

Ouvindo Professoras de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem: um Estudo Etnográfico

HELENA AMARAL DA FONTOURA
Professora da Faculdade de Educação da
Universidade Federal Fluminense

Dentre as preocupações dos que lidam com Educação está a presença, em nossas salas de aula, de alunos considerados como apresentando dificuldades de aprendizagem e um não-saber nosso de como lidar com estes alunos para ajudá-los a terem uma experiência de sucesso.

As diversas explicações encontradas para a questão do fracasso escolar passam pela figura do professor como um dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e como tal, responsável pelo seu sucesso ou insucesso.

Em última instância, quem lida com a criança portadora de dificuldades de aprendizagem é o professor. A ele cabe, muitas vezes, decidir impasses que serão determinantes na vida daquela criança. E, inúmeras vezes, suas decisões são tomadas sem consciência das razões ou das conseqüências.

Como produto de indagações surgidas no decorrer de minha prática enquanto professora de cursos de formação de professores em nível de 2º e 3º Graus, e também com uma vivência clínica enquanto terapeuta de crianças ditas portadoras de dificuldades de aprendizagem, resolvi investigar o processo pelo qual passam aqueles que estão em sala de aula lidando com estas crianças.

A proposta deste estudo foi, então, analisar relatos de professores de escolas da rede pública, de 1ª a 4ª séries, do município do Rio de Janeiro, que tinham alunos com dificuldades de aprendizagem em sua sala de aula,

buscando seus saberes a respeito de sua experiência profissional nas suas explicações para seu desempenho e para o de seus alunos.

Para fins deste estudo, foi definido, para os professores entrevistados, que a dificuldade de aprendizagem seria aquela não específica, não evidente, descrevendo-a como algo que impedia que a criança aprendesse sem causa aparente. Não seriam incluídos nem os alunos portadores de deficiência mental nem de cegueira, surdez ou de alguma deficiência motora.

Na expressão de Pain:

O problema de aprendizagem mais grave é o daquele sujeito cuja atividade cognitiva pobre, mecânica e passiva, se desenvolve muito aquém do que lhe é estruturalmente possível.¹

Os problemas de aprendizagem assim definidos são sinais, evidências, de que alguma coisa está desarticulada ao longo do processo de desenvolvimento daquele aluno.

A escolha do professor como ponto chave desta investigação não deve ser vista como fator que o isole ou descontextualize dos demais fatores que intervêm no processo escolar. Deve, sim, ser considerada como a forma de ver a escola enquanto instituição social, situada e condicionada historicamente, sendo o professor um dos elementos ativos integrantes deste contexto.

Vários estudos como Noronha,² Bonamigo,³ Barreto,⁴ Gatti,⁵ Mello,⁶ Brandão,⁷ Rocha,⁸ Brandão,⁹ Penin,¹⁰ Patto,¹¹ Freitas,¹² Mattos,¹³ e Fernandez,¹⁴ têm trazido a questão do fracasso escolar como temática. Todos eles, cada um a seu modo, apontam para a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Na busca da solução deste problema, buscamos o discurso dos professores para não fazer um discurso sobre eles.

O presente trabalho foi conduzido utilizando um tipo de pesquisa qualitativa denominada etnográfica, a qual, segundo Erickson,¹⁵ possibilita a análise dos eventos do ponto de vista dos protagonistas. A abordagem etnográfica caracteriza-se, fundamentalmente, pela observação sistemática das situações reais no local onde os fenômenos acontecem, possibilitando uma revisão contínua das informações levantadas e o delineamento de novos caminhos.

A metodologia etnográfica desenvolvida por Erickson e Schultz¹⁶ propõe um estudo baseado em dados coletados em vídeo-tape (ou áudio-tape, caso as condições não possibilitem o uso do primeiro) com o objetivo de identificar nas entrevistas gravadas as ocasiões onde situações de interesse possam estar registradas.

Envolver o professor no processo de reflexão sobre as condições de aprendizagem de seus alunos e de seu desempenho profissional pode facilitar

¹ PAIN, S. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p. 13.

² NORONHA, M. O. *Os mecanismos de transmissão cultural na Escola Primária: um Estudo de Caso*. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1977.

³ BONAMIGO, E., PENNA FIRME, T. *Repetência na 1ª série do 1º grau, uma nova perspectiva de análise*. Porto Alegre: UFRS/INEP, 1980.

⁴ BARRETO, E. S. S. *A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social*. São Paulo, 1985 (Dissertação de Mestrado — Universidade de São Paulo).

