

NEYLIANE ROCHA DA SILVA DE SOUZA

***“PROMOVIDO PELO CONSELHO DE CLASSE” OU “RETIDO NO
CICLO II” – QUAL É A DIFERENÇA?***

**Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que freqüentaram
turmas de reforço**

**PUC-SP
SÃO PAULO – S.P.
JUNHO / 2006**

NEYLIANE ROCHA DA SILVA DE SOUZA

***“PROMOVIDO PELO CONSELHO DE CLASSE” OU “RETIDO NO
CICLO II” – QUAL É A DIFERENÇA?***

**Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que freqüentaram
turmas de reforço**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em **Educação: História, Política, Sociedade** da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

SÃO PAULO – S.P.

JUNHO / 2006

Comissão Julgadora

Dedico este trabalho aos meus pais – *Nelson e Ana* –
ele homem trabalhador, ela mulher forte,
ambos encarregados por fazer vingar cinco sementes
e torná-las homens e mulheres de bem.

AGRADECIMENTOS

Ao aqui chegar, faz-se necessário um momento de parada e tomada de fôlego para recordar todos que, de alguma maneira, deixaram registradas suas marcas nesse trabalho.

Início meus agradecimentos com as agências de fomento à pesquisa, em especial CAPES e CNPq, pois sem a contribuição das mesmas esse trabalho não seria realizado.

Agradeço aos alunos alvos deste estudo e seus familiares, que abriram as portas de sua intimidade e cederam parte de seu tempo para que esta pesquisa fosse possível.

Agradeço a todos os funcionários da escola na qual nosso trabalho de campo foi realizado, em especial aos da secretaria, às coordenadoras pedagógicas e aos professores – especialmente aqueles que cederam seu tempo durante as entrevistas –obrigada pela paciência, pelo apoio, pela solidariedade e atenção constantes.

Não é possível esquecer os antigos companheiros de labuta na Oficina Pedagógica e na Diretoria Regional de Ensino de Santo André, pelo apoio no início desta jornada.

Aos amigos que fiz no decorrer do curso. Não posso esquecer – não seria justo – as melhores amigas: Nina e Isabel, que em breve estarão tendo a mesma difícil tarefa que tenho agora – lembrar de todos sem esquecer ninguém.

Agradeço aos professores do Programa Educação: História, Política e Sociedade, pela sua dedicação e seriedade ao longo dessa jornada.

À professora Luciana Maria Giovanni, dedicada, paciente, orientadora amiga e rigorosa, meus agradecimentos por acompanhar de perto, “com olhos de lince” esse trabalho de pesquisa.

Agradeço, também, aos professores Alda Junqueira Marin, Marcos Cezar de Freitas e Vera Teresa Valdemarin, por suas valiosíssimas contribuições.

Agradeço muito, muitíssimo ao meu esposo Agnaldo, amigo querido, companheiro e grande incentivador e aos meus maravilhosos filhos Mateus e João Pedro, que tornam minha vida tão mais cheia de amor e motivação.

SOUZA, Neyliane Rocha da Silva de. 2006. *“Promovido pelo Conselho de Classe” ou “Retido no Ciclo II” – Qual é a diferença?* Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que freqüentaram turmas de reforço. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

A Pesquisa aqui apresentada tem por objetivo investigar a trajetória escolar e traçar o perfil de um grupo de 16 alunos que cursam, ou cursaram, o Ensino Fundamental II e que freqüentam e / ou freqüentaram as turmas do Projeto de Recuperação Paralela nos anos de 2004 e 2005, de uma escola da rede pública estadual paulista, do Município de Santo André, no Estado de São Paulo. São investigadas, ainda, as percepções que esses alunos, seus pais e seus professores expressam acerca do “reforço escolar” que tem sido comumente identificado nas escolas como “situação de fracasso escolar”.

A pesquisa incluiu a realização de estudo bibliográfico para busca de referencial teórico e para levantamento da produção já existente sobre o tema, bem como a realização de estudo de campo em uma escola estadual paulista, por meio de entrevistas com 16 alunos que freqüentaram “turmas de reforço”, com seus pais e com 06 professores (4 que os acompanharam os alunos nas suas aulas regulares e 2 que ministraram as Aulas de Reforço) e de análise de documentos escolares referentes a essa etapa da trajetória escolar (Ensino Fundamental II), além da análise de uma produção escrita desses alunos.

Com o apoio teórico de autores como B. Charlot, J.C. Forquin, Gimeno Sacristán, B. Lahire, M. Margulis, J. Martín-Barbero, M. Mead, M. Narodowski, Pérez Gómez, M. Urresti, J. Manuel Valenzuela, os dados coletados foram mapeados e organizados de forma a compor perfis ou “retratos” dos alunos investigados e sua relação com a trajetória desses jovens no âmbito da chamada “progressão continuada”.

Os resultados obtidos revelam que: o Projeto de Recuperação Paralela, na prática, não vem ocorrendo, o que, em última instância, tira dos alunos a possibilidade de utilização dessa oportunidade de tentar a recuperação de sua aprendizagem; os fenômenos conhecidos como “sucesso” e “fracasso” escolares são dificilmente identificáveis enquanto elementos que são representados, respectivamente, como possibilidades de avanço, ou não, nas relações com o conhecimento escolar – uma vez que, quando considerados como resultados finais de “promoção” ou “retenção” para as etapas seguintes na progressão escolar dos alunos pesquisados, o que temos é uma absoluta ausência de critérios para definir quem será “retido” ou quem será “promovido” pelo Conselho de Classe e Série.

Palavras-chave: Trajetórias escolares de alunos em situação de fracasso escolar.
Práticas de Recuperação Paralela.
Visão de alunos, pais e professores.
Ensino Fundamental – Ciclo II

SOUZA, Neyliane Rocha da Silva de. 2006. "Promoted by the Council of Class" or "Retained in Middle School" - What is the difference? A study on the school trajectory of students who have attended reinforcement groups. Thesis (Master's Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT

The research presented here aims to investigate the school trajectory and trace the profile of a group of 16 students who study, or studied, in the Middle School and who attend or attended the groups from Project of Parallel Recuperation in a public state school in Santo André, State of São Paulo, in the years of 2004 and 2005. The perceptions that those students, their parents and their teachers express concerning the "school reinforcement" that has been commonly identified in the schools as "school failure" are investigated.

The research included the accomplishment of bibliographical study for theoretical referencial search and identification of previous production on the topic, as well as the accomplishment of field study in a state school from São Paulo, by means of interviews with 16 students who attended "reinforcement groups", with their parents and with 6 teachers (4 from regular classes and 2 from reinforcement classes), and of analysis of school documents referring to that stage of school trajectory (Middle School), besides the analysis of a composition of these students.

Theoretically supported by authors such as B. Charlot, J.C. Forquin, Gimeno Sacristán, B. Lahire, M. Margulis, J. Martín-Barbero, M. Mead, M. Narodowski, Pérez Gómez, M. Urresti, J. Manuel Valenzuela, data were collected were figured and organized in way to compose profiles or "pictures" of the investigated students and their relation with their trajectory in the so called "continuous progression".

The obtained results reveal that the Project of Parallel Recuperation is not really being accomplished, which, ultimately, takes from the students the possibility of using that opportunity in attempt to recuperate their learning; the phenomenons known as school "success" and school "failure" are hardly identifiable as elements that are represented, respectively, as progress possibilities, or not, in the relations with the school knowledge – once these are considered as final results of "promotion" or "retention" for the following stages in the school progression of the studied students, what we have is an absolute absence of criteria to decide who will be "retained" or who will be "promoted" by the Board of Education.

Key-words: Students' school trajectories in situation of school failure;
Practices of Parallel Recuperation;
View of students, parents and teachers;
Middle School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 12
CAPÍTULO 1: ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA DO “FRACASS ESCOLAR”.....	p. 21
CAPÍTULO 2: O PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA: o que dizem os documentos oficiais	p. 31
CAPÍTULO 3: DEFININDO APOIOS TEÓRICOS	p. 39
3.1. Função social da escola e cultura escolar	p. 39
3.2. Fracasso escolar e a relação com o conhecimento	p. 49
3.3. Alunos: criança/infância, jovens/juventude	p. 51
CAPÍTULO 4: DAS INTENÇÕES AOS RESULTADOS: “PROMOVIDO PELO CONSELHO DE CLASSE” OU “RETIDO NO CICLO II”: qual é a diferença?	p. 74
4.1. A escola investigada e o contexto da pesquisa	p. 74
4.2. Os alunos investigados e suas trajetórias: traçando perfis	p. 92
4.2.1. “Retidos no Ciclo II”: efeitos da progressão continuada?.....	p. 95
Perfil I: M.M.	p. 95
Perfil II: R.B.	p. 100
Perfil III: C.L.	p. 107
Perfil IV: E.O.	p. 114
Perfil V: E.U.	p. 120
Perfil VI: G.T.	p. 127
Perfil VII: N.C.	p. 133
Perfil VIII: R.H.	p. 139
Perfil IX: J.G.	p. 146
Perfil X: L.R.	p. 152
Perfil XI: J.C.	p. 158
Perfil XII: R.C.	p. 165
4.2.2. “Promovidos pelo Conselho de Classe e Série”: uma nova oportunidade ou simples ausência de critérios?.....	p. 171
Perfil XIII: R.F.	p. 171
Perfil XIV: E.C.	p. 177
Perfil XV: B.C.	p. 182
Perfil XVI: M.B.	p. 187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 199
ANEXOS.....	p. 202

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de Entrevista com os alunos.....	p. 203
ANEXO 2: Roteiro de Entrevista com os pais.....	p. 206
ANEXO 3: Roteiro de Entrevista com os professores.....	p. 208
ANEXO 4: Roteiro de Entrevista com os professores do “reforço”	p. 211
ANEXO 5: Roteiro de Análise de documentos escolares.....	p. 214
ANEXO 6: Roteiro de Análise da produção escrita dos alunos.....	p. 215

LISTA DE FOTOS

Fotos 1 e 2 - Instalações sanitárias masculinas.....	p. 79
Foto 3 - Corredor da área administrativa (mural de informações gerais).....	p. 80
Foto 4 - Sala da coordenação pedagógica	p. 80
Foto 5 - Secretaria da escola	p. 81
Foto 6 - Sala da vice-direção	p. 81
Fotos 7 e 8 - Sala de aula após reforma (no recesso)	p. 82
Fotos 9 - Sala dos professores	p. 83
Foto 10 - Trabalhos de alunos expostos nos corredores de acesso às salas de aula..	p. 83
Foto 11 - Pátio coberto	p. 84

**O Brasil e as crianças do Brasil acontecerão um dia;
serão um “não sei onde”
definido após um “depende de”.**

**(Marcos Cezar de Freitas, História Social
da Infância no Brasil, 2003, p. 253)**

INTRODUÇÃO

Ao desempenhar a função de Assistente Técnico Pedagógico na Diretoria de Ensino do município em que resido, acompanhei durante cinco semestres (de julho de 2000 a dezembro de 2003) o Projeto de Recuperação Paralela, instrumento da chamada *progressão continuada*, implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, nas escolas públicas, a partir de janeiro de 1997.

Este acompanhamento consistia na organização e tabulação de dados estatísticos sobre o projeto citado (porcentagem de alunos recuperados, porcentagem de não recuperados, etc), além de participação em reuniões que ocorriam, tanto entre os assistentes técnicos, quanto entre diretores e professores coordenadores, com o intuito de traçar estratégias que promovessem o sucesso do projeto nas escolas. Sucesso entendido pela equipe da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino Local, e também pelas equipes das escolas, como a constatação do maior número possível de alunos com suas dificuldades de aprendizagem sanadas por meio da frequência dos mesmos às aulas de reforço.

Os números, vistos de maneira geral, indicavam para algumas escolas, um índice de insucesso significativo no que se referia aos resultados do projeto no final de cada semestre (a Recuperação Paralela tem turmas montadas semestralmente, segundo prevê a legislação). Por outro lado, não havia indicadores que mostrassem por que alguns alunos superavam suas dificuldades específicas (aquelas que haviam provocado seu encaminhamento para o reforço) e nem quais as causas da não superação das dificuldades por parte de outro grupo de alunos.

Nesse contexto, alguns dos principais agentes envolvidos no processo – professores e profissionais da equipe técnica – apresentavam dificuldades em mostrar, de maneira clara, qual o reflexo, na trajetória de seus alunos e em seu desempenho escolar, de sua participação no projeto. Tal dificuldade constituiu-se em fonte de indagação para mim, acrescida, posteriormente, da indagação sobre a clareza que os próprios alunos e seus pais têm sobre a mesma questão. Por meio da realização desta pesquisa, parti em busca de respostas, muito embora, ao longo do processo, eu tenha encontrado outras tantas perguntas.

Para analisar os “achados de pesquisa” lanço mão do apoio teórico de alguns autores. A contribuição de Forquin (1993), por exemplo, por sua análise sobre a relação

entre cultura e escola, torna possível entender melhor a função social da instituição escolar na atualidade.

As reflexões de Pérez Gómez (2001) sobre cultura escolar em um contexto social neoliberal, também se tornam importantes nas análises aqui empreendidas, uma vez que permitem compreender, de maneira mais apurada, a instituição escolar como um espaço de “cruzamento de culturas” e a importância da “cultura docente” para a definição das relações entre alunos e professores no interior da escola.

Ampliando essa compreensão, as análises feitas pelo grupo de autores latinos citados nessa pesquisa – Martín-Barbero (1999), Margulis e Urresti (1999) e Valenzuela (1999) – sobre temas como “juventude”, “moratória social”, “identidade juvenil” e “condição juvenil” nos meios urbanos, auxiliam a compreensão dos dados da pesquisa aqui relatada, no sentido de que trazer à superfície a maneira como, atualmente, grande parte dos autores que tratam de temas relacionados aos jovens vêm abordando o “mundo juvenil”, suas características, suas linguagens, suas preferências estéticas e artísticas, suas relações com o mercado e seu relacionamento com o “mundo adulto”.

A contribuição de uma autora como Margaret Mead (1971) se dá por meio de sua análise sobre os tipos de relações culturais entre adultos e jovens que é possível encontrar na sociedade, especialmente quando se tem por objetivo entender melhor a importância, atribuída por esses jovens, às experiências e contribuições dos adultos para a vida em sociedade e a valorização de conhecimentos socialmente legitimados.

Mariano Narodowski (1999), por sua vez, traz uma contribuição importante por meio de sua análise dos conceitos de “infâncias hiperrealizadas” e “infâncias desrealizadas”, e do significado que atribui à “aliança escola/família” para garantir a escolarização de crianças e jovens.

Já Gimeno Sacristán (2005) traz como contribuição para esta pesquisa, seus estudos sobre o processo de construção social do conceito de sujeito-aluno, as expectativas que são criadas em torno desse novo sujeito e as relações que passam a se estabelecer entre infância e aluno.

Quanto à B. Charlot (2000), utilizo na pesquisa seu conceito de “fracasso escolar” enquanto forma de apresentar as situações escolares vividas pelos jovens sujeitos aqui analisados.

Finalmente, B. Lahire (1997) fornece um excelente exemplo de procedimentos de pesquisa e apresentação de resultados de análises de dados levantados no trabalho de campo, que tomo como modelo para a pesquisa aqui relatada.

Dessa forma, constitui **objetivo** desta pesquisa: traçar o perfil de um grupo de 16 alunos – concluintes ou não – do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do Município de Santo André, que foram encaminhados, nos anos de 2004 e 2005 para o Projeto de Recuperação Paralela, procurando identificar elementos que apontem as relações entre esse perfil e os efeitos desse projeto na trajetória escolar desses alunos, no âmbito da progressão continuada.

Tal objetivo pode ser desdobrado em quatro conjuntos de indagações ou

Questões de Pesquisa:

Quem são os alunos que freqüentam as “turmas de reforço”?

Qual seu perfil pessoal, familiar e social? Como se caracterizam quanto a suas trajetórias escolares?

Como expressam o significado da escola e do conhecimento que lá adquirem?

Qual o significado da “situação de fracasso escolar” vivida para esses alunos? Como percebem o Projeto de Recuperação Paralela de que participam e seus efeitos?

Como seus pais e professores os caracterizam e percebem?

Existem elementos externos ao Projeto que auxiliam esses alunos na superação de dificuldades de aprendizagem? Alguém – da família, da vizinhança, ou da própria escola - o ajudou?

Quais são, quem estabelece e como são estabelecidos os critérios para o “encaminhamento” e para a “dispensa” dos alunos do “Reforço”?

Se alunos encaminhados para o reforço são avaliados como alunos “em situação de fracasso escolar”, quais são os indicadores específicos do quadro escolar desses alunos que designam essa situação? E quais são as diferenças, em relação ao quadro escolar inicial, que esses alunos apresentam para serem dispensados do reforço?

Nortearam, ainda, este estudo, as seguintes **Hipóteses de Pesquisa:**

- ∅ **A passagem pela “classe de reforço”,** isto é, pelo Projeto de Recuperação Paralela traz possibilidades múltiplas para os alunos que o freqüentam, possibilidades essas que vão desde mudanças significativas em suas trajetórias escolares, até a irrelevância dessa experiência para o quadro escolar desses alunos.
- ∅ **Os critérios de encaminhamento dos alunos para as Aulas de Reforço e de posterior dispensa** dos mesmos da freqüência a essas aulas vêm sendo estabelecidos com base nas orientações legais e subsídios oficiais, mas à revelia do conhecimento dos pensamentos, percepções e características dos principais interessados: os alunos.

As percepções que esses alunos expressam sobre eles mesmos e as percepções que julgam que outros (colegas, professores, familiares) têm a seu respeito, interferem em sua trajetória escolar. Essa interferência apresenta diferentes facetas, que podem passar, tanto por mudanças positivas de atitude frente à situação escolar vivida

momentaneamente, quanto pela indiferença, revolta e descompromisso frente às situações vividas na escola.

Resta ainda acrescentar que, nesta pesquisa, a opção por focalizar especificamente alunos do Ensino Fundamental II justifica-se, de um lado, por ser este o segmento escolar com o qual tenho mais experiência de trabalho, bem como familiaridade e contato com alunos e professores, suas experiências escolares, expectativas, angústias. E, de outro lado, pelo fato de não ter encontrado, ao longo do trabalho de levantamento bibliográfico, trabalhos com essa ótica, em relação a esse público especificamente.

Tendo em vista tais objetivos e hipóteses a serem investigadas, foram cumpridas as seguintes **etapas de pesquisa**:

Ø **Seleção da Escola:**

A primeira seleção relacionou-se à **escolas** que ofereciam, no ano de 2004, o Projeto de Recuperação Paralela aos alunos. Foram encontradas em um universo de 95 escolas que compõem a Diretoria de Ensino da Região de Santo André, 85 escolas que ofereciam o Reforço no recorte de tempo estabelecido para essa pesquisa. A segunda seleção foi a da escola alvo da pesquisa, ou seja, 01 escola que organizasse, semestralmente, “Turmas de Reforço”.

Cabe esclarecer que não são todas as escolas que oferecem o Projeto de Recuperação Paralela nos dois semestres, e as alegações das equipes de profissionais responsáveis por essas escolas passam pela falta de espaço físico (classes) para que as turmas tenham aulas, pela falta de professores que tenham condições para assumir as turmas (mesmo depois de tornada pública a atribuição das aulas), pela falta de horário disponível para que as aulas ocorram (existem escolas que ofereciam, no momento da seleção da unidade escolar a ser pesquisada, cinco turnos de aulas regularmente).

Dentro desse universo foi selecionada **uma escola** que apresentava diferenças significativas entre seus índices de aproveitamento frente ao SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) que constitui um instrumento de avaliação oficial e externo, e os seus índices de aproveitamento em relação ao Projeto de Recuperação Paralela (que é um instrumento de avaliação da aprendizagem constituído internamente).

Nesse contexto, optou-se por uma escola que esteve bem posicionada no *ranking* da Diretoria de Ensino no SARESP de 2003 – décima colocada entre as 96 escolas

existentes na DE – e que está entre as cinco melhores colocadas neste mesmo *ranking*, no SARESP de 2004, mas que, internamente, apresentava, nesse mesmo ano de 2004 e ao longo de todo o ano letivo de 2005, um número significativo de alunos frequentando as chamadas “turmas de reforço”.

Quando se compara o total de alunos matriculados nessa escola no Ensino Fundamental II no ano de 2003 (que é de 1005), tem-se a seguinte situação:

- no primeiro semestre, um total de 171 alunos foi encaminhado para o Projeto de Recuperação Paralela – representando um percentual de 17,01% do total de matriculados;
- no segundo semestre, um total de 176 alunos foi encaminhado para o já citado Projeto – representando um total de 17,51% do total de matriculados;
- quando se comparam as listagens nominais de composição das turmas, verifica-se que um total de 45 alunos frequentou o Projeto nos dois semestres de 2004 e que, desse total, 05 alunos apresentaram, nos dois primeiros bimestres do ano de 2005, rendimentos considerados satisfatórios na maior parte das disciplinas que compõem o quadro curricular, enquanto todos os demais (40 alunos) apresentaram rendimentos insatisfatórios no mesmo período;
- e, ainda, dentre os alunos que frequentaram os dois semestres do Projeto em 2004, 14 foram retidos e permanecem com seus resultados escolares abaixo da média estabelecida (todos eram alunos que estavam cursando a 8ª série, justamente aquela que permite, com base na legislação vigente, a “retenção por rendimento insatisfatório”).

No que se refere ao Projeto de Recuperação Paralela, no ano de 2005, a equipe pedagógica da escola (diretor, vice-diretores, professores coordenadores e professores) optou por uma atuação diferente no primeiro semestre, a saber: não montar turmas para o projeto e desenvolver uma “recuperação contínua”, que tentasse, segundo avaliação da própria equipe “*alcançar melhores resultados do que o reforço vem alcançando os alunos com dificuldades de aprendizagem em suas turmas de origem*”. Nesse sentido, os alunos seriam atendidos na própria sala de aula, durante o horário de aula, por seus próprios professores. Já para o segundo semestre, diante do que foi considerado como uma “*solução não eficaz*”, a equipe reconsiderou a decisão e novas “turmas de reforço” foram montadas.

Ø **Seleção de sujeitos da pesquisa:**

Com o intuito de buscar possíveis alterações de trajetória escolar dos alunos, provocadas pela participação no Projeto de Recuperação Paralela, os alunos selecionados foram inicialmente divididos em **dois grupos: a)** um grupo que, tendo

frequêntado as classes de reforço, foram delas dispensados pelo(s) professor(es) em consequência do que eles consideram como “superação das dificuldades” e, **b)** outro grupo, composto por alunos que permaneceram frequêntando essas classes.

O total de alunos pesquisados foi estabelecido com base no total de alunos envolvidos nas aulas de reforço, que atendiam às características descritas. Para levantar esse universo de alunos contamos, para uma primeira seleção, com **listagens nominais dessas turmas** (arquivadas na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino alvo do estudo e disponíveis para pesquisa) que apresentam dados como: turma e série de origem e resultados finais (*recuperado, não recuperado e não frequênte* – essa é a legenda presente nas listagens).

Já para a etapa de investigação das mudanças de trajetória escolar dos alunos, foram utilizados os seguintes procedimentos: **entrevistas compreensivas**, tal como a define Zago (2003)¹ – com os **alunos**, seus **pais** e seus **professores** – **análise de documentos**, conforme orientações contidas em Giovanni (1998)² – **históricos escolares** desses alunos, as **fichas de acompanhamento de desempenho** e, pelo menos, uma **produção escrita**. Para a coleta dos dados foram construídos (e previamente testados por meio da leitura e correções por pesquisadores experientes e realizando teste com alunos, pais e professores não constantes da amostra)³ roteiros específicos (Ver Anexos 1, 2, 3, 4 e 5).

Considerando esse contexto, optamos por dividir nosso trabalho “no campo” em **três momentos**:

- a) um primeiro momento, no qual foi realizado um **levantamento pormenorizado da vida escolar dos 14 alunos retidos no Ciclo II do Ensino Fundamental**, apesar de sua frequência nos dois semestres no Projeto de Recuperação Paralela e, ainda, dos outros 05 alunos que apresentam resultados considerados satisfatórios segundo os critérios de avaliação da instituição escolar pesquisada;

¹ “Entrevistas compreensivas”, nos termos estabelecidos por Zago (2003), dizem respeito a entrevistas que não apresentam uma estrutura rígida, ou seja, suas questões, mesmo sendo previamente estabelecidas, podem sofrer modificações em consequência do andamento dado à investigação.

² É importante destacar que os dados obtidos sobre as trajetórias escolares dos jovens sujeitos desta pesquisa têm origem na análise documental, que seguiu as seguintes etapas propostas por Giovanni (1998): definição de quais documentos utilizar; verificação das características básicas desses documentos (se são fontes estáveis e permanentes de informações, se produzem informações sobre acontecimentos, pessoas, fatos, instituições, etc); verificação da utilidade desses documentos para confirmar (ou não) informações obtidas em outras fontes e aplicação de procedimentos básicos de análise nos documentos selecionados (seleção criteriosa, caracterização, análise dos conteúdos – explícitos e simbólicos – , descrição da estrutura dos textos, elaboração de sínteses das informações obtidas).

³ Deixo expressos aqui, agradecimentos à Prof^a. Dra. Luciana Maria Giovanni – PUCSP – como orientadora desta pesquisa e à Prof^a. Dra. Alda Junqueira Marin – PUCSP – pelo Parecer e sugestões, bem como à aluna Letícia, à Sra. Nélia (sua mãe) e à prof^a Márcia, por suas participações e sugestões.

- b) um segundo o momento, que diz respeito às **entrevistas** com esses **alunos**, com seus **familiares** e/ou responsáveis pelo acompanhamento de sua vida escolar, com **professores** das chamadas “classes regulares” e os das “turmas de reforço”;
- c) um terceiro momento, previsto para que esses alunos realizassem pelo menos uma atividade escrita, com o intuito não só de verificar seu desempenho em relação ao domínio da língua escrita, mas também de obter suas expectativas em relação ao futuro.

Assim, o primeiro grupo de alunos foi subdividido em dois: um considerado pela pesquisadora como o grupo que, dentro do contexto estabelecido, apresenta situação de “sucesso escolar” e que se refere aos alunos que apresentam “bom rendimento escolar”, representado na forma de notas e aprovação ao final do Ciclo II – 05 alunos no total; e outro grupo considerado como o grupo que se encontra em “situação de fracasso escolar”, uma vez que são alunos que freqüentaram ou ainda freqüentam o “reforço”, mas foram retidos no final do último Ciclo II do Ensino Fundamental e continuam apresentando um quadro escolar caracterizado como de “baixo rendimento” – 14 alunos no total.

Nosso levantamento inicial dos documentos escolares desses dois grupos de alunos trouxe informações que obrigaram a pesquisadora a rever o número total de sujeitos de pesquisa:

- a) dos 14 alunos retidos no Ciclo II do Ensino Fundamental foram encontrados: uma aluna que havia solicitado transferência no início do ano letivo e não foi possível localizá-la para realização das entrevistas, e outra aluna que abandonou a escola e seu caso foi encaminhado para o Conselho Tutelar do Menor (aqui, também, não foi possível localizar a aluna nem seus familiares). Portanto, esse grupo teve seu total reduzido para 12 alunos;
- b) quanto ao grupo de 05 alunos promovidos: um está regularmente matriculado na 6ª série do Ensino Fundamental I e não apresenta um quadro de encaminhamentos para as “turmas de reforço” que justifique sua manutenção no universo desta pesquisa, reduzindo, portanto, este grupo, para 04 alunos.

A pesquisa conta, então, um total de 16 alunos compondo seu universo de sujeitos de pesquisa.

O levantamento pormenorizado do perfil dos alunos foi realizado por meio de **análise de documentos escolares** (Ver Anexo 4), com consultas a fichas individuais elaboradas segundo a Deliberação CEE 11/96 e pela análise de, pelo menos, uma produção escrita desses alunos, somando-se a esses dados, as informações que foram levantadas por meio de **entrevistas** (Ver anexos 6 e 7) com esses alunos, seus pais ou

responsáveis, com os professores que os encaminharam para o Projeto de Recuperação Paralela e com os professores que ministraram as “aulas de reforço”

Ø **Coleta dos dados:**

A coleta dos dados demandou as seguintes etapas: **elaboração e teste de instrumentos** para coleta de dados; **localização e análise de documentos** escolares sobre os alunos selecionados e sobre o Projeto de Recuperação Paralela na escola alvo do estudo; **agendamento das entrevistas** com professores, pais de alunos e alunos (nos casos desses últimos, com prévia autorização dos pais ou responsáveis); **realização das entrevistas** (gravadas em áudio) e, finalmente, a **transcrição literal** das entrevistas realizadas.

Ø **Organização e análise dos dados e apresentação dos resultados:**

No que se refere à organização, análise e apresentação dos resultados do trabalho de campo, a opção por apresentar perfis (ou retratos) dos jovens sujeitos da pesquisa é inspirada na obra de B. Lahire (1997). O autor, em conjunto com outros pesquisadores franceses, realizou pesquisa com um grupo de alunos originários das classes populares, residentes na periferia da cidade de Lyon – França – apresentando uma série de “perfis” que detalham as informações obtidas nas entrevistas realizadas com as crianças, com seus familiares, com seus professores e com diretores das escolas em que estudavam esses garotos e garotas, bem como a elaboração de “notas etnográficas sobre cada um dos contextos [dessas] entrevistas” (p. 15), além das informações contidas em documentos escolares que revelam a progressão escolar dos meninos e meninas pesquisados.

Finalmente, resta acrescentar que esta Dissertação está organizada em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos são destinados, respectivamente, à apresentação do levantamento de estudos já realizados sobre a temática (Capítulo 1) e à descrição do Projeto de Recuperação Paralela em vigência nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II, com base na leitura e análise dos documentos oficiais que orientam esse projeto (Capítulo 2). O terceiro capítulo apresenta os apoios teóricos utilizados para a pesquisa. No quarto capítulo são apresentados os resultados obtidos, definindo e caracterizando o universo da pesquisa e seu contexto (a escola e o projeto de reforço na

mesma), bem como traçando os perfis dos alunos investigados. Importa destacar aqui que, na composição desses perfis dos alunos são incluídas as informações obtidas no conjunto das entrevistas realizadas (com alunos, pais e professores), nos documentos escolares e na produção escrita. Finalmente, encerram a Dissertação, algumas Considerações Finais, retomando os principais achados da pesquisa, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

CAPÍTULO 1

ALGUNS ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA DO “FRACASSO ESCOLAR”

Em Dissertação de Mestrado intitulada *O Fracasso Escolar e a “Cultura do Ideal” em uma Escola da Rede Estadual Paulista sob o Regime de Progressão Continuada*, Tamara Frésia Mantovani de Oliveira (2002) volta seu interesse “... ao movimento de um possível enfrentamento do fracasso escolar criado no interior de uma escola” e, ao buscar “... identificar, descrever e discutir o embate entre as necessidades produzidas no cotidiano escolar e as demandas do Poder Público para a escola”. Em seu trabalho, a autora apresenta uma escola que é bastante eficiente em responder, por meio de seu discurso oficial (documentos que a escola encaminha para a Diretoria de Ensino e SEE, por exemplo) às demandas estabelecidas pelos órgãos centrais, mas que também se vê envolvida em um universo de conflitos, angústias, medos e necessidades de professores que demonstram não conseguir promover discussões coletivas sobre suas práticas escolares, no sentido de melhor atender as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Oliveira (2002) aponta como objetivo geral de sua pesquisa a intenção de:

... conhecer os processos que pudessem estar ocorrendo na escola, sua natureza e seu grau de efetividade, a fim de compreender as possíveis dificuldades identificadas nas práticas escolares no trabalho com as diferentes demandas, nessas novas circunstâncias e de entender os obstáculos a um possível movimento de superação do fracasso escolar no interior da escola (Oliveira, 2002, p. 13)

e como principais hipóteses de trabalho:

... que os atores da escola não identificavam problemas relativos à sua prática para garantir o ensino a todos, e portanto, não buscavam alternativas para enfrentar o fracasso escolar e a de que essas dificuldades não eram decorrentes da implementação dos regimes de progressão continuada mas ganharam novas formas e se intensificaram após essa mudança (Oliveira, 2002, p. 13)

Ainda segundo Oliveira (2002):

Ainda que a maioria dos profissionais da escola não relacionasse o baixo desempenho escolar detectado em alunos da escola a problemas nas práticas escolares e pedagógicas, parte desses profissionais, individualmente, responsabilizavam a escola por ter baixo rendimento. Ainda que a maioria dos profissionais da escola atribuísse a *não-reprovação* advinda com a *progressão continuada*, um obstáculo para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, parte desses profissionais reconhecia na mudança a possibilidade de um trabalho mais positivo dentro da escola. O que também ficou claro nas observações e depoimentos obtidos na escola foi o fato de que fatores anteriores à implementação da *progressão continuada* na escola, tais como *'falta de trabalho coletivo'*, *'não discussão das práticas pedagógicas'*, *'ênfase na disciplina'*, poderiam estar influenciando decisivamente no baixo rendimento dos alunos da escola. Fatores como esses indicam a presença marcante da *'cultura institucional'* que mescla *explicitação* e *ocultamento* do fracasso escolar. *Ocultamento* no discurso oficial da escola, presente em reuniões e documentos produzidos na escola; *explicitação* em depoimentos e relatos e em outras circunstâncias de maior proximidade com os atores da escola. (Oliveira, 2002. pp. 139-40)

Especialmente no Capítulo II de sua Dissertação, Oliveira descreve alguns aspectos da dinâmica da escola pesquisada, impressões sobre os alunos que a freqüentam são explicitadas nos documentos analisados, nos depoimentos dos professores e em momentos específicos de discussão de rendimento escolar presenciados pela pesquisadora. A esse respeito Oliveira constata que os “alunos problemas”, eram originários “de famílias de baixa renda e/ou com problemas familiares, com por exemplo, pai preso, pai alcoólatra, mãe solteira com vários filhos para criar (Oliveira, 2002, p. 104)”. Nos HTPCs e/ou nos Conselhos de Classe e Série, as observações feitas sobre esses alunos eram acompanhadas de:

adjetivos e expressões como *'faltoso'*, *'fraquinho'*, *'indisciplinado'*; outros por um número menor *'problema familiar'*, *'problema mental'*, *'sérios problemas'*, *'falta de base'*, *'falta de educação em casa'*, *'desnutrição'* e outros ainda por uma ou duas pessoas: *'Eca'(credo) (...)* *'burro'*, *'tranqueira'*, *'não vale nada'* (Oliveira, 2002, p. 108)

Quando os Conselhos de Classe eram acompanhados por representantes discentes esses termos eram pouco utilizados, mas quando esses representantes eram convocados a manifestarem-se, seus relatos eram muito parecidos com os dos professores:

... criticavam os alunos bagunceiros, reclamavam da indisciplina, a maioria citava nomes de colegas – alguns eram praticamente ‘dedo duros’ – embora houvessem alguns poucos que defendiam os colegas e faziam menções a falhas de professores (Oliveira, 2002, p. 110)

Ainda sobre o posicionamento dos representantes discentes, ao relatar duas situações julgadas interessantes, Oliveira relata:

Um representante, chamado a explicar porque o rendimento da classe tinha caído, explicou que os alunos dessa classe tinham dito que preferiam os professores bravos, exigentes, do que os bonzinhos, aqueles que deixavam fazer ou não fazer. Outro representante, em circunstâncias semelhantes, falou que os alunos de sua classe faziam as atividades quando era para nota, mas quando era só ponto positivo eles não se preocupavam em fazê-las e sugeriu aos professores que deixassem os alunos ao menos pensarem que as atividades valiam nota. Esses depoimentos, em especial, me parecem reveladores da necessidade que aqueles alunos, naquelas circunstâncias – não sei se isso é passível de maiores generalizações – tinham dos limites proporcionados pela nota e ‘rigidez’ do professor (Oliveira, 2002, p.111)

No que se refere aos pais, que eram chamados à escola, geralmente para tratar de problemas relacionados às faltas e indisciplina, em sua grande maioria, afirma a pesquisadora, parecem aceitar as análises feitas pela escola em relação ao desempenho escolar de seus filhos e até desculpavam-se por possíveis problemas que os mesmos vinham causando à instituição (Oliveira, 2002).

Os professores, na pesquisa relatada por Oliveira (2002), apresentam uma postura de orientação junto aos pais e responsáveis quanto ao que fazer com os alunos, dando conselhos os mais variados. No entanto, aponta a autora:

... discutiam muito pouco o que eles, professores, poderiam fazer. E esse pouco se referia a conversar com esse aluno, mas não a uma possível relação entre o comportamento do aluno e a qualidade de suas práticas (Oliveira, 2002, p. 106)

Os maiores problemas apontados, portanto, eram a “falta de disciplina” e “falta de punição”, vistas como conseqüências do regime de *progressão continuada*. Assim, os estudos de Oliveira também nos trazem várias reflexões sobre esses alunos “indisciplinados” e “faltosos”:

- *O que os leva a atitudes que são vistas como indisciplina, por parte de seus professores?*
- *Qual o significado dessas atitudes para esses alunos?*
- *Qual a mensagem que tentam transmitir a partir dessas ações?*

Em *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso* (Carvalho, 2001), a autora se propõe a “olhar pelo avesso” os dados estatísticos oficiais que dizem respeito ao desempenho escolar de alunos que fizeram parte dos programas de “correção do fluxo escolar”, promovidos pelo Estado de São Paulo, na rede pública estadual de ensino. O intuito desse seu estudo é o de observar como estes dados são produzidos e utilizados no cotidiano escolar, seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos e suas interações com a cultura escolar.

Essa pesquisa empírica relatada por Carvalho (2001) foi realizada em uma escola pública de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, de um município da região metropolitana de São Paulo. Os principais resultados de seu trabalho de pesquisa apontam especificamente para o fato de que, embora os números indiquem um menor índice de retenções na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, na verdade a situação é mais complicada do que parece. Apesar de haver um “menor número de crianças sendo reprovadas”, com a correção do fluxo escolar, e apesar de haver mais economia nos gastos com educação pública no Estado, não é possível afirmar que as escolas estejam melhores para todos. Se os dados forem analisados apenas para fazer referência à permanência dos alunos na escola e à regularização do fluxo escolar, os números mostram uma situação de melhoria, porém, se a análise for referente à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, os números tendem a esconder uma realidade não tão agradável assim. Segundo Carvalho “... o acesso foi democratizado, mas o saber não”. A autora finaliza afirmando:

... o principal efeito das medidas de progressão automática era que a escola envolvia-se, antes de qualquer coisa, com a produção de um índice alto de sucesso e não com a produção do sucesso escolar propriamente. (Carvalho, 2001, p. 250)

Já em outro artigo no qual apresenta resultados parciais da pesquisa *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça*, publicado sob o título *Quem são os meninos que fracassam na escola?* – Carvalho (2004) tem como

objetivo conhecer as formas de produção do fracasso escolar entre meninos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de São Paulo. A autora tenta compreender os processos de condução de um maior número de meninos, na sua maioria, negros e/ou originários de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos e serem encaminhados para as atividades de recuperação.

Nesse estudo, especificamente, Carvalho aponta para a necessidade de discussão da cultura escolar enquanto importante fonte de construção da identidade de meninos e meninas, sejam essas identidades mais igualitárias ou mais discriminatórias.

No artigo *Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe*, publicado na Revista *Educação e Sociedade*, José Luis Piôto D'Ávila (1998) destaca elementos que indicariam possibilidades de ruptura da lógica da reprodução na trajetória escolar de alunos, residentes na periferia da Grande Vitória (ES), estudantes da Escola Técnica Federal local, oriundos de famílias pertencentes a estratos médio-baixo e baixo da sociedade.

Os estudos de D'Ávila (1998) indicam que as trajetórias escolares desses estudantes são construídas aos poucos, pelo cultivo familiar de suas inclinações individuais e pelas possibilidades que surgem em novo espaço de relações, possibilidades essas que superam as expectativas familiares. O autor trabalha com os conceitos de *transação biográfica* e *transação relacional* de Dubar⁴ como alternativa ao conceito de *habitus*, de P. Bourdieu.

Finalmente, cumpre lembrar aqui o trabalho profundamente elucidador das condições de fracasso escolar em nossas escolas públicas paulistas, elaborado por Sampaio (2004). Em re-edição de sua Tese de Doutorado intitulada *Um Gosto Amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*, Maria das Mercês Ferreira Sampaio (2004) por meio da análise de recursos impetrados por alunos ou seus responsáveis, nos quais os resultados obtidos por estes estudantes ao final do ano letivo são questionados, propõe uma reflexão "... sobre o currículo como coordenador do que se faz na escola", buscando compreender "...como se instala a lógica do fracasso no interior da escola" – sem perder de vista ou "... minimizar a importância dos determinantes mais amplos que emperram o fluxo de um adequado atendimento escolar" (Sampaio, 2004, p. 22). Nas palavras da autora:

⁴ D'ÁVILA (1998) se refere aqui aos seguintes estudos: DUBAR, Claude. *La socialisation*. Paris, Armand Colin, 1991. e DUBAR, Claude. "Formes identitaires et socialisation professionnelle". *Revue Française de Sociologie*. n° 33, 1992, pp. 504-529.

... procurava apreender o currículo tal como é desenvolvido na escola – aquilo que é proposto para ser atingido, o que se prioriza de fato, o que se delinea como conhecimento escolar e as condições em que se realiza a aprendizagem (Sampaio, 2004, p. 22).

Pela entrada dos estudos críticos do currículo, Sampaio (2004) busca perceber nas práticas docentes sinais que possam levar à compreensão dos diferentes aspectos do currículo escolar, elucidar o que nele se prioriza, bem como encontrar elementos de compreensão do saber escolar.

