliações. A primeira, em 1988, bem restrita, em nível de amostragem, através de relatórios contendo as principais informações vivenciadas pelas escolas nos primeiros cinco anos. Embora constatadas as contradições entre a proposta e a sua operacionalização, verificou-se que a estratégia do CBA significou avanços em termos de proposta político-pedagógica, por isso decidiu-se pela sua continuidade, ressaltando-se, porém, a necessidade da tomada de algumas

medidas político-administrativas para garantir, a curto prazo, pelo menos a capacitação do pessoal envolvido na alfabetização (Parecer SEE Nº 91/90). A segunda avaliação enfocou a estratégia do CBA e foi realizada em 1992, quando foi avaliado em toda a sua amplitude, no contexto da rede estadual de ensino (GOULART, 1992).

VIANNA e outros (1992, p. 159) apontam, de forma genérica, algumas conclusões diante da diversidade das respostas obtidas nessa avaliação. Alguns problemas são apresentados pelos autores como comprometedores do sucesso do CBA no Estado de Minas Gerais:

- . falta de compreensão da filosofia que fundamenta a estratégia do CBA por parte das escolas;*
- . ausência de uma atuação direta e efetiva do serviço de inspeção na totalidade da Rede Escolar de Ensino;*
- . necessidade de intensificação da Supervisão Pedagógica das DREs nas escolas, com a prestação de uma orientação direta, eficiente e em tempo hábil;*
- . novo posicionamento da SEE, em relação a uma pedagogia que reflita a diversidade do contexto sócio-cultural do espaço de MG;*
- . definição de uma política efetiva de valorização e aperfeiçoamento de recursos humanos qualificados para o exercício do magistério.*

Diante dos resultados das avaliações, percebe-se que as análises emitidas pelo sistema estadual de educação revelam, nos dois momentos, consciência da falta de condições reais oferecidas para a implantação do CBA. Mas comprovou-se, em termos de índices de aprovação, 8% a mais em 1986 em relação a 1983 (Parecer CEE Nº 91/90).

Nessa linha de pensamento, SILVA et alii (1993, p. 9), analisando a questão do CBA

no Estado de São Paulo, recolocam a questão dizendo que

*apesar de uma trajetória oscilante e de um desenvolvimento desigual, as mudanças impostas pelo CBA redundaram, em 1986, numa melhoria de 10% nos índices de promoção. Ainda que significativos, esses resultados - os únicos indicativos existentes - não permitem, por sua própria natureza, maiores inferências sobre a qualidade do ensino propiciado às crianças.*

DINIZ (1991, p. 20) também apresenta uma contribuição a essa problemática quando diz que

*o que caracteriza a política educacional do país são as ações fragmentadas que têm sido levadas a efeito dependendo da visão das pessoas incumbidas de concretizá-las. Muda-se a administração e determinados projetos ou são desativados ou substituídos por outros sem a avaliação necessária.*

No caso específico do CBA, em Minas Gerais, pode-se considerar que, apesar de sua manutenção por outra administração, não foram tomadas sequer as providências pronunciadas no Parecer do CEE, por ocasião de sua aprovação.

Dessa forma, o professor, deixando de reconhecer a influência exercida por estes fatores extra e intra-escolares, e por outros não mencionados, que contribuem para a seletividade presente na série inicial do ensino fundamental, e ao atribuir somente ao aluno esta responsabilidade, torna-se impotente na busca

de soluções alternativas e alienado para a prática do trabalho docente.

O estudo das percepções causais pode lançar luzes que permitam melhorar a compreensão das interações entre professor e aluno na sala de aula, podendo introduzir mudanças desejadas na medida em que os professores alfabetizadores se tornem conscientes dos processos de formação e das conseqüências de suas atribuições causais para explicar o fracasso escolar de seus alunos na alfabetização.

#### BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Irene R. *Ciclo Básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1992.

BARBOSA, José J. *Alfabetização e leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BARDELLI, Cristina. *Crenças causais de professores e alunos de 1ª a 4ª séries sobre "o mau desempenho escolar" do aluno*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v.7, n. 3, p. 263-71, 1991.

BARRETO, Elba S. S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 14, p. 97-109, set. 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. *A educação no Brasil na década de 80*. Brasília, 1991.

- DINIZ, Helenice C. D.. *Pré-escola e séries iniciais do 1º grau: a questão de transição*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- FELDENS, Maria das Graças F., OTT, Margot B., MORAES, Vera R. P.. Professores têm problemas? *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, p. 79-80, maio, 1983.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.
- GARCIA, Regina L. Alfabetização - responsabilidade de todos. *ANDE*. São Paulo, n. 15, p. 25-36, 1990.
- GATTI, Bernadete A. et alii. Avaliação de programa de treinamento de professores de primeira série - 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 13, p. 15-40, jun. 1975.
- \_\_\_\_\_. & BERNARDES, Nara M. G. . Concluintes de cursos de formação de professores a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*, n. 20, p. 89-110, mar. 1977.
- GHANEM, Maria José Carvalho. A construção da auto-estima. In: *Coletânea AMAE Educando: construindo a alfabetização*. Belo Horizonte, 1990.
- GOULART, Íris B.. O ciclo básico de alfabetização: lições de uma avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.6, p. 3-8, jul/dez, 1992.
- LEITE, Sérgio A. da S.. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 84, p. 31-42, fev. 1993.
- LELIS, Isabel A. O. M.. A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, 1986, n. 17, p. 27-36.
- MARIZ, Cecília L. de. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 53, p. 69-70, maio, 1985.
- MARTINS, M. A. V.. *O professor como agente político*. São Paulo: Loyola, 1984.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer N° 91/90. Examina Relatório de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização nas Escolas Estaduais - 1985 - 1988, Belo Horizonte.
- RIBEIRO, Sérgio C.. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.
- SILVA, Marcelo S. P. da. *Repensando a organização do trabalho pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1993.
- SILVA, Rose N. da e outros. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, n. 84, p. 5-16, fev. 1993.
- STEVENSON, Harold W. Learning from schools. *Scientific American*, dez. 1982, p. 32-38.
- VIANNA, H. M. e outros. As escolas estaduais de Minas Gerais e o ciclo básico de alfabetização. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 6, jul/dez. p. 3-8, 1992.