⁵ GATTI, B. *A Reprovação na 1ª série do 1º Grau*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

⁶ MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo: Cortez, 1982.

⁷ BRANDÃO, Z., BAETA, A. B., ROCHA, A. D. *Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981)*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1983, v. 64, n. 147, p. 38-69.

⁸ ROCHA, A. C. *Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º Grau*. Cadernos de Pesquisa, maio 1983, v. 45, p. 57-65.

⁹ BRANDÃO, M. L. A. *O desempenho didático de professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau: uma análise crítica*. Rio de Janeiro, 1984 (Dissertação de Mestrado — Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

¹⁰ PENIN, S. *Cotidiano e Escola: a Obra em Construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

¹¹ PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

¹² FREITAS, R. C. *A alfabetização contextualizada pelos relatos das vivências de suas professoras no ensino regular do Município do Rio de Janeiro, 1991* (Dissertação de Mestrado — Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

¹³ MATTOS, C. L. G. *De Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil, 1992* (Tese de Doutorado — University of Pennsylvania).

¹⁴ FERNANDEZ, A. *La Sexualidad Atrapada de la Señorita Maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.

¹⁵ ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology & Educational Quarterly*, 1984, v. 15, p. 51-66.

¹⁶ ERICKSON, F., SCHULTZ, J. *The Counselor as a Gatekeeper: Social Interactions in Interviews*. New York: Academic Press, 1982.

¹⁷ FERNANDEZ, S., *op. cit.*, p. 32.

¹⁸ LUDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986, p. 28.

¹⁹ SPRADLEY, J. P. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

a aproximação à possibilidade de admitir que a instituição educativa possa ser parte ativa na etiologia e/ou na manutenção da dificuldade do aluno, do professor e das fraturas no vínculo.

Como escreve Fernandez,

*também o docente pode ser vítima de um sistema que o usa como algoz. Dar a palavra ao docente, escutá-lo, pode às vezes possibilitar a abertura de um espaço e de uma atividade que poderá ser adiante mais facilmente levada ao vínculo professor-aluno.*¹⁷

Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras da rede pública de ensino, no município do Rio de Janeiro, que atuando de 1^a a 4^a séries do 1^o Grau, tinham em suas salas de aula, alunos identificados pelo sistema como portadores de dificuldades de aprendizagem.

A seleção destes sujeitos foi feita pedindo-se às diretoras das escolas para indicarem aqueles professores que fizessem um "bom trabalho" com alunos apresentando dificuldades de aprendizagem. Foi condição importante que o professor se dispusesse a colaborar e que permitisse o uso das informações para fins de pesquisa.

Os professores selecionados trabalhavam em três escolas da rede municipal de ensino, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Para este trabalho, foram feitas entrevistas individuais com cada um dos professores selecionados, buscando saber como eles se viam enquanto ensinantes destes alunos ditos 'difíceis'. As entrevistas, todas feitas nos locais de trabalho das professoras, foram gravadas em áudio-tape e/ou filmadas em vídeo, transcritas e analisadas segundo seu conteúdo, e forneceram os temas para a análise global desenvolvida neste trabalho.

A observação participante complementou a coleta de dados das entrevistas.

Segundo Ludke e André,¹⁸ a observação participante

é uma estratégia que envolve não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

Spradley¹⁹ nota que etnógrafos não apenas observam, mas também participam. A observação participante, portanto, permite que se experencie diretamente as atividades dos atores e que se registre as próprias impressões para posterior análise.

Foi escrito um diário de campo com as observações feitas ao longo do trabalho de levantamento de dados como uma complementação das informações colhidas de outras formas.

Acho importante ressaltar que uma das minhas preocupações constantes era a de não interferir no trabalho da professora da turma. Assim, me esforcei para preservar os lugares de cada uma de nós, e não ultrapassar o que eu considerava o limite de minha atuação.

Este tipo de postura é básico para o sucesso de uma pesquisa de campo, pois demonstra consideração pelo outro, sujeito que não deve ser visto como objeto.

É muita corajosa a professora que abre sua sala de aula para ser observada, pesquisada, e cabe a nós, pesquisadores, respeitar esta confiança em nós depositada.

A variedade de respostas dadas pelas entrevistadas às diversas questões postas pela pesquisa mostraram concepções distintas com relação aos principais temas surgidos: problemas de aprendizagem e papel do professor.