Sempre tendo como pressuposto a importância da escola pública, principalmente para as populações mais necessitadas, Sampaio traz à tona questões relacionadas à forma como o conhecimento é distribuído na escola. Dentre seus objetivos de pesquisa o que mais nos chama atenção neste momento (apenas por uma maior proximidade em relação ao tema dessa pesquisa, e não por uma questão de hierarquia ou importância) é o que diz respeito às relações entre o currículo e a produção do fracasso escolar. No que se refere a esse objetivo, especificamente, a hipótese de pesquisa de que parte a autora é a de que:

“... a lógica do desenvolvimento do currículo, ou seja, o trato do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem contribui para o fracasso dos alunos e do trabalho pedagógico” (Sampaio, 2004, p. 27).

Tendo sempre clara a situação em que os documentos analisados foram elaborados em um contexto específico, a autora segue mostrando o que é priorizado no currículo e quais os critérios utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos (não nos esqueçamos que esses documentos dizem respeito a estudantes retidos ao final do ano letivo, ou seja, nesses documentos os professores devem argumentar sobre o porquê da retenção).

No que se refere aos critérios de avaliação da aprendizagem, Sampaio (2004) retoma a discussão sobre os “pré-requisitos” que apresentam nos documentos íntima relação com conteúdos e objetivos, e são apontados pelos professores como fundamentais nesse processo, ou seja, quem for avaliado como “não possuidor de pré-requisitos para dar continuidade aos estudos” fica retido. Entretanto, a importância dos pré-requisitos não está atrelada a um tipo de ensino que preveja possível retomada de conteúdos, mudança de estratégias, enfim, atitudes que permitam aos alunos a possibilidade de superação de dificuldades e melhoria na aprendizagem. Nesse sentido, aponta Sampaio:

O currículo está bem delineado nesse todo indissociável, do qual não parecem fazer parte os alunos, a não ser naquilo que se espera ou que não tenha sido atingido por eles. Assim, se a identificação dos pré-requisitos permite ao professor identificar falhas anteriores e prever o preparo para as fases seguintes do ensino, no entanto não se observa que isso venha a ser utilizado para provocar retornos ou desvios no movimento curricular, de forma a atender o aluno. O que se perde permanece perdido (Sampaio, 2004, p. 72).

Aos pré-requisitos estão também relacionados hábitos, atitudes e habilidades que são “cobrados dos alunos como algo natural a ser desenvolvido por eles”, ou seja, para uma determinada série ou etapa do processo de aprendizagem os alunos devem ter desenvolvido, naturalmente, um determinado grupo de pré-requisitos, habilidades, atitudes e hábitos que envolvem, por exemplo, disciplina, concentração, hábito de estudo e raciocínio abstrato – como exigências naturais a partir de determinado estágio da aprendizagem. Nesse contexto, a apropriação deverá ocorrer, segundo a autora, “... durante a exercitação, por repetição, memorização e mecanização; então, a aprendizagem se explicaria por adestramento e o treino é que tornaria possível reter conteúdos e adquirir hábitos de estudo e atenção (Sampaio, 2004, p. 73)”.

Mas não parece ser viável o desenvolvimento natural dessas exigências por parte dos alunos. A esse respeito, em sua análise, a autora afirma:

Apenas esperar mais, entretanto, como os dados sugerem que deva acontecer na prática, resulta na criação de obstáculos ao sucesso dos alunos. E os dados atestam o grande valor atribuído ao treino, à repetição de exercícios e questões, em tarefas e provas, mas não só. Algumas questões de provas, elaboradas numa direção que entra em choque com a simples memorização revelam a preocupação do professor com objetivos mais amplos (...) (Sampaio, 2004, p. 75).

Sampaio segue observando que, em um contexto em que a instituição escolar desenvolve um modelo de ensino no qual aprender significa “assimilar e devolver”, e o currículo baseia-se em uma listagem de conteúdos que torne “fácil” mensurar a aprendizagem e uniformizar a linguagem escolar, o ensino pode ocorrer dissociado da aprendizagem, ou melhor, sem considerar as dificuldades dos alunos. A apropriação, de fato, dos conteúdos não ocorre. O que acontece é a memorização de conteúdos para que as questões das provas sejam respondidas da maneira apropriada, para se conseguir o chamado “desempenho satisfatório” esperado pelo professor. Assim, o ensino é “tarefa do professor” e a aprendizagem “atribuição do aluno”, que deve buscar, por conta

própria, e em meios externos ao da escola, aperfeiçoar os conhecimentos que recebeu. Sampaio conclui ser esse “... o quadro perfeito para exclusão daqueles que não contam com outro ambiente, a não ser a escola, para adquirir recursos e oportunidades culturais”.

No segundo capítulo de seu livro, Sampaio (2004) aprofunda a discussão sobre a produção do fracasso escolar. Suas observações levam a perceber como, de um lado, a seleção dos conteúdos curriculares e, de outro lado, a “forma” como o domínio desses se dá por parte dos alunos fazem com que esse fracasso seja produzido. O desinteresse e a apatia, assinalados pelos professores nos documentos, deixam claro que os conteúdos selecionados não causam impacto nos alunos, mais especificamente naqueles que são reprovados – o que, por sua vez, não significa que tal situação desencadeie uma reflexão sobre o planejamento inicial posto em prática pelos professores.

A avaliação serve para que se perceba o problema, mas tal constatação não promove a adoção de situações que reconduzam os alunos com dificuldades para a retomada do caminho da aprendizagem, na verdade, o que ela promove é tão somente o avanço ordenado dos conteúdos. Segundo a autora, é possível verificar a situação de fracasso, tanto na reprovação propriamente dita, quanto no afastamento de determinados alunos em relação ao conhecimento trabalhado em sala de aula. O aluno pode até ser promovido, mas traz consigo uma carga das dificuldades de aprendizagem que, em dado momento, será respondida com a reprovação na série. A reprovação não significará a retomada dos conteúdos não assimilados, significará, na verdade, a retomada de todo o currículo relativo à série onde ocorre a retenção. Graças à forma como se dá a organização e a distribuição do tempo escolar, quando há a recuperação, esta nada mais é do que um momento no qual novas cobranças ocorrem, ou seja, novamente o que se perdeu continua perdido. Sampaio afirma que as condições de trabalho do professor (organização do tempo escolar, quantidade de alunos por turma, quantidade de classes nas quais o professor ministra aulas, quantidade mínima exigida de avaliações por bimestre, a forma de registro desses instrumentos, etc) não permitem que esse processo de produção do fracasso escolar seja diferente, o professor não tem espaço para criar alternativas que possam surtir melhores efeitos nos alunos.

Assim como foi possível constatar, nos diferentes autores aqui arrolados, identifica-se claramente também na pesquisa de Sampaio (2004) uma tendência do professorado a atribuir ao aluno a culpa pelo seu fracasso. Tal fracasso estaria relacionado a um nível de problemas de ordem pessoal, familiar e social dos alunos, no

qual o professor não tem condições de interferir. Ao aluno reprovado são atribuídas características tais como: *problemas com a leitura e a escrita, com a assimilação de conteúdos, a falta de hábitos de estudo, desinteresse, pouca participação nas aulas e atividades escolares* e, não esqueçamos, a “*falta dos pré-requisitos*”. São alunos considerados *difíceis e desatentos*, além de *despreparados para o trabalho escolar*.

O “discurso da falta de pré-requisitos”, como aponta Sampaio (2004), está ligado às expectativas dos professores em relação aos alunos que recebem, expectativas essas que, quando não atendidas (o que é bastante comum) promovem um distanciamento ainda maior entre esses atores. Os alunos retidos são tratados como “membros indefinidos de um grupo que está fadado ao constante fracasso”, são “*irrecuperáveis, e a culpa é toda deles*”. Não há questionamento e reflexão sobre o tipo de ensino que lhes é oferecido. A retenção é, muitas vezes, vista pelos professores como o único recurso para que seus alunos aprendam um pouco mais. Já a aprovação não é privilégio apenas daqueles que muito sabem, que são alunos exemplares, ela também é alcançada por alunos com sérias dificuldades, mas que conseguiram, de alguma forma, “driblar” o processo de avaliação.

Sampaio (2004) mostra que, no contexto descrito, professores, alunos e a própria escola estão como que fadados ao fracasso:

É uma proposta contra os alunos e fundamentada numa segura previsão de fracasso – dos alunos e da escola. É muito difícil para a escola entender e destrinchar estas situações do cotidiano, por falta de condições adequadas de trabalho e por conta da formação de seus profissionais; e, também, pela própria montagem do currículo, apoiada na organização das atividades diárias, numa ordem de funcionamento e numa cultura de discriminação da clientela, considerada sem condições de ascender a um patamar mais alto e dominar o conhecimento escolar. (Sampaio, 2004, p. 136)

Sem condições materiais e de pessoal para atender à democratização do acesso à educação formal, a escola se fecha para sua clientela, cria instrumentos de proteção contra os intrusos, permite a entrada desses, mas torna difícil e marcada pela exclusão sua permanência dentro de seus muros. Segundo Sampaio (2004), a escola “... foi criando mecanismos de defesa e não de acolhimento, porque não sabia como acolher, uma vez que não tinha dúvidas sobre a qualidade e adequação de seu trabalho escolar” (Sampaio, 2004, p. 137).

Assim, segundo a autora, “a escola torna-se hostil e discriminadora em relação aos alunos” e “... os vínculos entre ensino e aprendizagem, escola e aluno se rompem, ou

simplesmente, não se estabelecem”. Nesse sentido, a instituição escolar reflete a sociedade conservadora, seletiva e excludente na qual está inserida. Ou seja, **se o acesso agora é para todos, o sucesso não o é.**

Em tais circunstâncias agravantes, as perguntas abaixo ganham relevância e passam a ser os focos dessa pesquisa:

- *Quem é esse aluno?*
- *O que ele pensa do que está acontecendo com ele na escola?*
- *Como percebe a si próprio nesse contexto?*

CAPÍTULO 2

O PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA: o que dizem os documentos oficiais

Pereira (2005) em pesquisa realizada em escola estadual paulista, com alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental, analisa como a escola atua no que se refere ao “reforço” e às tentativas de evitar o fracasso escolar e conclui que:

... as práticas utilizadas para recuperação e reforço reproduzem as práticas de aulas sedimentadas constituidoras da cultura da escola e dos professores (...) Verificou-se, ainda, a incongruência dos conceitos de reforço e recuperação em diversificadas instâncias da rede escolar (Pereira, 2005, p. III)

Tendo como contexto as mudanças ocorridas na educação paulista, a partir de 1998, com a implantação do regime de progressão continuada, Pereira analisa, de maneira mais específica, as práticas docentes na utilização de um dos principais instrumentos da “progressão continuada”: a recuperação paralela, ou, como é popularmente conhecida, o “reforço”.

A autora mapeia o debate em torno da implantação e análise de resultados iniciais do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo. Apresenta os argumentos dos poderes oficiais (em particular, a Secretaria de Estado da Educação) e de instituições educacionais em conjunto com órgão sindical de representação docente (APEOESP – Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Esse último grupo apresenta duas questões importantes para a pesquisa aqui apresentada: a grande maioria dos professores consultados em pesquisa realizada não percebeu em seus alunos maior interesse pelos conteúdos tratados na escola, assim como afirmam que a passagem de uma série para outra não é acompanhada de domínio dos conteúdos. Ao analisar esses dados, Pereira (2005) afirma:

Esse sistema requer práticas ainda maiores no acompanhamento do aluno a partir dos sistemas de avaliação que visam diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem, tanto para orientar o trabalho do professor no sentido de continuar suas atividades, como também para rever os casos em que os alunos apresentem dificuldades e defasagem de aprendizagem. Estes alunos devem ser

objetos de atenção com a implantação de práticas como recuperação paralela e contínua, reforço durante o ano letivo e ao final do ano letivo, para que assim consigam desenvolver suas potencialidades (Pereira, 2005, p. 12)

Tendo como ponto de partida um questionamento sobre semelhanças e diferenças quanto à recuperação e ao reforço na legislação que trata do tema (LDB, Pareceres, Resoluções, etc), Pereira apresenta um quadro de alterações que a proposta de recuperação sofreu ao longo dos anos, até chegar ao que se propõe para a atualidade.

Nesse contexto, de uma legislação que previa “uma avaliação eliminatória verificadora de resultados estabelecendo poucos momentos de recuperação desse alunado” (Pereira, 2005, p. 35), como era estabelecido na Lei 4024/61, passamos para os dispositivos da Lei 5692/71 que não aponta para uma maior preocupação com o momento da aprendizagem real dos alunos, e chegamos a atual Lei 9394/96 que relaciona, de maneira direta, ensino e aprendizagem e avalia a questão da defasagem tendo como parâmetros: conteúdos, habilidades e competências a serem alcançados pelos alunos.

Cabe ressaltar que, segundo a autora, essas alterações na legislação são fruto de amplos debates, não só no campo acadêmico/educacional, mas principalmente no âmbito da política de Estado.

Segundo a autora, no que se refere à recuperação e ao reforço, especificamente, na legislação que trata do tema na década de 1980, já se verifica a existência de aulas de reforço em horário diferenciado àquele freqüentado regularmente pelo aluno. Com a implantação do Ciclo Básico, a necessidade do reforço acentua-se, uma vez que a legislação prevê que não haja mais retenção nas séries iniciais do 1º Grau (nomenclatura da época, que se refere ao Ensino Fundamental atualmente).

O contexto geral da época e os rumos tomados pelos debates sobre educação são pormenorizados por Pereira (2005). No que se refere ao Brasil, o processo de abertura política (após vinte anos de ditadura militar, truculenta e marcada pela suspensão total dos direitos democráticos e pela perseguição política generalizada) marca os debates em torno da escola (necessidade de torná-la mais democrática, menos excludente e elitista). Uma vez que se fazia necessário escrever uma nova Constituição para o país, era fundamental a preocupação com o tipo de educação idealizado. Nesse quadro político e social marcado por manobras políticas de toda ordem, é promulgada, em dezembro de 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB), a Lei 9394/96.

Nos termos da nova LDB de 1996, a idéia de progressão continuada do aluno surge da maneira em que é adotada até os dias atuais e a recuperação de dificuldades de aprendizagem deve ocorrer durante todo o ano letivo. A avaliação dos alunos, aqui, é encarada como elemento que deve diagnosticar o desempenho dos mesmos e, ainda, deve servir de parâmetro para que a escola reveja sua atuação pedagógica, sempre que necessário.

Sobre o Estado de São Paulo, especificamente, a autora recupera resoluções, pareceres, decretos e deliberações que nortearam a implantação do “regime de progressão continuada” na educação estadual a partir de 1998. Toda a legislação desse período caminhou no sentido de associar, de maneira direta e incontestável, ensino e aprendizagem. A recuperação e o reforço, então, devem ocorrer em todos os momentos que se fizerem necessários (no cotidiano escolar: durante as aulas, em horários diferenciados – com turmas especificamente montadas para esse fim, ao final do semestre ou do ano letivo – nos períodos de recesso e de férias). O que passa a existir a partir daquele momento é uma legislação que computa à escola e a sua equipe pedagógica, assim como aos órgãos educacionais mais centrais dentro dos municípios – as Diretorias Regionais de Ensino, no caso de São Paulo – grande responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno. Porém, a pormenorização dos papéis e responsabilidades de cada sujeito do processo, na prática, acaba por mostrar que, por si só, essa atitude não constitui garantia de sua viabilidade “*lá na ponta*”, na escola.

No texto legal, a avaliação deve ser “qualitativa e diagnóstica”, ou seja, um instrumento que auxilia o professor na tarefa de perceber o que seu aluno domina ou não. É também instrumento de análise do alcance do trabalho docente e norteador de possíveis revisões no que tange às práticas educativas. A reprovação do aluno, nesse contexto, é encarada como de responsabilidade da instituição escolar e de sua equipe.

Em suas considerações finais, Pereira (2005) faz referência às dificuldades enfrentadas pela escola e sua equipe quanto ao reforço e à recuperação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. As práticas adotadas nas aulas de reforço, segundo o levantamento feito pela autora, não se diferenciavam das práticas adotadas nas aulas regulares. O entendimento do corpo docente frente a esse momento específico do processo de ensino aprendizagem foi relatado como “benéfico ao aluno, sendo uma nova oportunidade de recuperar suas notas” (Pereira, 2005, p. 163). Ou seja, a autora constata, sobretudo, que:

... A noção da responsabilidade pela aprendizagem continua sendo dos alunos como pôde ser observado nos discursos dos professores, seja porque não têm interesse, ou possuem problemas familiares, entre outros, mas nunca é atribuído ao papel da escola ou do professor (...).

... é possível aventar a idéia de que o que mudou, de fato, é a perversidade da seletividade do sistema escolar: as práticas escolares dentro do novo regime de ciclos com a progressão continuada parece ser a demonstração de que é possível ficar pior do que estava. As práticas sofreram, sim, alguma alteração para prejudicar, ainda mais, boa parte do alunado (Pereira, 2005, pp. 166 e 167)

O que estudos como o de Pereira (2005) revelam é que a política de reformas educacionais em nosso país e, especificamente no Estado de São Paulo, vem se mostrando, em muitos aspectos, incapaz de atingir os objetivos propagados, uma vez que não é assumida pelos agentes escolares. A escola, os professores e demais profissionais reagem ao estabelecido na legislação, fazem suas próprias leituras do texto legal e promovem adequações conforme as reais necessidades da escola. Parece existir um abismo separando o discurso contido nos documentos e o que de fato acontece na escola. Abismo esse, muitas vezes, encoberto pelo atendimento ao aspecto burocrático do processo, como assinalou Oliveira (2002).

Também com base nessas constatações voltam à tona as questões da pesquisa aqui relatada:

- *Quem é esse aluno?*
- *O que ele pensa do que está acontecendo com ele na escola?*
- *Como percebe a si próprio nesse contexto?*

Antes, porém, importa retomar a idéia de que as questões relacionadas à recuperação de alunos em situação de “fracasso” escolar vêm sendo abordadas nos documentos oficiais, aparentemente, desde sempre. Importa também lembrar aqui a decisão de fazer um recorte de tempo no período de publicação de documentos a serem analisados, que tratam ou citam a *recuperação paralela*. Para melhor situar esta pesquisa foram utilizados documentos oficiais publicados a partir de 1996, ano em que foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB – Lei Federal n. 9394/96). Vejamos.

Em setembro de 1997, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou a Deliberação CEE nº 09/97 que, em seus artigos 1º e 3º, propõe que o processo de ensino-aprendizagem deva ser objeto de recuperação contínua e paralela, tendo como elemento base a verificação de resultados em períodos parciais. Um dos principais objetivos

apontados nessa Deliberação é o de corrigir as arbitrariedades da chamada “pedagogia da repetência”.

Em relatório referente à Indicação CEE-SP n. 22, de dezembro de 1997, na qual os assuntos tratados são a avaliação e a progressão continuada, os Conselheiros da Câmara de Ensino Fundamental reforçam, em suas considerações, “... a necessidade de atividades de reforço e recuperação (paralelas e contínuas)” (item 2 das Considerações Iniciais). Em tais considerações, os conselheiros apontam que:

A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas, etc. (Indicação CEE nº 22/97, item 3 das considerações iniciais).

No item 4 dessas mesmas considerações, os conselheiros afirmam ainda:

Progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se ‘empurrar’ os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes (Indicação CEE nº 22/97, item 4 das considerações iniciais).

No que tange às “medidas que a equipe escolar de uma escola de qualidade” deve tomar, estão arroladas as seguintes orientações:

- a) valer-se de diferentes formas de registro e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, inclusive com a garantia de mecanismo de auto-avaliação;
- b) organizar e usar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar;
- c) desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas;
- d) modificar a dimensão das turmas, os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos, das formas de os alunos trabalharem em grupos, e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem;
- e) criar ou reformular os serviços de apoio aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento e aprendizagem, que necessitam dedicação e esforços especiais dos professores e oportunidade de interações com os colegas;

f) dotar as escolas das condições necessárias (salas, materiais, orientações dos professores, etc.) para a recuperação paralela (Indicação CEE-SP nº 22/97).

Na Resolução SEE-SP n. 49, de 03 de março de 1998, que dispõe sobre as Normas Complementares referentes à organização escolar e providências correlatas, a Secretária da Educação resolve, no que se refere às atividades de Reforço e Recuperação (Item 4 do referido documento) que:

As atividades de reforço e de recuperação da aprendizagem deverão ocorrer:

- a) de forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares;
- b) de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso às aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação de aprendizagem

Os projetos de reforço e recuperação deverão transformar-se em procedimentos rotineiros, voltados para as necessidades dos alunos, conforme proposta pedagógica de cada escola. Estes projetos deverão ser intensificados a partir do mês de março, atendidas as normas já existentes, no que se refere à atribuição de aulas (Resolução SEE-SP nº 49/98).

O documento específico sobre reforço escolar e recuperação paralela é, no entanto, a Resolução SEE-SP n. 27, de 1 de março de 2002, que dispõe sobre os estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino no Estado de São Paulo. Nesse documento, o reforço e a recuperação são apresentados como:

“... momentos de atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e para a consolidação de aprendizagens efetivas e bem sucedidas para todos os alunos (Resolução SEE-SP 27/02, Considerações Iniciais)”

Essa resolução deixa claro que a recuperação paralela deve receber especial atenção por parte de seus organizadores na escola e da Diretoria de Ensino, que as atividades referentes a esse momento de aprendizagem devam basear-se em informações devidamente registradas em “fichas de avaliação diagnóstica”, que deverão conter dados objetivos sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno, seus avanços durante o processo e, ainda:

Traçar um perfil do aluno, ao final da série ou ciclo, contemplando os aspectos que favoreceram ou dificultaram o seu percurso escolar e o seu desempenho final: competências adquiridas, mudanças atitudinais, avanços conseguidos, melhoria da auto-estima e condições para prosseguimento de estudos (Resolução SEE-SP nº 27/02, Artigo 6º, inciso IV)

São bastante objetivas, também, as orientações a respeito de número de alunos por turma (que deverão possuir, em média 20 alunos e, em casos excepcionais, com anuência da Diretoria de Ensino, 15 alunos); a forma como as turmas podem ser organizadas (por série, por disciplina e/ou por área de conhecimento); o número máximo de aulas por semana (no máximo 5 aulas para cada turma); períodos em que devem ocorrer as aulas, tanto no primeiro semestre (a partir da 1ª quinzena de março até o final de junho), quanto no segundo semestre (a partir da 2ª quinzena de agosto até o final de novembro), de cada ano letivo.

O documento é bastante claro no que tange ao papel de cada membro da equipe escolar, do Conselho de Classe e Série e da Diretoria de Ensino: elaborar, coordenar, implementar, acompanhar e avaliar o projeto; manter os pais informados sobre as dificuldades de seus filhos; providenciar espaço físico, disponibilizar materiais e ambientes pedagógicos para o desenvolvimento das atividades; elaborar sínteses bimestrais de rendimento escolar (de classe e alunos); avaliar de forma constante e sistemática os alunos encaminhados para o reforço, com o objetivo de promover sua “reintegração, com sucesso”, ao grupo classe o mais rápido possível; selecionar os professores que ministrarão as aulas de reforço; capacitar esses professores e as equipes escolares. Como é possível constatar, essas são algumas das tarefas com destino certo no citado documento.

A Resolução esclarece também que os resultados apresentados pelo aluno nas atividades de reforço deverão ser incorporados ao quadro apresentado nas atividades regulares (realizadas em sala de aula).

Tanto empenho deve ser traduzido no “sucesso escolar” do aluno. Esse aluno deve ter o “... apoio total de toda a equipe da escola e da Diretoria de Ensino, na superação de suas dificuldades momentâneas”. Para tanto, professores, professores coordenadores, diretores, supervisores de ensino, assistentes pedagógicos, deverão ter claramente definido o quadro empírico em que o aluno se encontra no momento de seu encaminhamento para as atividades de recuperação. E é com base nesse “diagnóstico”

que deverão ser traçadas estratégias capazes de permitir a superação pelo aluno, de sua condição de “aluno em situação de fracasso escolar”.

Vale a pena, no entanto, lembrar aqui as conclusões da pesquisa realizada por Omuro (2005) sobre a visão expressa por alunos do Ensino Fundamental II a respeito da classe de Recuperação de Ciclo II, que põe em destaque o atual descaso a que vêm sendo relegados, hoje, nas escolas estaduais paulistas, projetos como os de “Recuperação de Ciclos I e II”, “Reforço Escolar” e “Recuperação Paralela” – projetos que vêm sendo gradativamente descaracterizados e abandonados, deixando de ser prioridade para as Diretorias Regionais de Ensino e sua rede escolar (p. 173 e ss.).

CAPÍTULO 3

DEFININDO APOIOS TEÓRICOS

3. 1. Função social da escola e a cultura escolar

As questões relacionadas à instituição escolar (relativas ao funcionamento do currículo por ela instituído, às relações sociais que nela se dão, à visão que os agentes que nela atuam têm sobre a instituição e sobre seu papel no interior da mesma) têm sido objeto de vários trabalhos nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Estudar a escola, seus processos e os sujeitos que nela atuam, interessa a sociólogos, pedagogos, historiadores, psicólogos, desde que se constatou o importante papel da instituição escolar na sociedade (quer seja esse papel conservador, no sentido de garantir a manutenção da situação social vivida, quer seja um papel libertário, no sentido de fornecer aos indivíduos instrumentos de transformação da realidade vivida).

Pensar sobre isso já traz alguns elementos importantes. De um lado, a idéia de que a educação pode ser analisada como um instrumento utilizado pela sociedade para inculcar, nas novas gerações, os valores morais institucionalizados e, de outro lado, que nesse contexto de “suposta igualdade de pontos de partida”, a escola e a família buscam perpetuar essa situação através de uma atuação sincronizada.

Além disso, em um contexto histórico, social e econômico atual no qual a tão aclamada “igualdade de oportunidades” parece não ser “tão igual assim” para todos, a educação passa a ser tratada como “mercadoria” que deve atender às exigências de um mercado que preza a eficácia e a rentabilidade, deixando em segundo plano ideais humanistas e tomando o conhecimento também como bem de consumo.

A partir de tais considerações, algumas perguntas podem ser explicitadas sobre o público atendido pelas instituições escolares, em busca de indícios sobre o tipo de “cidadão” que se pretende formar:

- ü *Qual o significado da escola para esses jovens?*
- ü *Que relações eles mantêm com o conhecimento?*
- ü *Como se sentem diante de situações de “fracasso escolar”?*
- ü *Qual a interferência dessas situações em sua vida escolar e extra escolar?*

Na busca de apoios teóricos para responder a essas questões, algumas leituras merecem destaque a partir daqui.

Para compreensão e análise do tema “cultura escolar” o primeiro autor a ser posto em destaque é Forquin. Segundo Forquin (1993), quando o tema pesquisado é educação, as questões cruciais são as que dizem respeito à transmissão cultural a cargo da instituição escolar. Elas se referem aos conteúdos dos processos pedagógicos e ao valor intrínseco do que é ensinado.

Segundo esse autor, só é possível ensinar verdadeiramente aquilo que, também verdadeiramente, considera-se legítimo, pertinente, útil e consistente para ser ensinado. Mas como saber o que é legítimo ensinar? Essa discussão é histórica e culturalmente estabelecida, e esse fato não pode ser ignorado, ou seja, o que é considerado conteúdo legítimo de ser ensinado na atualidade nem sempre o foi.

Assim, Forquin (1993) nos chama a atenção para o fato de que, a partir dos anos de 1960, essa discussão – sobre a transmissão cultural ocorrida no interior da escola – tem ocorrido em um contexto denominado “crise da educação”, marcado pela instabilidade de cursos e programas escolares. O autor aponta, ainda, que tal discussão se vê dificultada pela falta de clareza e operacionalidade que o conceito de cultura enfrenta atualmente.

Cultura e educação, afirma Forquin, mantêm entre si uma relação orgânica. Educar é algo que ocorre quando alguém comunica/transmite conhecimentos, hábitos, crenças e conteúdos para outro alguém. Esses “conteúdos” da educação constituem-se em algo que precede os indivíduos e mais, dão suporte às experiências individuais, portanto, podem ser chamados de “cultura”.

Mas quando a questão diz respeito à “transmissão cultural da educação”, cultura, segundo Forquin, seria:

... um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (Forquin, 1993, p. 12)

Cabe acrescentar, segundo o autor, que para a atualidade educacional a “noção universalista e unitária de cultura humana” (p. 12), ou seja, aquilo que deve ser transmitido na escola é algo que supera o individual, o particular. É algo que, na verdade, é fruto de uma “memória comum”, de um “destino comum” aos humanos, aquilo que os distingue dos demais animais.

Nos termos de Forquin (1993), o ato de educar pressupõe o respeito pelo passado por parte de quem educa, para que aquele que é educado possa renovar o mundo que o cerca. Neste sentido, educar é transmitir o que se perpetuou enquanto experiência pública, enquanto algo que se tornou memorável. A cultura seria, então, a razão última da existência e importância da educação, todavia, não é possível haver cultura sem que haja educação.

A educação de tipo escolar é marcada por certa especificidade, a saber: a escola deve selecionar e reelaborar os conteúdos a serem ensinados. Neste contexto, seria correto afirmar, portanto, que o que a escola faz é transmitir “algo da cultura” – que varia conforme a procedência, a época de sua produção e os procedimentos de legitimação existentes.

No que se refere à seleção dos conteúdos a serem ensinados, podemos concluir, segundo o autor, que, se por um lado, a educação escolar conserva parcelas importantes da produção cultural social existente, por outro lado, outras tantas parcelas culturais – também importantes – são esquecidas, negligenciadas. Na verdade, esclarece Forquin, o que a escola ensina é uma parcela ínfima da produção cultural, ou melhor, aquele conteúdo que após passar pelo processo de seleção representa a imagem, versão desejada e socialmente aceitável da cultura. Esses elementos da cultura, considerados legítimos e merecedores de serem transmitidos por meio da educação escolar, variam conforme a época e a sociedade, ou seja, são histórica e socialmente estabelecidos.

Para que essa transmissão cultural seja possível, a escola deve desenvolver um trabalho de adaptação e reelaboração dos conhecimentos legitimados, para que os mesmos tornem-se transmissíveis e assimiláveis para as novas gerações. Esse trabalho é realizado por meio da utilização de dispositivos mediadores e de aprendizagens metodológicas. Essa “transposição didática” tem o poder de superar os muros da instituição escolar e se impor, de várias maneiras, em diversas atividades presentes no dia-a-dia do mundo extra-escolar, estabelecendo relações complexas com outros “tipos” de cultura. No que tange à cultura escolar, Forquin (1993) esclarece que não devemos ser ingênuos a ponto de imaginá-la como mero “decalque” da cultura dominante, na

verdade, ela se constitui através de conflitos e “em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis” (p. 17).

Voltando à relação entre cultura e escola, Forquin (1993) aponta mais um fator que dificulta esse diálogo, a saber: a rapidez, a aceleração com que as mudanças vêm ocorrendo no mundo, o que interfere na avaliação e na forma como lidamos com nossa herança cultural. Parece haver, atualmente, uma constante necessidade de rompimento com o passado e suas tradições, aliás, esta parece ser uma das grandes características dos dias atuais. Aqui, Forquin alerta para o perigo de pedagogias que fazem apologia da “amnésia cultural” e que promovem um discurso educacional meramente “instrumentalista” – que propõe a formação para a flexibilidade, a adaptabilidade e a agilidade.

Todavia não é possível esquecer – aliás, essa questão deve permear os estudos sobre educação – que, quaisquer que sejam o currículo, o programa de curso, as regras de conduta diante do conhecimento, as metodologias utilizadas para tornarem o conhecimento acessível aos estudantes, tudo isso é fruto de escolhas políticas, econômicas e sociais que dizem respeito às lutas travadas na disputa pelo poder instituído. Ou seja, as escolhas de determinadas “parcelas da cultura” que são transformadas em “cultura escolar” são feitas dentro de um contexto que está longe de ser neutro política, social e economicamente.

Ainda segundo Forquin (1993), importantes estudos sobre a relação entre escola e cultura foram realizados a partir dos anos de 1960, na Inglaterra. Esses estudos são marcados por uma grande pluralidade de orientações teóricas, metodológicas e temáticas, mas parecem apresentar duas linhas de pesquisa bastante definidas: uma, na qual os estudos são predominantemente relacionados aos determinantes e fatores extra-escolares da educação escolar – estrutura econômica e social, família, meios de comunicação – e, outra, na qual os estudos dizem respeito à escola propriamente dita – processos de ensino, conteúdos dos programas, modos de estruturação, legitimação e transmissão da cultura escolar (p.22). Esse conjunto de produções acadêmicas ficou conhecido como a “*Nova Sociologia da Educação*”.

Para esse autor, um dos grandes focos desses trabalhos foi a discussão sobre currículo – ora entendido como “um programa de estudos ou de aprendizagem regularmente prescrito por uma instituição de educação formal” (p.23), ora entendido como “aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida” (p.23). Essa segunda conceituação para currículo,

denominada muitas vezes, de “currículo oculto” ou “programa latente”, diz respeito a algo que não está, necessariamente, presente na programação escolar proposta pelos Estados, na verdade, é algo que escapa ao controle institucional. Já a primeira concepção de currículo, diz respeito ao currículo oficial propriamente dito.

Uma terceira “entrada” para o entendimento de currículo seria “uma teoria da educação considerada como empreendimento de transmissão cognitiva e cultural” (Forquin, 1993, p. 24), ou seja, para entender o que é o currículo, é necessário entender o que ocorre no interior da escola e das salas de aula.

Um tema bastante desenvolvido pela “nova sociologia” e que está diretamente relacionado com a pesquisa aqui apresentada, diz respeito, especialmente, ao problema do “fracasso escolar”. Uma abordagem “culturalista” do assunto traria explicações para esse fenômeno, intimamente relacionadas com causas de ordem cultural, ou seja, abordaria o fato de que alguns grupos de crianças, em consequência da relação familiar com as práticas educativas, dos valores que direcionam seus comportamentos frente à escolarização, estariam mais próximos de atender às exigências escolares do que outros grupos de crianças.

Existem autores que alertam que, na verdade, o que se tem são crianças que trazem consigo, para o interior da instituição escolar, uma cultura (ou “subcultura”) que é diferente da “cultura dominante”, mas que possui igual valor e legitimidade.

Na tentativa de solucionar o problema do “fracasso escolar nas camadas populares”, surgem propostas que vão desde a implantação de um “currículo comum” para todas as escolas, até sugestões de adoção de “currículos diferenciados” que atendam às necessidades culturais específicas de cada grupo.

As discussões “multiculturalistas” sobre o currículo – de valorização positiva e tolerância, no interior da instituição escolar (embora isso deva transcender os muros da escola), da diversidade cultural, étnica e religiosa – ganham espaço privilegiado dentro da “*Nova Sociologia da Educação*”. Entretanto, afirma Forquin (1993), essas discussões trazem à superfície, a problemática relacionada com os critérios de escolha dos conteúdos de ensino, ou seja, questões associadas ao valor e à hierarquia de valores culturais. Ou ainda, não seria possível, em uma educação multicultural, uma situação em que tudo que é culturalmente produzido por todos os grupos sociais tenha o mesmo valor cultural, pois os valores culturais não possuem todos, o mesmo valor. É necessário, portanto, definir métodos objetivos e claros de exploração, avaliação e escolha para o que se pretende ensinar na escola (p. 140).

Assim, as pesquisas sobre a relação entre escola e cultura acabam marcadas pelo debate no qual se confrontam profissionais ligados à Sociologia e à Filosofia, defensores dos mais diferentes posicionamentos político-ideológicos (liberais, radicais, neo-marxistas, racionalistas, relativistas) e, críticas à parte, a “*Nova Sociologia da Educação*” trouxe elementos que tornaram a abordagem do tema mais complexa e mais frutífera – diferenças culturais trazidas por grupos oriundos de diferentes meios sociais para o interior da escola, compreensão dos processos e práticas pedagógicas, discussões sobre currículo, a escola vista como um “mundo social” com características, linguagens e ritmos próprios.

Também para trazer novos elementos à discussão sobre “cultura escolar”, cabe pôr em destaque, nesse momento, as reflexões de Pérez Gómez (2001) em obra na qual analisa os elementos culturais que dão sentido às práticas escolares num contexto social neoliberal.

Citando Willis⁵, Pérez Gómez (2001) afirma, em nota ao final do capítulo terceiro de sua obra, que:

... a escola provoca fracasso escolar por seu caráter refratário à cultura de origem das camadas mais marginalizadas e desfavorecidas, mas ao mesmo tempo este efeito, em princípio não-desejado, pode ser um objetivo não-confessado que favorece a classificação e a estratificação social da população. O fracasso escolar orienta ‘voluntariamente’ uma parte importante dos jovens mais desfavorecidos para o trabalho manual, que corresponde às expectativas de seu meio social (Pérez Gómez, 2001, p. 199).

Pérez Gómez apresenta a escola como um espaço de “cruzamento de culturas”: a “cultura crítica”, a “cultura social”, a “cultura institucional”, a “cultura experiencial” e a “cultura acadêmica”.

A “cultura crítica” diz respeito, segundo o autor, ao “conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história” (Pérez Gómez, 2001, p. 20), ou seja, é uma cultura constantemente formulada e reformulada à medida que as sociedades também se reformulam e reformulam-se os modelos do que é considerado útil, verdadeiro, belo. Pérez Gómez (2001) faz referência ao fato de que períodos de crise ou transição pelos

⁵ Pérez Gómez (2001) se refere especificamente ao seguinte texto: WILLIS, P. (1988). *Apriendendo a trabajar*. Madrid, Akal.

quais pode passar a cultura crítica ou intelectual têm incidência direta sobre a atuação docente, uma vez que neste âmbito são estabelecidos os conhecimentos e os valores que devem ser trabalhados na e pela escola.

A “*cultura social*” corresponde “ao conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social” (Pérez Gómez, 2001, p. 83). A característica marcante da cultura social aponta o autor, seria o fato de que, nas sociedades atuais, democráticas, movidas pelas regras do livre mercado e fortemente influenciadas pelo que é estabelecido pelos meios de comunicação de massa, os significados e comportamentos são difundidos por meio da “sedução e persuasão e/ou imposição (p. 83)”. A educação escolar sofre a influência da “cultura social” justamente por ter que adequar sua atuação ao que é estabelecido pelo mercado, pelos meios de comunicação de massa e pelos chamados “direitos constitucionalmente regulados (p. 84)”.

Já a “*cultura acadêmica*”, prossegue o autor, diz respeito ao “conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações por meio da instituição escolar” (Pérez Gómez, 2001, p. 259). A concretização da cultura acadêmica ocorre, dentro da instituição escolar, por meio do currículo, em suas mais diferentes facetas.

No que se refere à “*cultura institucional*”, ou seja, à cultura escolar propriamente dita, Pérez Gómez a define como “o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social” (Pérez Gómez, 2001, p. 131).

Segundo Pérez Gómez, para entender a importância e o alcance do que é produzido na e pela escola, é necessário entender, primeiramente, o contexto social no qual se dá essa produção, ou seja, é necessário entender como a escola age e reage diante das realidades política e econômica vigentes e, ainda, como a escola se posiciona frente à política educacional inerente a esse panorama. Acrescente-se a isso, a dinâmica das relações intra-escolares (tanto as humanas, como as profissionais).

No que se refere às políticas educativas atuais, se por um lado existe a escolarização pública, gratuita e obrigatória para todos indiscriminadamente (o que, em tese, deve garantir a igualdade de oportunidades, a todos), por outro lado existe também uma vida no interior da instituição escolar que o autor caracteriza como:

... presidida pela uniformidade, pelo predomínio da disciplina formal, pela autoridade arbitrária, pela imposição de uma cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata, pela proliferação de rituais carentes de sentido, pelo fortalecimento da

aprendizagem acadêmica e disciplinar de conhecimentos fragmentados, inclusive memorialístico e sem sentido, distanciados dos problemas reais que logicamente provocam aborrecimento, desídia e até fobia pela escola e pela aprendizagem (Pérez Gómez, 2001, p. 133).

Avaliações freqüentemente realizadas pelo próprio sistema escolar e por organismos nacionais e internacionais sobre a atuação das instituições escolares, têm levado, algumas vezes, à iniciativas – públicas ou privadas – em geral, no sentido de promover reformas no sistema educativo que permitam à escola realizar, com eficácia, seus objetivos e garantir o que comumente se denomina “desenvolvimento do cidadão”. Na verdade, afirma Pérez Gómez, nas últimas décadas do século XX, o que se tem são propostas de mudanças e reformas motivadas pelas exigências da economia de livre mercado, que levam à adoção de políticas que:

... propõem o desmantelamento do estado de bem-estar e a concepção da educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura (Pérez Gómez, 2001, p. 133)

Essa mudança nos “elementos motivadores de propostas de reformas no sistema educativo” traz conseqüências para a atuação profissional docente, uma vez que esses novos elementos estabelecem o conhecimento como um “bem de consumo” que deve gerar “eficiência no atendimento das exigências do mercado”.

Ainda definindo e caracterizando cultura institucional, Pérez Gómez (2001) afirma que “a cultura de cada escola é, centralmente, a cultura de seus professores, enquanto grupo social e profissional”. Essa “*cultura dos professores*” diz respeito ao que é considerado valioso por esse grupo em sua atuação profissional (normas, crenças, valores, modos de relacionar-se, de pensar, de sentir, de atuar).

Assim, segundo esse autor, a cultura docente encontra-se em uma situação, no mínimo, interessante, ou seja, está em uma região limite entre as exigências do atual contexto social, político e, principalmente, econômico – contexto esse marcado pelos avanços tecnológicos e pelos movimentos do mercado mundial – e um sistema escolar inflexível, burocrático e preso a convenções e rotinas. Nesse contexto, afirma Pérez Gómez, todas as certezas transformam-se em questionamentos, angústias e inseguranças. Esse quadro, por sua vez, provoca nos docentes reações marcadas, ora pelo autoritarismo, ora pelo isolamento, ora pelo conservadorismo.