Com relação ao primeiro tema, problemas de aprendizagem, alguns subtemas podem ser destacados nas falas, onde a deficiência dos alunos é atribuída a problemas anteriores e/ou externos à sua atuação, como:

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Dificuldades na alfabetização

Eu já tive várias turmas, mas, por incrível que pareça, na 4ª série a dificuldade mais comum é da alfabetização. É uma coisa que vem vindo e na 4ª série, que seria o fim desta 1ª etapa do 1º Grau, você vai passar o aluno para o ginásio, isto é uma coisa muito importante. A criança tem que estar sabendo escrever direitinho, lendo, entendendo, interpretando, e é uma coisa que freqüentemente eu tenho dificuldades. Eles têm, apresentam, muitas dificuldades na Alfabetização. (Prof.ª B. - 4ª série)

Problemas de interpretação e transferência

O maior problema mesmo é o de entender o que se pede; mudou um pouquinho o enunciado, inverteu, eles não fazem. (Prof.ª A. — 1ª série)

Na verdade o que falta a eles é capacidade de sedimentar o conhecimento; eles até aprendem na hora, mas não conseguem transferir; às vezes acho que alguns são débeis mentais. (Prof.ª C. - 4ª série)

Medicalização das explicações

Eu tenho dificuldades variadas dentro da sala; eu tenho criança com problemas neurológicos, crianças que fazem tratamento já há algum tempo. Minha turma é muito misturada, tem epilético, e até míope sem óculos; tem crianças que renderam muito do começo do ano para cá e outras que estão 'empacadas'; eu uso este termo porque não estão avançando da maneira que eu queria que elas avançassem. (Prof^a A. - 1^a série)

Questões familiares

Um dos maiores problemas por aqui são as famílias desestruturadas dos alunos; tem gente só com mãe, tem gente criado pela avó porque os pais sumiram ou morreram (morre muita gente por causa da droga por aqui) e aí com quem você fala? Quem não tem família já traz uma grande dificuldade, antes mesmo de entrar para a escola. (Prof^a F. - 1^a série)

Problemas atribuídos ao próprio aluno

Eu acho que a criança não absorve porque tem dificuldade; se a gente encaminha aqui, eles não têm condição nenhuma de ir, ou porque têm que pagar passagem ou porque não têm quem leve. Então há uma repetência constante que poderia ser resolvida com fonoaudióloga ou psicopedagoga. (Prof^a D. - 1^a série)

Os problemas de aprendizagem que eu encontro com mais frequência são troca de letras, dificuldades de entender o que está lendo ou o que se está falando, indisciplina, mas é mais raro, eles de um modo geral se comportam bem, principalmente quando estão trabalhando ocupados. (Prof^a F. - 1^a série)

Eu recebo crianças que têm problemas, mas eu mesma não sei como diferenciar o que é o que; eu vejo criança rotulada de excepcional, mas é sempre excepcional pra menos, nunca pra mais. Elas não podem ser rotuladas na primeira olhada, tem que ser mais cuidadoso esse diagnóstico. (Prof^a E. - 2^a série)

PAPEL DO PROFESSOR

Com relação ao segundo tema, papel do professor, destacaremos as percepções manifestadas pelas entrevistadas quanto ao seu papel enquanto professora de crianças identificadas como portadoras de problemas de aprendizagem e o que fazem para transpor as barreiras colocadas pelas dificuldades.

Olha, o meu trabalho é baseado, praticamente, no respeito à criança, ao aluno. Eu vejo a criança como um todo, não é nunca isoladamente, e sempre tento entrar no mundinho deles, na vida deles. Sempre procurei justificar tudo o que eu ensino em termos práticos, do que eles vão precisar para a vida, porque eu estou ensinando determinadas coisas, faço aquele histórico... Eu conheço os alunos um a um, tento procurar informações sobre a família, de como eles são, o que os seus pais fazem, e vou adiante, vou seguindo sempre naquilo, respeitando que eles decidem. (Prof^ª E. - 2^a série)

Olha, ser professora de criança com dificuldade é o meu 'carma'. Eu tenho a turma de resgate da escola, aquela que ninguém quer e que eu tive que pegar por ser das mais novas aqui. E é 'da pesada'. Mas eu gosto, eu brinco com eles, trabalho eles e no final muitos aprendem. E é isso o que vale. (Prof^ª A. 1^a série)