Entender a cultura docente é, portanto, fundamental na definição do que ocorre entre professores e estudantes. Ela é central na cultura escolar e é ela quem estabelece a qualidade na comunicação entre esses dois grupos. Quando há falta de segurança profissional, falta de autonomia e de independência, o grupo de professores busca socorro na adoção de uma postura conservadora, passando a utilizar métodos habituais e a evitar conflitos com a família e o corpo administrativo. Nesse contexto, para que uma proposta de reforma atinja seus objetivos, é necessário promover mudanças que consigam transformar as condições que constituem a cultura docente (e em que ela se constitui).

No que tange à comunicação que se estabelece entre professores e alunos, a cultura docente, como já foi dito, ocupa papel fundamental nesse processo, uma vez que é essa comunicação que estabelece a qualidade do processo educativo.

Sem esquecer que a cultura escolar é também, composta pela “*cultura dos estudantes*”, conforme lembra Pérez Gómez, a maneira como os alunos interpretam a “situação escolar” está intimamente relacionada com a cultura docente, ainda que os estudantes, muitas vezes, entendam a situação escolar de maneira bem diferente dos seus mestres. Essa relação de diferenças de percepção revela a heterogeneidade intrínseca à cultura escolar. São as diferenças que caracterizam as relações de proximidade e distância entre alunos e professores. Mesmo assim, o autor chama a atenção para a permanência dos elementos que compõem a cultura docente. Um dos conflitos que pode ser observado com muita frequência é o relacionado com o fato de os estudantes perceberem a instituição escolar, primeiramente, como um espaço de socialização, de encontro com os colegas e amigos e, só depois, como espaço de aprendizagem formal⁶.

As exigências da economia de mercado, como já foi dito, vêm tendo forte influência sobre a cultura docente no sentido de fazer com que sejam enfatizadas as habilidades técnicas, a desconexão entre professores e alunos, o isolamento docente. Entretanto, lembra Pérez Gómez, a vida intra-muros escolares é uma vida complexa, marcada por indefinições, contradições e certa confusão, o que permite uma “margem de liberdade” que abre espaço para a resistência e a diversidade. Assim, o que o autor chama de “*cultura experiencial*” ou “*cultura do estudante*” (p. 205) refere-se ao

⁶ A pesquisa aqui relatada encontrou fortes indícios desse conflito, não apenas nas conversas com os estudantes e professores, mas também nas anotações que os docentes fazem sobre a conduta dos jovens durante as aulas.

conjunto de comportamentos e significados que os estudantes elaboram, tendo como alicerce sua experiência particular e o contexto social no qual estão inseridos, ou seja, o que esses jovens elaboram é algo que recebe influência de elementos que estão para além de sua vida escolar, mas que exercem forte pressão em suas interações escolares. A “cultura experiencial” é algo, portanto, que se desenvolve de forma peculiar, que envolve não apenas conteúdos e sentimentos, formas e capacidades, conhecimentos e atitudes, mas é algo que se dá pela maneira como cada indivíduo age diante de todos esses elementos, conforme suas necessidades e a interação que estabelece com o seu “cenário vital”. Nesse contexto, afirma Pérez Gómez (2001), o indivíduo elabora, constrói significados por suas vivências e experiências. Para que esses significados sejam utilizados, posteriormente, na interpretação da realidade e organização de uma intervenção sobre a mesma, o indivíduo necessita de certos “recursos cognitivos” como: elaboração de roteiros para aquisição de pensamento prático diante de determinadas circunstâncias, a formação de conceitos que darão significado e possibilidade de intervenção e de interpretação a objetos, situações ou pessoas, o desenvolvimento de “estratégias cognitivas” que corresponderão às rotinas elaboradas pelo indivíduo e que tornarão possíveis a aquisição e a transferência de conhecimentos, a elaboração de “teorias intuitivas” que orientarão a ação diante da realidade e, finalmente, uma carga afetiva que definirá atitudes e disposições frente ao conhecimento.

Neste último aspecto, o do vínculo afetivo, o autor refere-se ao *apego*, que marcará a primeira infância e trará a segurança afetiva para o desenvolvimento, posteriormente, de outras funções mentais; ao *autoconceito*, que diz respeito aos atributos que utilizamos para descrevermos a nós mesmos; e à *auto-estima*, que se refere ao valor que é atribuído a esse autoconceito. Tanto o autoconceito quanto a auto-estima são construções que ocorrem em relação ao nosso “contexto vital”, ou seja, estão vinculados aos julgamentos externos sobre nossos pensamentos e nossas atitudes.

Para muitos, o autoconceito é considerado “fator determinante do desenvolvimento futuro da personalidade, do êxito ou fracasso escolar, das relações sociais e da saúde mental dos indivíduos” (Pérez Gómez, 2001, p. 233). Já a auto-estima seria o que “não apenas potencia ou restringe o volume e a qualidade de nossas iniciativas sociais, como também, o próprio sentido das expectativas de nossa vida, a orientação de nossas ilusões e a força de nossa convicção” (Pérez Gómez, 2001, p. 233).

Aqui, Pérez Gómez faz alusão ao que se denomina “profecia auto-realizadora”⁷, ou seja, trata-se da idéia de que as expectativas iniciais dos professores sobre os alunos atuam como “profecias” que determinam os resultados finais de desempenho desses alunos. Por exemplo, quando as interações ocorridas com as crianças de meios menos favorecidos, são crivadas pelo pessimismo, pela frustração e pela desesperança, isso pode fazer com que sejam interiorizadas vivências que se transformam em auto-imagens negativas, deterioram a auto-estima e levam a baixos rendimentos, realizando a profecia de fracasso escolar e determinando o futuro social e profissional desses alunos.

3. 2. Fracasso escolar e a relação com o conhecimento

A respeito das condições de produção do “fracasso escolar”, estudos sobre a instituição escolar, sobre os sujeitos sociais que nela atuam e sobre seus processos e práticas podem contribuir para essa pesquisa na medida em que trazem elementos que permitem compreender a trajetória escolar de “alunos em situação de fracasso escolar”.

Para os objetivos específicos da pesquisa aqui apresentada – a investigação de alunos em “situação de fracasso escolar” – as contribuições dos estudos de autores como Charlot (2000) e Lahire (1997) parecem se tornar importantes, já que são esses alunos, suas situações e suas histórias escolares, os alvos de pesquisa de ambos os autores.

Aqui, o conceito de fracasso escolar é utilizado como “uma chave disponível para interpretar”, segundo Charlot (2000), “situações que ocorrem na escola, mas também fora dela”⁸. O que comumente se denomina “fracasso escolar”, afirma esse autor, pode ser uma referência a uma situação em que o aluno não tenha adquirido

⁷ Trata-se do processo pelo qual as expectativas de que algo vá ocorrer aumentam a possibilidade de sua ocorrência. Por exemplo, na área da Economia, as expectativas da população têm efeito sobre o comportamento do mercado. Se muitas pessoas esperam que os preços de produtos aumentem, elas compram mais ou mais cedo, antes que realmente necessitem, aumentando a demanda. A queda da oferta provoca inflação. Isso porque a expectativa influencia a maneira como se comportam e o comportamento aumenta a possibilidade de que um evento ocorra. Isto acontece em várias esferas da vida. No campo da Educação, isso é igualmente verdadeiro: os bons e maus alunos são inteiramente “fabricados” pelo professor e suas expectativas e previsões sobre os desempenhos escolares desses alunos. Trata-se, ainda, do que diferentes autores têm denominado de “*Efeito do Halo*”. Esse processo tornou-se também conhecido como “*Efeito Pigmalião*”, que pode ser descrito como a melhoria de aprendizagem provocada pelas elevadas expectativas do formador, professor, treinador, ou chefe (ver a respeito, síntese elaborada por Giovanni (2006), com base em autores como: A. Cunha, José H. Barros, L. M. V. Abreu, M. Righini, Z. Brandão e R. Rosenthal e Jacobson).

⁸ Na pesquisa aqui relatada tais situações estão relacionadas aos alunos que são, freqüentemente, encaminhados para as turmas de reforço em escolas públicas estaduais paulistas.

determinado conhecimento, mas pode, também, descrever uma situação em que o aluno tenha sido retido em uma determinada série ou etapa de sua progressão escolar, ou seja, essa expressão é normalmente utilizada para expressar um imenso leque de situações e possibilidades no universo escolar. Tal alcance, prossegue Charlot (2000), permite que a essa expressão se associem análises de problemas muito amplos, mas com ligação direta com as questões educacionais. Quando se discute o “fracasso escolar”, podem ser discutidos não só problemas relacionados com o aprendizado dos estudantes, mas também, questões ligadas à “igualdade das chances”, à eficácia dos professores, aos tipos de investimentos realizados pelos governos, às formas de se exercer cidadania, etc.

Segundo Charlot, o “fracasso escolar” não existe, o que existe são “alunos em situação de fracasso escolar”, ou seja, alunos que não desenvolvem certas habilidades e competências, que não adquirem os saberes que a escola considera que deveriam adquirir, que reagem frente a uma retenção, por exemplo, com uma conduta de “retração”, ou de “agressão”, ou ainda de “desordem”, no ambiente escolar e em suas relações com colegas e professores. “Fracasso escolar” seria, então, segundo o autor, “uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa” (Charlot, 2000, p. 17). Quando são comparadas experiências escolares vividas por alunos em situação de fracasso ou sucesso escolar, afirma o autor, tem-se uma análise das relações que esses alunos estabelecem com o saber e com a escola.

Da mesma forma, a contribuição de Bernard Lahire (1997) para esta pesquisa está relacionada ao entendimento que o autor apresenta sobre as possibilidades de sucesso escolar em meios populares e, ainda, à análise que o autor traz sobre as influências do meio familiar para o alcance desse sucesso.

O autor constata em seus estudos, que crianças que provêm de famílias com nível de renda e níveis escolares muito próximos, semelhantes por suas condições econômicas e culturais, podem apresentar rendimento escolar diferenciado. Lahire faz, então, uma pergunta fundamental: “*Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças?*” (Lahire, 1997, p. 12).

Buscando responder a esse questionamento, o autor faz uma análise sobre o que intitula “configurações singulares” utilizando cinco categorias – as formas familiares de cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. Em sua conclusão, o autor afirma que a tão aclamada “omissão parental” é um mito produzido

pelos professores (Lahire, 1997, p. 334), baseado na não presença física dos pais no ambiente escolar, que é confundida, pelos agentes escolares, com indiferença em relação aos assuntos escolares e à escolaridade da criança. A análise feita pelo autor da importância da disponibilidade do capital cultural familiar (nos termos a que se refere Bourdieu)⁹ é fundamental para entendermos a relação entre a existência de mecanismos de “transmissão” desse capital e o desempenho escolar apresentado pelos escolares que fazem parte de famílias populares.

Assim, entender o aluno e o mundo que o cerca e define é fundamental para entender sua trajetória escolar. Vejamos, então.

3.3. Alunos: criança/infância, jovens/juventude

É necessário estabelecer, com clareza, como são utilizadas na pesquisa aqui relatada as categorias mais importantes de trabalho, a saber, **infância**, **criança**, **menor**, **jovens**, **juventude(s)** e **alunos**. Para tanto, busco apoio teórico em autores como Régine Sirota, Cleopatre de Montandon, Mario Margulis, Marcelo Urresti, Jesus Martín-Barbero, José Manuel Valenzuela, Margaret Mead, Mariano Narodowski e Gimeno Sacristán.

Em artigo publicado sob o título “Emergência de uma sociologia da infância”, Régine Sirota (2001) apresenta um quadro geral sobre a produção francesa, nos anos 1990, com base no qual afirma que, o que tínhamos até meados da década de 1980 era uma sociologia da educação preocupada em entender como se dá a socialização, nos termos de E. Durkheim. A idéia, naquele momento, seria entender o processo de socialização por meio do trabalho realizado pela a família, pela a escola, enfim, pelas instituições nas quais tal processo ocorre.

⁹ Bourdieu (1998) desenvolve o conceito de “capital cultural” com o objetivo de romper com os pressupostos do sucesso/fracasso escolar como consequência das aptidões naturais ou do “dom” para os estudos. Para o autor, “o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (p. 74), ou seja, depende do que ele define como “o mais culto investimento educativo”: “a transmissão doméstica da herança cultural” (p. 73). Esse capital pode existir em três estados: o incorporado (ou “as disposições duráveis”), o objetivado (os bens e suportes materiais que dependem do capital econômico e o domínio dos códigos que o legitimam: a linguagem culta e determinados tipos de comportamentos) e o institucionalizado (certificados e diplomas).

A chamada Sociologia da Infância emerge na medida em que avançam os debates que tentam distanciar o objeto/sujeito da pesquisa (aluno/criança/infância) do “combate militante”¹⁰ e torná-lo mais explícito.

Segundo a autora, a Sociologia da Infância apresenta como paradigmas teóricos a Fenomenologia, a Sociologia Interacionista e as abordagens construcionistas e propõe-se a considerar a criança como “ator”, ou seja, a infância passa a ser percebida como uma construção social, na qual a criança tem participação ativa. Nessa nova abordagem, os estudos sócio-demográficos, por exemplo, passam a dar lugar aos estudos etnográficos.

Essas mudanças nos estudos científicos sobre a criança e a infância atingem, segundo Sirota (2001), a Inglaterra, a França e atravessam o Atlântico, chegando à América do Norte (EUA e Canadá).

Sirota chama a atenção, ainda, para a importância, nesse movimento, da evolução da noção de “ofício de criança”. Inicialmente essa noção está relacionada com estudos feitos na escola maternal e diz respeito à institucionalização da infância dentro do ambiente escolar. Mais tarde, confrontando *habitus*¹¹ familiar e escolar, tal abordagem passa a apresentar a visão das crianças em sua condição de alunos – ou “receptores dóceis de uma nova ação de socialização”.

Na produção francesa surge, então, a noção de “ofício de aluno”, a partir da qual são analisadas as estratégias do aluno frente às expectativas dos adultos, tanto no ambiente escolar, quanto na família.

Uma outra “entrada” presente em tais estudos, identificada no levantamento de Sirota, é a da abordagem apresentada nos trabalhos de F. Dubet (entre outros) que traz à tona, para a orientação dos estudos sobre a infância, a noção de *experiência*. O “ofício de aluno” passa a ser analisado no confronto com as finalidades da escola e suas normas. Nessa perspectiva, o aluno constitui-se através do “domínio de suas experiências escolares” e da “condição de ator em sua educação”. Não se despreza a idéia de inculcação de valores e normas, mas abre-se espaço para a “auto-educação”, para a autonomia do sujeito. Passa-se a considerar a subjetividade do aluno e a especificidade de suas relações com a escola.

¹⁰ Que qualifica o objeto/sujeito com atributos tais como “marginalizado”, “excluído” ou, ainda, como “categoria minoritária” (SIROTA, 2001, p. 08).

¹¹ O *habitus*, segundo Bourdieu (1980) é o nosso sistema de esquemas de pensamento, percepção, avaliação e ação: é a “gramática geradora” de nossas práticas. Ele se constitui como um conjunto de disposições duráveis construídas “objetivamente”, que funcionam como “estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores das práticas e de representações...” (p. 88-89).

Considerando-se tal noção de experiência e a heterogeneidade da mesma torna-se necessário entender como se dá a construção do “ofício de aluno” e do “ofício de criança” – o que leva a uma “Sociologia da socialização” que, numa perspectiva sócio-antropológica, ocupa-se mais detidamente do “ofício de criança” e considera a criança, tanto como um ser por formar-se, quanto como o ator de sua socialização.

Para Sirota (2001), o que há em comum entre a produção inglesa e a francesa, a partir desse momento, é a idéia de criança como uma construção social, a infância como elemento estrutural e cultural específico de determinadas sociedades, a discussão sobre “o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização”, e, finalmente, a infância como uma variável sociológica que deve ser articulada com outras variáveis tais como: classe social, etnia e gênero.

Segundo a autora, todo esse debate acadêmico é acompanhado pelo debate social mais amplo, no qual a criança é, cada vez mais, alvo de preocupações, de incertezas, de políticas públicas e de legislação específica. A criança passa a ser encarada como “centro” da família e do sistema educativo.

Nessa mesma linha de busca de definição de conceitos, em “Sociologia da infância: balanço dos trabalhos de língua inglesa”, Cleopatre de Montandon (2001) apresenta um levantamento dos primeiros trabalhos sociológicos em língua inglesa sobre a criança, analisando os principais temas explorados e as orientações teóricas adotadas.

A autora faz referência à produção norte-americana nos anos de 1920, como pioneira no tratamento sobre a criança, mas que entra em declínio nos anos seguintes e só na segunda metade do século XX o tema da infância, tendo como centro das atenções o processo de socialização, é retomado.

Dentre as principais temáticas abordadas nesse momento a autora identifica: relações entre gerações, relações entre crianças, crianças como grupos de idade e dispositivos institucionais dirigidos às crianças. E, entre as principais contribuições teóricas, aponta os trabalhos de G. Mead, M. Weber, Simmel e Schulz, com trabalhos de bases interacionistas, fenomenológicas e interpretativas, abordando questões que passam pela “construção social da infância”, pela definição da socialização que aponta as relações entre “ator e estrutura” e entre os “universos micro e macro-sociais”.

A autora conclui seu levantamento chamando a atenção para o fato de que tais estudos formam um conjunto com outros estudos sociológicos de cunho mais geral, superando vieses do longo período de “psicologização” do conceito de criança, bem como as dificuldades de divulgação desses trabalhos em decorrência de posicionamentos

acadêmicos opostos e/ou contraditórios. Nessa definição da Sociologia da Infância, afirma Montandon (2001), criança e infância são entendidas de maneira mais plural, com traços específicos, com “cultura e ritualização próprias”.

Na América Latina, trabalhos de diferentes autores compõem a coletânea intitulada “*Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*” organizada por Cubides, Laverde e Valderrama (1999) e trazem à baila novas questões relacionadas aos conceitos de jovem, juventude e alunos. Esses estudos, conforme apontado na apresentação da obra, buscam ir além de interpretações, muito comuns, que privilegiam tão somente os aspectos socioeconômicos e/ou familiares. Suas análises mostram os jovens como atores sociais que possuem identidade pessoal e identidade coletiva, que amam, que transgridem, que se apropriam e resignificam visões de mundo e que criam culturas. Ou seja, há uma tentativa constante de valorização, nesses estudos, de “elementos da cotidianidade dos jovens”, suas formas de expressão e de relacionamento com seus pares e seu entorno. É isso que permite a apreensão do fenômeno da juventude como algo múltiplo. Ou seja, não existe algo denominado juventude, o que se tem são várias juventudes, “... con múltiples manifestaciones y atravesadas por condiciones espaciales y temporales concretas” (Martín-Barbero, 1999, p. xi). Para esse autor há que se superar as abordagens que mostram a juventude como:

... una subcultura con poca integración al sistema, marginal y anómica, práctica u objetivamente delincuente; como una contracultura disfuncional y contestataria, pero con gran capacidad para el consumo; como una etapa transitoria que sirve de preparación para el futuro, en la cual se *está* pero todavía no se *es*; hasta llegar a considerarse como una población en riesgo; riesgo de convertirse en delincuente, riesgo de ser victima de la delincuencia, riesgo de contraer el sida y otras enfermedades de transmisión sexual, riesgo de convertirse en drogadicta pero, sobre todo, riesgo de asumirse como critica del sistema hegemónico y elemento subversivo de una supuesta normalidad (...) Estas miradas no alcanzan a comprender que la crisis de los jóvenes, si así se le puede calificar, no es más que la crisis de una sociedad que no puede crear espacios democráticos para que sus diversos sectores puedan expresarse y participar activamente en su construcción (Martín-Barbero, 1999, p. xi).

Segundo esses autores, os alunos criam e adotam mecanismos de resistência (explícita ou velada), estabelecem modelos comunicativos próprios e resignificam os poucos saberes socializados nas aulas que são considerados úteis. Os jovens vivem conflitos e questionamentos no seio familiar – os quais, por seu tradicionalismo, restringem a liberdade e a criatividade juvenil.

Ainda nessa mesma coletânea, em capítulo intitulado *La Construcción Social de la Condición de Juventud*, Mario Margulis e Marcelo Urresti apresentam debate específico sobre juventude, tomando como elemento explicativo chave, o conceito de “moratória social”.

Segundo Margulis e Urresti (1999), mesmo que uma primeira aproximação ao termo juventude evoque a referência à idade, há várias formas de “ser jovem”, especialmente considerando-se as “extremas heterogeneidades culturais, sociais e econômicas da contemporaneidade”. Existem múltiplas juventudes, afirmam esses autores, que variam conforme a classe social, o local onde vivem os jovens, a geração a que pertencem e outras tantas variáveis (comportamentos, linguagem, formas de sociabilidade), além da inserção familiar e da micro cultura grupal.

Nesse contexto, a juventude indicaria “uma maneira particular de estar na vida”. A partir dos séculos XVIII e XIX ela aparece como parcela da sociedade que goza de certos privilégios; um período estabelecido entre a “madureza biológica” e a “madureza social”, denominado moratória social. Gozar dessa moratória é privilégio de um grupo específico de jovens, aquele grupo que pertence aos setores economicamente estabilizados. Portanto, a moratória social não está igualmente ao alcance de todos aqueles que integram a terminologia “jovem”. Esse tipo de análise, além de considerar todos os demais elementos e variáveis já citados, busca distinção entre o plano material e o simbólico e introduz o tema das “tribos juvenis”.

Segundo os autores, a expressão “juventude” remete a certa classe de “outros”, com quem se atua cotidianamente, que dos adultos – mais velhos – estão separados por barreiras e abismos culturais relacionados com as maneiras de perceber e apreciar o mundo. Percebe-se uma multiculturalidade temporal, na qual os jovens são “nativos do presente”. Cada geração coexistente é portadora de uma sensibilidade, de recordações e de uma socialização, que expressam uma determinada experiência histórica.

Dentro de determinados contextos históricos, então, ser jovem traz certo prestígio. O mercado dos signos que expressam a juventude é muito cotado. Parecer jovem por meio da posse desses signos mostra a busca de legitimidade e valorização através do corpo. Essa situação dá lugar ao que os autores chamam de “juventude-signo”, ou “juvenilização” – que independe da idade e que se adquire por meio da imitação cultural e do culto ao corpo. Os autores afirmam ser possível confundir a condição de juventude com o signo juventude, quando o termo é usado para representar modelos estabelecidos pelos que produzem e comercializam os valores-signo. Nem

todos os jovens possuem o corpo e o visual legitimados por esses signos, ou seja, “nem todos os jovens são juvenis”.

No que tange ao conceito de moratória social, Margulis e Urresti (1999) fazem referência a grupos pertencentes aos setores médios e altos da sociedade, que postergam a idade para contrair matrimônio e/ou ter filhos e, ainda, que estendem cada vez mais seu período de preparação para a entrada no mundo do trabalho – estudam mais e por mais tempo. Enquanto isso, nos meios populares há ingresso prematuro no mundo do trabalho (desde que as condições do mercado sejam favoráveis), composição de famílias logo ao final da adolescência, ou mesmo em seu curso. A moratória social corresponde a “um tempo livre socialmente legitimado”, no qual as demandas são postergadas. Mas, no cenário atual, esse tempo enfrenta desafios. Por exemplo, não podemos confundir essa moratória com o tempo livre causado pelo desemprego (que assola um número cada vez maior de pessoas – tanto jovens, quanto adultas) que, afirmam os autores, empurra tais pessoas para a marginalidade, a delinquência, a desesperança. Outro desafio é a incerteza do futuro, mesmo para aqueles que prolongam seu tempo de estudos, quer seja devido à crescente complexidade do conhecimento, quer seja pela incerteza causada pelo sistema econômico.

Os autores alertam, finalmente, para o fato de que, confundir juventude com jovialidade e jovem com juvenil pode trazer conseqüências para o entendimento da moratória social como um “privilégio de poucos”.

Conceitos como o de “geração”, o de “gênero” e o de “corpo” são também tratados como elementos fundamentais na análise sobre juventude feita por esses autores de origem latina. O corpo, por exemplo, quando percebido como aspecto físico, é reduzido à imagem, gerando confusão entre juventude e jovialidade, jovem e juvenil. Isso pode levar à constatação equivocada de que não há jovens em setores sociais onde a moratória social seja reduzida ou inexistente. Ou pode levar à idéia de que, se não puderem consumir de forma a adquirir o “*look* dominante”, esses jovens (os das camadas populares) não teriam juventude. Estudos com essa característica apontam para o fato de que os signos associados à juventude têm origem de classe e constituem-se em veículos de hegemonia. Margulis e Urresti (1999) querem mostrar que é possível ser jovem, sem que haja a “ostentação de signos dominantes de juventude” e mais, que o corpo desgasta-se – mais ou menos – segundo a origem social. É necessário, então, ir além do aspecto corporal e buscar a “experiência subjetiva” de ser jovem e a “disponibilidade de capital temporal” para ser jovem.

Uma outra categoria interessante e presente nesse estudo é a de “jovem oficial” que seria o “herdeiro do sistema”. Para os autores, a publicidade é um canal privilegiado de divulgação de signos que identificam a juventude. Nela circulam discursos e imagens sobre um modelo de jovem que possui o padrão estético da classe dominante e é um consumidor voraz. Nesse contexto, teríamos o “jovem típico” que é triunfante, impecável, sorridente, seguro de si mesmo e teríamos o “jovem mito”, parecido com ídolos do *star-system*, com os notáveis das revistas, que não sofre angústias, nem sofrimentos próprios da idade, que vive em constante estado de sedução, sem incerteza alguma. O “herdeiro” é uma construção social móvel, que muda de forma. Na atualidade ele é empreendedor, líder, defensor dos valores da família, aceita o mundo onde existem ganhadores e perdedores, é manipulador e modernizador. Um verdadeiro representante do neoliberalismo triunfante.

Mas, constata os autores, ainda assim, há espaço para resistência. É o que mostra o fenômeno da “tribalização”. As “tribos urbanas” são consideradas como expressão de uma nova forma de socialização, que se opõe ao processo de juvenilização e às propostas culturais relacionadas à imagem do “herdeiro imaginário do sistema”. São uma reação, consciente ou não. Fazem surgir propostas transgressoras, com o objetivo de escapar de um mundo adulto e invasivo que, muitas vezes, se apropria dessas reações, desses estilos alternativos para comercializá-los, torná-los moda. Os autores afirmam ser possível perceber elementos de uma luta de classes e de enfrentamentos entre gerações nessas resistências, nessas oposições.

No que tange à tribalização, os autores observam, ainda, que os vínculos estabelecidos podem ser breves e passageiros e que, o “curto prazo” e a “ausência de futuro” são suas características marcantes. Tribalização implica num processo de rompimento com a ordem social uniforme. Nela explodem identidades passageiras e heterogêneas frente a uma cultura que se quer globalizada e hegemônica nas grandes cidades do mundo.

Em texto, presente na mesma coletânea, Jesús Martín-Barbero (1999) tratará do processo de transformação que o termo juventude sofre na literatura sobre o tema.

No início de seu trabalho, Martín-Barbero faz referência ao momento em que, na Colômbia, o jovem torna-se objeto de investigação, ou seja, a metade dos anos 1980. Nesse momento, sob a dificuldade de melhor definição dos contornos desse novo objeto, e também sob a influência de um olhar que apresenta a juventude associada com ameaça social, com a violência e o desvio, o que surge, afirma o autor, são dois importantes

problemas de análise a serem superados: o vínculo com o que sempre se pensou sobre os jovens e que não permite que se perceba o que são e o que representam na atualidade bem como, a ausência do respeito aos aspectos culturais no que tange à investigação social.

O primeiro problema tem relação com a idéia de juventude como uma etapa da vida, uma ponte para a vida adulta, sem identidade social.

Martín-Barbero acusa a sociologia colombiana de enxergar os jovens como rebeldes, delinquentes, violentos, ou seja, de ser uma sociologia que criminaliza a juventude. O autor aponta, ainda, para a ausência, na Colômbia, de uma “sociologia da cidade”, por meio da qual seja possível perceber as especificidades da identidade – ou identidades – juvenil.

O que existe no país, segundo o autor, é uma preocupação com o papel dos jovens como protagonistas na chamada “violência juvenil” e com seu desajuste frente à escola e à família. Há uma forte crença de que os jovens não possuem valores, não há um entendimento de que na verdade, a juventude vive transformações, e que estas provocam questionamentos sobre a “normalidade social” estabelecida; esta sim, cercada de mentiras, desmoralizada, moralista e incapaz de perceber as mudanças que cercam a sociedade. Na verdade, não há a percepção de que os jovens, muitas vezes, com suas atitudes, trazem à tona justamente o que já está degenerado socialmente, trazem à superfície a injustiça, a hipocrisia e a corrupção instaladas.

Apesar de toda essa marginalização da juventude, afirma Martín-Barbero, alguns estudos, nos últimos anos, tentam romper com essa linha de pensamento. O autor destaca o trabalho de Alonso Salazar¹² que investiga grupos juvenis urbanos, na tentativa não de negar a violência juvenil, mas de contextualizá-la socioculturalmente, mostrando que essa violência está inserida em um quadro formado por elementos como o desemprego, a injustiça social e as facilidades oferecidas pelo narcotráfico.

Outro trabalho citado por Martín-Barbero é o dos economistas F. Giraldo e F. Viviescas¹³ no qual os marginalizados urbanos são analisados não apenas como resultado da ausência do Estado, da pobreza, do desemprego, ou de uma cultura enraizada na religião católica e na violência política, mas também como reflexo do consumismo e do hedonismo.

¹² Martín-Barbero (1999) se refere à: SALAZAR, Alonso. 1990. *No nacimos pa' semilla*. Bogotá. CINEP.

¹³ O autor se refere à: GIRALDO, F. e VIVIESCAS, F. (comps.). 1991. *Colômbia: el despertar de la modernidad*. Bogotá. Foro.

Martín-Barbero propõe a discussão de questões que estão postas à margem da investigação e dos debates sobre os jovens para detectar se há, realmente, algo novo na juventude atual e como essa “novidade” deve ser tratada. Essas questões, entretanto, aponta o autor, devem considerar os chamados “*fenómenos trans-clasistas y trans-nacionales*” (p. 25), e, ainda, o “*proceso de desorden cultural que hoy cataliza la juventud*” e a “*inversión de sentido que el mercado parece ser el único en saber aprovechar para hegemonizar la construcción imaginária de lo joven*” (p. 26).

Para tratar do que denomina “*des-ordenamiento cultural*”, Martín-Barbero baseia-se nos estudos de Margaret Mead e em J. Meyrowitz¹⁴, ambos norte-americanos. Mead afirma ser necessário que tenhamos um novo olhar sobre o futuro, considerando, principalmente, a forma como o localizamos em nossa cultura – como algo que está adiante, por vir. Nossa sociedade, marcada por grandes avanços, principalmente os de ordem tecnológica, deve dar-se conta de que os jovens não são simplesmente a esperança do futuro, mas que são capazes de, agora, no presente, desempenhar papel ativo na produção de cultura(s), que são capazes de explorar o mundo através de seus sentidos e que estão capacitados, portanto, para aprender distantes da tutela adulta.

Margaret Mead traz, para os estudos antropológicos e sociológicos, conceitos muito importantes (inclusive para esta pesquisa), que desenvolveu em consequência de sua convivência com diversos tipos de cultura. A antropóloga chama de “cultura pós-figurativa” aquela cultura na qual o futuro dos jovens depende dos ensinamentos dos que os antecederam (seus pais, seus avós, seus ancestrais – os mais velhos), aqui a forma de viver dos anciãos é imutável e imperecível; a “cultura co-figurativa” é aquela na qual é “permitido” aos mais jovens introduzir elementos de transformação no “comportamento” dos mais velhos; já a “cultura pré-figurativa”, diz respeito a uma “nova cultura”, em que o aprendizado dá-se muito mais em consequência da exploração que os mais jovens fazem do mundo, por meio dos sentidos e que depende muito menos da experiência a ser transmitida pelos mais velhos.

Para o autor, os estudos de Mead são importantes por buscar não apenas o que se mantém na sociedade, mas também o que lhe proporciona transformações profundas. Os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, permitem aos mais jovens acesso aos segredos do mundo adulto antes guardados “a sete chaves”, rompe-se, então, a separação entre o mundo infantil e o mundo dos adultos – separação essa, elaborada

¹⁴ Martín-Barbero (1999) utiliza as seguintes referências desses dois autores: MEAD, M. 1971. *Cultura y compromiso*. Buenos Aires, Granica. e MEYROWITZ, J. 1992. *No Sense of Place*. University of New Hampshire.

por séculos – e os jovens são expostos, de maneira direta, à corrupção, à hipocrisia, à morte, enfim, às mazelas do mundo adulto. A televisão, entretanto, não tem poder para, sozinha, promover tal quadro, outras transformações econômicas, sociais, culturais, fazem parte desse processo – as mudanças no papel da mulher na economia, a redução do número de filhos, as transformações no papel do pai e do macho, são exemplos dessas transformações. Com o enfraquecimento dos “controles familiares”, a televisão encontra espaço para promover mudanças no processo de aprendizagem, que derrubam por terra as hierarquias estabelecidas pelo domínio da leitura escrita - os pais deixam de ser modelos de conduta, a escola não é mais a única “casa do saber”, o livro não é mais o “centro que articula a cultura”.

Durante séculos, ser jovem esteve associado com termos do tipo irresponsabilidade, improdutividade, imaturidade, instabilidade. Hoje é possível perceber o que Martín-Barbero (1999) chama de “*inversión de sentido*”, ou seja, “ser jovem” passou a ter uma conotação de confronto com o que representa “ser velho”. A economia de mercado, afirma o autor, é uma das grandes responsáveis por essa “inversão”, uma vez que consegue catalisar, em proveito próprio, esse processo atual da construção social do ser jovem. Nesse contexto, é que se tem uma desvalorização cada vez maior da memória e da experiência.

O processo de valorização da categoria jovem e a concepção de juventude como definidora de identidade constituem algo novo, que remonta ao final dos anos 1960 e ao advento da cultura do *rock*. As transformações sociais ocorridas a partir dos anos 1960, ou as simples aspirações de mudanças que caracterizam o período, passam a relacionar a experiência de ser jovem com as experiências de contestação política e socioeconômica, de experimentação do novo, de rebeldia.

O mercado se aproveita dessa relação entre juventude e o novo e transforma a primeira em “paradigma do moderno”, por um lado tornando-a “sujeito de consumo”, e por outro, tornando essas “novas sensibilidades” juvenis em matéria-prima para produtos que, em sua grande maioria, são descartáveis, evidenciando a atração pelo efêmero característico da sociedade moderna. O “jovem ideal” é aquele que cultua o corpo, segue a moda, é espontâneo e provoca, nos mais velhos, a vontade de permanecer eternamente jovens. A juventude passa a simbolizar plenitude e felicidade.

Martín-Barbero (1999) utiliza-se da metáfora do palimpsesto para expressar sua visão de cultura e identidade juvenil – esse material era utilizado nos tempos remotos para produção escrita; muitas vezes em consequência de seu alto preço ou escassez era

realizada raspagem do texto anterior para que um novo texto fosse escrito, mas, atualmente, através do uso de certas tecnologias, é possível resgatar parte das escritas anteriores. Esse processo, afirma o autor, desemboca na constituição de uma cultura híbrida, que caracteriza-se pela desvalorização da memória, pela hegemonia do corpo, pela contracultura política e pela empatia tecnológica (p. 32).

A desvalorização da memória é encarada, pelos jovens, como uma marca do seu tempo, em que o presente é cada vez mais efêmero, marcado pela rápida obsolescência dos produtos e pela destruição da memória urbana. Aqui, o autor aponta para uma diferenciação entre a cidade habitada pelo jovem e a cidade habitada pelo adulto – embora, geograficamente, seja a mesma cidade. A cidade do jovem é habitada de maneira nômade, desenraizada. As casas não possuem mais objetos de valor familiar que permitam a manutenção e a continuidade da história da família, que possa ser contada pelos membros mais velhos. As identidades se conformam de maneira a durarem menos, são mais elásticas, abarcam elementos de culturas muito distintas, são marcadas pela descontinuidade.

A hegemonia do corpo é marcada por uma cultura hedonista, na qual a busca por um corpo atlético, belo e erotizado, é central para se encontrar a felicidade. Aqui os desejos devem ser imediatamente saciados.

Sobre a “empatia tecnológica”, Martín-Barbero (1999) refere-se a uma certa facilidade que a juventude desenvolveu para lidar com os aparatos tecnológicos, com a velocidade das informações transmitidas pelos meios de comunicação – inclusive a Internet – e para dominar a linguagem (ou idioma, nos termos do autor) gerada nesse contexto.

No que se refere à “contracultura política”, Martín-Barbero aponta, como um de seus representantes, por exemplo, o grafite de rua. A forma tradicional de fazer política é combatida em suas ações e em seu discurso. Esses movimentos de contracultura iniciaram-se com um formato pacifista e, em seguida, assumiram uma postura que passou a dizer da crueza da vida urbana, da constante proximidade com a morte nas ruas, do desmantelamento do país. À batida do rock, outro representante da contracultura política, mesclam-se sons e ritmos indígenas e negros.

Segundo José Manuel Valenzuela (1999), outro autor presente na coletânea organizada por Cubides, Laverde e Valderrama (1999) na mesma linha de pensamento dos demais autores já citados, não é possível entender o conceito de juventude fora de seu contexto histórico e sociocultural. Ser jovem hoje, no século XXI, não é o mesmo

que ser jovem na Idade Média. Também não é possível deixar de lado, na definição desse conceito, aquilo que está fora do mesmo, ou seja, o “não juvenil” e as inter-relações que ocorrem entre jovens e não jovens. Se intentarmos tratar, por exemplo, da criminalidade juvenil, é necessário tratar da criminalidade da maneira geral que acomete a sociedade estudada.

A condição juvenil é algo socialmente construído, assim como é socialmente definido o grupo (ou grupos) que irá portar essa condição. Durante muito tempo, afirma Valenzuela (1999), as manifestações, quaisquer que fossem, promovidas por jovens dos estratos sociais mais populares não eram consideradas “expressões juvenis”, não se enxergava a juventude nos meios menos favorecidos, o que se via eram delinquentes, trabalhadores, vagabundos.

A definição dos legítimos “portadores da condição juvenil” é algo estabelecido em um campo de disputa entre as concepções dos setores “subalternos” e as concepções dos setores “dominantes”. Nesse quadro de disputa, sem dúvida, há espaço para movimentos juvenis, que resistem ao que é estabelecido pela visão dominante – principalmente entre jovens dos setores médios – como é o caso do “hippismo”. Mas há, também, espaço para a ação da indústria cultural, que se apressa em tomar proveito da pauta contestatória juvenil. Entretanto, cabe ressaltar que a maneira como essa apropriação chega aos mais variados grupos de jovens é muito diferenciada.

Esses jovens rebeldes de classe média foram, das mais variadas formas, proscritos socialmente. Muitos foram vitimados de maneira mortal pela repressão. Entre aqueles que conseguiram sobreviver à passagem dos conturbados anos 1960, muitos adotaram uma postura apática e hedonista diante dos problemas sociais e outros tantos foram em busca de outras formas de manifestação cultural.

Os anos 1970 e 1980, segundo o autor, são marcados pelo surgimento de um “novo ator social”, “o jovem das favelas”, que passa a buscar maiores espaços para manifestar-se e incluir-se socialmente, sem que haja, por parte dos governos, projetos sociais que busquem atender suas demandas e necessidades. Todavia, esses jovens são rapidamente reduzidos à imagem de delinquentes. Aqui, novamente, os proscritos fazem uso dessa condição, para garantir um certo tipo de respeito (ou até mesmo temor) em face do estereótipo criado. Os movimentos culturais de referência para esse momento são o *punk*, o *rap* (embora este tenha sido agudamente apropriado pela indústria cultural e sido transformado em moda) entre outros.

Para Valenzuela (1999), o movimento juvenil, por um lado estabelece códigos de condutas e símbolos de identificação que se caracterizam através de roupas, linguagem, etc, e, por outro, elege seus inimigos – a polícia, a poder, o sistema, a ameaça nuclear.

Nos últimos anos, o movimento juvenil tem apresentado forte ligação com movimentos sociais de cunho popular e, apesar do caráter internacional de muitos dos grupos juvenis, para melhor entendê-los, afirma Valenzuela, é necessário analisar as maneiras como eles são apropriados pelos jovens nos mais variados pontos do planeta – em suas cidades, em seus bairros.

No panorama social, político e econômico atual, o jovem latino-americano não pode perceber-se como “herdeiro do progresso e do desenvolvimento”, e não poderia ser diferente, uma vez que não há espaço para os estratos populares no universo de promessas de uma vida melhor e mais digna patrocinados pelos grupos dominantes. Nesse contexto, desenvolvem-se formas de contestação ao que vem sendo estabelecido e legitimado socialmente. São formas de contestação que só podem ser entendidas dentro de seu contexto, embora, seja possível perceber que muitas delas – como é o caso do *funk* – sejam apropriadas por grupos de jovens de classe média desconsiderando seus elementos de contestação.

Em síntese, os autores dessa coletânea aqui citados trazem uma contribuição valiosíssima para os estudos sobre juventude uma vez que, com base em suas análises, torna-se possível constatar que juventude é um fenômeno que não pode ser generalizado se pretende realizar um estudo sério sobre o tema. Afirmar que o que existe são “juventudes” (no plural) é um passo importante no entendimento das ações sociais dos mais variados grupos de jovens que circulam por pelas cidades. Outra questão importante a ser apontada é o fato de que esses autores não buscam inocentar, nem minimizar a responsabilidade das juventudes urbanas por suas ações, mas buscam compreendê-las e contextualizá-las. Por outro lado, cabe lembrar que é necessário entender um pouco melhor o cotidiano dos jovens camponeses, dos jovens indígenas, enfim, dos grupos juvenis que vivem e atuam longe dos grandes centros urbanos.