Pluralidade de papéis

Aqui eu faço de tudo, sou mãe, babá, médica e até catadora de piolho... (...) eles acham que a gente tem que fazer isso e eu acho que o meu papel é ser professora. Mas como é que eu vou ensinar quem 'tá coçando a cabeça até ferir? Eu trabalho duro mas eu gosto! O que seria deles se a gente não existisse? (Prof^ª F. - 1^a série)

Questão salarial

Eu tenho que falar de um assunto meio desagradável, mas que se faz presente todos os meses: a questão do salário que a gente recebe, que é ridículo! Se eu for pensar nele antes de entrar em sala, eu não trabalho. (Prof.^a C. — 4^a série)

Necessidade de clarificação do papel da escola

Eles precisam ter/ver a relação da escola com a vida como uma coisa mais concreta. A escola não pode ser um lugar de aprender coletivo, aumentativo... Onde é que eu vou usar isto? Para que serve? Eles querem estas respostas, para que eu estou aprendendo isso? Onde é que eu vou usar e que vai ser bom aprender? E daí eu vou fazendo a minha adaptação de conteúdo. (Prof.^a B. - 4^a série)

Atuação com alunos com dificuldades de aprendizagem

Geralmente a gente encaminha. Quando é um problema, por exemplo, de troca de fonemas. Aí a gente avalia, encaminha para um tratamento de fonoaudiologia, faz um acompanhamento.

E quando é uma coisa puramente de exercícios, de alfabetização incompleta, também. Ou exercícios na sala de aula, que vão sanando aos poucos essas dificuldades, exercícios mesmo diários, ditados, textos que vão levando eles a se orientar mais a respeito disso. (Prof.^a E. - 2^a série)

Sabe, eu aviso logo às famílias que vou fazer o possível mas não posso prometer dar jeito se eles não têm atendimento fora da escola. Eu dou exercícios auxiliares, dever extra pra casa - mas eles às vezes nem fazem - e, em sala, procuro contornar. Mas com 35 não dá muito jeito pra resolver tudo. (Prof.^a D. 1^a série)

Seu papel enquanto professoras

Acho uma profissão sacrificada mas faço porque gosto. E quando vejo que um aluno aprendeu, compensa todo o esforço. Gosto de desafios, encaro estes alunos com problems que recebo como um desafio a ser vencido. E algumas vezes dá certo... (Prof.^a C. - 4^a série)

O professor é, antes de mais nada, um educador. Uma vez eu li um texto que dizia que o professor seria uma espécie de andaime na construção da criança, na construção do homem. Então a gente estaria naquele aparato, dando tudo o que a criança pede, como se fosse uma construção, quer dizer, o andaime vai subindo junto ao prédio, pra

que ele cresça, para que a gente seja um agente construtor de toda a estrutura da criança, básica mesmo, para ele poder ser mais feliz. Acho muito importante isso, a felicidade para eles poderem encarar a vida com mais segurança, com os valores necessários para poder se dar bem, conviver bem, e fazer da minha profissão, que eu gosto muito, gosto do contato com a criança, gosto de poder passar as coisas boas para eles, gosto quando tem retorno disso, quando a gente vê a aplicação disso que a gente passa, não em termos de conteúdo, mas em termos de atitude, de opinião sobre as coisas, e de como isso é importante, como a gente tem poder de influenciar a cabecinhas deles, de chegar lá e de mostrar... nem sempre, isso não é uma coisa garantida. Mas acho que o professor nunca perde a esperança, ele se decepciona algumas vezes, mas no ano que recomeça ele já está cheio de idéias novas, cheio de gás, cheio de propostas. (prof^a B. - 4^a série)

²⁰ FERNANDEZ, A. A *Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

²¹ PAIN, S. A *Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1988.

A proposta deste estudo foi analisar os relatos de 6 professores de escolas da rede pública, de 1^a a 4^a séries, que tinham, em suas salas de aula, alunos identificados pelo sistema como portadores de problemas de aprendizagem.

Através desta análise, buscamos seus saberes a respeito de sua vivência, de sua atuação profissional e de sua capacidade — ou não — de auxiliar seus alunos a terem sucesso na experiência escolar.

Em função deste objetivo, para analisar o que ouvi e selecionei, utilizei o referencial teórico de Sara Pain e Alicia Fernandez, principalmente. Essas autoras, partindo de uma abordagem psicopedagógica, trabalham a dificuldade de aprendizagem como sintoma e a formação profissional do professor como um processo contínuo, premissas nas quais acredito muito.

Fernandez²⁰ define aprendizagem como um processo e uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não é apenas circunscrita a este âmbito nem ao da criança.