Da mesma forma que juventude, a infância está bem longe de ser algo natural. É partindo desse pressuposto que Mariano Narodowski (1999) faz um esforço para responder à questão: “*Que é essa coisa chamada infância?*”

Analisando autores com Philippe Áries e Adrián Wilson, entre outros, Narodowski traz reflexões sobre as transformações ocorridas nas relações entre adultos e crianças – como se transformaram os sentimentos dos primeiros em relação aos últimos,

por exemplo – e como a literatura científica passa a encarar a infância e a adolescência como objetos de estudo.

A infância, no Ocidente, segundo esse autor, é marcada por características delineadas com base nas idéias de dependência, de heteronomia e da relação entre obediência e proteção.

Diante do afastamento ocorrido – historicamente, convém lembrar – entre o mundo adulto e o mundo infantil, a infância e a adolescência vêm-se encerradas na instituição escolar, local onde serão disciplinadas, educadas, instruídas e desenvolvidas. O conceito de infância tornar-se condição básica para o discurso pedagógico moderno. Esse “apartamento” entre o mundo adulto e o mundo infantil, com o conseqüente encerramento de crianças e jovens na instituição escolar, torna possível à Pedagogia e à Psicologia Educacional construir o conceito de aluno.

O corpo infantil e o corpo adolescente, nesse contexto, assumem uma posição peculiar, rapidamente naturalizada, a saber, a posição de aluno. Essa posição, esclarece o autor, independe do fator idade e é caracterizado pelo não-saber, em contraponto a posição de alguém – um adulto – que é autônomo e que sabe. Aqui temos, portanto, alunos (criança, adolescente ou não, que não sabem) que devem submeter sua autonomia em relação ao saber e tornar-se dependente e heterônomo frente a um docente (adulto que sabe) que decidirá o quê, como e para quem ensinar, ou seja, a escolarização infantiliza parte da população através e no interior da escola.

A institucionalização e administração do corpo infantil dão-se, principalmente, por meio de algumas ações do Estado. A universalização da escolarização (que em muitos casos é meramente textual, o que faz com que muitos governos recorram à adoção de políticas compensatórias) bem como a distribuição dos alunos utilizando os critérios de inteligência natural, idade e desempenho individual (mérito), são exemplos de ações educacionais governamentais.

As políticas educativas dos Estados possibilitaram o surgimento de estratégias de ressignificação dos corpos (infantil e adolescente), uma vez que tornam possível uma multiplicidade de situações que permitem diferenciar aluno-criança e aluno-adolescente; a adoção de diferentes modalidades de “promoção” de um nível à outro de ensino; a localização de alunos que necessitem de “educação especial”. A Pedagogia passa a definir o que é positivo ou negativo, o que é normal ou patológico, benéfico ou prejudicial para a infância. Narodowski (1999) também chama a atenção para o fato de que – ao contrário do que era tendencialmente apresentado pela Pedagogia e pela

Psicologia – esses critérios são social e historicamente construídos. O que hoje é considerado um “caso de indisciplina”, por exemplo, há meio século poderia ser tratado como delinquência infanto-juvenil e tornar-se objeto de apreciação de psiquiatras e advogados (nesse caso a “criança” passa a ser tratada como “menor”, e o seu lugar não é mais a escola, mas as instituições de reeducação).

Segundo Narodowski (1999), se “infância” e “adolescência” são construções sociais, a idéia de infância enquanto lugar de existência de corpos dependentes, obedientes e dóceis, aceitando a subordinação imposta pela instituição escolar passa, atualmente, por uma crise de decadência. Essa crise seria caracterizada por uma reconversão em dois grandes pólos: o de “infâncias hiperrealizadas” e, no outro extremo, as “infâncias desrealizadas”.

As infâncias hiperrealizadas dizem respeito a uma parcela da infância que se realiza através do uso dos apetrechos, marcas do seu tempo, disponíveis no mercado (é o caso dos eletroeletrônicos, computadores, tv a cabo, Internet); de uma busca incessante pela realização imediata (não apenas querem, querem agora). Uma infância marcada pela cultura pós-figurativa (nos termos de M. Mead), na qual infância e juventude são valores proeminentes – para ter experiência não é mais necessário ter idade avançada, não é mais necessário tornar-se “velho” para obter respeito. Nessa cultura pós-figurativa digital, ter experiência não serve muito (ou, não serve de jeito algum) uma vez que os novos desafios são postos de maneira radicalmente diferenciada e complexa.

Nos termos de Narodowski (1999):

Chicos procesados mediáticamente en la flexibilidad constante, en el cambio perpetuo. Chicos cuya ecología tiende al movimiento y a la percepción de que son ellos los que, finalmente, conocen la clave del mundo por venir, del futuro que ya llegó hace rato. Chicos que, como en la película de los *Power Rangers*, son los únicos no hipnotizados por el malvado pasado y los que podrán detener, no sin alarde de vanidad, la caída de sus padres al precipicio (p. 51)

Por outro lado, são temidos por seus pais e por seus professores. Não parecem necessitar de tanta proteção quanto àquela criança ou aquele adolescente de outrora.

Já sobre as infâncias desrealizadas, Narodowski as descreve como aquela infância que vive na rua, trabalha (muitas vezes na noite), que é autônoma porque provê seu próprio sustento, que constrói códigos morais e de comunicação próprios. Uma infância que, ao contrário daquela que vive intensamente a “realidade virtual”, vive a “realidade real”.

O autor chama a atenção para o fato de que a promessa de inclusão dessa “infância abandonada”, em uma “sociedade de todos” por meio da escola, não se cumpriu. Neste caso, quando as políticas compensatórias, praticadas pelo governo ou organismos não-governamentais, não dão resultado, surge uma nova categoria relacionada a crianças e adolescentes, a do “incorrigível”, bem como surgem (ou ressurgem) as discussões sobre diminuição da idade penal, sobre pena de morte, etc. A sociedade entra em pânico diante da impossibilidade de tornar esses meninos e meninas heterônomos, dependentes e obedientes.

O que ocorrer a partir daqui, segundo o autor, é um processo de “despedagogização” da infância, ou melhor, dessas infâncias desrealizadas, e da “judicialização” dos corpos infantil e juvenil, ou seja, a Pedagogia e a Psicologia cedem lugar ao Direito Penal e à Psiquiatria Legal. Já a escola cede lugar ao cárcere e o adolescente e a criança se convertem em “menores”.

No que tange ao encerramento dos corpos infantil e adolescente nas instituições escolares e à conversão desses corpos em alunos, o autor assinala que esse processo não se deu de maneira tranqüila. Inicialmente, a família resiste à idéia de entregar seus filhos nas mãos de mestres estranhos ao convívio familiar, assim como as próprias crianças resistem ao fato de terem de abandonar suas brincadeiras para se submeterem a uma nova autoridade (em muitos casos autoritária) e a uma nova realidade (marcada por uma distribuição e por um aproveitamento do tempo totalmente desconhecida).

Narodowski (1999) esclarece, ainda, como a chamada “aliança escola/família” é imposta aos pais que vêem seus filhos sendo encaminhados à escola em vez de continuar, por exemplo, ajudando no sustento familiar, sem contar o fato de que os pais não tinham (será que hoje têm?) clareza do que era ensinado na escola, no que se refere ao conhecimento propriamente dito e, também, em relação a hábitos e valores. Os pais desconfiavam da escola (será que agora confiam?).

O conflito está posto, basta lembrar que a obrigatoriedade da escolarização passa a ser imposta legalmente e que, muitas vezes o Estado termina por fazer uso da violência física e da ameaça de prisão para que a lei seja cumprida. Ou, então, a escola tenta convencer os pais de que a educação recebida na escola é “muito melhor” do que a que poderiam oferecer no lar, uma vez que quem educa na escola são profissionais preparados para esse fim. Trata-se de uma “aliança”, baseada, então, na imposição (obrigatoriedade da escolarização) e na confiança (que os pais devem passar a ter) de que a escola promoverá o domínio, pelos alunos (seus filhos), dos saberes socialmente

legitimados. O equilíbrio dessa “aliança”, diz o autor, está diretamente ligado à capacidade da escola em cumprir essa tarefa e, entra em crise, na medida em que outras instituições passam a realizá-la (aparentemente) melhor.

A escola, nesse contexto, além de se mostrar absolutamente capaz para cumprir a tarefa de educar melhor, deve mostrar-se sem fissuras no que se refere à qualidade do ensino e à eficácia dos métodos utilizados para tornar meninos e meninas, alunos. Aqui, lembra Narodowski (1999), os pedagogos assumem o controle, ou seja, o que ensinar e como fazê-lo torna-se decisão de total competência desses profissionais e da escola. Na instituição escolar a cultura popular é sobreposta pela cultura escolar – com suas normas próprias, e somente compreensíveis no interior da escola, que passa a monopolizar o saber por meio de um processo conhecido como “escolarização dos saberes”. Nesse contexto, a escrita e os livros impressos ocupam lugar de destaque. Esse monopólio do saber uniformiza, ou seja, impõe condutas e comportamentos diante do conhecimento, que devem ser adotados sem questionamentos, sob pena de castigos para quem ouse o contrário.

Mas, pergunta-se Narodowski, como ficam os termos dessa “aliança” se a infância tal como é conhecida, ela própria está em crise?

Segundo o autor, o que se verifica é uma mudança de sentido da aliança, ou seja, hoje já não é possível dizer, que no conflito entre cultura escolar e cultura popular, a primeira sobreponha-se totalmente à segunda. Faz-se necessário, agora, que a escola considere as múltiplas possibilidades para o conflito. Hoje já se fazem visíveis os questionamentos sobre a cultura escolar, acusada de rigidez, anacronismo e despotismo. O professor é chamado a entender e aceitar as múltiplas opções culturais possíveis. A legitimação da autoridade docente passa a ter que ser conquistada. Não está mais baseada na origem, nem no suposto total domínio dos saberes instituídos. Os professores passam a ser culpabilizados quando existem alunos que não aprendem, ou seja, o “mau aluno” dá lugar ao “mau professor”. Quanto aos pais, já não resistem tanto ao “encaminhamento” de seus filhos para a escola. Na verdade, passam a exigir da escola que atenda às suas expectativas quanto a fornecer instrumentos para que as crianças e adolescentes alcancem o “sucesso”, principalmente profissional.

Neste contexto de mudanças no sentido da “aliança família/escola”, o discurso pedagógico também se transforma e passa a convocar as escolas a conhecerem mais seu entorno, a diversidade cultural, as expectativas de pais e alunos, além dos novos meios de comunicação de massa e suas mensagens hipertextuais, que fazem parte do dia-a-dia

de crianças e adolescentes. Essa hipertextualidade traz para o interior da escola um novo tratamento para as questões relacionadas a gênero e à diversidade de configurações familiares, por exemplo, e a partir dessa análise é possível perceber uma maior atuação dos “grupos minoritários” frente as suas demandas e expectativas em relação à escola. Nas palavras de Narodowski (1999):

La escuela ya no se alía a la familia para civilizarla. Es ahora la familia la que cada vez más presiona sobre a escuela para que ésta ajuste a las demandas específicas los saberes correspondientes. De hecho, es cada vez más difícil encontrar un solo y estereotipado conocimiento escolar: existen múltiples saberes escolares, sean continuidad resignificada de las viejas tradiciones o nuevas formulaciones producto de la competencia entre la escuela y las nuevas agencias de transmisión da saberes (p. 77).

A obediência cega aos ditames do professor cede espaço para a negociação, para a convivência entre os primeiros, os alunos e os pais. Há casos (muitos casos) em que os alunos dominam muito mais determinados conhecimentos (como é o caso daqueles referentes ao mundo digital e eletrônico) do que seus mestres – não se trata mais do monopólio do saber por parte da escola.

Narodowski (1999), neste ponto de sua análise, chama a atenção para uma nova forma de discriminação social, ou seja, os segmentos mais pobres (e que, invariavelmente, tem pouquíssimo acesso às novidades do mundo virtual) demonstram ter uma capacidade cada vez menor de construir demandas educativas e de impô-las à instituição escolar.

Os docentes, como não poderia deixar de ser, também criam instrumentos de resistência diante dessas investidas da família e dos meios de comunicação de massa – o aluno e a família entendem cada vez menos os critérios utilizados para permitir a passagem de um nível de ensino para outro, por exemplo. O tratamento dado a questões relacionadas ao erro ortográfico, só para citar exemplo, deixa a família sem saber ao certo o que fazer – o erro já não ostensivamente corrigido, é inserido em um processo nebuloso que leva (ou deveria levar) o aluno a aprender por meios também desconhecidos pelos pais. O discurso pedagógico torna-se cada vez mais técnico, a linguagem torna-se cada vez mais hermética – entender o que se passa no interior da escola não é, deixe-se claro, tarefa “para qualquer um”. Assim, os resultados desse conflito entre cultura escolar e culturas extra-escolares, afirma Narodowski, é difícil de prever.

Ainda sobre a construção social do sujeito escolar, ou seja, de alguém por nós, naturalmente denominado “aluno”, vale lembrar, neste momento, a obra “*O Aluno Como Invenção*”, de Gimeno Sacristán (2005).

Em seus estudos, Gimeno Sacristán também alerta para o fato de que muito do que é encarado como natural em muitas sociedades, nada mais é do que construção social. Nesse sentido, segundo o autor, o aluno é “... uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 11-12). Aqui, o autor faz alusão ao fato de que em muitas sociedades os “menores” são percebidos como “*seres escolarizados de pouca idade*” (pp. 11-12) – o que não se aplica, conforme aponta Narodowski (1999), ao caso latino-americano, que conforme foi dito em páginas anteriores, aproxima o termo “menor” ao Direito Penal e a Psiquiatria.

Não se pode negar o fato de que, nas sociedades ocidentais, ao olhar para uma criança, vê-se nela um aprendiz em potencial e quando se está diante de algumas delas, que simplesmente se negue a aprender aquilo que se pretende ensinar, isso choca. Segundo o autor:

... é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana (tem sido assim em nossa própria vida) que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória. Damos como certo que, em uma etapa de suas vidas, o papel das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todos os dias (Gimeno Sacristán, 2005, p. 13).

Estamos constantemente esquecendo, afirma o autor, que aluno, criança, infância, menor, são “invenções dos adultos” e, nesse contexto, esquecemos, também, como cada um vive essas experiências, o que se guarda de cada uma, as conseqüências de tê-las vivido (ou não).

Outra questão importante apontada por Gimeno Sacristán é que, ao projetar características e expectativas nesses sujeitos, os adultos os obrigam a assumirem maneiras de agir, pensar, comportar-se, que são pré-determinadas pela experiência de compreensão e de tratamento que a sociedade possui. Aqui, infância e aluno se constroem um com a interferência do outro.

Apesar do objeto de estudo sujeito-aluno ser alvo de pesquisa de diversas áreas científicas (Medicina, Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc.) poucas são as obras que tratam desse sujeito (ao contrário do que ocorre com o sujeito-professor). Esse quadro, segundo o autor, está relacionado ao fato de que, também no mundo acadêmico,

existe a *naturalização* do aluno, ou seja, pesquisar criança muitas vezes é equivalente a estudar aluno. Há aqui um ponto importante: quando o tema é educação, afirma Gimeno Sacristán, há uma grande preocupação com a função do professor, com o currículo, com o planejamento, a atualização e a transmissão de conteúdos, mas não com o *como* os alunos recebem o ensino. No que tange às reformas educacionais, não há preocupação com as condições dos “sujeitos receptores”, com o significado real dessas mudanças para os alunos. Na verdade, afirma o autor:

O fracasso dos estudantes diante do que se exige deles e de como se exige equivale à deterioração do sistema, isso sem se deter na análise do que essas exigências significam para eles... (Gimeno Sacristán, 2005, p. 15).

Ou seja, para o autor, quando o assunto é educação e, mais especificamente o fracasso escolar, parece que o “fracasso” é mais importante do que os “fracassados”.

Gimeno Sacristán afirma que, para responder a questão sobre o que é ser aluno é fundamental entender as práticas sociais que apontam para o relacionamento com ele, tanto nas instituições por ele frequentadas, quanto no cotidiano. Ou seja, é fundamental tanto perceber essas práticas como parte de um conjunto ainda maior de práticas globais estabelecidas pela sociedade, quanto analisar o discurso (o do senso comum e o científico) sobre o sujeito objeto, observando as representações e modelos estabelecidos socialmente para o sujeito da pesquisa.

Embora não faça referência à conotação jurídica que a expressão “menor” pode tomar quando atribuída à criança ou ao adolescente aluno, Gimeno Sacristán também põe em destaque a importância do discurso, mais especificamente, da linguagem utilizada para tratar o tema. Nesse ponto, o autor analisa os conceitos e combinações dos mesmos utilizados nas tentativas de explicação de fenômenos relacionados à educação. Ou seja, analisa “categorias de linguagem” como: *fracasso, educação pública, currículo, criança, jovem, etc.*, que são utilizadas na elaboração de discursos pedagógicos que apregoam o transcorrer das ações dos agentes educacionais e das instituições.

Algumas dessas “categorias de linguagem” estão tão presentes e são tão determinantes no dia-a-dia de alunos e professores que acabam por serem abordadas sem se levar em conta as particularidades que cada uma pode apresentar.

Em uma sociedade escolarizada, a grande maioria de nós, senão todos, em determinado momento de nossas vidas, passamos pela experiência de ser aluno – e é nessa experiência e nos significados que ela traz consigo, que passamos a enxergar e a

perceber, o que é ser aluno. Mas, e para o sujeito que ocupa essa função de estudante, o que isso significa?

Ser aluno, em uma sociedade escolarizada, é algo que parece fazer parte da condição infantil, afirma Gimeno Sacristán (2005). É necessário levar em conta, ainda, o papel dos meios de comunicação, do comércio, da indústria, na construção de formas arquetípicas para esse conceito.

Não se pode perder de vista que, independente do perfil ideal que estabelecemos para os “menores”, esses são reais, ocupam um determinado lugar econômico, são portadores de cultura, possuem um sexo, pertencem a uma etnia, e essas são variáveis que tornam a experiência infância algo singular. Portanto, se nosso objetivo é entender o “papel de aluno” devemos considerar essas variáveis. Nas palavras do autor:

... a condição de aluno é vivida a partir de diferentes maneiras de viver ‘as infâncias reais’; e o inverso, diferentes formas de viver a escolarização farão com que a infância também seja diferente (Gimeno Sacristán, 2005, p. 22).

Ainda em relação à idéia estabelecida por Gimeno Sacristán de que na sociedade atual, quando o assunto é educação, cabe lembrar que, segundo o autor, o “fracasso escolar” parece ser mais importante que os “fracassados”. Para explorar um pouco mais essa idéia, vale lembrar também que para esse autor, o “menor” é visto pelo adulto como alguém por formar-se, um ser frágil que deve ser educado, um aprendiz em potencial. O aluno que não aprende ou que “não quer aprender” é muitas vezes encarado como alguém que “*não tem remédio*”. A culpa de tal situação, em muitos casos, é atribuída ao próprio sujeito-aluno, que é visto como um “desigual”, sem se tentar, ao menos, verificar a origem de tal desigualdade – que muitas vezes está localizada nas propostas de reformas dos sistemas educacionais, que desconsideram as necessidades reais dos “alunos em situação de fracasso”, na busca de números e estatísticas que justifiquem as mudanças de rumo nas políticas educacionais.

É muito comum vermos a criança como “adultos diminuídos”, estando a caminho da identidade adulta. A separação entre adultos e crianças é uma das características mais marcantes da sociedade moderna e estabelece lugares, ou nos termos de Goffman (2003), “papéis” sociais determinados.

Alcançar a idade adulta sob a influência dos mais velhos é sinal de progresso para a humanidade, é uma oportunidade de redenção, de correção dos erros cometidos

pelos adultos. Todas as expectativas e esperanças são depositadas nas novas gerações. Porém, não é possível esquecer que as crianças também têm impressões e idéias sobre os adultos, embora não consigam impô-las socialmente. Esse quadro deixa claro que a ordem social estabelece, ou tenta estabelecer, o que cada um deve fazer e essas expectativas são aplicadas por crianças e adultos entre si. Quando ocorre qualquer tipo de alteração nessa ordem, as imagens dos sujeitos também se alteram. Mudanças nas fontes de comunicação (surgimento de novos meios de divulgação, liberalização de informações antes mais controladas, etc.) são fatores apontados por Gimeno Sacristán (2005), que contribuem para que mudanças na ordem social ocorram e que possam vir a provocar nos adultos a sensação de perda de controle sobre as crianças. Nas escolas, por exemplo, é muito comum percebermos os alunos detendo uma quantidade muito maior de informações do que seus professores, e isso acaba por tornar-se motivo de insegurança e temor nos segundos frente aos primeiros. Quando essa crise atinge a escola, os professores, antes depositários da confiança dos pais para proteger e controlar seus filhos, passam a cobrar mais autoridade por parte da família¹⁵.

Segundo Gimeno Sacristán (2005) “... a infância é o que as crianças vivem ou deixam de viver como tais, não uma etapa idêntica para todos” (p. 86). Nesse sentido, temos infância, tanto nos casos de crianças bem tratadas pelos adultos, que recebem afeto e cuidados, quanto nos casos em que, o que se observa é a negligência, os maus tratos, o abandono.

Assim como viver a infância é uma experiência diferenciada para cada um e que leva em conta os lugares econômico e social ocupados, os aspectos culturais, o gênero e o tipo de sociedade em que se vive, ser aluno é algo que se experimenta com muita particularidade (nem todas as crianças tornam-se “alunos”), o fato de ser escolarizado não tem o mesmo significado, nem traz as mesmas conseqüências para todo e qualquer aluno, uma vez que os significados tanto de uma, quanto da outra (as experiências de ser aluno e viver a infância) têm relação direta com a qualidade da experiência vivida.

¹⁵ As análises dos documentos escolares, especificamente as fichas individuais, dos alunos-sujeitos dessa pesquisa, confirmam essa conclusão, uma vez que são muito valorizados os registros sobre tentativas de contatos com as famílias. E, ainda, em “conversas informais”, na sala dos professores, muitos professores atribuíam à “ausência dos pais” a situação escolar de seus filhos. Em alguns casos esta pesquisadora foi diretamente “alertada” sobre as raras vezes que os pais de determinados alunos estiveram presentes na escola, muito embora os professores entrevistados não tenham demonstrado, durante as entrevistas, concordarem com esse tipo de questão.

Finalmente, de todo esse conjunto de reflexões emergem para a pesquisa aqui apresentada, algumas perguntas:

- *Quem é esse jovem que vive a experiência do fracasso escolar, em determinada escola da rede pública estadual paulista?*
- *Como ele percebe essa experiência?*
- *Como ela altera sua trajetória escolar?*

Trata-se de pesquisa que tem por objetivo traçar o perfil de um grupo de alunos em situação de fracasso escolar, situação essa muitas vezes caracterizada por seu encaminhamento contínuo aos projetos recuperação e reforço e, ainda, por sua retenção ao final do Ciclo II ou aprovação pelo Conselho da Classe e Série. Ou seja, a pesquisa parte do pressuposto que esses alunos têm identidade própria, gostos próprios, relações particulares com a escola onde estudam, com o conhecimento, com seus colegas de classe e com os professores.

O Capítulo 4, a seguir, traça esses perfis, reunindo o retrato de 16 jovens que freqüentaram turmas do Projeto de Recuperação Paralela, nos anos letivos de 2004 e 2005. Para compor esses perfis são apresentados dados obtidos nas análises dos documentos referentes à progressão escolar desses jovens; depoimentos de seus pais, seus professores e deles mesmos; assim como, das produções escritas desses meninos e meninas. São apresentados, ainda, dados oriundos das observações feitas sobre suas residências – no caso daquelas famílias que receberam a pesquisadora em suas casas para as entrevistas.

CAPÍTULO 4

DAS INTENÇÕES AOS RESULTADOS: “PROMOVIDO PELO CONSELHO DE CLASSE” OU “RETIDO NO CICLO II”, QUAL É A DIFERENÇA?

4.1. A escola investigada e o contexto da pesquisa

A escola selecionada para este estudo está localizada em um bairro que, embora não seja central, está muito bem localizado dentro do município de Santo André, com boa oferta de serviços (transporte público, saúde, saneamento básico, coleta pública de resíduos, escolas públicas, etc.), ruas arborizadas, fácil acesso ao centro da cidade e considerado como “bairro de classe média”.

A instituição escolar pesquisada foi fundada em 1965 e mantém as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental: Ciclo II (5ª à 8ª séries) e Ensino Médio.

No que se refere aos objetivos da escola, conforme o estabelecido no Regimento Escolar de 2004 (a versão mais atual encontrada na escola), são identificadas preocupações com a “*formação básica do cidadão*”, que passa pelo “*desenvolvimento da capacidade de aprender*”, pela “*preparação básica para o trabalho e para a cidadania*”, pela formação de “*pessoa responsável pelas suas atitudes, socialmente adaptada, que encare o estudo como meio de participação na cultura e na história*” e, ainda, “*pessoa que tem uma atitude receptiva aos sentimentos, valores e idéias dos outros*” (Regimento Escolar, 2004, p. 2).

O funcionamento da escola ocorre em dois períodos (diurno e noturno). O Regimento Escolar possui um capítulo específico intitulado “Da Gestão Democrática”, no qual se encontra explícita referência a uma “*participação co-responsável, coerente e equitativa da comunidade escolar na organização e prestação de serviços educacionais*” (p. 3). Como deliberações cabíveis ao Conselho de Escola são citados, por exemplo, “*projetos de atendimentos psico-pedagógico e material ao aluno*”.

Quanto aos Conselhos de Classe e Série, esses devem “*diagnosticar as dificuldades dos alunos, bem como determinar formas de saná-las*”, e devem ser “*integrados pelo Professor Coordenador, professores, pais e alunos da mesma série*”, e, finalmente, especificamente sobre o “*reforço*”, a atuação dos Conselhos de Classe,

mencionada no documento analisado, refere-se aos atos de “*indicar, determinar, acompanhar e avaliar as atividades para esse fim*”.

No que tange aos direitos dos alunos, arrolados no Regimento Escolar, é interessante citar alguns: “*ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades na perspectiva social e individual*”, “*ter assegurado o respeito aos direitos da pessoa humana e suas liberdades fundamentais*”, “*ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparações nem preferências*”, “*ter asseguradas as condições de aprendizagem, devendo ser-lhe propiciada ampla assistência por parte do professor e acesso aos recursos materiais e didáticos da escola*”. Esses direitos fazem parte de uma lista com um total de nove itens.

Já os deveres passam por “*comparecer, pontualmente e de forma participante, às atividades que lhe forem afetas*”, “*submeter à aprovação dos superiores a realização de atividades de iniciativa pessoal ou de grupos, no âmbito da escola*” e, ainda, “*atentar pela sua freqüência e notas para verificar seu aproveitamento e solicitar compensação de ausências*”. Essa lista possui um total de vinte e quatro itens. Quanto às sanções cabíveis, no caso do não cumprimento dos deveres, elas vão desde uma advertência escrita, até a transferência para outra unidade escolar.

Quanto ao processo de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, é apresentado como princípio “*o aprimoramento da qualidade do ensino e reflexão da prática escolar*” (p. 15). A *avaliação interna* deve ocorrer “*de forma contínua, cumulativa e sistemática*” (p. 16), e tem por objetivos:

- I. diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade;
- II. possibilitar que os alunos auto-avaliem sua aprendizagem;
- III. orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- IV. fundamentar as decisões do conselho de classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
- V. orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares;
- VI. utilizar os indicadores comparativos do desempenho escolar, fornecidos pelas diferentes avaliações externas, para fundamentar as tomadas de decisão internas. (Regimento Escolar 2004, pp. 16-17).

A avaliação deve sempre ser realizada visando os objetivos contidos no Regimento Escolar, deve incidir sobre o desempenho do aluno e, para tanto, as tarefas a serem avaliadas devem combinar “*atividades comuns e diversificadas, para possibilitar variadas formas do trabalho escolar*” (p. 17). No processo avaliativo devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devem ser “*observados os aspectos formativos nas atitudes referentes à presença as aulas, responsabilidade e cumprimento de seu papel de aluno*” (p. 17). Quanto ao registro dos resultados da avaliação, ele deve ocorrer de maneira a serem sintetizados em nota bimestral, apresentado à Secretaria da escola e aos pais ou responsáveis, segundo o que se segue:

- (9 - 10) → Aproveitamento plenamente satisfatório**
(6 - 8) → Aproveitamento satisfatório
(1- 5) → Aproveitamento insatisfatório
(zero) → Aluno sem freqüência e sem justificativa (evadido)

(Regimento Escolar, 2004, p. 17)

Os alunos que não atingirem o “aproveitamento satisfatório” deverão ser encaminhados para estudos de recuperação contínua e/ou paralela “*nos termos da legislação vigente, através de novas e diversificadas oportunidades para a construção e o desenvolvimento de habilidades básicas*” (Regimento Escolar, 2004, p. 19).

É importante esclarecer que, no que se refere às fichas de “acompanhamento de desempenho individual” foram encontrados dois modelos que a pesquisadora utilizou para análise da progressão escolar dos alunos pesquisados: um primeiro tipo em que os registros feitos sobre os alunos (suas atitudes e condutas frente ao conhecimento escolar, aos professores e colegas) é padronizado, composto por três colunas – a primeira em que notas e faltas são registradas, outra de “causas prováveis” que justificariam o baixo rendimento do aluno e uma terceira de orientações ao aluno, aos pais e à própria escola – esse modelo foi utilizado nos anos de 2002 e de 2005 e, em consequência dessa padronização, vários registros se repetem de um aluno para outro, assim como orientações aos jovens e a seus pais. O outro tipo de ficha – utilizado nos anos de 2003 e 2004 – não tem padrão para registros das “dificuldades” dos alunos e orientações aos mesmos e aos seus familiares. Os dois modelos de fichas possuíam espaço para que os professores fizessem outros registros que julgassem convenientes. Outro esclarecimento importante diz respeito ao fato de que para o ano de 2002 – ano em que todos os alunos freqüentavam a 5ª série – não foi utilizado nenhum tipo de ficha individual em que sua

“vida escolar” fosse registrada, havendo apenas, para realização de análise documental as “Fichas Individuais” arquivadas na secretaria da escola, em que são registradas as notas do aluno (por bimestre e final), suas faltas (por disciplina) e o resultado final (“Promovido pelo Conselho”, “promovido” ou “retido”) – essas são as fichas utilizadas para a elaboração dos Históricos Escolares.

A infra-estrutura da escola pode ser considerada como acima do padrão do município para escolas estaduais, contando, por exemplo, com computadores na sala dos professores, nas salas da vice-direção e da direção, na sala das professoras coordenadoras, e ainda, na secretária da escola – cabe ressaltar que várias dessas máquinas possibilitam acesso à Internet. Os alunos e professores podem contar com um espaço para tirar xerox e para empréstimos de materiais diversos (livros didáticos e paradidáticos, revistas, dicionários, etc.) que funciona regularmente em horários que atendem aos períodos de funcionamento da unidade escolar, no local trabalham uma funcionária contratada pela APM (Associação de Pais e Mestres) e uma oficial de escola (contratada através de concurso público). Existem quatro banheiros para atender aos alunos, dois para atender professores, direção, vice-direção e coordenação, um para atender os demais funcionários. Existe também uma cozinha que atende aos funcionários de maneira geral, equipada com geladeira, fogão e forno microondas. O pátio é amplo e arejado, contando com mesas para os alunos tomarem seus lanches; uma cantina em que, segundo alguns depoimentos, “poderia haver maior variedade de oferta de produtos” e um palco para apresentações. Os corredores que dão acesso às salas de aula, são arejados e iluminados, nos quais estão expostos trabalhos artísticos produzidos pelos alunos; as salas – num total de dezesseis - são identificadas por números fixados nas portas. Existem vários quadros de avisos espalhados pelos corredores e salas da área administrativa e pelo pátio, em que são divulgadas informações diversas – prestações de serviços da APM, Campanhas e Projetos nos quais a escola está envolvida, horários de aulas, trabalhos de alunos, fotografias de eventos, etc. Existem, ainda, dois arquivos muito organizados – um sobre a vida funcional dos professores que lecionam ou já lecionaram na unidade escolar, e outro sobre a vida escolar dos alunos.

No período da manhã funcionam as dezesseis salas de aula atendendo alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio; pela tarde funcionam, novamente, dezesseis salas de aula que atendem alunos de 5ª, 6ª e 7ª do Ensino Fundamental II; à noite funcionam quatorze salas que atendem somente alunos do Ensino Médio.

A secretaria conta com um secretário efetivo no cargo e mais seis funcionários que se revezam em dois turnos – três funcionários permanecem na escola das 7h as 15h, enquanto os outros três permanecem das 13h30 as 22h – fazendo com que a secretaria tenha condição de atender a demanda de funcionamento da escola durante todos os períodos de aula.

Para a limpeza e manutenção do prédio a escola conta com um quadro de vinte e dois funcionários sendo que três são contratados pela APM (Associação de Pais e Mestres), dois são da Frente de Trabalho (Programa do Governo Estadual, que prevê a contratação de trabalhadores por tempo determinado, para prestação de serviços públicos diversos), dois são funcionários terceirizados (funcionários de empresa contratada pela Diretoria Regional de Ensino para prestação de serviços nas escolas estaduais) e os demais são funcionários efetivos.

Quanto à equipe docente, a escola conta com setenta e sete professores, sendo quarenta e um efetivos (dois designados para a função de professor coordenador e trinta e nove com sede na unidade escolar, e outros dois têm sede em outra unidade); trinta professores são OFA – ocupante de função atividade – (dois designados para a função de vice-diretor e treze com sede na unidade) e seis professores eventuais (todos com sede na unidade escolar pesquisada).

Em decorrência do número de salas de aula que funcionam nos três períodos, a unidade escolar conta com duas vice-diretoras e duas professoras coordenadoras – uma que atende aos professores do período diurno e outra que atende aos do noturno e as duas vice-diretoras cumprem seus horários de trabalho de forma que sempre há um vice-diretor na escola. Cabe ressaltar que a designação de vice-diretores e professores coordenadores é decisão que passa pela aprovação do Conselho de Escola (órgão soberano para as decisões mais importantes da escola). São apresentadas, a seguir, fotos de alguns ambientes da escola, com o objetivo de apresentar, melhor do que em palavras, seu espaço físico e a aparência:



As instalações sanitárias masculinas





Corredor da área administrativa (mural de informações gerais).



Sala da coordenação pedagógica





Sala da vice-direção





Salas de aula após reforma (no recesso)

Sala dos professores





Trabalhos de alunos expostos nos corredores de acesso às salas de aula



No texto do Projeto de Recuperação Paralela elaborado para os dois semestres de 2004, previsto para ocorrer de 15 de março a 30 de junho (primeiro semestre) e de 15 de agosto a 15 de dezembro (segundo semestre) do mesmo ano, encontra explicitado o seguinte objetivo específico:

recuperar os alunos em defasagem de aprendizagem com atendimento individualizado e despertar o interesse dos mesmos em aumentarem seus conhecimentos através de atividades diversificadas, proporcionando uma melhora de sua auto-estima (Projeto de Recuperação e Reforço, 2004, p. 01).

As estratégias para alcançar tal objetivo não ficam muito claras, mas sua proposta encontra-se assim redigida:

Estratégias que colaborem para a construção de sentidos dos textos e a elaboração de projetos que privilegiem a função social da escrita, trabalhando nos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades diversas assim como as diferentes atividades multidisciplinares possíveis (Projeto de Recuperação e Reforço, 2004, p. 1).

A formação das turmas obedece a critérios tais como: classe de origem, idade/série, defasagem de alfabetização e resultado final do ano anterior.

As principais dificuldades elencadas dizem respeito à:

... defasagem na alfabetização e nos conteúdos básicos; dificuldades em reconhecer/utilizar diferentes formas de organização textual; falta de domínio para localizar informações explícitas em um texto; dificuldades na resolução de situações problemas (falta de raciocínio lógico) e dificuldades na produção e interpretação de textos (Projeto de Recuperação e Reforço, 2004, p. 1).

Há, ainda, proposta de utilização de “recursos didáticos diversificados” do tipo “jogos pedagógicos, calculadoras, material de geometria, computador” (p.14).

Quanto à avaliação, ela será, segundo o documento, “... efetivada através de constante observação do professor durante a realização das diversas atividades que serão consideradas pelo professor da classe” (p.14).

Os horários de funcionamentos das turmas procuram atender à seguinte disposição: para os alunos que frequentam as aulas da manhã e da tarde, o reforço acontece das 12 às 13h, de segunda à sexta-feira; já para os alunos do noturno (no caso, apenas do Ensino Médio) as aulas ocorrem das 18 às 19h, às segundas, quartas e sextas-feiras.

Os documentos prevêm, ainda, que o acompanhamento ocorrerá por meio de: registros do professor de Reforço e Recuperação, observação cotidiana do professor coordenador da turma de origem dos alunos, que poderá orientar e intervir no processo e da atuação do diretor, que também poderá intervir sempre que necessário.

Com base nas entrevistas, tanto com os alunos (Ver Anexo 6), quanto com os professores (do Reforço e das turmas regulares – ver Anexo 7) foi possível observar que muito do que está previsto no documento analisado, “não saiu do papel”. Muito do que foi idealizado não foi viabilizado, mesmo quando as condições materiais eram favoráveis.

Antes de serem enviados para a Diretoria Regional de Ensino, para apreciação e homologação do supervisor da escola, o Projeto de Reforço e Recuperação da escola, foi

também apreciado e aprovado pelo Conselho de Classe e Série, ou seja, o projeto, no que tange aos seus trâmites burocráticos, foi levado a “conhecimento público”.

Em relação ao grupo de alunos investigados (os 16 alunos que foram encaminhados para o Projeto de Recuperação Paralela no ano de 2004 e receberam atendimento diferenciado no primeiro semestre de 2005 – em consequência da opção, por parte da equipe escolar, por um trabalho mais intenso no que se refere à Recuperação Contínua) – cabe esclarecer algumas questões.

No transcorrer do trabalho de coleta de dados foi possível constatar distorções nas listas nominiais utilizadas para a montagem das “turmas de reforço”. Muitos dos alunos que compunham as listas, na verdade, não freqüentaram todo o período destinado para o reforço dentro dos semestres, ou seja, muitos pararam de freqüentar a recuperação paralela, antes do momento previsto para o seu término. Segundo vários depoimentos, tanto dos alunos quanto de seus pais ou responsáveis, os motivos para o abandono do projeto são muitos:

- as aulas não aconteciam conforme o previsto: muitos alunos deslocavam-se para a escola e, por algum motivo, não havia aula de reforço naquele dia – há, por exemplo, o depoimento de uma mãe que afirma ter tirado, por conta própria, o filho do reforço porque ele constantemente não tinha essa aula;
- há depoimentos de alunos que afirmam ter ficado praticando esportes nas quadras da escola, no horário em que as aulas estavam acontecendo;
- alguns alunos consideraram que os conteúdos abordados no reforço eram muito defasados em relação ao que estava sendo trabalhado no ensino regular;
- outros alunos alegam a ausência de condição financeira, por parte da família (falta de dinheiro para a passagem de ônibus para aqueles que moram longe da escola, por exemplo) para garantir sua presença no reforço, uma vez que as aulas ocorriam em horários que não eram seqüenciais ao horário de aula regular desses meninos e meninas, contrariando o que determinava o Projeto da escola;
- o horário do reforço chocava-se com o horário de trabalho de alguns alunos que, acabaram por, simplesmente, não freqüentar a recuperação e consequência da opção que tinham que fazer.

Nesse contexto, alguns desses jovens simplesmente deixaram de freqüentar a Recuperação Paralela.

Outra questão interessante que pôde ser levantada no decorrer das conversas com alunos, pais e professores é que não há casos de alunos que tenham sido dispensados do reforço durante o andamento das aulas em consequência do avanço em relação às

dificuldades de aprendizagem, ou seja, “aluno que é encaminhado só é liberado no final do processo”, ou simplesmente deixa de frequentar as aulas por decisão própria ou familiar. Na verdade não é realizada avaliação para verificar se a dificuldade que levou o aluno a ser encaminhado para o reforço foi sanada com a frequência às aulas. Não há momentos de troca de informações entre os professores (do Projeto de Reforço e das classes regulares) que propiciem tal possibilidade.

Faz-se necessário agora descrever a experiência de conversar com os familiares e professores desses jovens. Essa foi uma experiência única e enriquecedora. As famílias receberam a pesquisadora com muita atenção e boa vontade. Foram conversas muito amistosas, mesmo quando determinada questão trazia à tona o desconforto de lembrar as razões da retenção do filho ou da filha. A recepção das famílias permitiu um ambiente de certa tranquilidade junto a pais, mães, tios, avós, que cederam parte de seu tempo de descanso, para falar sobre os alunos em questão, mas que, também, se dispuseram a contar um pouco de sua experiência com a escola, em tempos idos. As lembranças, mesmo quando dizem respeito a castigos (a “palmatória”, o “joelho no milho”) faziam olhos brilharem, traziam suspiros. A escola tem um significado especial para essas pessoas, mesmo aquelas que são ainda muito jovens (como a mãe do aluno C.L.). A escola representa um tempo de descobertas, de brincadeiras comuns da meninada “daquela época”. A interrupção dos estudos é sempre lembrada com pesar, com tristeza. Invariavelmente, todos afirmaram ter sido difícil abandonar a escola para “ajudar a família” ou para “criar” os filhos que vieram precocemente.

A importância da escola, como um mundo mágico de descoberta, ficou evidente, por exemplo, nos olhos de Dona M. (mãe de N.C.), ao relatar que voltou a estudar, que sai com os colegas de classe e professores aos finais de semana: “*no Zoológico, vai pra praia...*”.

Por outro lado, a angústia com que os tios, avós, pais e mães lidam com a situação escolar desses meninos e meninas transparece em seus depoimentos. Muitos afirmam terem “*tentado de tudo*”, e já “*não saber mais o que fazer*” para que os jovens sob suas responsabilidades se interessem mais pela escola. A preocupação, muitas vezes, põe em cheque até as cobranças feitas pela família, como é o caso do pai de R.H.:

“... a gente dá o máximo pra ele estudar e não ter problema... agora ele tá com medo da gente cobrar... ele tá ficando pior... ele não consegue aprender, aí ele fala ‘eu tenho que aprender, que meu pai vai me dar bronca’... eu sentei, conversei ‘R. eu não tô te cobrando essa coisa pra você ir pior, tô te cobrando pra você melhorar... se você não entendeu, não que você é obrigado a fazer

aquilo lá porque eu tô te cobrando e você não sabe... tem que chegar em mim e 'Oh, pai eu não tô conseguindo fazer isso aqui, o quê que eu posso fazer? Quem pode me ajudar?... se eu tiver conhecimento... eu posso te ensinar... tem teu irmão aí, que também pode te ajudar.' (senhor H., pai de R.H., 15 anos)"

Foi possível encontrar depoimentos de familiares que chegam a imputar uma certa responsabilidade ao próprio sistema de avaliação *"Hoje em dia a turma mal sabe conta, como é que passa de ano desse jeito, como é que chega em uma oitava série (M., tio de G.T.)"*. Os responsáveis por esses jovens fazem uma leitura, a sua maneira, muito crítica em relação à forma como as dificuldades desses alunos são tratadas pela escola.

A maneira como as famílias lidam com esses jovens, com seu quadro escolar e com sua vida de maneira geral, também é apontada, por alguns pais, como um fator importante na definição desse quadro:

"Antigamente era diferente, né... hoje em dia tem muita liberdade... eu acho que os pais deixaram, deixam muito à vontade... muito, assim, por eles próprios e acontece coisas na escola que você fica horrorizada de ver... antigamente não existia, né, era mais rígido, né, antigamente. Hoje em dia não, eles fazem o que eles querem na escola. Eu acho que tanto os pais, quanto à direção da escola tinha que ser mais rígidos, principalmente da parte dos pais. Eu acho que os pais abandonam muito os filhos. A gente precisa trabalhar, é lógico... a gente tem que trabalhar para dar o necessário pra eles, né, mas você não pode largar teu filho assim... Se vai na escola... se não vai... se acompanha ou não acompanha, tanto faz... eu acho que não pode ser assim, né... (mãe de R.H., 15 anos)"¹⁶

Muitos afirmam, categoricamente, preferir rigidez, a disciplina e as exigências do passado:

'Naquela época era bem mais difícil, não era igual é hoje não, que passa nos trancos e no final do ano não repete... Tinha que estudar, hoje em dia, sem empurrar não vai, é o que eu falo pra eles (pai de C.L., 15 anos)"

ou, ainda:

"Mas eu acho que realmente o ensino hoje em dia... tá deixando muito à desejar... caiu demais mesmo... Talvez já venha pros professores, eu acho que do governo, não sei como funciona, né... o tipo de ensino, mas eu acho que o ensino fracassou demais (pai de C.L., 15 anos)"

Questões como drogas, violência, insegurança, também são muito comuns nos depoimentos dos familiares. Muitos fazem referência, com um certo saudosismo, ao fato

¹⁶ As transcrições das entrevistas com os pais, alunos e professores foram realizadas de forma literal, mantendo-se as falas originais.

de que, na época em que estudavam, tudo isso já existia, mas não era algo tão próximo como é hoje de seus filhos. Por exemplo, quando perguntada se havia mais alguma questão que gostaria de abordar no final da entrevista, a mãe de E.U. (15 anos), fez uma observação veemente, afirmando que, na saída das aulas, as escolas deveriam contar com mais segurança, fazendo referência a uma maior presença de policiais no entorno da escola. Já a mãe de J.C. faz referência à tranquilidade de “antigamente” da seguinte maneira:

“... não tinha tanta preocupação como a gente tem hoje, né. A gente não pode deixar as crianças ir na escola sozinha, a gente não pode deixar ir na esquina sozinha, e na época não, a gente ia pra escola normal, não se ouvia falar dessas coisas... (Sra. N., mãe de J.C., 15 anos)”

Quanto às questões relacionadas retenção dos jovens no Ensino Fundamental II, a grande maioria dos familiares foi categórica ao afirmar que *“a responsabilidade é dos alunos”*, a *“escola fez o que pôde”*, o *“professor não pode adivinhar que o aluno não está aprendendo”*. Mas esses familiares não perdem de vista que algo está errado. Sabem (e conseguem expressar isso) que não é possível um aluno chegar ao final do Ensino Fundamental II *“sem saber fazer contas”*, não é possível passar o ano inteiro sem ter tarefas, sem ter *“dever de casa”* para fazer. Afinal, no passado, se faltasse *“meio ponto”* para alcançar os resultados aceitáveis pela escola, *“não adiantava espernear”*, o resultado era a retenção. Então, pode-se dizer que, para os responsáveis por esses jovens, não há o devido esforço e dedicação para com os estudos, por parte dos alunos, mas por outro lado, algo inexplicável está ocorrendo na escola. Algo que foge ao seu entendimento, mas que conseguem perceber como um fator que não está contribuindo para a escolarização desses meninos e meninas, porque *“eles não estão aprendendo”*. A retenção é considerada justa, mas é seguida de questionamentos sobre o fato de a situação *“ter chegado aonde chegou”*.

O que se destaca é a tentativa explícita de não responsabilizar os professores: *“o professor não pode adivinhar se o aluno não está entendendo a matéria”*, *“é muito grande o número de alunos por sala para que o professor dê conta das dificuldades de todos”*, *“parece que o tipo de ensino já vem estabelecido pelo governo e que o professor deve cumprir as ordens que vêm de cima”*.

Finalmente, é importante assinalar, no que se refere a *“omissão parental”*, nos termos de Lahire (1997), que os depoimentos da maioria dos professores entrevistados não confirmaram a expectativa inicial da pesquisadora, de que os professores tenderiam

a atribuir o fracasso dos alunos ao desinteresse de suas famílias pelo seu desempenho escolar. Muitos pais não freqüentam regularmente a escola, não comparecem às comemorações e aos eventos promovidos para divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos, mas comparecem às reuniões de pais e mestres e fazem, à sua maneira e dentro de suas possibilidades, um certo tipo de acompanhamento da vida escolar de seus jovens. Dentre os quatro professores que permanecem mais tempo com esses meninos e meninas ao longo da semana, apenas uma professora atribuiu à suposta “desestruturação da família” e a falta de “acompanhamento dos pais ou responsáveis” um papel crucial no baixo desempenho escolar dos alunos. Os demais se posicionaram de maneira diversa. Um dos professores chegou a afirmar que “*não há mais padrão de família que caracterize o aluno que está em situação de fracasso escolar*” e ainda, que vê:

“...de perto e muito me perturba, a grande angústia que atinge pais e/ou responsáveis e também a ânsia em ajudar seus entes queridos na superação de suas dificuldades escolares (Prof. G., de Matemática, entrevista)”.

Outra professora afirmou que “*não há elementos suficientes para afirmarmos que os filhos vão mal na escola porque os pais não são rígidos e presentes em suas vidas escolares (Professora M., de Matemática)*”. Uma terceira professora afirmou perceber a “*... angústia de algumas mães em dia de reunião*” ou, ainda, em ocasiões em que teve oportunidade de conversar com alguns responsáveis sobre o desempenho escolar desses jovens e constatou “*como a vontade de ajudá-los muitas vezes beira o desespero (Professora C., de Língua Portuguesa)*”.

Na verdade, mesmo a professora que afirmou considerar a “falta de acompanhamento” um elemento importante para entendermos o quadro escolar em que se encontram esses jovens, afirmou também que:

“não somente esse aspecto pesa para a definição dessas situações de fracasso escolar, há outros elementos, como falta de maior e melhor utilização do material de que a escola dispõe, um maior entrosamento entre os professores das turmas regulares e as turmas de reforço, etc (Profa. S., de Língua Portuguesa, entrevista)”.

Percebe-se, então, na visão desse grupo de professores, não a negação da importância do acompanhamento familiar e da configuração familiar existente para analisar o desempenho escolar desses jovens, mas o fato de que esses dois elementos parecem não ocupar mais um lugar tão central em suas análises. No mesmo nível de

importância, estão, por exemplo, a não utilização dos equipamentos que a escola possui e a falta de comunicação e entrosamento entre os professores.

Ainda dentro dessa questão, o depoimento dos professores e as fichas escolares dos alunos pesquisados revelam referências constantes à “apatia”, “falta de ânimo”, “falta de interesse” desses jovens pela escola. De uma maneira geral, esses garotos e garotas são analisados pelo que “não possuem”. Por exemplo, no que se refere as suas fichas individuais – onde são registradas as notas, as possíveis causas para o baixo rendimento, a frequência dos responsáveis às reuniões e os mais variados tipos de “ocorrências disciplinares” – as anotações mais comuns são aquelas que denotam ausências: “pouca participação nos trabalhos”, “falta de empenho”, “não cumpre as atividades”, “falta de estudo”, “caderno incompleto”, “não se empenha em melhorar”, “não assumiu suas responsabilidades”, “não tem limites”. Quando a referência é sobre o que o aluno faz, as anotações são feitas em um tom recriminador: “brinca demais”, “ri o tempo todo”, “conversa muito”.

Ao analisar as entrevistas com grupo de professores é interessante apontar alguns elementos considerados importantes:

- o perfil profissional dos quatro professores que ministram aulas nas “turmas regulares” é muito diferente do grupo de professores das “turmas de reforço”, ou seja, o primeiro grupo é composto por professores efetivos no seu cargo, com mais de dez anos de experiência no Magistério, enquanto que o segundo grupo é composto por professores que iniciaram suas carreiras há pouco mais de três anos;
- os professores das turmas regulares possuem uma situação econômica mais estável – casas próprias (com exceção de uma professora), carro, vários equipamentos (eletrodomésticos e eletroeletrônicos) que garantem o conforto familiar – em relação aos seus colegas;
- os “professores do reforço” trabalham em mais de uma unidade escolar, tendo que se locomover algumas vezes durante o dia para ministrar suas aulas, enquanto que os professores “do regular” têm toda a sua carga horária de aulas na escola pesquisada.

O contexto descrito acima deixa claro que a tranquilidade para trabalhar é muito maior no grupo de professores efetivos, do que para seus colegas “do reforço”, fato que interfere diretamente na qualidade das aulas. Entretanto, não é correto afirmar que os fatores acima apontados, por si só, garantem aos professores condições de preparação de aulas mais elaboradas, que escapem da rotina estabelecida pela lousa, pelo livro e pela explanação do professor.

Os professores, de maneira geral, lêem pouco e quando o fazem optam por livros de auto-ajuda ou literatura infantil. Vão poucas vezes ao teatro e tentam freqüentar mais o cinema – principalmente as professoras, que acompanham seus filhos menores em filmes apropriados pra crianças bem pequenas. Praticam poucas atividades físicas – a mais comum é a caminhada, geralmente no trajeto casa/escola/casa.

Especificamente sobre o Projeto de Recuperação Paralela, durante as entrevistas foi possível perceber detalhes que dão pistas sobre as dificuldades, encontradas pela escola e sua equipe de profissionais, para fazer com o mesmo funcione de maneira a atender as necessidades dos alunos encaminhados para essas aulas:

- não é a equipe de professores a responsável pela elaboração do Projeto de Recuperação Paralela da escola – os professores apenas indicam os alunos, quando muito especificam as dificuldades individuais de cada um desses jovens;
- não há um acompanhamento do andamento das atividades, conteúdos e metodologia, aplicados no “reforço” – os professores dessas aulas atuam livremente e conforme as condições de trabalho;
- não há espaço previamente definido e apropriado para que as aulas do reforço aconteçam – foi possível constatar, muitas vezes, durante várias visitas à escola, a utilização do pátio e da sala dos professores para que as aulas acontecessem;
- não há utilização das atividades desenvolvidas durante o “reforço” no momento de estabelecer o aproveitamento escolar bimestral – nem final – dos alunos encaminhados para o Projeto, aliás, os professores “do regular” sequer têm acesso à esse material (embora admitam que, caso solicitem-nos, não exista dificuldades em conseguí-los);
- não acontecem momentos de avaliação dos resultados do Projeto – seja ao final de cada semestre, ou ao final do ano letivo;
- de maneira geral, os professores consideram que o Projeto, no formato em que se encontra, não traz resultados positivos aos alunos encaminhados, e que necessita sofrer modificações. Nesse ponto os docentes não avançam sobre quais mudanças seriam essas, quem as deveria por em prática – embora seja consensual, por exemplo, que o tempo destinado ao reforço e a falta de um local apropriado para que as aulas aconteçam tornam impraticável um Projeto que apresente os resultados necessários e que, portanto, essas questões deveriam ser revistas.

4.2 - Os alunos investigados e suas trajetórias: traçando perfis

Durante as entrevistas realizadas com os 16 jovens alvos deste estudo, foi possível perceber vários elementos comuns em seus depoimentos, assim como aspectos singulares a cada um deles.

Entre os pontos em comum chamou a atenção durante a conversa com esses jovens está a dificuldade que a grande maioria manifestou em expressar-se oralmente para falar de si, de sua vida, tanto na escola, quanto fora dela. Muitos não chegavam a olhar para a pesquisadora, outros olhavam com um sorriso tenso no rosto, permaneciam pouco à vontade, tomando certo cuidado com as palavras, mesmo em momentos de maior descontração.

Um dos momentos mais difíceis nas conversas ocorria quando o assunto era o relacionamento com os colegas que não freqüentavam o Projeto de Recuperação, ou que não tinham sido retidos ao final do Ciclo II do Ensino Fundamental. Falar sobre isso se tornava difícil seja porque eles tentavam tornar o assunto banal, ou porque, em certos casos, havia mesmo brincadeiras por parte dos colegas em relação ao assunto, que acabavam por trazer à tona, para os entrevistados a sensação de fracasso. Essa dificuldade está muito clara, por exemplo, no depoimento de R.H. (15 anos) que, mesmo depois de afirmar que não tinha problemas de relacionamentos com os demais colegas de classe, ao final da conversa, quando perguntado sobre como ocorria a organização da classe para atividades onde a proposta requer a formação de grupos, responde:

*“Ah! A gente fica um pouco excluído porque a gente é fraco... não falam, mas não escolhem pra fazer grupo... Quem é melhor, fica com quem é melhor... Só quando é o professor que escolhe os alunos que é diferente...
... tipo ele [o colega] sabe mais, aí ele começa a fazer, ele acha que eu não sei fazer, aí ele faz sozinho... (R.H.)”.*

Ao responder como se sentia diante dessa situação, R.H. acrescenta:

“[Me sinto] Um pouco mal, porque aí... só porque ele sabe mais, ele sabe tudo e vai me deixar de lado? (R.H.)”.

R.H. foi o único a tratar desse assunto de forma direta, embora com certo acanhamento. Mas a questão relacionada à influência da participação no Projeto de Recuperação Paralela, nas relações com os outros alunos dentro da sala de aula gerou desconforto, inquietação, evasivas entre os entrevistados, denunciando uma situação constrangedora e negativa.

Quando o assunto tratado nas conversas era o reforço especificamente, alguns elementos interessantes apareceram. Nos depoimentos de alguns desses jovens percebe-se que esse é um momento da aprendizagem, importante, necessário, que ajuda a superar dificuldades, etc. Mas podem-se encontrar, também, depoimentos que falam de um processo que “*não ocorre como deveria*”, que não apresenta alternativas diferenciadas de aprendizagem, ou seja, o que ocorre no reforço, na visão desses alunos, é mera repetição do que ocorre em sala de aula regularmente: “... *é tudo igual na classe e no reforço*” – tanto no que se refere à metodologia do trabalho dos professores, quanto no que se refere aos conteúdos trabalhados.

Essa constatação já foi observada, também, por Pereira (2005). Os conteúdos tratados no “reforço” são defasados em relação ao que está sendo trabalhado na classe regular. A esse respeito é interessante notar, também, que, mesmo no caso dos alunos promovidos pelo Conselho de Classe e Série no final do Ciclo II do Ensino Fundamental, não é possível observar, nos rendimentos escolares registrados, uma melhoria da aprendizagem depois da frequência às aulas de reforço – muito pelo contrário, a análise da documentação permite encontrar garotos e garotas que foram promovidos em situação escolar, às vezes, pior do que a de outros que ficaram retidos.

Quando o tema tratado nas entrevistas era o que acontecia durante as aulas, tanto as regulares, quanto as de reforço, foram unânimes as referências ao não aproveitamento dos recursos que a escola possui (tv, dvd, vídeo-cassete, aparelhagem de som, retro-projetor) nesse que é o principal momento da aprendizagem escolar. Sobre o uso dos computadores (que a escola possui) a situação é ainda pior: eles não são utilizados, por nenhum aluno, por nenhuma turma, em nenhuma aula. A sala de informática está constantemente trancada, a ponto de alguns alunos afirmarem não saber mais se a escola ainda possui os computadores – um deles, durante a entrevista, perguntou se os computadores ainda estavam na escola. Na visão dos alunos as aulas são, portanto, momentos nos quais os professores utilizam sua voz, o giz e a lousa, numa seqüência de explicações e resoluções de exercícios que cansa e desmotiva:

*“[o] professor fica falando demais, começa a dá sono, não, isso não é só comigo, é com todos os alunos, o professor fala, fala, fala... começa dá sono, ninguém merece...
Aí fica meio... né... tipo, todo dia a mesma coisa, começa a ficar muito igual, né. (M.B.,
16 anos, 1º E. M.)”*

Vejam os perfis traçados. Cabe ressaltar que esses perfis são o resultado das entrevistas com os alunos, seus pais e seus professores. Nesse sentido, é possível perceber que, em alguns casos, as informações são um pouco mais superficiais do que em outros em consequência de certa dificuldade que, tanto os jovens quanto seus pais apresentaram, durante as entrevistas, para falar sobre a escola e sobre suas vidas. Além disso, compõem também os perfis, elementos que foram levantados nas fichas escolares¹⁷ desses alunos, para o entendimento da progressão escolar de cada um deles. Portanto, elementos que dizem respeito à progressão escolar desses alunos – seu rendimento nas várias disciplinas, a maneira como foram promovidos de uma série para outra, sua passagem de um ciclo para outro, anotações feitas por seus professores, ao longo do ano letivo, sobre atitudes e comportamentos – bem como elementos que dizem respeito a sua trajetória de vida, aos seus familiares – à estrutura familiar, à relação da família com a escola e com o conhecimento, às atividades que realizam quando não estão na escola (muitos trabalham fora de casa, outros são diretamente responsáveis pelos cuidados com a casa e por cuidar de irmãos menores) – estarão compondo os relatos que se seguem, juntamente com a transcrição literal¹⁸ de trechos da produção escrita solicitada aos alunos sobre suas expectativas em relação ao futuro.

Apenas para uma melhor organização dos perfis, optou-se por uma divisão em dois grupos: um dos alunos “Retidos no Ciclo II” e outro grupo dos “Promovidos pelo Conselho de Classe e Série”.

4.2.1. “Retidos no Ciclo II”: efeitos da progressão continuada?

PERFIL I: M.M.

“Ele, o M., não tem problema, muito pelo contrário... ele é um menino que tem tudo, na medida do possível, o pai e a mãe dá de tudo que ele precisa. O pai vai trabalhar... leva ele junto... ele ajuda o pai em bastante coisa... então, não pode falar que pe assim, porque não tem a presença do pai, não, ele tem até demais... o pai dele vai trabalhar no fim-de-semana e ele tá junto... não sei porque ele é assim... (Sra. E., avó de M.M., entrevista)”

. **idade:** 15 anos

¹⁷ Optou-se, aqui, por manter a escrita literal dos professores e documentos.

¹⁸ Nessa transcrição literal foram mantidos os erros ortográficos cometidos pelos alunos.

. **residência:** a residência de M. não foi visitada, portanto, todas as informações aqui contidas foram fornecidas pelo garoto e por sua avó materna que foi entrevistada nas dependências da escola. Segundo as informações que obtidas, a residência é composta por seis cômodos (três dormitórios), possui os itens básicos de conforto e comodidade, inclusive computador – que é utilizado por M. e seus familiares mais próximos, assim como pelos demais primos, conforme esclareceu a avó. A casa é própria e se localiza no mesmo bairro da escola, em um terreno ocupado por mais cinco residências, todas pertencentes a membros da mesma família. A avó de M. mora em uma delas com um filho solteiro, uma irmã, três adolescentes e mais duas garotinhas – gêmeas – adotadas pela Sra. E.

M. reside em uma dessas casas com seus pais e uma irmã, mais velha (dezoito anos). Os pais de M. trabalham fora e o jovem ajuda o pai sempre que pode em seu trabalho de coordenação de obras de saneamento básico no município – inclusive, durante os finais de semana o menino acompanha o pai durante todo o seu período de trabalho. A mãe de M. é auxiliar de farmácia.

. **progressão escolar:**

M. fez seus estudos de Ensino Fundamental I em duas escolas estaduais diferentes – as duas primeiras séries em uma unidade escolar e as duas últimas em outra – no período de 1997 a 2000.

- na 5ª série do Ensino Fundamental II os registros mostram que M. apresentou um quadro de aproveitamento que levou os professores a lhe encaminharem para estudos de Recuperação Intensiva e, na seqüência, o jovem foi promovido pelo Conselho de Classe e Série, exceto em Educação Física e Educação Artística;

- na 6ª série os registros revelam praticamente o mesmo quadro de rendimento escolar, só que, dessa vez, a disciplina que acompanha Educação Física é Ciências. Nesse contexto o garoto é novamente encaminhado para a Recuperação Intensiva e mais uma vez promovido pelo Conselho de Classe no final do ano letivo;

- na 7ª série, novamente o garoto apresenta rendimentos considerados satisfatórios em Educação Física e Educação Artística, assim como ocorreu na 5ª série. Nesse momento, com a suspensão, pelo governo estadual, do Projeto de Recuperação Intensiva, e segundo o estabelecido pela legislação sobre a progressão continuada, M. é promovido pelo Conselho de Classe e Série nas disciplinas em que apresentou rendimentos inferiores à média estabelecida pela escola;

- na 8ª série – série final do Ensino Fundamental II – momento em que a legislação admite a possibilidade de retenção, é exatamente o que ocorre com

M., uma vez que seu rendimento só é considerado satisfatório em Educação Física e História;

- ao final do período letivo em que cursa a chamada Recuperação de Ciclo II, M. é novamente retido por aproveitamento em quase todas as disciplinas – com exceção de Educação Física, Ciências e Inglês.

Sobre a sua frequência no Projeto de Recuperação Paralela M. lembra-se de estar frequentando o Projeto desde a 6ª série. O garoto afirma não ter recebido nenhuma “explicação” para sua participação no Projeto, mas assim como outras questões relacionadas à escola, isso parece não abalá-lo. Segundo sua opinião, ele “aprende mais no reforço”, uma vez que “... *é menos barulho, menos bagunça*”, mesmo que as aulas do projeto ocorram nos mesmos moldes das aulas regulares e que aconteça de, em vários momentos, ele não conseguir entender o que está sendo explicado.

Quanto à retenção, ela foi considerada correta pelo menino: “... *eu tava com nota baixa...*”, embora ele afirme ter se esforçado para reverter tal situação. Na verdade, o que ficou marcado para esse aluno como consequência da retenção e toda a conturbada trajetória anterior, foi o elemento mais imediato, mais fácil de identificar diante de tal fato, ou seja, nas palavras de M: “... *eu fiquei atrasado um ano, aí é ruim*”.

. o que dizem os professores sobre M.M. nas fichas analisadas:

No ano em que M. cursou a 6ª série, seus professores fizeram anotações em sua ficha individual do tipo: “*não cumpre as atividades em aula e/ou em casa*”, “*não traz material pertinente à aula*”, “*defasagem de conteúdos básicos*” (especificamente em Matemática), “*dificuldade de interpretação*”, “*dificuldade de assimilação*”, “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”. São registradas, ainda, observações como: “*apatia, não cumpre as atividades*”, “*fica desatento o tempo todo*”, “*o aluno conversa demais, não se concentra*”, “*o aluno não faz absolutamente nada*”.

Na 7ª séries, os professores voltaram a registrar que M. “*não copia a matéria*”, que “*seu caderno está sempre incompleto*”, que o aluno foi “*violento no pátio*” (embora não haja maiores esclarecimentos sobre o tipo de violência cometida pelo garoto, assim como não há clareza sobre o motivo que de uma “*advertência verbal – indisciplina*” recebida pelo aluno). Há registro de encaminhamento para a Recuperação e Reforço e de comparecimento de sua mãe nas reuniões de pais e mestres dos quatro bimestres.

Na 8ª série, o professor de Ciência anotou na ficha de M.: “*indisciplinado*”; o professor de Língua Portuguesa observou “*dificuldade de assimilação*”, o de Matemática registrou “*desinteresse*”, o de Educação Artística anotou “*falta de empenho para realiza as atividades*” e o de História observou um “*total desinteresse para realizar as atividades*”. Novamente foram encontrados registros de comparecimento de um responsável pelo garoto nos quatro bimestres do ano letivo.

No período em que participou da Recuperação de Ciclo II, seus professores observaram que M. apresentava “*dificuldades em reconhecer a tese defendida no texto*”, dificuldade em “*localizar informação explícita no texto*”, dificuldade em “*deduzir por meio do raciocínio uma informação implícita no texto*”, “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”, dificuldade em “*identificar dados relevantes em uma situação-problema p/ buscar soluções*”, dificuldades em “*expressar-se de forma oral p/ comunicar idéias e dificuldades de compreensão*”, dificuldades em “*comparar problemáticas atuais e de outros momentos*” e, por fim, dificuldades em “*reconhecer e utilizar símbolos, códigos e nomenclaturas*”. Os professores o orientam à “*criar o hábito da leitura para expandir vocabulário*”, “*destinar ao menos 30 min. do dia para estudo*”, “*participar da aula com maior empenho*” e “*manter em ordem o material escolar*”. Quanto aos pais, os professores afirmam nas fichas que eles devem “*estimular e incentivar a leitura*”, e a escola deve “*encaminhar a recuperação e reforço fora do período de aula*”. Durante o ano letivo – 2005 – a mãe compareceu à escola apenas no mês de junho.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

Segundo a opinião de M. a escola é:

“Uma parte muito importante na vida para você aprender e ter uma profissão para trabalhar fazendo curso de técnico de informática. (M., produção escrita)”

O garoto vai a escola para “*pra estudar*” e a utilidade da instituição escolar é “*aprender*”.

Os professores são “legais”, mas poderiam, aparentemente, ter um pouco mais de paciência com aqueles que têm dificuldades:

“Os professores pode me ajudar explicando as lições mais de uma vez para eu entender a matéria... (M., produção escrita)” – transcrição literal

Apesar de sua timidez em conversar, o jovem manifestou seu descontentamento – mesmo não aprofundando muito a questão – com a rotina estabelecida pelos professores para as aulas. Quando perguntado sobre o que pensava do fato – por ele mesmo relatado – dos professores utilizarem, constantemente, apenas os livros didáticos e a lousa, o garoto declarou que:

“Eu acho errado, podia melhorar, tipo, mexer no computador pra aprender mais algumas coisas, só.”

. relação com os colegas:

Seu relacionamento com os colegas de turma é “Legal”, já com os demais alunos da escola o garoto afirma que “*Converso só com alguns que eu conheço do ano passado (entrevista)*”. Em algumas observações feitas no horário do intervalo, foi possível perceber que o grupo de colegas de M. é bastante restrito, composto por seu primo – também sujeito dessa pesquisa – e mais dois ou três colegas.

. o que diz a avó sobre M. e sua vida escolar:

A avó de M. afirma não compreender porque o garoto não apresenta bons rendimentos escolares uma vez que, ao contrário de seus outros netos, o menino não apresenta problemas de saúde, seus pais estão sempre presentes e buscando participar da vida escolar do filho e, ainda, o menino “tem tudo que quer”. Segundo ela, o neto “tem tudo para ir bem na escola”, mas não tem interesse. Ela afirmou nunca vê-lo estudando, nem lendo, embora o pai seja um leitor assíduo de jornais, por exemplo, o garoto nunca lê – fato interessante uma vez que no Projeto de Leitura aparentemente desenvolvido na Recuperação Paralela, no segundo semestre de 2005, o garoto obteve rendimento satisfatório (média 8).

. o que pretende fazer no futuro:

Em sua produção de texto M. foi bastante superficial ao se referir ao que pretende fazer no futuro, o que impossibilita concluir algo substancial sobre o tema. Na verdade o garoto afirmou que:

“Eu pretendo passar de ano e fazer o curso [provavelmente o curso de informática, que havia citado anteriormente] com muito esforço e dedicação e eu pretendo superar os meus desafios e conseguir conquistar meus sonhos e ser feliz. (M., produção escrita)”

Considerando que essa atividade foi realizada em meados do segundo semestre de 2005, pareceu que M. não tinha muita clareza do que estava acontecendo em sua vida escolar.

M. afirma não ter dificuldades em pedir aos professores uma nova explicação sobre o assunto tratado nas aulas, mas essa afirmação parece não conferir com o que surge nas anotações dos professores. O aluno aparece como alguém bastante desligado, alheio mesmo ao que acontece em sala de aula. Durante a entrevista isso ficou evidente, uma vez que o garoto relutou muito em conversar, manteve a cabeça baixa quase o tempo todo, deu respostas curtas e diretas para todas as questões e não parecia disposto a entrar em detalhes em relação a nenhum assunto. Aliás, a impressão que ficou foi a de que ele parecia estar ansioso para que tudo aquilo tudo acabasse o mais rápido possível.

PERFIL II: R.B.

“É, porque minhas notas tava vermelha, é justo reprovar... (entrevista)”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** a residência é própria, composta por cinco cômodos – dois são dormitórios – um banheiro, um quintal pequeno e uma garagem (que não abriga um automóvel, uma vez que o carro da família foi roubado). A casa conta com vários elementos de conforto, tais como: liquidificador, ferro elétrico, geladeira, tv, dvd, máquina fotográfica, máquina de lavar roupa e telefone.

Ali residem R. – primo de M. – seus dois irmãos mais novos (o J. e a R.), a avó, um tio solteiro, uma tia-avó (irmã da Sra. E.) e mais as gêmeas (as caçulas da família, que foram adotadas). O pai de R. separou-se de sua mãe quando ele tinha dois anos hoje ele é casado novamente e reside em outro local.

. progressão escolar:

R. cursou o Ensino Fundamental I na mesma escola pública estadual, no período de 1997 a 2000.

O Ensino Fundamental II é marcado por uma série de promoções pelo Conselho de Classe e Série – como é o caso de todos os sujeitos dessa pesquisa:

- na 5ª série o quadro geral de aproveitamento – com exceção de Educação Física – levou o grupo de professores a encaminhar o aluno para estudos de Recuperação Intensiva. Após a recuperação, o jovem foi promovido pelo Conselho de Classe e Série;

- na 6ª série há uma quase repetição do quadro anterior, uma vez que, além de Educação Física, o aluno apresentou rendimentos considerados satisfatórios em Educação Artística também. Nesse contexto, R. é, mais uma vez, encaminhado para estudos de Recuperação Intensiva e, novamente, é promovido pelo Conselho de Classe e Série;

- na 7ª série, R. é promovido pelo Conselho de Classe e Série em Língua Portuguesa, História, Geografia e Inglês;

- na 8ª série, seguindo o que prevê a legislação, o grupo de professores decide pela retenção do aluno, que só apresentou rendimento considerado satisfatório em Educação Física;

- depois de cursar o período de Recuperação de Ciclo II, R. é novamente retido, pois seu rendimento escolar é satisfatório apenas em Geografia e Educação Física.

Quanto à frequência às aulas de “reforço”, R. sabe de suas dificuldades e que é em conseqüência delas que, há muito frequênta as aulas do Projeto:

“Ah! Desde a quinta série eu tava de reforço... quase todo ano.”

O garoto acredita que seu comparecimento a essas aulas o ajuda: *“no dia seguinte, parece que eu entendo melhor as explicações dos professores”*. Seus colegas de escola também sabem de suas dificuldades e, quando chega o comunicado para o menino, muitos dizem *“de novo no reforço?”*. Sua resposta para tal questionamento deixa

evidente um certo conformismo diante da situação “*é, minhas nota tá baixa, né, fazer o quê?*”. A família também parece já ter se habituado a essa rotina.

Já sobre a sua retenção no Ciclo II, assim como o seu primo, ele a considerou “correta e justa” diante do quadro de rendimento escolar que apresentava.

. o que dizem os professores sobre R.B. nas fichas analisadas:

Na 5ª série foi elaborado um documento intitulado “*Considerações sobre o aluno R.B.S.*”, que foi encaminhado à equipe de psicólogos que acompanhava R. na época – cabe acrescentar que o garoto recebia apoio especializado desde 1997. Nesse documento foram apontamentos do tipo: “*conduta disciplinar... em sala de aula... satisfatória...*”, “*Quanto à aprendizagem, o aluno vem apresentando desempenho insatisfatório em quase todas as disciplinas, evidenciando defasagens...*”, “*É lento para executar as atividades que lhe são propostas...*”, “*Nas poucas anotações que realiza, emprega letra péssima, faz rasuras, rabiscos e comete excesso de erros ortográficos, evidenciando muita falta de concentração e total distração e desinteresse...*”, “*Articula com dificuldade algumas palavras e não realiza satisfatoriamente a leitura oral, embora nunca se recuse a ler, quando lhe é solicitado*”, “*Sua produção de textos (redação) apresenta o mínimo de clareza e coerência, mas é repleta de desvios*”, “*Acrescente-se, ainda, os erros de concordância, pontuação, repetição de vocábulos, não emprego das notações léxicas*”. Esse relatório foi elaborado pela professora de Língua Portuguesa da turma de R. e foi assinado pelos professores de Ciências e Matemática, que acrescentaram a seguinte ressalva sobre o comportamento do aluno “*imaturo, ou seja, infantil em muitas de suas atitudes*” – nesse momento o garoto estava na 5ª série, portanto, tinha entre dez e onze anos. A professora de Inglês acrescentou, ainda, que o “[aluno] *fica andando pela sala procurando arranjar brigas com os alunos que estão quietos*” e, ainda, “*não consegue se relacionar com os colegas*”.

Na 6ª série, um novo documento foi elaborado. Seu conteúdo é muito parecido com o do anterior, no que se refere ao seu comportamento, aprendizagem e o retorno (que não ocorre) de atividades extraclasse. R. é apontado como aluno que “*raras vezes, manifesta sua vontade de participação nas aulas, seja para emitir opinião, seja para fazer algum questionamento*”. Mais uma vez é a professora de Língua Portuguesa quem elabora o documento, endossado pelos professores de Matemática e Geografia.

Já na ficha de avaliação periódica registraram-se anotações do tipo: “*não cumpre as atividades em aula e/ou em casa*”, “*dificuldade de interpretação*”, “*dificuldade de assimilação*”, “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”, “*não cumpre as normas regimentais*”. Somente no 1º bimestre, em uma única disciplina, aparece “*problemas de saúde*”. Há também as seguintes anotações: “*o aluno costuma responder sempre quando chamada sua atenção*”, “*não demonstra interesse pelos estudos*”. Há, ainda, registros de comparecimentos da avó em três ocasiões diferentes durante o ano, sendo a última no mês de agosto.

Na 7ª série são encontradas anotações do tipo: “*advertido por indisciplina*”, “*continua com atitudes inadequadas na sala de aula*”, “*perturba os colegas com suas brincadeiras*”, “*advertido por atirar lixo no teto da escola*” – não há esclarecimentos sobre quais atitudes são de fato “*inadequadas*” e sobre qual “*brincadeira*” do aluno faz que “*perturba os colegas*”. A avó compareceu à escola quatro vezes (a última vez no mês de dezembro).

Na 8ª série, os registros revelam anotações do tipo: “*não se empenha em melhorar, brinca todo o tempo*”, “*quando é chamado à atenção, ele ignora e às vezes responde*”, “*não tem caderno, desinteressado*”. Foi advertido no mês de junho “*por jogar bolinhas de papel no colega*”. Há registros de comparecimentos da avó à escola nos meses de maio, agosto, outubro e dezembro, além de uma quinta visita sem data anotada.

Durante o período em que frequentou a Recuperação de Ciclo II os registros revelam três “*ocorrências disciplinares*”. Nesses momentos o jovem R. foi flagrado ao “*atirar maçã na lousa*”, “*assoviar durante as aulas*” e “*responder de maneira inadequada*”. Foram encontrados, ainda, registros como: “*dificuldades em reconhecer a tese defendida no texto*”, dificuldade em “*localizar informações explícitas no texto*”, dificuldade em “*deduzir por meio do raciocínio uma informação implícita no texto*”, dificuldade em “*expressar-se de forma oral p/ comunicar idéias e dificuldades de compreensão*”, dificuldades em “*comparar problemáticas atuais e de outros momentos*”. Os professores assinalam nos registros as seguintes sugestões: “*criar o hábito da leitura para expandir vocabulário*”, “*destinar ao menos 30 min do dia para estudo*”, “*participar da aula com maior empenho*” e “*manter em ordem o material escolar*”. A escola deverá providenciar “*encaminhamento a recuperação e reforço fora do período de aula*”.

É importante ressaltar que, durante a conversa com R., foi possível perceber certa disposição para conversar, o que em quase nada o aproximava de um garoto que tivesse dificuldades em se expressar oralmente, conforme foi apontado por alguns professores. Já sobre suas dificuldades em produzir um texto escrito, elas ficaram muito evidentes na produção escrita solicitada, em que escreveu sobre seus sonhos e expectativas futuras.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

A escola, para R., é um local para “... *se aprender coisas*”, para estudar, para se obter condições de alcançar “*um futuro melhor – um bom emprego*”. Não cita o ambiente escolar como um local com possibilidades para se fazer amizades – detalhe que o aproxima muito da opinião do primo e das preocupações da avó no que se refere ao “tipo de gente” que cerca a escola.

“A escola significa para mim um meio de aprendizado e é estudando para mim trabalhar no futuro.

A escola ajuda muito por que ela passa algumas coisas adiantado e ensina muita coisa que poderemos ver mais lá na frente como uma faculdade etc... (R.B., produção escrita)”

. relação com os colegas:

A relação com os colegas da classe e das demais turmas é amistosa. R. considera que eles são “*legais*”. Mas, como em todos os casos da pesquisa, não aprofunda esse assunto. Parece sempre sentir-se “deslocado”, “fora da turma que consegue aprender sem ter que ir pra reforço”.

. o que diz a avó sobre R.B. e sua vida escolar:

A Sra. E. fez muitas referências aos problemas de saúde que o garoto enfrenta desde muito pequeno (embora afirme que o neto já melhorou bastante “nos últimos meses”). Sobre a frequência do garoto ao reforço, a avó é bem categórica:

“Ele [o R.] vive no reforço...”

Sobre os resultados dessa frequência:

“Ultimamente o R. nem quer mais vir pro reforço, porque o que não aprendeu no ano inteiro, vai aprender em um mês? Então, tá errado... ele não quer mais

vir... a vida dele é assim: aula normal e reforço, e tinha mais ainda, porque tinha professor particular... ficou uns dois ou três anos pra ele aprender ler e escrever, então, acho que já cansou.(Sra. E., entrevista)”

Assim, como no caso de M., a avó considera que o garoto tem condições de apresentar melhorias na escola, uma vez que tem mostrado bons resultados com o tratamento que vem fazendo – “sua memória parece estar reagindo bem”, diz ela, e acrescenta “ele até já fala e escreve melhor, mas a letra continua um garrancho”. Apesar disso, segundo a Sra. E., ele não faz melhor porque “não quer”.

. o que pretende fazer no futuro:

“Eu pretendo seguir a profissão de eletricista e eu pretendo continuar os estudos eu gostaria de cursar Informática eu gosto de Informática por causa das coisas que esse curso ensina.

Eu pretendo atingir esse objetivo estudando até o fim do ano e depois posso fazer outros curso igual, Direito ou advogado ou até mesmo medicina porque gosto.

Superar obstáculos é difícil mais pretendo tentar enfrenta-lo para vê se consigo o que eu quero ser na vida uma pessoa bem estudiosa por isso que eu quero tentar enfrentar os obstáculos e ser um vencedor na vida. “R.B., produção escrita)” – transcrição literal

. outras observações:

O primeiro contato com a família de M. e de R. ocorreu por telefone. A conversa com a mãe de M. foi muito rápida e ela solicitou que todas as perguntas fossem feitas à avó do jovem, uma vez que é a Sra. E. quem acompanha mais de perto a escolarização do garoto – assim como dos demais netos. Mesmo depois de uma certa insistência não foi possível agendar uma conversa com os pais do garoto.

A entrevista com a Sra. E. ocorreu na sala de espera da secretaria da escola, em uma manhã de segunda-feira, logo após o horário de entrada das aulas. O encontro durou pouco mais de meia hora e nele ficou claro toda a preocupação dessa avó com seus netos.

A Sra. E. falou de sua preocupação constante com os jovens – preocupação essa que ultrapassa a vida escolar. Ela é responsável direta por R., seus dois irmãos mais novos (um menino e uma menina) e pelas as gêmeas, que têm seis anos. Indiretamente ela responsabiliza-se, também, por M. Ela os leva para a escola, vai buscá-los, é sua assinatura que aparece, constantemente, nas fichas dos meninos, tenta incentivá-los a ler

e a se dedicarem aos estudos. Em vários momentos da conversa isso tudo transpareceu, como, por exemplo, no momento em que fez a seguinte afirmação sobre os pais de R.:

“Foi embora [a mãe de R.], arrumou outra vida... de vez em quando aparece, uma vez ou outra, mas não tem contato com nada. Meu filho também morava no quintal, mas também mudou. Ele mora com outra pessoa. Ele vem, mas... também não interessa pelos filhos, é divorciado também dos filhos, tanto ele como ela, então, ficou pra mim, né. O. R. era pequenininho, o outro também, e a menina era recém nascida... (Sra. E., entrevista)”

Quando os garotos têm dificuldades com a escola, os membros da família se mobilizam para ajudá-los. O tio mais velho, que tem nível universitário, a irmã de M., que está terminando o Magistério, a mãe de M. que está terminando o Ensino Médio, enfim, todos tentam contribuir para que os resultados dos meninos na escola melhorem, mas segundo a Sra. E. *“eles [os netos menores] só não faz melhor porque não quer”*. Na entrevista, essa senhora deixou claro que já teve mais confiança no trabalho que a escola realiza:

*“... eu acho que os professores já não são muito, assim, sabe, podia ser um pouquinho mais... eles tão deixando de lado, não tão ligando muito, eles não tão assim... não trata as pessoas, pelo menos os alunos sério... parece que não tão nem aí... sabe acho que [sinal negativo com a cabeça]... acho que eles podia... ajudar mais...
... as minhas gêmeas [as filhas adotivas] já estão lendo, e não é a escola que ensina... (Sra E., entrevista)”*

Essa avó não acredita que o Projeto de Recuperação Paralela traga resultados positivos para a vida escolar dos netos, e a explicação é muito simples e óbvia:

“Ah! É o que eu te falei, o que não aprendeu no ano inteiro, então... é meio difícil... Eu mando vir, a gente traz, né, mas... só que se a gente deixar fora da escola é pior, então, tudo que a escola chamar pra alguma coisa, tem que trazer, se não traz eles ficam com medo de ser reprovados, já tão ficando adulto, então... parece que no caso dos meus meninos não tá funcionando muito não.”