Introduz o que considero o primeiro conceito-chave, o de que na cena de aprendizagem há dois sujeitos: um que aprende, que ela chama aprendente, e outro que ensina que ela chama ensinante.

E um não pode existir sem o outro. O lugar de cada um, o papel que cada um exerce, é dado pela existência do outro. Assim, um dos pólos é o do portador do conhecimento e o outro o de alguém que vai se tornar sujeito na medida em que pode vir a conhecer.

Pain Sara,²¹ por outro lado, define a aprendizagem como o processo que permite a transmissão de conhecimentos. É através da aprendizagem que o indivíduo se torna sujeito.

Ambas se reportam ao processo de subjetivação, tarefa das mais importantes na educação da pessoa. Portanto, para aprender faz-se necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação.

No caso de crianças com dificuldades de aprendizagem, entretanto, parece que esta relação, aparentemente óbvia, fica esquecida ao se enfatizar o aprendente que fracassa. Como pudemos constatar no presente trabalho, dificilmente se fala de ensinantes ou de vínculos que fracassam ou que produzem sintomas.

Parece não estar claro para as professoras entrevistadas que aquele que ensina está, necessariamente, presente e envolvido nas dificuldades de aprendizagem dos sujeitos que são tidos como não-aprendentes.

Dar a palavra ao docente, escutá-lo, refletir com ele, é talvez o primeiro passo para possibilitar a abertura de um espaço que poderá levar ao exame da situação de fracasso como uma relação entre várias forças e não necessariamente 'culpa' de um só ator.

Pode-se trabalhar, assim, na desconstrução de mitos e mandatos que nos permitam reverter o esquema estratificado e não apenas mudar as peças de lugar.

Em relação à questão da não-aprendizagem dos alunos, as respostas dos professores não foram únicas nem unicasais. Comumente encontramos explicações orgânicas sobre as origens dos problemas de aprendizagem como "epilepsia", "disritmia", "miopia não atendida", como se a organicidade por si só determinasse e explicasse o problema de aprendizagem.

Não discordamos da premissa de que um organismo alterado promova um terreno mais fértil para a instalação de um problema de aprendizagem, mas nunca como único determinante. Muitos sujeitos superam organismos deficientes aprendendo e ensinando sem maiores problemas.

Outras explicações dadas pelas professoras entrevistadas falam de "debilidade mental", "retardo", "excepcionalidade", dando uma conotação de deficiência intelectual, de dano.

Mas os critérios para tais 'diagnósticos' são, no mínimo, subjetivos, denunciando observação incompleta e preconceituosa por parte do professor. Caso haja alguma deficiência, esta não pode ser somada ao problema de aprendizagem, merecendo um diagnóstico profissional e completo.

Como a abordagem que privilegia o patológico explica comportamentos de alunos em termos subjetivos, as professoras tendem a não perceber a base social coletiva dos alunos. Dessa forma, fragmentam os problemas, considerando-os como questões individuais dos alunos "desfavorecidos".

Isto também contribui para o não envolvimento pessoal das professoras na etiologia dos problemas, pois se a explicação está no aluno, não há necessidade de estar em outro lugar.

Ainda outra perspectiva, esta mais abrangente porém igualmente parcial, fala das dificuldades emocionais, familiares e financeiras como responsáveis pelos problemas de aprendizagem.

Aqui também não pretendemos negar a função que um grupo familiar equilibrado tem na ajuda ao processo de aprendizagem escolar. Contudo, sua desintegração também não deve ser tratada como a causa principal dos transtornos no aprender.

Em suma, nenhum dos argumentos apresentados pode ser visto como causa única ou como determinante do problema de aprendizagem. O que acreditamos que aconteça é uma fratura na relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender, explicação só possível a partir de uma visão multidimensional do processo de ensino-aprendizagem.

É importante que o professor se dê conta de seu papel enquanto ensinante. É preciso que ele se conscientize de que é um elemento fundamental para o sucesso da escola e o fator decisivo para possibilitar a superação, pelo aluno, de seus problemas de aprendizagem.

E nisto reside o papel de um professor que se proponha a trabalhar com alunos que não aprendem. Ele precisa, primeiramente, apropriar-se de seus próprios conhecimentos, a partir de seu saber pessoal, para, então, e só então, oferecer-se para o outro como agente possibilitador da construção, reconhecendo que o aprender é do outro.