A residência dessa família, segundo o depoimento da avó, possui muitos livros de literatura infanto-juvenil, mas os meninos não se interessam – com exceção das gêmeas que, como foi afirmado acima, já sabem ler, *“e não é a escola que ensina...”*.

Os resultados escolares de M. e de R. são muito parecidos com os resultados apresentados por outros alunos que, ao final do período de Recuperação de Ciclo II, foram promovidos pelo Conselho de Classe e Série – fato que demonstra não haver, por

parte da instituição escolar, critérios claros e objetivos para decidir quem deve seguir para a etapa seguinte e quem deve ser reprovado.

PERFIL III: C.L.

“Á escola ela é muito importante para todo mundo pois sem ela ninguém seria nada na vida só que algumas pessoas não sabem disso, ou sabe só que não tá nem aí, e só vai perceber quando no futuro for procurar um emprego, eu por exemplo sei que isso vai me fazer falta só que tem dia que eu não tô pra escola, é por isso que eu repeti, mas pretendo terminar os estudos, para que eu possa no futuro conseguir um emprego e construir uma família e sustentar ela. (C.L., produção escrita)”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** a casa da família é própria, possui quatro cômodos (dois dormitórios, sala e cozinha), um banheiro, quintal, garagem. Há uma outra residência no mesmo quintal, em que mora a avó de C.L. A família tem uma renda mensal que varia entre R\$ 1.801,00 e R\$ 3.600,00. Quanto aos elementos de comodidade encontramos: tvs, dvd, vídeo-cassete, aparelho de som, microondas, liquidificador, batedeira, computador – que é utilizado principalmente por L.C. e pelo irmão mais velho, para trabalhos de escola e acesso à Internet (pesquisas, sala de bate-papo, jogos). A residência fica longe da escola, e os garotos precisam se locomover de ônibus até lá.

Nessa residência convivem C.L., o pai, a mãe e o irmão mais velho (além de um cachorrinho, que nos fez companhia durante a entrevista, na casa da família). A mãe de C.L., que não concluiu o Ensino Fundamental II – fez até a 7ª série – não trabalha fora e é a principal responsável pelo acompanhamento da vida escolar dos dois filhos. O pai é operador de máquinas em uma indústria no município de Santo André – ele concluiu o Ensino Médio em escola pública (assim como a esposa). C.L. e o irmão – que faz o Ensino Médio – estudam na mesma escola.

. progressão escolar:

C.L. fez o Ensino Fundamental I na mesma escola estadual, no município de Santo André, entre os anos de 1997 e 2000. Em 2001 iniciou o Ensino Fundamental II:

- na 5ª série foi promovido sem maiores dificuldades;
- na 6ª série, em consequência de seu baixo rendimento (exceto em Ciências e Educação Física) é encaminhado para estudos de Recuperação Intensiva e promovido pelo Conselho de Classe e Série;
- na 7ª série é novamente promovido pelo Conselho de Classe e Série em quase todas as disciplinas, exceto Inglês, Educação Artística e Educação Física;
- na 8ª série, seu quadro de aproveitamento leva o Conselho Final de Classe e Série a reprová-lo no Ciclo II, momento em que o garoto apresenta rendimento satisfatório apenas em Educação Física;
- após sua frequência à Recuperação de Ciclo II, o garoto é promovido pelo Conselho de Classe e Série em: Língua Portuguesa, Geografia, Matemática e Educação Artística. Atualmente, está cursando o primeiro ano do Ensino Médio na mesma unidade escolar.

Sobre sua frequência ao Projeto de Recuperação Paralela, C.L. faz parte do grupo de alunos que frequentou o Projeto de forma muito irregular – chegando a abandoná-lo por decisão da família:

“Ele foi uns dias [em 2004], mas o quê que tava acontecendo? Não tava tendo reforço. Eles iam lá pra ficar jogando futebol ou pra sair confusão em sala de aula, porque se mistura todos os alunos, né, de várias salas e tava dando confusão, e aí... se for pra ser dessa maneira... não vem mais. Então, na realidade, eu não deixei mais, porque eu senti que não tava tendo nenhum aproveitamento, ele tava gastando dinheiro com passagem [vai de ônibus para a escola] né, e tava indo e quando chegava em casa... ‘O quê que foi feito?’ ‘Ah! Hoje não teve, hoje nós fomos jogar futebol... hoje fomos jogar não sei o quê..’, então, eu vi que não tava [havendo aproveitamento por parte de seu filho]... (Sra. J., a mãe)”

Sobre o que ocorria nas aulas do Projeto, especificamente, C.L. mostrou muita desmotivação, afirmando que essas aulas pouco contribuíram para a melhoria de sua situação escolar:

“As aulas... poucas vezes a professora passava texto, algumas contas e todo mundo saía da sala e ia jogar vôlei na quadra. (C.L., entrevista)”

“Não [sobre a contribuição positiva do reforço] porque eles ensinam coisas muito passada, não matéria.. tipo... que a professora tá dando, assim, matéria nova, assim, coisa mais do passado... assim, conta normal de mais, de menos, dividir...”

. o que dizem os professores sobre C.L. nas fichas analisadas:

Na 6ª série, as anotações feitas pelos professores sobre C.L. revelam observações do tipo: *“não cumpre as atividades em aula e/ou em casa”, “dificuldade de concentração e/ou desinteresse”, “não traz material pertinente à aula”, “dificuldade de interpretação”*. C.L. também tem, segundo seus professores, problemas como *“caderno incompleto”* e *“conversa e brinca demais”*.

Na ficha da 7ª série os professores fizeram várias anotações sobre *“indisciplina na aula”* e sobre a não entrega de trabalhos e atividades. Existe algo interessante anexado a essa ficha: um bilhete escrito pelo jovem, endereçado à vice-diretora que dizia o seguinte: *“M. [nome] eu pensei muito sobre a nossa última conversa e resolvi que eu vou melhorar, pelo menos vou fazer o máximo para que eu tire umas boas notas isso é tirar nota azul”*.

Na 8ª série foram feitas observações do tipo *“não tem caderno, indisciplinado, desinteresse”, “falta empenho”* e, ainda, *“fez com extrema irrelevância as atividades por muitas vezes”*. Há o registro de um episódio inusitado: C.L. colocou fogo na lata de lixo da sala de aula no mês de abril.

É interessante observar também que C.L. possui um número de faltas que cresce a cada ano: na 5ª série foram registradas 76 ausências; na 6ª série, 122 faltas; na 7ª série, 196 faltas – a mãe encaminhou bilhete para a escola informando que o garoto faltaria por alguns dias, uma vez que deveria auxiliá-la na recuperação de uma cirurgia; na 8ª série foram registradas 163 ausências.

Na ficha que corresponde ao período em que frequentou a Recuperação de Ciclo II, há observações do tipo: *“dificuldades em reconhecer a tese defendida no texto”*; dificuldades em *“localizar informações explícitas no texto”*, dificuldade em *“deduzir*

por meio de raciocínio uma informação implícita no texto”, “dificuldade de concentração e/ou desinteresse”, dificuldades em “expressar-se de forma oral p/ comunicar idéias e dificuldade de compreensão” – anotações válidas para o 1º e para o 2º bimestres – “não comparece assiduamente as aulas” e “dificuldade de concentração e/ou desinteresse” – para os 3º e 4º bimestres. Os professores recomendam para o aluno “criar o hábito da leitura para expandir vocabulário”, “destinar ao menos 30 min. do dia para estudo”, “participar da aula com maior empenho”, “manter em ordem o material escolar”. Já os pais devem “estimular e incentivar a leitura”. Quanto à escola, os professores indicam “encaminhamento a recuperação e reforço fora do período de aula” – o que foi posto em prática, mas o garoto não frequentou.

Há registros de presença de um dos responsáveis em, pelo menos, três momentos em cada um dos anos letivos, até a 8ª série. Já durante a Recuperação do Ciclo II, há registro de comparecimento apenas no mês de maio.

. importância atribuídas aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

O garoto afirma que a escola tem “um pouco de importância”, mas em seu depoimento parece haver descrédito e superficialidade quanto à relação com o conhecimento formal que a vida escolar pode propiciar. Para ele a escola é um local para estreitar relações sociais, fazer amizades, conhecer pessoas:

“A escola significa muito para mim pois sem ela eu não seria nada, eu não saberia lê nem escrever, e não iria poder conhecer sobre meu país e sobre o mundo, e também eu não iria conhecer pessoas novas, fazer novas amizades. A escola ela é muito importante para todo mundo pois sem ela ninguém seria nada na vida só que algumas pessoas não sabem disso, ou sabe só que não tá nem aí...”

A escola me ajuda muito (os professores) todas dúvidas que eu tenho eu tiro com meus professores e assim consigo aprender mais e mais, para poder realizar meus sonhos... (C.L., produção escrita)”

Já no que se refere aos professores, o garoto faz referência à rotina das aulas de uma forma muito parecida com a de seus colegas:

“Acho que eles são legal, na hora que tem que ser mais chatos, eles são, mas nada demais, eu acho que eles são bons... Tem uns que são meio chatinhos, mas são legais, são bem atenciosos. (C.L., entrevista)”

“Ah! Não sei, os professores ensinam bem... tem uns que ensina bem, outros, assim... mais lerdinhos... mas no geral, tá bom.”

“Ah! Ela [a professora] entra, faz chamada, explica a matéria, passa matéria nova, passa lição, aí ela trabalha um pouco com aquela lição, depois passa uma atividade pra vê... (C.L., entrevista)”

. relação com os colegas:

“Não conheço muita gente...”

“Ah! É bom, não tenho briga com ninguém, converso com todo mundo. (C.L., entrevista)”

. o que dizem os pais sobre C.L. e sua vida escolar:

“Ele não fala. O C., ele não fala... das dificuldades dele, ele não fala nada. O C. é o tipo de menino que se fecha, ele é uma ‘conchinha’, até mesmo se ele tiver doente, se ele tiver dor, ele não é do tipo... Eu conheço ele... assim... por causa do jeitinho dele... quando ele chega a falar... corre, porque ele não agüenta mais mesmo... é porque tá no final... ele não fala das dificuldades dele, ele nunca foi de falar.” (a mãe)

“A gente conversa bastante... se precisar pegar meio pesado, a gente pega... fica de castigo...” (Sra. J., entrevista) – transcrição literal.

Os pais têm muita dificuldade em saber, através do filho, o que se passa na escola. Aliás, essa dificuldade em expressar-se quanto a sua escolaridade foi marcante na conversa com o garoto. C.L. tentou, várias vezes, responder as questões com um simples “sim” ou “não”, ou, ainda, com um “sei lá” a questões diretamente relacionadas a sua vida escolar. A Sra. J. afirmou que o menino é muito fechado, evita falar sobre seus problemas, até mesmo quando está doente ou sente alguma dor.

. o que pretende fazer no futuro:

“... pretendo terminar os estudos, para que eu possa no futuro conseguir um emprego e construir uma família e sustentar ela.

Eu ainda não sei que tipo de profissão eu pretendo ter, mais pretendo ter uma. Eu estou fazendo um curso de informática e espero terminar sem nenhum problema, assim que eu terminar ou até antes de terminar o curso eu pretendo arrumar algum outro curso que me interesse que eu ainda não sei qual(C.L., produção escrita)” – transcrição literal

. outras observações:

O primeiro contato com a família de C.L. aconteceu pelo telefone, quando foram esclarecidos à sua mãe detalhes sobre a pesquisa. A entrevista foi agendada e ela solicitou que a conversa com o filho fosse feita no mesmo dia, na residência da família.

Quando a pesquisadora chegou, todos já estavam presentes, aguardando. A conversa aconteceu na sala da residência, local em que há um cantinho reservado para o computador.

A casa dos L. fique muito afastada da escola, na divisa dos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo. Quando C.L. iniciou seus estudos na escola pesquisada, a família residia no mesmo bairro da unidade escolar. A permanência do garoto na mesma escola é justificada pela mãe:

“... depois que nós compramos [a casa] pra cá, já faz três anos que eu tô aqui, mas eu não quis tirar de lá [da escola] porque só pelo que eu pude observar do ensino daqui, da meninada daqui, é pior do que lá.. então, não quis tirar. (Sra.J., entrevista)”

Tanto o pai quanto a mãe de C.L. estiveram presentes durante quase toda a conversa – eles se retiraram da sala quando foi iniciada a entrevista com o garoto. Quando se referem à escola, os pais do jovem mostram seu descontentamento com a educação de maneira geral, não fazem referência específica à escola em que o filho estuda, mas ao sistema de ensino:

“Mas eu acho que realmente o ensino hoje em dia... (Sra. J.)”
“Não... caiu muito... (Sr. F., o pai)”
“... tá deixando muito a desejar... caiu demais mesmo... (Sra. J.)”
“Não por culpa dos professores... não sei como que é o esquema aí... não é culpa dos professores... (Sr. F.)”
“Talvez já venha pros professores, eu acho que do governo, não sei como funciona, né... o tipo de ensino. Mas eu acho que o ensino fracassou demais...(Sra. J.)”

Os pais citam detalhes do que, em sua época de estudantes, era importante na escola, e deixou lembranças boas:

“... eu não tinha do que reclamar era tão bom, né. Em questão de tudo, do ensino, agora eu acho que uma coisa... assim... que na época tinha muito e hoje não tem nas escolas... os laboratórios, fazer experiências em sala de aula, tipo tubo de ensaio, essas coisas todas, né. Antigamente se fazia muito, eu mesma gostava demais quando tinha esse tipo de trabalho, e agora as escolas não dão mais esse tipo de trabalho.(Sra. J.)”

“A Educação Física, também é diferente... pelo que eu vejo... assim é difícil... (Sr. F.)”

Os conflitos familiares relacionados à escola dizem respeito, principalmente, a falta de informações – sobre tarefas e trabalhos a serem feitos em casa, ou, simplesmente, sobre o que acontecesse no cotidiano escolar:

“... Olha... de vez em quando [verifica os cadernos] porque eu não tenho paciência... não tenho porque eles [os filhos], nenhum dos dois tem força de vontade para estudar, então eu só vou brigar... então de vez em quando eu vou lá... eu dô uma olhada... não perto deles, né. Sempre pegando no pé... 'por que não tem lição hoje?'... 'por que não tem trabalho hoje?'... Então normalmente é assim, né... não, porque não dá... nunca eles têm lição... nunca eles têm... Aí você chega na escola, tem reclamação que não fez, mas a mãe ouve [dos filhos] que não tem (Sra. J.)”

“Eu tinha tanto trabalho antigamente... Ou tem e não fala, eu não sei... (Sr. F.)”

A mãe de C.L., em determinado momento da entrevista, deixa bem claro que quando é necessário, a intervenção é dura frente ao desinteresse dos garotos, ou frente a alguma atitude que seja considerada inadmissível – porém, ela prefere ouvir todos os envolvidos (seus filhos e os professores, por exemplo), nesse sentido afirma:

“Sempre fui [à escola, quando convocada]... sempre. Aí eu pergunto por que, aí ele dá a versão dele, quando chega na escola, às vezes, bate, e às vezes não bate... a versão é outra, né. Então eu falo, eu fui aluna e eu sei que nem sempre é... o professor tá falando a realidade... o que houve... então o professor, às vezes, principalmente quando pega birra com o aluno, né... então o professor, ele sempre vai acrescentar alguma coisinha... como já houve caso, de eu por frente a frente e acabar os dois batendo de frente, porque não batia [as versões]. Mas assim... aí, eu chego em casa, vô conversar bastante, se eu tiver que castigar, eu vô castigar, se eu tiver que dar uns tapas, eu vou dar esses tapas, e ele sabe que funciona bem assim, né. De fazer alguma coisa na escola, a escola ligar e eu ter que ir lá, porque ele sabe que aí complica (Sra. J.)”

C.L. pratica futebol – treina em escola especializada – e anda de *skate* nas horas vagas. Além disso ele passa horas na Internet, navegando entre *sites* de jogos e salas de bate-papo. A escola parece não possuir grandes atrativos para o garoto. Ele foi um dos entrevistados que demonstrou grande descontentamento com a forma como as aulas acontecem – com os professores utilizando, basicamente, giz e lousa.

PERFIL IV: E.O.

“A escola significa sabedoria, educação e respeito. (E.O., produção escrita)”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** a casa é cedida pela avó materna de E.O., fica muito afastada da escola em que o garoto estuda – ele precisa pegar ônibus para chegar lá – e é composta por quatro cômodos (dois dormitórios, sala e cozinha) e um banheiro. No mesmo quintal existem mais duas residências – a da avó do garoto e de uma tia. As casas são simples, construídas em um terreno um pouco acidentado. Há muitas plantas no quintal, e alguns cachorros também, que, segundo a tia de E.O. são necessários para a proteção das famílias, uma vez que o bairro é considerado perigoso – existem índices representativos de assaltos na região. A residência de E. está bem desgastada pelo tempo, as paredes estão descascando e a tinta é muito antiga. Os móveis são muito simples e gastos. Os elementos de conforto são: tv, dvd, ferro elétrico, geladeira e um tanquinho de lavar roupa. O telefone pelo qual foi feito contato com o pai, é da tia, que mora no mesmo quintal. Eles não possuem automóvel.

Apenas E.O. e seu pai residem na casa. A mãe do garoto mora com o segundo marido – durante algum tempo o menino morou com ela, mas quando ela encontrou outro companheiro o jovem foi morar com o pai. O Sr. J. estudou até o segundo ano do Ensino Médio e pretende concluir esse nível de ensino no ano de 2006; ele é funcionário público municipal – auxiliar de limpeza – e a renda mensal da família varia entre R\$ 361,00 e R\$ 540,00. O Sr. J. trabalha até às dezesseis horas, de segunda à sexta-feira.

. **progressão escolar:**

O Ensino Fundamental I E.O. fez em uma mesma escola pública estadual, no município de Santo André, nos anos de 1997 a 2000. Em 2001 vai fazer o Ensino Fundamental II na escola pesquisada:

- na 5ª série apresenta um quadro de aproveitamento – exceto em Geografia e Educação Física – que leva a escola a encaminhá-lo para estudos de Recuperação Intensiva. Ao final do período de recuperação, E.O. é promovido pelo Conselho de Classe e Série;
- na 6ª série, o aluno apresentou dificuldade apenas em História – obteve média 5, quando o satisfatório era 6 – mas foi promovido para a série seguinte;
- já na 7ª série, E.O. é promovido pelo Conselho de Classe novamente. Dessa vez, além da Educação Física, a outra disciplina em que o aproveitamento foi superior a média escolar foi Ciências;
- na 8ª série, o garoto soma um número muito grande de faltas (210, no total) e apenas na disciplina de Educação Física seu aproveitamento é satisfatório. Nesse contexto é retido no Ciclo II do Ensino Fundamental;
- na Recuperação de Ciclo II, o aluno novamente só apresenta resultado satisfatório em Educação Física, tem muitas faltas (171, no total), embora não o suficiente para ser retido por frequência. Entretanto, seu baixo índice de aproveitamento leva o Conselho de Classe a retê-lo pela segunda vez.

Quanto à sua participação no Projeto de Recuperação Paralela, segundo suas declarações, a frequência foi bastante irregular – apesar dos constantes encaminhamentos, o jovem declarou que frequentou o Projeto quando estava na 5ª e 7ª séries. E declarou que no reforço é mais fácil realizar as tarefas, uma vez que é uma revisão do que já havia sido trabalhado na classe regular, e porque as turmas são compostas por poucos alunos. Por outro lado, os dois fatos apontados como facilitadores de aprendizagem durante o reforço, são também apontados pelo garoto como motivo de desmotivação (nem sempre é bom revisar, e nem sempre é bom ter poucas pessoas para conversar).

Sobre sua retenção no Ciclo II, E.O. – assim como muitos de seus colegas – declarou que a considerou justa uma vez que “... *eu não faço nada mesmo... (E.O., entrevista)*” ou, ainda, “...*também. não ia pra escola!*”. Mas o garoto não pareceu muito preocupado com a questão, na verdade a única chateação era “... *tipo, imaginei que ia ser mais um ano na escola*”. O Sr. J. também demonstrou certo conformismo com a situação:

“Ele mesmo que não esforçou muito... foi justa porque ele mesmo não se preocupa muito... Às vezes tem que esforça ele... pego no pé, senão ele não fazia [tarefa] não... Ele não faz... não gosta de estudar não... às vezes vive preocupado mais com o videogame. (Sr. J., entrevista)”

. o que dizem os professores sobre E.O. nas fichas analisadas

Quando estava na 6ª série os registros das anotações feitas pelos professores na ficha individual descrevem um aluno que *“não cumpre as atividades em aula e/ou em casa”*, que tem *“dificuldade de concentração e/ou desinteresse”*. Além disso, foram feitas outras anotações do tipo *“caderno incompleto”*, *“não faz as lições de casa”*.

Na 7ª série as anotações mais comuns são *“muitas faltas, não faz atividades”*, *“só conversa e brinca”*. Há também uma observação sobre uma conversa com o pai do jovem no mês de abril, em que o mesmo era comunicado sobre as faltas do filho e declarava não ter conhecimento do que vinha acontecendo.

Quando fez a 8ª série, E.O., segundo os registros de seus professores, era descrito como um *“aluno extremamente mal educado”*, para quem *“falta estudo e participação”*. Outras anotações do tipo *“desinteresse”* e *“muitas faltas”* também aparecem.

Durante o período de Recuperação de Ciclo II há registros de anotações como *“não comparece assiduamente as aulas”*, *“dificuldade de concentração e/ou desinteresse”*, em conseqüência do quadro apresentado, os professores indicam ao aluno *“criar o hábito da leitura para expandir o vocabulário”*, *“destinar ao menos 30 min. do dia para estudo”*, *“participar da aula co maior empenho”*. Já aos pais é sugerido *“investigar se seu filho está freqüentando a aula e com o material”* e *“estimular e incentivar a leitura”*. A escola compromete-se a *“compensar ausências”*.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

A escola para E.O. é útil *“Pra vê meus amigos, né... é. (entrevista)”* ou, ainda, *“A escola [risos] ela tá pra ensinar a gente, né... tá aí pra... ah! Sei lá... pra tomar um rumo pra vida, né. (entrevista)”*.

Em sua produção escrita o garoto vai um pouco além:

“A escola foi feita para as pessoas aprenderem a ler e a escrever, porém tem muitos alunos que não gostam de estudar e só vão para a escola para fazer bagunça.

A escola é importante para o aprendizado das pessoas e não é preciso ser jovem para ir à escola; pessoas que pararam de estudar quando eram jovens podem fazer supletivo.

A ajuda que a escola pode me dar, é que caso eu não conseguir ser jogador eu posso arrumar outro emprego com o estudo que a escola me deu. (E.O., produção escrita)”

Quanto aos professores, apesar de afirmar que gosta dos mesmos, o garoto opta por pedir auxílio aos colegas quando surge alguma dificuldade:

“Às vezes, pra mim, parece que ele [o amigo] explica melhor, o professor, se a gente pede muita explicação, ele fica nervoso também, não... sei lá... porque tem mais gente pra ele explicar também, o professor. Pro meu amigo posso pedir no intervalo...”

E.O. não gosta de fazer suas tarefas de casa, nem mesmo da disciplina que mais aprecia – Matemática – mas isso também não é encarado como problema para o garoto, que prefere passar suas tardes jogando videogame.

. relação com os colegas:

“Como assim?... É... meus amigos... (E.O., entrevista)”

O garoto foi transferido de turma duas vezes durante o ano letivo. Ao ser perguntado sobre o assunto, a resposta reflete parte das dificuldades que tem em adaptar-se às regras de comportamento estabelecidas pela escola:

“Uma porque a sala tinha pouco aluno, só tinha homem só, aí mudamos. Na segunda vez, porque eu tava conversando, fazendo bagunça... [na classe atual] conheço todo mundo, ‘zoo’ todo mundo...(entrevista)”

Quanto ao seu relacionamento com os demais alunos da escola, a resposta foi muito vaga:

“Eu converso com alguns...”

Em uma das visitas da pesquisadora a escola o menino estava envolvido em uma confusão com outro colega – de outra turma – ao que tudo indicava, ele havia dado um banho no amigo com água suja. Os dois foram encaminhados para a sala da direção da escola. E.O. esclareceu que já estava acostumado com aquela situação e que havia dias em que ia mais de uma vez “conversar” com a diretora.

. o que diz o pai sobre E.O. e sua vida escolar:

O pai se refere com pouca clareza à vida escolar do filho, embora esteja registrada sua frequência em todas as reuniões desde a 6ª série (período em que foi possível fazer esse levantamento nos documentos escolares), mas sua preocupação transparecia o tempo todo durante a conversa, como, por exemplo, no momento em que declara “às vezes eu dou conselho pra ele, que ele deve estudar, porque ele é novo ainda, né. E tento forçar ele pra estudar”. Outro detalhe interessante é que o pai afirma que, em outros momentos E. era mais envolvido com as questões escolares: “Quando ele era mais novo, ele gostava de estudar”. Segundo o pai, o garoto, no período em que morou com a mãe, era mais estudioso:

“... quando era mais pequeno, era mais esforçado, né, mas faz uns três anos já que ele começou a ter desânimo pra estudar... Não sei se ele aproveita... que é o pai, né, não é como a mãe, que ficava em casa com ele... (Sr. J., entrevista)”

o que pretende fazer no futuro:

“Quando eu tiver que dar rumo à minha vida, quando eu sair da escola, eu pretendo ser jogador de futebol e para isso eu vou ‘fazer’ escola de futebol. (E.O., produção escrita)”

. outras observações:

O primeiro contato com o pai de E.O. foi feito por telefone. Na primeira tentativa de encontrá-lo só foi possível falar com sua ex-cunhada – a proprietária do telefone, e irmã de sua ex-esposa, a mãe de E. A visita à residência do jovem ocorreu

em um domingo à tarde e os dois já estavam aguardando quando a pesquisadora chegou. A televisão estava ligada – o time de futebol para o qual os dois torcem ia jogar – e assim permaneceu enquanto ocorria a entrevista.

O Sr. J. é uma pessoa muito tímida e tem certa dificuldade em se expressar em consequência de problemas de dicção.

Durante a conversa o Sr. J. deixou clara a sua dificuldade em acompanhar a vida escolar do filho: *“Eu trabalho até as quatro [dezesesseis horas] e chego as seis [dezoito] aqui...”*. Quanto à forma de acompanhamento da vida escolar do garoto, ele declara: *“Ah! Fico sabendo se tá tudo bem... eu falo pra ele estudar, né”*.

Quando solicitado – em dias de reunião de pais e mestres, ou para uma conversa sobre o filho especificamente – o Sr. J. comparece a escola, aliás, ele declarou que está sempre sendo convocado por algum professor ou pela direção, pois E.O. se envolve muito em confusões, como por exemplo, na ocasião em que, no momento em que um colega de classe ia se sentar, ele retirou a cadeira e o menino caiu no chão.

Ao ser perguntado por que E. estudava tão longe da escola, o Sr. J. nos disse que *“É porque foi escolha da minha ex-esposa, ela achou que estudar lá [é melhor] do que aqui perto, porque aqui é muito perigoso. (Sr. J., entrevista)”*. O Sr. J. não é o primeiro pai a declarar sua preocupação em manter o filho longe das influências do bairro, pelo menos no período de permanência na escola.

Um dos detalhes que chamou muito a atenção na entrevista foi o fato de que o garoto, por várias vezes, insistiu em que fosse agendado um momento para uma conversa com a mãe dele. Parecia haver uma necessidade muito grande da parte dele de que sua mãe fosse ouvida. Na verdade, quando a pesquisadora estava saindo de sua casa, ele forneceu o número do telefone da mãe, na esperança de uma conversa posterior. Houve tentativas de fazer contato, mas não foi obtido sucesso. O pai de E. disse que, depois que foi morar com seu atual companheiro, a mãe do garoto passou a não mais poder acompanhar a vida escolar do filho; as razões que levaram a tal situação não foram esclarecidas.

Em todos os momentos em que foi estabelecido contato com E., durante visitas à escola, constatou-se que seu relacionamento com os colegas e com os funcionários é muito amigável – mesmo nos momentos em que o garoto se envolve em confusões com algum colega, o clima pareceu ser descontraído. A vice-diretora, na ocasião do banho de água suja, após conversar com E., manteve um tom de seriedade e rispidez, porém, após a saída do garoto de sua sala confidenciou que sabia que o garoto era inteligente e que

era capaz de “render” muito mais do que rendia, mas passava o tempo todo tentando chamar a atenção.

Algo chama atenção na progressão escolar de E.O., ou seja, o seu rendimento durante a 6ª série, quando ele foi promovido com médias satisfatórias em quase todas as disciplinas (com exceção de História). O que será que o motivou? Ao ser perguntado sobre isso o menino não soube esclarecer, mas ao que parece esse foi o último ano em que morou com a mãe, e, segundo o pai, foi a partir de uns três anos que E. começou a apresentar queda acentuada de rendimento escolar. Não é possível dizer ao certo se uma nova retenção irá acrescentar algo de positivo a vida escolar desse jovem. Por hora só é possível afirmar que será mais um ano na escola – justamente mais uma dose do remédio amargo que ele havia experimentado no ano anterior e afirmara não ter gostado.

PERFIL V: E.U.

“... o professor começa já tacando lição, já enche a lousa, você tem que ficar copiando, a mão fica mole, aí tem gente que já xinga o professor, aí ele taca mais exercício... (E.U., entrevista)”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** a casa, segundo declaração inicial Sra. C. (mãe de E.), é alugada, mas com o transcorrer da entrevista constatou-se que a propriedade é ocupada pela família, que aguarda regulamentação da situação junto à prefeitura municipal. A localização da residência é bem distante da escola em que E.U. estuda, assim como das escolas na qual os outros dois irmãos, menores, também estudam. A construção é muito simples, possui quatro cômodos (dois dormitórios, sala e cozinha), um banheiro e quintal. Quanto aos itens de conforto: três tvs, vídeo-cassete, tanquinho de lavar roupa, geladeira, ferro de passar, telefone e carro. Uma observação a ser feita, ainda, é que a residência localiza-se no piso superior da uma construção em que, no nível da rua, funciona um bar, que não é administrado pela família.

E.U. reside ali com seus dois irmãos, a mãe e o pai. O pai do garoto é comerciante, a mãe é responsável por administrar a casa e cuidar dos meninos. A renda familiar varia entre R\$ 541,00 e R\$ 900,00. Próximo à residência existem outras escolas estaduais em que E.U. e seus irmãos poderiam estudar, mas os pais optaram por colocar os garotos em escolas distantes do bairro em que residem.

. progressão escolar:

E.U. fez os três primeiros anos do Ensino Fundamental I na mesma escola dentro do município de Santo André; já a 4ª série, o garoto frequentou em outra unidade escolar – as duas escolas pertencem à rede pública estadual. O percurso foi realizado sem grandes percalços, segundo as anotações feitas pelos professores no decorrer dos quatro anos letivos – de 1997 à 2000. Em 2001 E.U. inicia o Ensino Fundamental II:

- na 5ª série, o garoto apresenta um quadro de aproveitamento satisfatório com exceção de Língua Portuguesa e Matemática. Ao final do ano letivo é promovido pelo Conselho de Classe e Série;

- na 6ª série, E.U. é encaminhado para estudos de recuperação intensiva e, após frequentá-los, durante o mês de janeiro de 2003, é promovido pelo Conselho de Classe e Série novamente em Língua Portuguesa e Matemática, mas agora, os registros indicam que foram acrescentadas ao quadro de dificuldades as disciplinas de Geografia e Inglês;

- na 7ª série, pela terceira vez, os registros revelam uma promoção pelo Conselho em Língua Portuguesa, Matemática, e Inglês;

- na 8ª série, E.U. apresenta um quadro de rendimento escolar satisfatório apenas em Geografia e Educação Física. Em consequência do descrito é retido no Ciclo II do Ensino Fundamental;

- no período em que frequentou a Recuperação de Ciclo II, o aluno foi promovido, novamente pelo Conselho de Classe e Série, agora em Língua Portuguesa. Ele transferiu-se para outra unidade escolar.

Quanto à sua participação no Projeto de Recuperação Paralela, E.U. declarou, durante a entrevista que o frequentou desde a 5ª série, e que apesar de serem aulas iguais as regulares, no “reforço”, em consequência do menor número de alunos por turma, ele participava mais, buscando esclarecer suas dúvidas junto ao professor. Nas aulas regulares o garoto declarou, assim como outros colegas, que o mais comum é

perguntar para o colega mais próximo quando surge alguma dificuldade, o professor, no seu caso específico, não era procurado:

“Não... só pergunto pra quem tá do meu lado, aí ele explica, aí eu tento fazer aí eu acerto, aí só faço daquele jeito também...”

“Ah! Não gosto de pedir... Nunca falo com nenhum professor. Só quando eles chamam assim... aí você tem que ir, eu vou... eu chamar, não chamo, não. (E.U., entrevista)”

Ao ser questionado sobre as razões apresentadas pelos professores para seu encaminhamento para o reforço, sua resposta aponta para o fato de que o encaminhamento não estava relacionado com dificuldades ao tentar realizar as propostas de atividades, mas ao fato de simplesmente não realizá-las:

“Porque assim... é que eu não fazia quase nada, aí eles [os professores] achavam que eu tava com dificuldade, aí me jogavam pra reforço...”

Eles me jogava pra reforço... aí eu começava a fazer, aí eles me tirava fora...

Eu falava pra minha mãe que o professor me mandou...

De vez em quando eu não tinha dificuldade... aí, quando eu tinha, eu falava que tinha...(E.U., entrevista)”

Já sobre a retenção no final do Ciclo II, o garoto afirmou ter considerado uma decisão correta da parte da escola uma vez que ele *“... não fazia nada. (E.U. entrevista)”*

. o que dizem os professores sobre E.U. nas fichas analisadas :

Na 6ª série, os registros feitos pelos professores do garoto, sobre sua conduta escolar, revelam observações do tipo: *“dificuldade de interpretação”*, *“dificuldade de assimilação”*, *“dificuldade de concentração e ou desinteresse”*, *“não cumpre as atividades em aula e/ou em casa”*, e ainda, *“... muita conversa”*, *“dificuldade de leitura”*.

Na 7ª série, seus professores não registraram nenhum tipo de observação.

Na 8ª série, os professores registraram que E.U. tem *“desinteresse”*, *“na sala de aula não faz as atividades porque afirma ter preguiça”*, *“falta empenho para realizar as atividades”*. A ficha contém também um registro que revela que, segundo seus professores, o jovem precisa *“estudar mais”*.

Não foi encontrada a *“ficha de acompanhamento individual”* do jovem na secretaria da escola até o fechamento desta pesquisa.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

“A escola é uma das coisas que eu mais preciso para conseguir alguma coisa. A escola é muito importante porque sem ela eu não vou conseguir nenhum emprego e ser alguém nesse mundo. A escola significa uma das coisas que me mantem fora um pouco das bagunças nas ruas e em qualquer lugar. A escola me ajuda muito para que eu possa conseguir quase tudo o que eu quizer. (E.U., produção escrita)”

“Vou [para a escola] pra tentar estudar... acho que ela vai me ajudar a arrumar um emprego. (E.U., entrevista)”

Para esse jovem, professor bom é professor que fala pouco e quase não utiliza lousa durante as aulas:

“Tem professor que só usa a lousa, tem professor que só usa livro, outros que só fala. Legal é professor que não fala muito, não escreve, é legal assim.... (E.U., entrevista)”

. relação com os colegas:

*“Nós conversa, brinca, ri um pouco, essas coisas...
“Converso com todo mundo da escola, brinco com todo mundo... (entrevista)”*

Em vários momentos de visita à unidade escolar foi possível observar a popularidade de E.U. entre os colegas. Em certa ocasião, inclusive, houve uma excursão a um parque de diversões e um grupo de amigos insistiram muito para que o jovem também fosse, pois sem a sua presença “*não ia ser a mesma coisa*”.

. o que dizem os pais sobre E.U. e sua vida escolar:

*“Os professor dele... é... pra mim, tem que dá mais... ser mais rígido, principalmente com ele... porque você começa a dar moleza demais, aí o aluno pode até querer tomar conta da situação.
Lógico que eu tenho que chegar em casa, eu tenho que ver as notas, tenho que ver tudo, porque eu não goste nem de ir na reunião, quem vai é ela [a esposa], se eu vejo as nota lá, eu quero estrangular ele lá dentro... porque eu não acho certo a gente gasta o ano inteiro, pro filho não querer nada da vida, é uma coisa meio pesada...”*

Então, ele tem que entrar na linha... então, ou ele entra na linha, ou ele tem que ver o que realmente ele quer... Porque eu trabalho direto pra dar tudo que precisa, pra depois não ter valor, aí já é demais também, né...

“Ele não trabalha, vê televisão, ouve som, a única preocupação dele é a escola, e ele ainda não quer? Vai culpar o professor? É errado... (Sr. F., pai de E.U., entrevista)”

“Então... quando é reunião, que é com todos os pais... sabe quando você ‘queima’ assim [mãos no rosto]... eu fiquei tão... com vergonha na frente da diretora... eu fiquei sem graça, porque ela olhou pra mim e falou assim ‘Mãe, ele não faz nada, nada mãe, é tanto que a senhora assinou umas prova, que o motivo de ele não fazer é preguiça, mãe...’. Você imagina, você paga transporte, né... você tá ali... não é porque ele faltou, é porque ele foi, ele sentou, ficou com a cara-de-pau lá, né... aí não tem como. (Sra. C., mãe de E.U., entrevista).” – transcrição literal

. o que pretende fazer no futuro:

“Eu pretendo ser uma pessoa de bem, que não precise roubar de ninguém para conseguir o que quero.

E também pretendo ser uma pessoa importante para que não precise levar ordem de ninguém.

Pretendo entrar numa empresa que produza carros porque eu gosto muito de carros porque eu gosto bastante. Pretendo ficar estudando até acabar o colegial.

Eu nunca fiz curso de nada mais eu vou entrar num.

Pretendo atingir meus objetivos de uma forma onesta que nunca precise roubar nada de ninguém.

Espero que os meus obstáculos e meus objetivos não sejam muito difíceis porque eu não me dou bem muito com desafios. (E.U., produção escrita)”

. outras observações:

O primeiro contato com a família de E.U., mais especificamente com a mãe do garoto, se deu através do telefone da família. Foi quando ocorreu o agendamento do encontro, que aconteceu em uma tarde de segunda-feira.

Quando a pesquisadora chegou à residência, somente a Sra. C. estava presente, logo em seguida chegaram os irmãos menores de E.U. Só mais tarde, a pedido da mãe, é que E.U. veio para casa; nesse momento foi possível perceber que ele estava no bar que se localiza no piso inferior da residência – o acesso a casa ocorre através de uma escada lateral, bem íngreme.

No meio da entrevista com a Sra. C., o pai de E.U., o Sr. F. chegou, mas optou por não participar da conversa, só fez intervenções no momento da entrevista com o filho.

Os pais do garoto demonstraram muita preocupação com a vida escolar de seus filhos. Logo no início, a Sra. C. tratou de deixar claro que foi opção da família que os três meninos estudassem em escolas distantes do bairro em que residem, e sua justificativa foi muito interessante:

“Ah! Porque lá é melhor do que aqui. Aqui a gente tem escola, mas lá estão separados dos vizinhos, do pessoal da vila. Lá a gente acha que lá eles vão estudar, se esforçar mais. (Sra. C., mãe de E.U., entrevista)”

A preocupação é tamanha que a Sra. C. declarou que, de vez em quando, vai até a escola, mesmo sem ser convocada, para saber se tudo vai bem:

“Ah! Eu gosto de ir na escola, eu sempre sou aquele tipo de mãe que gosta de ir fora do horário de aula... nem aviso que eu vou. Vou lá, xereto, dou uma olhada... ele tem muita dificuldade, você pode ver pelas notas dele... há dois ou três anos... foi aos trancos e barrancos. O ano passado ele ficou. Tinha tarefa para fazer, ele não fez por preguiça, eu tive que assinar papel que atividades ele não cumpriu...”

Além das declarações da Sra. C., as anotações feitas nas fichas individuais de E.U., indicam a constante frequência de alguém da família durante as reuniões de pais e mestres – desde 2002, quando o garoto cursava a 6ª série, não houve nenhuma ausência registrada. Ou seja, sempre, de alguma forma e da maneira que é possível, a família de E.U. acompanha sua vida escolar. O pai faz as intervenções que julga serem necessárias, em casa. Ele já frequentou as reuniões em outros momentos, mas hoje já não vai mais a escola. Segundo a Sra. C., os dois agem conforme avaliam a gravidade do problema e, se julgarem necessário, os garotos não ficam livres de algumas palmadas:

“Eu vou nas reuniões ,ele [o marido] não gosta de ir na reunião, já foi mas não gostou do que ouviu lá e falou que não ia mais.. Geralmente eu vou na reunião, chego em casa eu passo tudo pra ele... mostro os boletins, do primeiro ao último, e a gente compara as notas (se cai, ou vai subindo). Ai ele senta e fica, e fala, e conversa, essas coisas, sabe? De vez em quando dá até umas palmadas, quando é necessário, mas ele [o marido] conversa muito, eu não converso tanto.Eu vou lá converso o que tem que resolver com a criança, mas ele conversa mais do que eu. Se necessário ele dá umas palmadas, como já aconteceu esse ano, ele deu umas palmadas porque ele [o filho] passou dos

limites, mas ele não é muito de bater, ele conversa muito! (Sra. C., mãe de E.u., entrevista)”

Segundo a mãe, E.U. fala pouco sobre a escola, mas quando eles percebem alguma dificuldade tentam fazer com que o filho, além de buscar ajuda junto aos professores, pergunte aos colegas, reúna-se com eles para estudar:

“Eu não sei, o pai dele também não sabe, geralmente a gente fala pra se reunir com os colegas de escola, pra se reunir entre eles e debater o assunto, quando ele tem interesse... Tem uma vizinha aqui da frente... ela tá no terceiro [terceiro ano do Ensino Médio]... ela dá uma força pra ele...”

Sobre o reforço especificamente, a família também tenta fazer certo acompanhamento; a mãe afirma que considera a tentativa de recuperação importante, embora, aqui apareça um certo tom de “castigo” atribuído ao reforço:

“Acho que ajudou, compensa, né. Porque pelo menos incentiva ele para estudar no horário normal, porque se ele se esforçasse no horário normal, não haveria necessidade nenhuma de recuperação.”

Assim como a grande maioria dos pais entrevistados para a realização desta pesquisa, os pais de E.U. demonstraram preferir uma escola que fosse mais rígida, mais exigente com os alunos, seja no que se refere ao comportamento dos mesmos, ou no que se refere às exigências frente ao aprendizado, ou seja, uma escola que além punir severamente os alunos “mal comportados” – obviamente que os castigos físicos estão descartados (afinal, “os tempos são outros”) – deve exigir que os alunos estudem para as provas, façam as tarefas, tenham os cadernos em ordem, etc. A Sra. C. chamou a atenção, já no final da conversa, para uma questão que muito a preocupa, ou seja, a segurança dos jovens no entorno da escola:

“Quando a gente estudava tinha um pouco mais de respeito, digamos, assim, entre alunos... Tinha droga mais não tanto... tem dezesseis anos que eu deixei a escola de lado, mas eu acho que hoje tem mais violência... hoje em dia brigam por nada...”

“Às vezes o que precisa lá mais é um pouco de segurança na saída da escola, né. Eu acharia melhor, no meu ponto de vista, que tenha mais segurança em volta da escola, na saída de aula.”

Esse problema traz à superfície uma questão que ultrapassa os muros escolares, mas que afeta de forma direta a vida dos alunos e de seus familiares. A escola ainda é vista, por muito desses pais e responsáveis, como um local que guarda seus jovens de situações de risco.

PERFIL VI: G.T.

“Ah! Se eu, tipo, se eu tivesse passado assim, tipo, no primeiro [primeiro ano do Ensino Médio] eu não ia saber nada. Ah! Sei lá, foi bom porque agora eu aprendi um pouco assim... e agora eu vou passar de ano”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** a casa é alugada e é bastante ampla – possui quatro dormitórios, três banheiros, duas salas, cozinha muito espaçosa e um quintal bem grande, além da garagem. Os móveis são simples e, para o conforto da família existe na residência: microondas, tv a cabo, liquidificador, batedeira, três tvs, máquina de lavar roupas, ferro elétrico, geladeira, freezer, fogão, telefone e um carro. O quintal da frente é composto de uma área com muito verde – muitas árvores, arbustos, trepadeiras; o piso não é cimentado e parte dele é coberto de grama. A residência localiza-se em um bairro afastado da escola, o que faz com que G.T. tenha que pegar ônibus para estudar.

G.T.reside ali com seus avós maternos, e mais quatro tios. A mãe do garoto mora em Caruaru (PE), com seu segundo marido. O pai de G. também constituiu outra família. A avó, a Sra. M., é paraplégica; ela se locomove com a ajuda de uma cadeira de rodas. Já o avô é aposentado por invalidez; ele tem problemas de ordem neurológica. Dos tios de G. que residem na casa, apenas o mais novo, que por estar desempregado, estava em casa quando da ocasião da entrevista; os demais estavam trabalhando – um trabalha em uma ferramentaria, outro com eletrônica e o terceiro trabalha em uma casa

de shows da região. A renda familiar mensal gira entre R\$ 901,00 e R\$ 1.800,00. O G. realiza serviços esporádicos em uma ferramentaria próxima da casa.

. progressão escolar:

G. cursou o Ensino Fundamental I, de 1997 a 2000, em duas escolas estaduais diferentes – a 1ª série fez em uma unidade escolar, e as três últimas séries em outra.

Em 2001 o garoto muda de escola para cursar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio:

- na 5ª série, o jovem apresenta um quadro de rendimento escolar inferior a média estabelecida pela escola em quase todas as disciplinas – exceto Educação Física. Este contexto faz com o garoto seja encaminhado para estudos de Recuperação Intensiva e, após esse período, é promovido pelo Conselho de Classe e Série;
- na 6ª série, o quadro de rendimento do ano anterior se repete e o aluno é novamente encaminhado para a Recuperação Intensiva e, pela segunda vez, é promovido pelo Conselho de Classe;
- na 7ª série, os registros revelam a repetição do que ocorreu nos anos anteriores, porém, com a suspensão, pelo Governo Estadual, das atividades de Recuperação Intensiva, o jovem é promovido pelo Conselho de Classe sem passar por essa etapa;
- na 8ª série, quase nada muda quanto ao rendimento escolar – o aluno consegue média superior ao estabelecido pela escola em Geografia – mas dessa vez, amparados pela legislação vigente, os professores decidem por sua retenção no Ciclo II;
- durante o ano letivo em que participou da chamada Recuperação de Ciclo II G. viveu dois momentos distintos em sua progressão escolar – no primeiro semestre, suas notas estavam abaixo da média em quase todas as disciplinas, mas essa situação se reverte totalmente a partir do início do segundo semestre. A mudança ocorrida na segunda metade do ano letivo levou o garoto a alcançar um rendimento que permitiu a promoção sem a necessidade de passar pelo Conselho de Classe e Série, ou seja, em todas as disciplinas o garoto alcançou média final igual ou superior a 6,0.

Sobre sua participação no Projeto de Recuperação Paralela os registros mostram um quadro bastante comum nos casos investigados nessa pesquisa, ou seja, a frequência é irregular e o pouco aproveitamento é uma marca registrada. Segundo o que relatou na entrevista, já faz um certo tempo que é encaminhado para o projeto, tanto tempo que

nem se lembra com exatidão em que série se iniciaram as convocações, mas há um detalhe do qual se lembra quanto ao início dessa história:

“Pro reforço? Eu lembro que... bem no comecinho, assim, não sei se ela [a mãe] ia me dar um dinheiro, aí acabou não me dando. Eu fiquei com medo de falar pra ela, assim, foi à primeira vez, que assim, né, que eu fui pro reforço. Só que aí a professora, tipo, falou que eu não precisava, na quinta série. Aí nas outras, sei lá, acho que mandava bilhete, eu acho... (G.T., entrevistista)”

Sobre o que é proposto para ser feito durante essas aulas, o garoto esclarece:

“Ah! Que eu me lembre... quer ver... ah! Era o ‘maior boi’ as lição, assim, eles [os professores] não colocava coisa, assim, pra você aprender, era, sei lá, recorte de revista... eu já sabia tudo!”

“Ah! Eu não tenho dúvidas nas aulas de reforço, é coisa fácil, é, tipo, coisa que a gente já viu durante o ano... é mais pra ajudar...”

Quanto à utilidade e ao aproveitamento escolar em relação ao Projeto, suas respostas não deixam dúvidas sobre como há dificuldades, por parte da escola, em viabilizar uma proposta que atinja esses alunos de uma maneira positiva em relação a sua vida escolar:

“Ah! É só briga, baderna na sala, ninguém respeita os professores.”

“Não, acho que não ajuda não!”

Já sobre sua retenção no Ciclo II, G. considerou que foi o melhor que poderia ter acontecido:

“Ah! Se eu, tipo, se eu tivesse passado assim, tipo, no primeiro [primeiro ano do Ensino Médio] eu não ia saber nada. Ah! Sei lá, foi bom porque agora eu aprendi um pouco assim... e agora eu vou passar de ano.”

. o que dizem os professores sobre G.T. nas fichas analisadas:

Na 6ª série, as fichas revelam anotações feitas pelos professores a respeito do garoto do tipo: “*não cumpre as atividades em aula e/ou em casa*”, “*não traz material pertinente a aula*”, “*dificuldade de interpretação*”, “*dificuldade de assimilação*”, “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”. No primeiro bimestre o professor de Matemática, especificamente, fez a seguinte anotação “*defasagem de conteúdos básicos*”. No terceiro bimestre, os professores de Língua Portuguesa e História chamam a atenção para “*freqüência irregular*” – G. irá apresentar um total de 70 faltas durante esse ano letivo – mas não há registros de encaminhamento para compensação de ausências.

Nessa mesma etapa do Ensino Fundamental II, as fichas retratam, ainda, um aluno que “*raramente faz as lições dadas*”, que tem “*caderno muito incompleto*”, que “*não entrega as atividades*” e que apresenta uma atitude de “*muita conversa*” e “*pouco interesse*”. Os registros também revelam a freqüência de um responsável pelo garoto em novembro, quando o menino assinou um documento, redigido em papel timbrado, em que tomava ciência de “*sua conduta totalmente imprópria nesta Unidade Escolar*”, e que “*caso o aluno insista em agir em desacordo com as normas desta Unidade Escolar, entenderemos que o mesmo não está feliz neste ambiente, não consegue se adequar e que portanto deverá procurar uma outra escola onde se sinta bem e possa desenvolver sua potencialidade*” – transcrição literal.

Na 7ª série, os registros apresentam várias anotações, principalmente da professora de Geografia, que dizem respeito à “*brincadeiras feitas com outros colegas*”, mesmo “*quando a professora começou a explicar*”. Há também anotações do tipo “*não faz atividades*”, “*o aluno conversa, brinca*”. Há indicação para Recuperação e Reforço e registro de presença de um responsável nos meses de maio, agosto e outubro.

Na ficha da 8ª série, existem anotações que se iniciam no mês de maio sobre “*brincadeira durante toda a aula*” e “*o aluno não faz as atividades, brinca o tempo inteiro*”, “*não copia, atrapalha o andamento da aula*”, “*aluno extremamente mal educado*”, “*alterou suas notas no diário da professora*”. Os registros revelam também uma observação sobre um aerograma enviado aos responsáveis para tratar de problemas referentes à freqüência. Cessam as anotações apenas no 4º bimestre, mostrando que os problemas se arrastaram durante o ano. Há registro de comparecimento do tio no mês de setembro e da mãe do garoto, no final do mês de novembro.

No período em que frequentou a Recuperação de Ciclo II, apesar de ter sido promovido ao final do ano letivo, no 1º bimestre, os professores de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, registraram anotações do tipo “*dificuldade em reconhecer a tese defendida no texto*”, dificuldade em “*localizar informações explícitas no texto*”, dificuldade em “*deduzir por meio do raciocínio uma informação implícita no texto*”; “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”, dificuldade em “*expressar-se de forma oral p/ comunicar idéias e dificuldades de compreensão*”. As mesmas observações se repetem para Língua Portuguesa no último bimestre do ano letivo. A escola recomenda ao aluno “*criar hábito da leitura para expandir vocabulário*”, “*destinar ao menos 30 min. do dia para estudo*” e “*participar da aula c/ maior empenho*”. Já os pais, registram os professores, devem “*estimular e incentivar a leitura*”.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

“A escola significa para mim muitas coisas importantes, como por exemplo:

Ensino, pois sem o ensino ‘leitura, aprendizado’ nós não conseguimos nada nessa vida.

Bom a escola já faz a sua parte porque ensina muitas coisas e sem a escola nós não seríamos nada nessa vida, mas o resto eu é que tenho que lutar pelos meus sonhos. (G.T., produção escrita)”

. relação com os colegas:

“Ah! Tem uns alunos que assim, é chato, mas tem outros que são legais... (G.T., entrevista)”

“Ah! Eu falo com as pessoas que eu já estudei... eu mantenho contato, assim, mas não é a mesma amizade de quando você tá na sala, né. (G.T., entrevista)”

. o que dizem os familiares sobre G.T. e sua vida escolar:

“Todo mundo, eu, meu irmão mais velho, quando ele tá em casa, pega no pé dele também, de vez em quando o pai dele aparece pra cobrar dele também.

É um ‘cabeça avuada’, aí se mistura com esses moleque que não quer nada da vida... eu falei pa ele... tem que aprender a ficar perto de quem quer aprender, não adiante ser ‘Maria vai com as outras’, com essa molecada que não quer saber de nada... não vai pra lugar nenhum...

“... você só fica sabendo quando chega as nota... ele não toca no assunto... ele não fala... sobre a escola ele não fala. (tio M., entrevista)”

. o que pretende fazer no futuro:

“Ah! Eu pretendo no futuro trabalhar com computadores ou então ser desenhista projetista e também na parte de Eletrônica e Mecatrônica.

Mas é claro que estudarei até o terceiro ano enquanto não estou pronto para essas profissões.

Eu pretendo fazer faculdade ou curso de Informática ou eletrônica, eu pretendo atingir esse objetivos com muito esforço e muita dedicação, pois sem esses dois motivos não conseguiria nada... mas é isso também que me dá forças para lutar pelos meus sonhos. (G.T., produção escrita)”

. outras observações:

A conversa com os familiares de G.T. aconteceu na residência da família em uma tarde de segunda-feira. A pesquisadora chegou às quinze horas – horário marcado antecipadamente – e foi recebida ao portão pelo tio do menino. Na residência estavam a avó de G., a Sra. M., o seu avô, o Sr. F. e seu tio M. – o garoto estava na marcenaria, local em que, esporadicamente, presta pequenos serviços.

A Sra. M., como já foi dito é portadora de deficiência física e necessita de cadeira de rodas para se locomover. A conversa aconteceu na cozinha – local agradável, bastante amplo e arejado. A família é bem numerosa, além dos quatro filhos que residem com os pais, existem mais outros quatro que são casados e moram com suas famílias – a maioria no estado de São Paulo, mas a mãe de G. está morando em Caruaru(PE).

G. é amparado pelos avós desde quando era apenas um bebê. A mãe, quando grávida, morava no mesmo quintal que seus pais. Ela co-habitou por algum tempo com o pai de seu filho, mas quando o menino tinha quatro meses de idade, ele foi embora – hoje está casado e tem mais dois filhos. Desde a partida do pai, G. e sua mãe moram com os familiares dela. A família demonstrou muito carinho pelo menino, mas também ficou claro que existe uma certa dificuldade em fazer com que ele se dedique mais à escola.

Quando a conversa aconteceu já fazia um ano que a mãe de G. tinha se casado e mudado de estado. Segundo a avó, ela queria que o filho fosse morar com o pai, mas o menino se negou, preferiu ficar com os avós e os tios. Apesar de um certo distanciamento – existem, por exemplo, problemas relacionados com a pensão que garoto deve receber mensalmente – o pai, às vezes, intervém na vida escolar do filho, inclusive quando se encerrou o ano letivo de 2004, ele esteve na escola solicitando a retenção do filho em consequência de seu não aproveitamento – fato relatado pelo tio do menino.

A conversa com o garoto ocorreu nas dependências da escola, na sala da coordenação pedagógica. Como a grande maioria de seus colegas, ele tem dificuldade em identificar o que lhe agrada ou lhe desagradava ali. Mesmo com essa dificuldade foi possível descobrir que ele considera a escola “boa” – melhor do que outras que estão localizadas na mesma região, mas precisa de mais segurança, principalmente na quadra, que é constantemente invadida por pessoas que não estudam ali. Os profissionais que trabalham na escola são apreciados pelo garoto, uma vez que “*cumprem bem seu papel*” de manutenção do patrimônio. Sobre este assunto, segundo a visão do jovem, o problema maior está nos colegas:

“Ah! As pessoas picha, eu nunca pichei nada não. Fica rabiscando, eu não acho legal isso daí não. (G.T., entrevista)”

No final do ano letivo de 2005, no dia do Conselho Final, os professores de G. comemoraram muito a sua aprovação, bateram palmas no término da avaliação do seu caso, quando todos reconheceram seu esforço. A professora de Matemática, relatou durante a entrevista feita com ela, que o menino havia lhe emocionado, quando garantiu que estava começando a gostar da matéria e que passaria a se dedicar mais – a conversa entre eles ocorrera um pouco antes do término do primeiro bimestre.

PERFIL VII - N.C.

“... ela é muito caseira, a única coisa é a escola, que eu... não sei... não vai, só por Deus mesmo. (Sra. M., mãe de N.C.)”

. idade: 15 anos;

. residência: apartamento pertencente aos avós maternos de N.C., localizado no mesmo bairro em que se localiza a escola, três cômodos (sala, cozinha, dormitório) mais banheiro e lavanderia. Estão presentes os seguintes elementos que constituem o conforto da família: tv, dvd, ferro elétrico, tv a cabo, telefone, máquina de lavar roupa, microondas, liquidificador, geladeira. A família possui uma renda mensal que varia entre R\$ 541,00 e R\$ 900,00, e não paga aluguel pelo imóvel.

N.C. reside ali com o irmão mais velho e a mãe (o pai abandonou a família quando N.C. era apenas um bebê). A Sra. M. trabalha como ajudante de cozinha em uma empresa de alimentos no município, já o irmão de N. é chefe da equipe de seguranças de uma loja de roupas da cidade.

. progressão escolar:

N.C. cursou o Ensino Fundamental I na mesma unidade escolar estadual, no período de 1997 a 2000; em 2001 veio para a unidade escolar pesquisada para cursar o Ensino Fundamental II:

- nas 5^a e 6^a séries foi promovida após frequentar a Recuperação Intensiva (realizada a cada mês de janeiro – conhecida como “Recuperação de Férias”) – apresentava um quadro de aproveitamento que deixava evidente suas dificuldades de aprendizagem (a única disciplina em que atingiu a média necessária para ser promovida, nas duas séries, foi Educação Física);

- na 7^a série – com a suspensão, pelo governo estadual, da “Recuperação de Férias” – é promovida pelo Conselho de Classe e série uma vez que só alcançou média em Educação Física (novamente) e Ciências;

- na 8^a série é retida no Ciclo II.

- após frequentar a Recuperação de Ciclo II, é promovida pelo Conselho de Classe e Série em Língua Portuguesa, História e Matemática para cursar o Ensino Médio em 2006.

Quanto ao seu encaminhamento para a Recuperação Paralela, N.C. declarou na entrevista que não se recorda a quanto tempo vem frequentando essas aulas, mas sabe que existe relação direta entre essa situação e suas dificuldades:

“É de... assim... do acompanhamento da matéria... da dificuldade, assim, no geral do bimestre todo, assim... tem o primeiro semestre que tem reforço, aí ela [a professora] vê se no semestre todo tem muita dificuldade, manda pro reforço, pra tentar melhorar aquela dificuldade que você tem. (N.C., entrevista)”

A garota afirma também que o reforço ajuda a entender melhor o que se passa em sala de aula, mas tal afirmação não se confirma na análise dos documentos escolares de N.C. referentes os anos de estudos no Ciclo II.

Sobre sua retenção ao final do Ciclo II, a garota não demonstra incômodo algum frente à situação, na verdade, ela gosta *“ de ir pra escola, de ficar na escola”*, então *“é um ano à mais pra ficar com os amigos, ficar em casa fazendo o quê?”*.

. o que dizem os professores sobre N. C. nas fichas analisadas:

Segundo as anotações feitas por seus professores nas fichas individuais, na 6ª série a jovem *“não cumpre as atividades em aula e/ou em casa”*, possui *“defasagem de conteúdos básicos”*, tem *“dificuldade de interpretação”*, tem *“dificuldade de assimilação”*, *“dificuldade de concentração e/ou desinteresse”*. Há, ainda, várias anotações do tipo: *“não faz as lições de casa e as de classe ficam sempre inacabadas”*, a *“aluna tem dificuldade em todos os sentidos”*, *“muitas dificuldades e pouca participação”*.

Na 7ª série há registro específico de encaminhamento para reforço e recuperação e, ainda, anotações como: *“não faz atividade”*.

Na ficha que trata do período em que a garota frequentou a Recuperação de Ciclo II, há anotações do tipo: *“dificuldade em reconhecer a tese defendida no texto”*, dificuldades em *“deduzir por meio do raciocínio uma informação implícita no texto”*; *“dificuldade de concentração e/ou desinteresse”*. Os registros revelam, também, orientações à garota e aos seus pais: *“criar o hábito da leitura para expandir o vocabulário”*, *“destinar ao menos 30 min. do dia para estudo”*, *“participar da aula com maior empenho”*, quanto aos pais, esses deveriam, segundo os professores, *“investigar se seu filho está frequentando a aula e com o material”*.

Há registros de presença de representantes de N.C. nas reuniões – às vezes a mãe, o irmão, ou a tia que tem filhas que estudam na escola.

A ficha de N. referente ao período em que cursou a 8ª série não foi encontrada em seu prontuário escolar.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

“Ah! Ela [a escola] ajuda... os professores... tudo, né... no serviço, pra arrumar emprego vai precisar de curso... de faculdade, enfim, um monte de coisas.”

“Ah! É boa [a escola] assim... o pátio, a sala de aula, mas não a minha sala... eu falo das outras salas, porque a minha sala... é pequenininha, cabe vinte e quatro alunos na minha sala... banheiro, né, mais ou menos, porque tá destruído, mas o resto é bom. Agora tão reformando, tão colocando plantas, tem a sala assim... quando a gente chega atrasado, pra não atrapalhar as outras salas, tem uma mesa cheia de revista, umas cadeira pra ficar sentado, pra [esperar] bater o sinal, pra você entrar... pra não atrapalhar a aula do professor (N.C., entrevista)”

“A escola significa para mim muitas coisas, como estudar para ser alguém na vida. (N.C., produção escrita)”

“[os professores] É... assim... não tenho nada contra, né, não vou falar que eu gosto, que eu amo eles, que não é verdade, mas também não vou falar que eu não amo, que eu não gosto, não tenho nada contra... (N.C., entrevista)”

. relação com os colegas:

“Bom... não tem briga, sabe, não tem essas coisas... a gente faz tudo junto, quando tem que fazer alguma coisa, aí faz todo mundo junto...”

”Eu converso, eu conheço bastante gente das outras turmas, das outras séries, do primeiro, segundo [Ensino Médio]. (N.C., entrevista)”

. o que diz a mãe sobre N.C. e sua vida escolar:

“Ah! Eu... tô recomeçando e eu falo pra ela, né, pra ela estudar, pra vê se tem tarefa... nunca tem, nunca tem lição, nunca tem nada, e eu falo pra ela, estuda... sabe... converso muito com ela, mas eu falo tanto com ela que ela... fica nervosa... eu falo ‘como que você não tem tarefa? Gente do céu...’, nunca vi, ela chega da escola, a vida dela é dormir e mais nada, cuida um pouco da casa e mais nada...”

Eu digo pra ela ‘eu queria que você deixasse tudo, deixasse a casa... a gente dá um jeito... deixasse a casa... você pegasse estudasse, estudasse, pegasse o livro, estudasse, fizesse tarefa, se interessasse no seu lado, porque o meu... já fiz e ainda tô fazendo um pouquinho... agora você não, você tem que pensar no seu futuro. (Sra. M, entrevista)”

Sobre a frequência da filha no Projeto de Recuperação Paralela, a mãe esclarece:

“No reforço vem o comunicado com o horário, né, do reforço. Aí eu pergunto se é dela... olho, e às vezes eu falo ‘Fica no reforço, não sai pra lugar nenhum, fica no reforço.

Ela se vira... que nem eu falo pra ela, ela não é uma menina ruim... que anda fazendo bagunça, não tem, sabe... fica com um monte de menina e moleque aí na frente, de jeito nenhum, ela chega da escola, é pra dentro de casa e pronto. Não sai pra lugar nenhum. Não é que eu fico quebrando a cabeça com ela... Então ela não é uma menina que é ruim... que anda pelas casas das colegas, de jeito nenhum... ela é muito caseira, a única coisa é a escola, que eu... não sei... não vai, só por Deus, mesmo. (Sra. M., entrevista)”

. o que pretende fazer no futuro:

“Eu pretendo ser no futuro veterinária, porque eu adoro animais. Pretendo continuar estudando, fazendo curso e quero fazer curso de Inglês. Eu pretendo estudar e trabalhar. (N. C., produção escrita)”

. outras observações:

O primeiro contato com N.C. e sua mãe aconteceu por telefone, quando foi agendada a entrevista na residência da família. Quando lá chegou a pesquisadora, no dia e horário previamente agendados, a mãe de N.C. ainda não havia chegado do trabalho. A garota atendeu a porta com um jeito de quem havia acabado de acordar. Estava com um sorriso tímido no rosto e permitiu a entrada na residência para que fosse possível esperar a Sra. M. chegar. A mãe de N.C. chegou em seguida e logo foi iniciada a conversa na sala de estar, pequena, mas aconchegante.

Durante a entrevista a televisão permaneceu ligada. Logo ficou claro que a jovem assiste toda a programação de novelas – das dezessete até às vinte e duas horas, aproximadamente. Mas isso *“... só depois de realizar as coisas de casa e dormir um pouco durante a tarde”*.

A mãe de N.C. voltou a estudar e está encantada com o que vem descobrindo:

“Eu gosto, quem não sabia de nada, agora já sei ler... já sei... que lá no meu serviço exige muito pra marcar as coisas, sabe... na área de comida, pra distribuir a comida, tem que marcar sabe... a temperatura, essas coisas. Então é bom... pra quem não sabia de nada, agora já tô sabendo, já tô enxergando outra visão ... antes você tinha que ficar olhando, experimentando as letras, né... e agora não, agora já olha assim, já [um sorriso de contentamento]...(mãe de N.C., a sra. M.)”

O irmão de N.C. é responsável pela equipe de segurança de uma loja popular no centro da cidade onde moram – conforme foi descrito acima. Ele pretende fazer faculdade, mas “*tá difícil*”, esclarece a Sra. M. A menina quer ser veterinária, pois “*adora animais*” e “*quer fazer curso de Inglês*” – declaração, no mínimo interessante, considerando-se que a professora de Inglês da turma de N.C. relatou que a menina não demonstra o menor interesse durante as aulas.

O pai de N. não mora com a família e muito raramente acompanha a vida escolar da garota.

A Sra. M. demonstrou muita preocupação por não presenciar a N. fazendo tarefas da escola com a mesma frequência que as sobrinhas, que são vizinhas e estudam na mesma escola da jovem. A mãe afirma, ainda, que a menina “*não fala muito sobre a escola*” e, ao que tudo indica, não gosta de ser questionada sobre temas escolares:

Ah! Mas ela nunca fala... não fala... nunca fala, não pega um livro, não vejo ela pegando um livro pra estudar. Eu vejo as primas dela estudando tanto, é caderno, é escrevendo, e você não tem... eu faço na escola, [é a resposta]... é impossível, né, fazer tudo lá na escola.(Sra. M., mãe de N.C.)”

N. mantém um clima carinhoso com os funcionários da escola, está sempre distribuindo beijos e sorrisos para todos, mas sua preferida é M., vice-diretora da escola, que trabalha no período em que a garota estuda. Mas parece haver nessa troca de carinhos uma estratégia, adotada pela jovem, para suprir sua falta de empenho em realizar as atividades de classe e as tarefas de casa. A prática de “*copiar as tarefas dos colegas*”, inclusive de outras turmas, é comum para N. e foi assumida durante a conversa.

Quanto às aulas de reforço, apesar da garota afirmar que aprende durante essas aulas, fica evidente que a sua frequência não foi muito produtiva. A jovem tem uma história escolar bastante parecida com a grande maioria de seus colegas – o que pode ser verificado através das constantes promoções pelo Conselho de Classe e Série.

Sobre essa garota, muito bonita e sorridente, e que depois do primeiro encontro com a pesquisadora, resolveu que deveria estar sempre acompanhando-a, “*para fazer companhia*”, como gosta de dizer, durante os momentos de permanência na escola, soube-se por meio de vários professores que: chega atrasada muitas vezes durante a semana, mesmo que a escola mantenha um tempo de tolerância de quinze minutos para fechar os portões e que ela more muito próximo da escola – dez minutos, aproximadamente, à pé. N.C. foge, sempre que pode, das aulas (e do professor) de

Matemática. Muitas vezes, cria situações que chegam a ser hilárias para justificar suas “saídas necessárias” durante as aulas.

Os professores entrevistados (de Matemática e de Língua Portuguesa) afirmam que não percebem dedicação frente aos estudos por parte da garota. Eles admitem ter consciência de seu hábito de copiar as tarefas de outros colegas, ou de simplesmente realizá-las em sala de aula.

Sua produção textual, além de ficar muito aquém do que se espera para a produção de alunos em final do Ensino Fundamental, uma vez que é superficial e não atendeu totalmente a proposta da atividade (não apontando, por exemplo, como pretende superar os obstáculos referentes à suas dificuldades escolares) diz pouco sobre o que pretende fazer no futuro – só foi possível perceber a carreira que pretende seguir – ainda não a impede de ser com certeza “uma garota sonhadora, com um belo sorriso”.

Apesar de aproveitar pouquíssimo o que a escola oferece no que se refere ao conhecimento formal, N. está sempre na escola, mesmo naqueles dias em que a frequência costuma ser baixíssima, como: vésperas de feriado, preparo de festas, etc.

PERFIL VIII: R.H.

“Ah! A gente fica um pouco excluído, porque a gente é fraco... não falamos... mas não escolhemos pra fazer grupo... Quem é melhor, fica com quem é melhor... Só quando é o professor que escolhe os alunos que é diferente... tipo ele [o colega] sabe mais aí ele começa a fazer, ele acha que eu não sei fazer, aí ele faz sozinho...(R.H., entrevista)”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** casa – na verdade o porão de uma residência – de dois cômodos (cozinha e dormitório) mais um banheiro, localizada bem próxima a escola, alugada. Há, ainda, um cômodo, nos fundos do quintal, local em que a mãe realiza suas atividades de costura. A residência, muito simples, conta com alguns elementos de conforto comuns a um lar localizado na região urbana de uma cidade como Santo André: tv colorida, rádio, tanquinho de lavar roupa, tv a cabo, telefone.

R. reside ali com seus pais e o irmão mais velho. Sua mãe exerce a atividade de costureira, em casa; já o pai trabalha como vidraceiro em uma vidraçaria próxima a residência da família. O irmão e R. não trabalham, os dois estudam na mesma escola – A. (o irmão mais velho) faz o Ensino Médio.

. progressão escolar:

R.H. fez o Ensino Fundamental I, no período de 1997 a 2000, em escola pública municipal, no interior do estado. Em 2001 sua família retorna a Santo André e R. vai estudar em uma escola estadual próxima de sua casa, lá permanecendo até o momento.

- na 5ª série R. é promovido sem dificuldades;
- na 6ª série é promovido pelo Conselho de Classe e Série em Língua Portuguesa, História, Ciências e Inglês;
- na 7ª série é novamente promovido pelo Conselho de Classe, dessa vez em Língua Portuguesa, Matemática, Inglês;
- na 8ª série, R. é retido, uma vez que seu rendimento escolar e insatisfatório em quase todas as disciplinas – exceto Geografia e Educação Física;
- após freqüentar a Recuperação de Ciclo II e apresentando um quadro de visíveis dificuldades no primeiro semestre, R. é promovido pelo Conselho de Classe e Série – em Língua Portuguesa, História, Ciências, Matemática, Inglês e Educação Artística – para cursar o Ensino Médio.

. o que dizem os professores sobre R.H. nas fichas analisadas:

Na 6ª série, os professores descrevem R. como alguém que *“não cumpre as atividades em aula e/ou em casa”*, tem *“dificuldade de interpretação”*, tem *“dificuldade de assimilação”*, tem *“dificuldade de concentração e/ou desinteresse”*. Os registros revelam, ainda, anotações do tipo *“não entrega atividades”*, *“muitas dificuldades”* – sem ser mais específica, essa anotação aparece duas vezes, em bimestre diferentes, feita pela professora de Língua Portuguesa.

Na 7ª série, os registros mostram anotações do tipo *“não faz exercícios em sala”*, *“caderno incompleto”*, *“não entregou atividade de recuperação”*.

Quando freqüenta a 8ª série, R. é descrito, por seus professores, na ficha individual como um aluno que *“não se esforça para aprender”*, que tem *“pouca participação nos trabalhos”*, que tem *“desinteresse”* e que precisa *“estudar”*.

Durante o período em que freqüentou a Recuperação de Ciclo II, seus professores fizeram observações do tipo: *“dificuldades e reconhecer a tese defendida no texto”*, dificuldade em *“localizar informação explícita no texto”*, dificuldade em *“deduzir por meio do raciocínio uma informação implícita no texto”*, *“dificuldade de concentração e/ou desinteresse”*, dificuldade em *“expressar-se de forma oral p/*

comunicar idéias e dificuldades de compreensão". Os professores o orientam à "criar o hábito da leitura para expandir o vocabulário", "destinar ao menos 30 min do dia para estudo" e "participar da aula com maior empenho". Seus pais, segundo a escola, necessitam "estimular e incentivar a leitura". Já a escola compromete-se a "compensar ausências" e providenciar o "encaminhamento a recuperação e reforço fora do período de aula".

. importância dos estudos e à relação com a escola e com os professores:

"O que a escola significa pra mim, é um lugar onde você pode estudar para conseguir ser alguém na vida e dar um futuro para os filhos e também pode se fazer bastante amigos, até sua futura mulher.

A escola ajuda bastante é os alunos que tem que se esforçar porque só a escola não faz milagre. (R., produção escrita)"

. relação com os colegas:

"Bom... ótimo... eu converso com todo mundo, tenho amizade com todo mundo, todo mundo gosta de mim. (R., entrevista)"

Durante as ocasiões de visita a unidade escolar, R. pôde ser observado durante os intervalos, quando esteve sempre em grupos, conversando e sorrindo, portando sempre seu inseparável boné azul. Na sala de aula é constantemente visto conversando com os colegas. É muito popular entre as meninas, segundo alguns depoimentos informais de vários colegas mais próximos.

. o que dizem os pais sobre R.H. e sua vida escolar:

"Eu já falei pra ele que eu não quero que ele seja o melhor aluno, que ele tire nota dez... não é isso que eu tô pedindo... não quero isso, mas tem que fazer por meio de... né... de passar de ano, concluir o Ensino Médio. Fazer um curso que ele queira fazer, pelo menos. Se ele não se interessar por isso, como é que vai ser, né? (Sra. C., mãe de R., entrevista)"

"O curso de computação ele fez, concluiu certinho, agora, a oitava série... Eu falo pra ele concluir a oitava série, depois a gente vê o que pode ser feito, né?"

Não sei, talvez a gente não tá entendendo o que ele quer, ou se a gente... não sei... tudo que é em benefício pra ele a gente tá fazendo... Não adianta castigo, só vai piorar, aí o que vai acontecer, além dele ficar com raiva de estudar, vai ficar com raiva da gente, né? Então não é por aí.

O mercado de trabalho tá aí, às vezes aparece uma oportunidade que você não gosta do que vai fazer, mas é a única que apareceu, você vai perder ele e ficar procurando outra? Até chegar aonde quer, não dá... tem que pegar a primeira que aparecer. Tem que estudar o que não quer, aí você vai estudar pra aquilo que você quer. (Sr. H. pai de R., entrevista)”

. o que pretende fazer no futuro:

“O que eu pretendo para o futuro é ser professor de Educação Física, pretendo estudar até acabar a faculdade.

Os cursos que pretendo fazer são de mecatrônica e personalização de carros.

Eu não sei se meu futuro vai ser promissor ou vai ser um desastre só o futuro pode dizer isso, mas não posso ficar pensando em desistir mesmo que eu não tenha o futuro que penso para mim e para minha família.

Meu pai e minha mãe já fizeram muitas coisas pra mim e para meu irmão então a gente tem que recompensar o que eles já fizeram e muito mais. (R., produção escrita)”

. outras observações:

Foi em uma tarde de julho que a pesquisadora se dirigiu a residência da família de R.. A visita havia sido agendada previamente, por telefone, com o Sr. H., pessoa muito simpática.

A Sra. C., mãe de R. e de A. já estava em casa, o Sr. H. ainda estava trabalhando e, quando chegou, a conversa com a Sra. C. já havia começado. O R. – e o seu inseparável boné azul - e o A. também estavam em casa. Havia um galo no quintal, que volta e meia, cantava dando a sensação de que todos estavam em uma cidade mais calma e com ares de interior. A Sra. C. é uma senhora miúda que fala dos filhos com muita preocupação, mas também com muito carinho e um brilho no olhar que é mesmo “coisa de mãe”.

A Sra. C. falou um pouco de sua casa, que como já foi dito, é simples e que se localiza no meio urbano de uma região que já foi um dos mais importantes pólos industriais do país, e que hoje passa por uma profunda transformação em sua economia.

Eles possuem um carro, que o Sr. H. utiliza para trabalhar, na vidraçaria, onde é vidraceiro e o serviço, às vezes, permite que ele chegue um pouco mais cedo, como foi o caso do dia em que ocorreu a entrevista.

O casal acompanha com muita atenção o que ocorre com a vida escolar de seus dois filhos, mas o R. os preocupa de uma maneira especial. Os pais afirmam que o filho tem muitas dificuldades de aprendizagem, e que essas dificuldades são agravadas pelo fato de que o garoto não se dirige aos professores para tentar saná-las. Na verdade, os depoimentos nesse sentido, tanto dos pais, quanto de R., são coincidentes:

“Na escola... outro dia eu conversei com a professora de Português, ela falou pra mim que ele não pergunta nada... que ele é calado... é o jeito dele e ele não pergunta, ele não expõe se ele tem dúvida ou não. (Sra. C., mãe de R.)”

“Eu queria saber porque ele tava agindo dessa maneira. Não tem necessidade, tempo pra estudar ele tem... o quê que tá errado na escola?... Ele fala ‘não sei, eu não consigo, não entendo’. Se não entende, pede ajuda pro pessoal, pra professora.

Eu, quando estudava eu tinha essa dificuldade de perguntar... depois com o tempo... tinha um professor que começou a dar teatro... aí eu entrei e desenvolvi um pouco mais... fui perdendo aquela vergonha. (Sr. H., pai de R.)”

“Eu falo que tô entendendo, porque mesmo ele explicando, eu não vou conseguir entender. (R.)”

Aqui, nessa fala de R., existe um elemento que chamou a atenção, o jovem parece ter interiorizado que suas dificuldades não serão sanadas, mesmo com novas explicações do professor. A expressão nos olhos do jovem, ao pronunciar essas palavras, demonstravam um tom de conformismo surpreendente. Afinal, ele tem apenas quinze anos! Nesse momento parece caber um comentário sobre a conversa: em vários instantes foi necessário muito esforço para que R. se posicionasse e desse sua opinião e, muitas vezes, não foi possível “arrancá-la”. Por exemplo, quando questionado sobre o que, segundo o seu ponto de vista, faltava na escola em relação a equipamentos, sua resposta foi um simples ‘Não sei..’, embora, na seqüência, tenha feito um comentário sobre a “*falta de espelho no banheiro das meninas*”. Também quando perguntado sobre o que gostava nas aulas de reforço, R. respondeu “*Não sei o que eu mais gosto...*”. Sua voz, durante toda a conversa, era sempre muito baixa, estava sempre olhando para a frente, como que para um ponto fixo imaginário.

Por outro lado, R. foi o primeiro aluno a fazer referência a um certo tipo de exclusão sofrida pelos alunos que freqüentam o Projeto de Recuperação Paralela, em

sua escola. Nesse momento, seu depoimento fez com que lágrimas viessem aos olhos da mãe, lágrimas discretas, rapidamente escondidas do filho. Sobre o tratamento recebido por parte de alguns colegas da classe, no momento da realização de trabalho em grupo, o depoimento de R, relata:

“Ah! A gente fica um pouco excluído, porque a gente é fraco... não falam... mas não escolhem pra fazer grupo... Quem é melhor, fica com quem é melhor... Só quando é o professor que escolhe os alunos que é diferente... tipo ele [o colega] sabe mais aí ele começa a fazer, ele acha que eu não sei fazer, aí ele faz sozinho...”

E sobre como se sente quando isso ocorre, acrescenta:

“Um pouco mau, porque aí, só porque ele sabe mais, ele sabe tudo e vai me deixar de lado?”

Segundo o depoimento de seu pai, as dificuldades na escola começaram apenas quando ele já cursava a sétima série. Porém, ao fazer um levantamento mais detido nas fichas escolares de R., os registros revelam que algo já estava acontecendo desde a sexta série. Cabe lembrar, aqui, que os pais de R. tiveram acesso às fichas com informações sobre a vida escolar de seu filho a cada bimestre, uma vez que há registros de comparecimentos em todas as reuniões.

A esse respeito, algumas perguntas que podem ser feitas são: A equipe escolar discutiu essas anotações e seus significados com esses pais? Ficou claro para esses pais o que estava acontecendo com seu filho? Pelo depoimento do Sr. H., talvez não. O pai acredita que os problemas de R. em relação à escola se iniciaram “de uma hora para outra”, como se o jovem, de repente, tivesse perdido o interesse pelos estudos, ou até mesmo, a capacidade de acompanhar o que era proposto pela escola.