Embora algumas das atitudes registradas possam até chocar a princípio, levando, muitas vezes a pré-julgarmos o professor, devemos levar em conta as condições em que se desenvolve o seu trabalho.

A falta de recursos é uma realidade inegável, a carência está presente em diversos níveis: das janelas quebradas de salas de aula até a falta de água nas escolas, iluminação escassa e falta de professores de aulas extras em muitas escolas.

Além disso, o modo como a escola, como um todo, atende ao aluno dito com problemas, precisa ser repensado. Uma das formas que vemos, a partir dos resultados desta pesquisa e de nossa experiência prática, de que se possa encaminhar uma solução, é através da implementação de propostas de pesquisa colaborativa. Neste tipo de pesquisa, o professor pode ser agente de seu crescimento, repensando sua prática a partir dela, contando com a interlocução de outros profissionais.

É possível desmistificar alguns dos constructos criados com relação à impossibilidade de se lidar com o fracasso de alunos com dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar a partir de uma luta pela valorização das práticas e das palavras dos professores que com eles trabalham.

Construir uma escola de qualidade, ter um compromisso com um projeto social mais amplo, envolve muitas das questões trazidas pelas professoras entrevistadas: melhores salários, melhores condições de trabalho, mais tempo para investir no aprimoramento profissional, dignificação da profissão de professor.

Dar a voz a quem faz, ouvir que tem o que dizer, trabalhar junto com, é este o papel do pesquisador comprometido com uma mudança de qualidade no ensino público para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDERSON, G. L. Critical ethnography in Education: origins, current status and new directions. *Review of Educational Research*, 1989, v. 59, n. 3, p. 249-270.
2. ANDRÉ, M. E. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. *Tecnologia Educacional*, set./out. 1978, Rio de Janeiro: ABT, v. 24, p. 9-12.
3. BARRETO, E. S. S. *A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social*, 1985. (Dissertação de Mestrado — Universidade de São Paulo).
4. BONAMIGO, E., PENNA FIRME, T. *Repetência na 1ª série do 1º grau, uma nova perspectiva de análise*. Porto Alegre: UFRS/INEP, 1980.
5. BRANDÃO, M. L. A. O desempenho didático de professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau: uma análise crítica Dissertação de Mestrado Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1984.
6. BRANDÃO, Z., BAETA, A. B., ROCHA, A.D. Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1983, v. 64, n. 147, p. 38-69.
7. ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology & Educational Quarterly*, 1984, v. 15, p. 51-66.
8. ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. Em: WITTROCK, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.
9. ERICKSON, F. Culture, politics and educational practice. *Educational Foundation*, 1990, v. 2, n. 4, 2, p. 86-93.
10. ERICKSON, F. *Ethnographic microanalysis of interaction*. Em: M.D. LECOMPTE, M.D., MILLROY, W.L., j. PREISSLE, J. (ED.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, 1992.
11. ERICKSON, F., SCHULTZ, J. *The Counselor as a Gatekeeper: Social Interactions in Interviews*. New York: Academic Press, 1982.
12. FERNANDEZ, A. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
13. FERNANDEZ, A. *La Sexualidad Atrapada de la Señorita Maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
14. FREITAS, R. C. A alfabetização contextualizada pelos relatos das vivências de suas professoras no ensino regular do Município do Rio

- de Janeiro, 1991 (Dissertação de Mestrado — Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
15. GATTI, B. *A Reprovação na 1ª série do 1º Grau*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.
 16. HYMES, D. Qualitative/Quantitative research methodologies in Education: a linguistic perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, 1977, VIII, p. 165-176.
 17. LUDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
 18. MATTOS, C. L. G. *De Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil*, 1992 (Tese de Doutorado — University of Pennsylvania).
 19. MELLO, G. N. de *Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo: Cortez, 1982.
 20. NORONHA, M. O. *Os mecanismos de Transmissão Cultural na Escola Primária: um Estudo de Caso*. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1977.
 21. PAIN, S. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
 22. PAIN, S. *A Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1988.
 23. PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
 24. PENIN, S. *Cotidiano e Escola: a Obra em Construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
 25. ROCHA, A. C. Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, maio 1983, v. 45, p. 57-65.
 26. SPINDLER, G. (ed.) *Doing the Ethnography of Schoolint: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1982.
 27. SPINDLER, G., SPINDLER, L. (ed.) *Interpretative Ethnography of Education: at Home and Abroad*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publ., 1987.
 28. SPRADLEY, J. P. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.