Os pais de R. acreditam na escola e o mantêm lá por entenderem ser essa a melhor opção. Não julgam os professores em consequência da retenção. Acreditam que a educação formal pode proporcionar melhores oportunidades ao filho. Muitas vezes, foi possível perceber um certo “tom de desespero” por não saber mais o que fazer para que o filho reaja e supere suas dificuldades. Essa situação pode ser melhor entendida com a leitura do trecho abaixo:

“Da escola... pelo que a gente tem conhecimento da escola... a escola em si, no geral, ela trabalha bem, o problema é que são muitos alunos pra ela dar conta, né... então escapa alguma coisa...

Quando me chega que ele tá mau, eu procuro conversar com ele, perguntar por que tá acontecendo isso, né, pra ele se abrir com a gente, pra gente poder ajudar. Até onde eu sei, eu posso te ajudar, agora quando eu não sei, vai procurar a professora, alguém que possa dar essa orientação, aí ele diz que vai tentar melhorar.

Eu sei que... é... dois anos veio bem... não tinha problema nenhum, depois cai desse jeito, é porque algo acontece, né. O ano passado, quando ele reprovou, eu pedi explicação sobre o quê que tava acontecendo, por quê que tá assim, se tá sendo ameaçado por alguém... não conta, né. Esse ano, logo no primeiro bimestre já veio tudo vermelha, aí teve que sentar de novo, conversar com ele, pra ele explicar pra nós o que tá acontecendo. A gente dá o máximo pra ele estudar e não ter problema... agora ele tá com medo da gente cobrar... ele tá ficando pior... ele não consegue aprender, aí ele fala ‘eu tenho que aprender, que meu pai vai me dar bronca’. Eu sentei, conversei... ‘R. eu não tô te cobrando essa coisa pra você ir pior, tô te cobrando pra você melhorar... se você não entendeu, não que você é obrigado a fazer aquilo lá porque eu tô te cobrando e você não sabe’... tem que chegar em mim e ‘Oh, pai, eu não tô conseguindo fazer isso aqui, o quê que eu posso fazer? Quem pode me ajudar?’. Se eu tiver conhecimento, eu posso te ensinar... tem teu irmão aí, que também pode te ajudar.(Sr. H., entrevista.)”

R. gosta de jogar bola. Ele treina futebol todas as semanas em uma escolinha perto da sua casa. Os pais acompanham de perto. O professor de futebol foi comunicado sobre sua retenção e prometeu conversar com o garoto para ver em que poderia ajudar. O pai aposta nessa tentativa como mais uma possibilidade para que o filho melhore seus resultados na escola.

A escola é, para o R., um local bom para fazer amigos; já as aulas não lhe atraem muito. Ele prefere “brincar um pouco” com os amigos e reclama da ausência de tempo para isso. Não faz muitas perguntas aos professores sobre a matéria ou sobre algo que não tenha entendido. Ele considera que, apesar da escola ter que fazer a sua parte, a maior responsabilidade deve ser do aluno em relação a sua própria aprendizagem. Quanto às aulas de reforço, especificamente, segundo seu depoimento:

“Ajuda um pouco... Ah! Que eu já to entendendo um pouco mais a matéria que o professor deu... as contas que ele pede, eu já sei fazer um pouco... fazendo exercício...”

Na escola, as pessoas parecem gostar muito dele e de sua família. O pai, em outros momentos, já participou da APM, portanto, é uma família bem conhecida. A

preocupação da Sra. C. e do Sr. H. em relação ao futuro do filho comove a professora de Língua Portuguesa, que afirmou, em conversa informal, que na terceira reunião de pais do ano – 2005 – “... a Sra. C. saiu da escola bastante abalada com o que viu no boletim do R”.

PERFIL IX: J.G.

“... tem gente que tava igual eu e passou [de ano]! (J.G., entrevista)”

. idade: 15 anos

. residência: apartamento popular, construído pelo CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo), financiado. O apartamento é composto por dois dormitórios, sala, cozinha e banheiro. O imóvel é muito simples, contando com elementos de conforto, que se resumem a duas tvs, geladeira e um aparelho de som “antiguinho” – nas palavras da Sra. M.A., mãe de J.G.. Os meninos contam também com um videogame. A família não possui telefone nem automóvel.

Residem no apartamento J.G., seus pais e um irmão mais novo, de nove anos. O pai de J.G. é operador de forno de padaria; ele estudou até a 7ª série e, segundo o depoimento de sua esposa “... não tem vontade nem coragem de voltar...”. Já a Sra. M.A. é responsável pela casa e pelo acompanhamento dos meninos; ela estudou, no

interior do estado, até a quarta série – uma vez que na cidade em que morava com os pais, não havia condições de completar os estudos, por falta de escola – hoje voltou aos bancos escolares e tenta concluir o Ensino Fundamental, fazendo Supletivo em uma escola municipal, próxima a residência da família.

. progressão escolar:

J.G. realizou seus estudos de Ensino Fundamental I na mesma unidade escolar estadual, dentro do município de Santo André, no período de 1997 a 2000. Nesta escola fez também a 5ª série – primeira do Ensino Fundamental II. A 6ª série o jovem iniciou em outra unidade escolar, próxima de sua casa e recém inaugurada pelo governo estadual, mas transfere-se logo ao final do primeiro bimestre:

- na 5ª série, os registros revelam uma promoção sem dificuldades que merecessem ser anotadas;
- na 6ª série, os registros mostram um quadro de aproveitamento escolar bastante diferente do observado até então. O jovem é encaminhado para estudos de Recuperação Intensiva, uma vez que só apresenta rendimento escolar satisfatório em Educação Física. Após a Recuperação Intensiva é promovido pelo Conselho de Classe e Série;
- na 7ª série, há registro de uma nova promoção pelo Conselho de Classe, uma vez que seu aproveitamento só é satisfatório em Geografia, Educação Física e Educação Artística;
- na 8ª série, os registros revelam a opção de seus professores por retê-lo no Ciclo II – seu aproveitamento só foi satisfatório em Geografia e Educação Física;
- no período em que cursou a Recuperação de Ciclo II, o jovem foi promovido pelo Conselho de Classe, novamente, em Língua Portuguesa, Geografia, Matemática e Educação Artística.

Quanto a sua participação no Projeto de Recuperação Paralela, o garoto não percebeu nada durante as aulas do projeto que pudesse ajudar-lhe em sua vida escolar: “... *as contas era igual da aulas... cê copiava e começava a conversar...*”. O encaminhamento para o Projeto era considerado motivo de brincadeiras na turma de J.G.: “*Normal, a gente dá risada na hora, mas tudo bem.*” – comentário feito sobre o que acontece quando o professor avisava, em sala de aula, quais os alunos encaminhados para o Projeto. A mãe de J.G. revelou, durante a entrevista, que o jovem frequentou pouco as aulas de “reforço”, e que os motivos foram de ordem econômica

“... o horário que eles puseram no reforço, ele tinha que vir em casa e voltar, o passe escolar não aceita mais uma vez [outra viagem] não tem como fazer reforço...”

No decorrer da entrevista a mãe esclarece que nos momentos em que o jovem frequentou o Projeto houve pouco aproveitamento:

“Eu acho que quando uma pessoa não gosta muito de estudar, ele não aproveita nada, nada... (Sra. M.A., entrevista).”

Sobre sua retenção no final do Ciclo II, J.G. fez revelações muito surpreendentes:

“... o professor só falou que eu tinha repetido porque eu não fazia nada, aí eu falei que ‘fulano’ não fazia nada também e passou, aí ele [o professor] inventou nota pra ele passar... (entrevista).”

Quando questionado sobre como chegou a essa conclusão, J.G. mostra que não havia se convencido diante das explicações apresentadas pelo professor:

“Não, ele não falou que inventou, mas cê sabe, né. Ela mostrou lá, cê viu que ele [o colega promovido] não fez nada, ele era do mesmo grupo, ninguém fez nada e a nota dele tava lá?”

A mãe do jovem também tem sua opinião sobre a questão:

“Eles [os professores] passam a mão na cabeça daquele que não responde muito, que não ataca muito o professor, acaba também ganhando ponto por comportamento. É chato falar isso, né, mas... (Sra. M.A., entrevista)”

O jovem atribui sua retenção tanto à bagunça que fazia durante as aulas, quanto ao fato de não fazer o que era proposto pelos professores, e apesar de perceber a falta de critérios por parte dos docentes para decidir sobre promoção/retenção, ele não faz uma ligação direta entre suas dificuldades escolares quanto à aprendizagem e sua permanência por mais um ano letivo no Ensino Fundamental II.

. o que dizem os professores sobre J.G. nas fichas analisadas:

Na 6ª série, os registros feitos pelos professores mostram um aluno que “*não cumpre as atividades em aula e/ou em casa*”, “*não traz material pertinente à aula*”, apresenta “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”. Os registros apontam, ainda, a presença da mãe no mês de agosto e em outro momento não datado.

Na 7ª série, seus professores registraram que “*o aluno não apresentou nenhuma atividade*”, “*o aluno não fez nenhum trabalho nesse bimestre*”, “*o aluno não entregou três trabalhos*”, “*advertido por sair da sala sem autorização*” e, ainda, “*brigou no pátio da escola*”. Há registro sobre o comparecimento de sua mãe em todos os bimestres letivos, porém, apenas dois foram datados (16 de julho e 16 de outubro).

Na 8ª série, os registros revelam anotações do tipo: “*não respeitou o colega*”, “*conversou e brincou durante toda à aula*”, “*advertido por sair da classe sem autorização*”, “*o aluno não estuda, não faz as atividades, não acompanha as explicações*”, “*o aluno disparou o extintor de incêndio*”, “*o aluno se achou no ‘direito’ de cantar ‘funk’ na sala e fazer batucada. Foi advertido*”. Foram registrados comparecimentos da mãe nos meses de maio, agosto e outubro.

Na Recuperação de Ciclo II, os registros apontam um aluno que tem dificuldades em “*deduzir por meio do raciocínio uma informação implícita no texto*”, “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”, dificuldade em “*identificar dados relevantes em uma situação-problema p/ buscar soluções*”. Seus professores registram, como atitudes que o jovem deveria tomar para melhorar seu desempenho escolar: “*criar o hábito da leitura p/ expandir vocabulário*”, “*participar da aula com maior empenho*” e “*manter em ordem o material escolar*”. Aos pais, os professores sugerem: “*orientar sobre direitos, deveres e respeito ao próximo*” e “*investigar se seu filho está freqüentando a aula e com o material*”. Os registros não revelam em que a escola e professores se comprometem para ajudá-lo a superar suas dificuldades. Sua mãe compareceu apenas no mês de outubro.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

J.G. não considera a escola “*lá aquelas coisas, também, né...*” e define muitos funcionários como “*chatos*” por não permitirem que os alunos ocupem os corredores nas trocas de aula. Quanto aos professores, ele afirma gostar de todos, mas “*só o professor de Matemática que ninguém gosta dele... não deixa cê sentar onde cê quer... só na aula dele que tem isso...*”.

Sobre as aulas, o jovem afirma que “*Dependendo do professor é uma ‘zona’, dependendo do professor é tudo calmo, todo mundo senta no lugar certo e assiste à aula.*”. Ele não costuma esclarecer suas dúvidas, a menos que seja com a professora de Língua Portuguesa que, segundo sua opinião “... *sabe explicar bem... é uma pessoa legal, conversa com você... não reclama muito...*”. Sua opinião sobre as aulas não difere muito da expressada pela maioria dos colegas, ou seja, há muita monotonia, quase nada de diferente – nas turmas de “reforço” inclusive. As tarefas não representam problemas, uma vez que o garoto simplesmente não as realiza “*Não, faço na hora lá, copio de alguém.*”

. relação com os colegas:

J.G. refere-se aos colegas da seguinte maneira: “... *alguns é folgado, outros é gente fina*”. O jovem afirma não ter contato com muitos jovens no ambiente escolar; seu círculo de colegas parece se resumir aos da turma que frequenta atualmente.

Durante a entrevista, sua mãe declarou que sua transferência no início da 6ª série ocorreu em consequência de uma briga na escola, na qual o garoto foi duramente espancado. Os pais afirmam que ele é muito nervoso e, às vezes, “*apela para a pancadaria...*”. Algumas de suas “travessuras” aparecem nos registros de suas fichas individuais.

. o que pretende fazer no futuro:

“... Eu pretendo ser no futuro um professor de Educação Física porque tem haver um pouco sobre o esporte, eu queria ser na verdade um jogador de Futebol, mas como eu sei que não vou conseguir, vou ser professor de Educação Física.

Quero fazer um curso de informática avançado, porque já fiz um curso de informática mas era de graça mas não era bom, e um curso profissionalizante que me ajuda arranjar um emprego para mim pagar minha faculdade de Educação Física. (J.G., produção escrita).” – transcrição literal

O jovem escreve também sobre seu medo de se envolver com “*drogas, bandidos e outros tipos de coisas...*”. O bairro em que mora com a família é marcado por altos índices de homicídios e de vandalismo – a escola em que iniciou a 6ª série foi inaugurada no ano de 2002 e já está muito deteriorada em consequência de pichações e destruição do mobiliário, na maioria das vezes praticados pelos próprios alunos – o

bairro é um local muito carente de áreas de lazer, super povoado e conta, ainda, com áreas que não possuem saneamento básico e fornecimento de água potável.

. outras observações:

A entrevista com J.G. e seus familiares ocorreu na residência da família, localizada em bairro bem distante da escola, o que faz com que o jovem tenha que se locomover de ônibus para estudar – esse fato é considerado pela família um obstáculo para a frequência do garoto ao Projeto de Recuperação Paralela.

Ao ser perguntada sobre o período em que frequentou a escola pela primeira vez, Sra. M.A. afirma não ter saudade da escola em que estudou:

“... porque a minha era no interior, era à noite, era MOBREAL, então era uma coisa ali, só o básico mesmo. Acho que nem o básico você tinha direito. As professora na época, também, estudava... acho que elas estudavam a oitava série e já tavam sendo professora, né. Então, eu acho que não, eu acho que hoje em dia tá melhor. Tem alguma coisa que poderia ser mudado, mas é melhor (Sra. M.A., entrevista).”

A mãe de J.G. afirma que, apesar do pai trabalhar muito, os dois fazem, juntos, o acompanhamento da vida escolar dos meninos. Ela se queixa do fato de que o filho mais velho não “*liga muito para os estudos*”, e esse desinteresse fez com que ela “*deixasse um pouco de lado*” muito do que está relacionado à escolaridade do jovem:

“... com a repetência, eu deixei de lado. Eu falei pra ele que já que ele tinha repetido, eu não ia mais olhar caderno, que não tava mais funcionando, que quando eu ia olhar os caderno dele, ele tinha muita coisa irregular, e acabava os dois ficando nervosos e nem conversava direito. Eu ia cobrar dele, ele achava ruim das cobrança, então... Aí eu deixei um pouco de olhar caderno. Ele me entregava os bilhete, mas eu não fui em nenhuma reunião durante todo o ano, eu fui agora nessa última, que teve agora [no mês de outubro], eu fui... (Sra. M.A., entrevista)”

Outra queixa diz respeito ao temperamento do jovem:

“... o G. é muito alterado, sabe, qualquer coisa ele tava brigando dentro da classe, lá é longe, às vezes eu nem tinha o dinheiro da passagem, tinha que pedir dinheiro emprestado pra buscar, porque depois que arrumou [confusão] ali na classe, tinha que trazer ele de volta, e eu tinha que ir buscar, que eles [a direção da escola] não soltavam... (Sra. M.A., entrevista)”

Por outro lado, os pais de J.G. afirmam que seus problemas com o jovem dizem respeito “apenas” à questões escolares, ou seja, o menino tem poucas amizades, mas essas são duradouras e não trazem problemas para a família, nem para o garoto:

“... Ele tem dois amigos de famílias que moraram aqui no prédio, que ele vai passar final de semana, mas são amigos nossos, são pessoas que freqüentam igreja, são pessoas excelentes, né. E quando ele não tá na casa dos amigos, ele tá na casa da minha mãe, e aqui no prédio, é miudinho aqui [no apartamento], mas ele fica entocado... (Sra. M.A., entrevista)”

Os pais afirmam que, quando tentam conversar sobre a escola, o jovem fala pouco e a maneira que encontraram de fazê-lo cumprir suas obrigações escolares é proibindo o acesso ao videogame e restringindo saídas aos finais de semana. Se surge alguma dificuldade que os pais, por conta própria percebem, uma prima do jovem – que concluiu o curso de Magistério – é chamada para socorrê-lo. Mas essa ajuda vem sendo rejeitada pelo garoto, pois segundo a mãe, ele *“começou a sentir vergonha”*.

Os pais preocupam-se com a situação escolar do filho e acreditam que, na escola em que estuda hoje, ele pode aprender mais e melhor do que em outras unidades escolares – em consequência disso, se dispõem a sacrifícios econômicos para garantir a permanência do jovem lá. Apesar de considerar a escola em que seu filho estuda atualmente mais segura, o pai de J.G. afirma que *“maloqueiro tem em todo lugar... pode não ser dentro da escola... mas fora... (Sr. N., entrevista)”*.

Quanto à retenção no Ciclo II, somente a mãe emitiu sua opinião, uma vez que o pai havia se retirado para ir trabalhar:

“As nota dele tava baixa, né. Vermelha, vermelha, né. Inclusive eu sugeri que se fosse pra ele continuar, é, passando do jeito que ele tava, que era melhor que ele ficasse mais um ano, que não tinha mais condições, era só cobrança encima de mim, né. Mas aí é aquela parte que você tem que fazer pela escola, né, mesmo que o governo tirou... aí essa lei, que agora todo mundo tem que passar direto, tem alguns alunos que tem que ficar mesmo.(Sra. M.A., entrevista)”

PERFIL X: L.R.

“Ah! Eu acho que do jeito que tá, tá bom. (comentário de L.R. sobre a escola, entrevista)”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** as informações contidas nesse item foram fornecidas pelo aluno e confirmadas por sua mãe. A casa é própria, localiza-se no mesmo bairro da escola – L.R. dirige-se para lá a pé – é composta por seis dormitórios, três banheiros, sala, cozinha, quintal e garagem. A residência conta com elementos de conforto como: microondas, freezer, liquidificador, máquina de lavar louças, máquina de lavar roupas, dvd, tv a cabo, quatro tvs, computador – utilizado para fazer trabalhos de escola e acesso à Internet – e a família conta, ainda, com dois carros.

Ali residem L.R., sua mãe, seu padrasto, uma irmã mais velha (16 anos), um irmão mais novo e o avô – pai da Sra. E. A mãe do garoto – que estudou até a 6ª série – no momento da entrevista com o jovem, trabalhava em uma empresa de produção caixas de fitas vhf e de dvd's; seu padrasto – que tem nível superior de ensino – é bancário; a irmã mais velha – que fez até o 2º ano do Ensino Médio, mas agora não está estudando – trabalha em uma empresa que produz bocal para lâmpadas; já L. trabalha, esporadicamente, com seu pai, na empresa de entregas da qual é proprietário. A renda mensal da família está estimada entre R\$ 901,00 e R\$ 1.800,00.

. **progressão escolar:**

L.R. iniciou seus estudos de Ensino Fundamental I em 1997, em uma unidade escolar estadual da qual se transferiu em agosto do mesmo ano, concluindo essa etapa de estudos no ano de 2000, nessa segunda escola.

Iniciou seus estudos no Ensino Fundamental II em 2001, na escola pesquisada e lá permanece até os dias atuais:

- na 5ª série, os registros revelam um quadro de aproveitamento escolar muito complicado – a única disciplina em que sua média final foi superior a estabelecida pela escola foi Educação Física. Considerando o contexto, seus professores encaminharam o jovem para estudos de Recuperação Intensiva e, na seqüência, foi promovido pelo Conselho de Classe e Série;

- na 6ª série é possível observar em seus registros escolares um quadro muito parecido com o do ano anterior – médias satisfatórias apenas em

Educação Física e em Educação Artística. Então, o jovem é novamente promovido pelo Conselho de Classe e Série;

- na 7ª série, novamente registrou-se uma situação muito semelhante a dos anos anteriores, seguida de uma terceira promoção pelo Conselho de Classe;

. na 8ª série, amparados pela legislação, seus professores decidem por sua reprovação no Ciclo II;

- após frequentar a Recuperação de Ciclo II, L.R. apresenta uma situação que, segundo revelam os registros, é ainda pior que a dos anos anteriores, uma vez que, além do baixo rendimento escolar, com médias satisfatórias apenas em Educação Física, o jovem somou um total surpreendente de ausências – 249 – o que levou o Conselho de Classe à reprová-lo por seu rendimento, mas também por suas faltas.

Sobre o Projeto de Recuperação Paralela, o jovem o frequenta desde a 7ª série e, segundo suas palavras “... *era mais fácil de entender, menos aluno, todo mundo quieto, fazendo lição...*”, mas o que fica claro, diante da análise de seus registros escolares, é que não houve alterações positivas em sua progressão escolar.

Já sobre a reprovação no Ciclo II, L.R. afirma que “*Foi muito ruim*”. O jovem não esperava tal decisão por parte de seus professores: “*Não... eu entreguei o trabalho de História e pensei, eu fico com vermelha em duas matéria e o Conselho me passa. Ela [a professora de História] foi e me deixou com vermelha...*”. Mas os registros mostram que L.R. só apresentava rendimento escolar satisfatório em Geografia e Educação Física naquele ano. Aqui parece haver um total desconhecimento em relação a sua real situação escolar. Já no encerramento da entrevista, o jovem acaba por reconhecer que “*merecia*” a retenção.

. o que dizem os professores sobre L.R. nas fichas analisadas:

Na 6ª série, os registros feitos pelos professores sobre L.R. revelam um aluno que “*não cumpre as atividades em aula e/ou em casa*”, “*não traz material pertinente à aula*”, tem “*dificuldade de interpretação*”, “*dificuldade de assimilação*” e tem “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”. Há, ainda, registros do tipo: “*conversa muito, brincadeiras*”, “*não cumpre as atividades propostas*”. Há registros de que a Sra. E. compareceu à escola nos meses de agosto e outubro.

Na 7ª série, os registros, novamente revelam um aluno que, na visão de seus professores “*conversa demais*”, “*brinca muito e não cumpre as atividades*”, “*não participa, só quando é para fazer bagunça*”. Foram registrados encaminhamentos para o projeto de Recuperação Paralela – nos dos semestres – e comparecimento da mãe nos meses de agosto e outubro.

Na 8ª série são registradas anotações do tipo: “*desinteresse, o aluno não realiza as atividades*”, “*não se interessa pela aula, não participa*”, “*faz muita bagunça*”. No mês de junho há registro de uma conversa da mãe com a professora de Educação Física, com a presença do jovem, em que ele “*assumiu o compromisso de melhorar*”. Além desse momento, há registros de mais dois comparecimentos da Sra. E. à escola – um no mês de outubro e outro não datado.

Na Recuperação de Ciclo II, há registros das “*dificuldades em reconhecer a tese defendida no texto*”, da dificuldade em “*localizar informação explícita no texto*”, em “*deduzir por meio do raciocínio uma informação implícita no texto*”, “*dificuldade de concentração e desinteresse*”. Os registros revelam, ainda, orientações feitas pelos professores para que o jovem se disponha à “*participar da aula com maior empenho*”, “*criar o hábito da leitura para expandir vocabulário*”, “*destinar ao menos 30 min, do dia para estudo*” e “*manter em ordem o material escolar*”, e aos pais é sugerido “*investigar se seu filho está freqüentando a aula e com o material*”.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

Segundo o jovem, a escola é importante “*Porque mais pra frente eu quero arrumar um bom serviço*”. As aulas são descritas como uma seqüência de explicações na lousa ou no livro seguidas de exercícios que L.R. considera que “*do jeito que tá, tá bom*”. Foi muito difícil fazer com que o garoto se posicionasse de maneira mais objetiva sobre o que pensa da escola na qual estuda. Suas respostas se restringiram, muitas vezes, a uma única palavra: “*legal*” e, quando questionado sobre o significado dessa expressão, ouvia-se outro “*legal*”. Ele afirma gostar muito “*quando o professor falta*” e os locais que mais aprecia na escola são os corredores de acesso às salas de aula, uma vez que neles “*fica todo mundo bagunçando*”.

Sobre os professores, L.R. afirma gostar de quase todos, com exceção feita à professora de Ciências, que “*só sabe reclamar...*”.

Seus professores afirmam que L.R., quando comparece às aulas, está sempre com um aspecto de alguém que *“está muito cansado, que não dormiu direito e às vezes dorme debruçado sobre a carteira”*. Quanto ao assunto, L.R. deixou escapar uma informação importante durante a entrevista: *“... quando chega de noite, eu tomo banho, e daí eu vou pra rua, e volto as cinco da manhã, de quinta a domingo, de segunda a quarta, fico até uma, uma e meia”*.

. relação com os colegas:

Segundo suas palavras, o relacionamento do jovem com os colegas da sala em que estuda é *“Normal”*. Ao ser questionado sobre o significado disso, L.R. demonstra um certo cansaço e pergunta *“Tem muita pergunta ainda?”*, mas esclarece que *“Todo mundo sabe até onde bagunçar, depois faz lição...”*.

Quanto aos colegas de outras turmas, ele também não é muito claro sobre seu relacionamento com eles, diz apenas que *“É diferente, tem aluno que só quer brigar...”*.

. o que diz a mãe sobre L.R. e sua vida escolar:

A mãe do jovem demonstrou muita preocupação quanto às *“companhias”* do filho, quanto aos locais que ele frequenta quando sai de casa e quanto aos horários que costuma voltar, mas afirma que *“não sabe mais o que fazer”*.

Quando o jovem faz as tarefas enviadas para casa, a mãe percebe melhor as dificuldades do filho e tenta ajudá-lo, sobre isso afirma ela, *“Ah! Aí eu pego no pé dele, aí ele fica nervoso e eu digo ‘L. não é assim’, aí ele diz ‘Me deixa, me deixa’, aí já tá nervoso, é onde já para... ele não me escuta às vezes. (Sra. E., entrevista)”*. A irmã mais velha também tenta ajudar, mas *“é muito difícil lidar com ele”*, confessa a mãe. Se L.R. fica muito tempo sem fazer tarefas a Sra. E. o questiona e novas evasivas acontecem *“Eu pergunto ‘hoje não tem tarefa? Faz tempo que não tem’, aí ele responde ‘hoje não tem’ e já sai de perto de mim, eu sei que alguma coisa tá errada”*.

Sobre sua retenção no Ciclo II, a mãe acredita que a escola poderia *“ter pegado mais no pé”* do jovem, mas também acredita que *“... ele foi errado, não culpo a escola, não, não”*.

. o que pretende fazer no futuro:

A produção escrita de L.R. é muito objetiva, como se o jovem estivesse respondendo itens de um questionário e, embora revele de maneira clara a profissão que pretende seguir e quais seus sonhos mais importantes, o jovem não aprofunda essa questões:

*“O meu futuro é ser mecânico coisa que eu gosto de mexer é isso que eu trabalho faz três anos.
O meu sonho é ter minha casa, meu carro e meus estudos todos terminado...
(L.R., produção escrita)”.*

O interessante é que, em nenhum momento da entrevista, o jovem declarou que trabalhava como mecânico, o que foi dito – e confirmado pela mãe – é que ele auxiliava, esporadicamente o pai, atendendo clientes, na empresa de entrega de pequenas mercadorias da qual o pai é proprietário.

. outras observações:

A entrevista com L.R. aconteceu na escola, e o jovem demonstrou pouca disposição para conversar – em alguns momentos assobiou enquanto perguntas estavam sendo feitas e por várias vezes perguntou se faltava muito para acabar. Sempre que podia, como já foi esclarecido acima, o garoto respondia as perguntas com um simples “legal”, o que tornava a conversa muito difícil e superficial.

A conversa com a mãe de L.R. ocorreu na escola, meses depois da entrevista com o garoto. A Sra. E. afirmou ter problemas graves no coração e que, em consequência disso, se vê obrigada a tomar remédios que a fazem dormir profundamente, o permite que seu filho “*escape logo depois do jantar e volte muito tarde para casa*”. A Sra. E. teve filhos muito precocemente e, segundo suas próprias palavras, isso a impediu de continuar os estudos:

*Eu não estudei muito não. Parei na sexta série, porque eu tive a C. e o L. com quatorze anos, aí logo em seguida a minha mãe faleceu, tinha mais dois irmãos pequenos e eu não tive como estudar, porque eu tinha quatro crianças pra tomar conta e meu pai de idade, então...
(entrevista)”.*

A Sra. E. lamenta muito que a filha mais velha não esteja estudando – a garota se envolveu em problemas nas imediações da escola, os problemas se complicaram e tudo acabou na Vara de Menores do Município e, em consequência disso, a jovem está fora da escola há dois anos. A mãe diz que a situação escolar de L.R. a deixa ainda mais indignada, pois ela não se conforma que o filho que *“tem a oportunidade de continuar estudando perto de casa, não aproveitar a chance que tem”*.

O jovem não comunica os horários e datas das reuniões, mas isso não impede a Sra. E. de dirigir-se até à escola, mesmo que seja apenas duas vezes por ano. Ela afirma que, *“agora que tô sem trabalhar”* devido ao problema de saúde, que se agravou, ela *“vai acompanhar mais de perto”* – inclusive, na ocasião da entrevista, ela recuperou os números de telefone da escola, que L.R. havia apagado da agenda da família.

Houve um segundo encontro com a Sra. E., na escola, pois uma das visitas da pesquisadora a unidade escolar coincidentemente ocorreu no mesmo dia em que ela atendia a uma convocação para tratar do grande número de faltas do menino. Nessa ocasião, a mãe afirmou que o pai do jovem também estaria na escola no período da tarde e que *“Ele [o pai] está presente em tudo. Se precisar ele vem”*. A Sra. E. culpa-se muito pela situação escolar do filho e sempre que pode afirma *“vou pegar mais no pé dele”*. Segundo depoimento da funcionária da escola que foi entregar a convocação para a mãe, na ocasião o garoto estava dormindo – eram dez horas da manhã de um dia normal de aula.

A opinião da Sra. E. sobre o Projeto de Recuperação Paralela é de que o mesmo deve funcionar como um *“incentivo para que o L. tente se desempenhar na escola, né”* e que, caso o filho freqüentasse as aulas do Projeto *“Ajudaria, ajudaria muito. Muitas vezes ele reclama que tem dificuldade na Matemática”*.

PERFIL XI: J.C.

“... eu não gosto de professor substituto [eventual]... você não aprende, só tem que copiar um monte de babozeira que não serve pra nada (J.C., entrevista)”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** a casa é própria, localizada em um bairro distante da escola, o que obriga J.C. a se locomover de ônibus para chegar a escola. A residência é simples, mas aconchegante, composta por dois dormitórios, sala cozinha e um banheiro, além de garagem e quintal. A família conta com os seguintes elementos para sua comodidade: microondas, máquina de lavar roupa, liquidificador, batedeira, dvd, tv, máquina fotográfica, telefone e computador – que estava fora de uso no momento da entrevista, mas que geralmente é utilizado apenas para trabalhos escolares, uma vez que não há conexão com a Internet.

J.C. reside ali com seus pais e duas irmãs mais novas. O pai de J. é motorista de caminhão de combustível, fez até a 7ª série e abandonou a escola. A Sra. N. é caixa em uma loja de confecção infantil, no centro da cidade – ela estudou até a 5ª série. J, que já trabalhou em uma marmoraria, no momento da entrevista trabalhava em um auto-peças perto de casa. A renda familiar mensal gira em torno de R\$ 901,00 e R\$ 1.800,00. A família possui, ainda, um automóvel.

. **progressão escolar:**

J.C. fez o Ensino Fundamental I na mesma unidade escolar estadual, entre os anos de 1997 e 2000. Nessa mesma escola, o garoto concluiu, também a 5ª série, transferindo-se para a escola pesquisada em 2002, lá permanecendo até o momento:

- na 5ª série, os registros revelam uma promoção com rendimento escolar satisfatório em todas as disciplinas;
- na 6ª série, registra-se a primeira promoção pelo Conselho de Classe e Série em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês;
- na 7ª série, J.C. é novamente promovido pelo Conselho de Classe e Série em Língua Portuguesa e Matemática, assim como em História e Ciências;
- na 8ª série, os registros revelam que os professores, considerando seu quadro de rendimento escolar e seu número excessivo de ausências, optam pela retenção no Ciclo II;
- no período em que freqüentou a Recuperação de Ciclo II, J.C., embora tenha um número de ausências ainda maior que o do ano anterior, é

promovido pelo Conselho de Classe e Série em Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Educação Artística.

Cabe ressaltar que, no que se refere ao número de ausência às aulas, os registros mostram que, a partir da 7ª série, a situação de J.C. começa a mostrar as dificuldades que o jovem passa a enfrentar para conciliar escola e trabalho – na 7ª série registrou-se um número de 186 ausências; na 8ª série esse número sobe para 295 e, na Recuperação de Ciclo II, chega ao patamar das 312 ausências, em um total de 1000 consideradas dadas.

Sobre seu encaminhamento para o Projeto de Recuperação Paralela, o jovem deixa claro, como declarado por outros alunos sujeitos desta pesquisa, que havia a necessidade de se fazer uma escolha – ou o trabalho ou o reforço:

“Fui [convocado], mais não ia, eu não fiquei, porque não dava, eu tinha que trabalhar, se eu ficasse...”

Quanto à retenção, tanto o jovem quanto seus familiares já a aguardavam. Segundo J.C.:

“Ah! Eu procurei por onde, eu faltei demais, tipo, minha vó faleceu no final do ano passado... aí depois eu desanimei muito... tava muito cansado, aí eu não ia pra escola e entrava mais cedo no serviço, aí eu repeti...”

. o que dizem os professores sobre J.C. nas fichas analisadas:

Na 6ª série, os registros nas fichas escolares de J.C. revelam um aluno que, segundo seus professores: *“não cumpre as atividades em aula e/ou em casa”*, *“tem dificuldade de concentração e/ou desinteresse”*, *“não traz material pertinente à aula”*, e, registrou especificamente o professor de Matemática, tem *“dificuldade de interpretação”*. Há, também, uma observação que afirma que o jovem *“conversa muito”*. Foi registrado o comparecimento da Sra. N. no mês de abril, para atendimento à convocação feita pela escola – não há registros sobre o assunto tratado.

Na 7ª série, os registros sobre J.C. contêm anotações do tipo: *“conversando demais”*, *“não entrega os trabalhos nas datas estipuladas”*, *“briga dentro da sala de aula”*. Foi registrado o comparecimento da mãe no 2º bimestre, não datado.

Na 8ª série, os professores registraram o excesso de ausências e, ainda, *“Não faz trabalhos, não estuda”* e *“não leu o livro paradidático”*. Há registros de

comparecimentos de responsável pelo jovem nos meses de setembro, outubro e dezembro.

Na Recuperação de Ciclo II, os registros feitos pelos professores sobre J.C. mostram um aluno que tem “*dificuldades em reconhecer a tese defendida no texto*”, “*não comparece assiduamente as aulas*”, tem “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”, tem dificuldade em “*expressar-se de forma oral p/ comunicar idéias e dificuldades de compreensão*”. Os registros revelam, ainda, que os professores o orientam à “*criar o hábito da leitura para expandir vocabulário*” e “*manter o material em ordem*”, e os pais são orientados à “*estimular e incentivar a leitura*”. A escola, por sua vez, compromete-se a “*compensar ausências*”.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

“Bom, a escola é a base de tudo, pois com estudos já está difícil de conseguir um bom emprego que dirá sem. A escola pra mim é muito importante, embora eu esteja digamos que um pouco afastado, mas não por falta de interesse, mas por ser muito atarefado... (J.C., produção escrita)” – transcrição literal

O retorno de uma aula a mais para o quadro curricular – estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação – tornou a conciliação entre trabalho e estudo quase impossível para J.C. Ele sai às 12h40 da escola e entra às 13h no trabalho. Em consequência dessa situação, o garoto parou de frequentar as aulas em meados do último bimestre letivo de 2005.

O jovem considera necessário estudar “*pra no futuro se formar...*”, e parece ter conseguido a simpatia e solidariedade de seus professores que desconsideraram seu altíssimo índice de faltas – relembrando, 312 – e optaram por promovê-lo para o Ensino Médio. A professora de Língua Portuguesa afirmou que era “*uma situação diferente, porque todos sabem que ele está trabalhando, que pretende se casar, então, a reprovação vai trazer mais problemas, não vai ajudar em nada. (Profa. S., conversa ao final do Conselho de Classe)*”. Os demais professores concordaram com a justificativa e fizeram alusão ao fato do jovem ter perdido a avó – alguém muito importante para ele – e, ainda, que “*o caso dele não é de falta de vontade de estudar, é ter que conciliar escola e trabalho (Profa. M., de Matemática, conversa após o Conselho de Classe)*”.

Sobre a escola em que estuda, especificamente, J.C. declara que:

“Eu acho a escola boa... eu acho o ensino bom pra caramba... tem vários professores que dão de parabéns, em questão de conteúdo escolar, a escola é excelente.”

Quando perguntado sobre como esclarece suas dúvidas, o jovem deixa transparecer certas dificuldades em relação a alguns professores:

“Tem professor que te explica direito, você sabe que se você chegar ele vai te explicar, tem uns que você nem pergunta. Eu prefiro perguntar pra um amigo, é melhor.”

. relação com os colegas:

J.C. é um garoto muito popular, muito querido por seus colegas de classe. Foi fácil constatar isso durante as visitas feitas à escola – nos intervalos o jovem estava sempre acompanhado, cercado pelos colegas, conversando, sorrindo, brincando. Ele é muito extrovertido e está sempre disposto a “bater papo”.

O garoto afirmou que nunca teve dificuldades em se relacionar com os colegas de classe em consequência de seus encaminhamentos para o Projeto de Recuperação Paralela. Ele não tem dificuldades na hora de uma atividade em grupo, aliás, “As pessoas até me chamam”, declarou ele durante a entrevista.

. o que diz a mãe sobre J.C. e sua vida escolar:

A mãe, durante a entrevista, falou sobre as dificuldades que J. enfrentou logo que se transferiu da unidade escolar próxima de sua casa para a escola pesquisada, uma vez que:

“... a escola aqui é mais fraca... então no primeiro ano ele sofreu bastante, ele falava ‘mãe eu não consigo aprender’, então a gente falava pra ele prestar mais atenção, pra ele conversar com os professores, né (Sra. N., entrevista)”.

A Sra. N. reconhece o esforço do filho na tentativa de conciliar escola e emprego, mas admite que nessa disputa a necessidade econômica acaba sendo a vencedora, uma vez que o garoto “já tava noivo, com a intenção de casar, né”.

Sobre a retenção do filho no Ciclo II, a mãe afirmou que:

“Então, a gente até já esperava, porque ele tava sempre reclamando que ele tava com dificuldade, que a 8ª série era difícil. Aí foi, foi e ele acabou sendo reprovado mesmo (Sra. N., entrevista)”

. o que pretende fazer no futuro:

“... eu quero terminar os estudos, fazer uns cursos de enfermagem e infim conseguir me formar um médico de sucesso, em nome de Jesus vou conseguir (J.C., produção escrita)”

. outras observações:

O primeiro contato feito com J.C. foi na escola. Após esclarecimentos sobre a pesquisa que estava sendo realizada, o jovem aceitou participar e levou para casa a autorização para a entrevista e para a produção de texto. Nenhum dos dois documentos retornou às mãos da pesquisadora, e o jovem passou dois meses sem comparecer às aulas.

O segundo contato foi feito por telefone, com a Sra. N. Depois da identificação inicial, ela lembrou-se das autorizações e descreveu as dificuldades que o jovem estava enfrentando para freqüentar a escola. A Sra. N. pediu um tempo para se organizar e prometeu fazer contato para a realização das entrevistas e da produção escrita.

O segundo contato aconteceu mais de dois meses depois, por iniciativa da pesquisadora. As entrevistas foram marcadas para acontecer na residência da família, em uma manhã de sábado.

Lá chegando, a pesquisadora foi recebida pela Sra. N. e suas duas filhas menores – o pai de J.C. estava trabalhando e o garoto, na casa da noiva. Enquanto a entrevista com a Sra. N. estava acontecendo o jovem chegou.

A Sra. N. está passando por problemas de saúde – não foi possível saber a natureza dos mesmos – e, por ficar mais tempo em casa “dá pra olhar melhor” a vida

escolar dos três filhos. Ela informou que é muito difícil para o pai fazer um acompanhamento mais de perto da vida dos garotos:

“A gente tenta, porque, que nem ele, ele tá trabalhando, agora ele vem mais pra casa de final de semana, então, fica pouco, e eu agora tô de licença, né, que eu tenho que fazer uma cirurgia, então eu tô ficando em casa, agora tá melhor, dá pra olhar melhor, dá atenção melhor. Quando eu tô trabalhando, à noite só a gente se vê...”

A mãe de J.C. tem saudades da época em que estudava, embora reconheça que hoje as escolas contem com mais condições para o professor realizar o seu trabalho:

“... a escola eu acho que era bem mais carente do que agora, né, porque hoje em dia a gente vê assim, que avançou mais as escolas, tem computador, as escolas tão mais limpas hoje em dia, até as refeições que eles servem são melhores, eu acho. Mas na minha época era mais humilde, mas era melhor... com os professores, acho que até com os colegas de escola, né, hoje é uma agressão, um tal de bater, olhou na cara, não gostou, quer bater, né... no meu tempo era muito difícil você ver uma criança brigar, né. ... antigamente as crianças tinham mais obediência, né, então elas davam mais atenção naquilo que o professor falava, que nem, na minha época não tinha esse negócio de bilhete todo dia, ficar chamando a mãe, a criança tinha vontade de ir pra escola, e hoje em dia cê já vê que fica mais difícil, porque a professora fala, às vezes eles não tão nem aí, às vezes a diretora e eles... eu acho que de modo geral, os adolescentes tão bem difícil pra lidar... (Sra. N., entrevista)”

Quando J.C. e suas irmãs têm dificuldades, a primeira orientação que recebem é que devem *“... tá prestando mais atenção, procure perguntar pro professor aonde tem dúvida..”*. Se a dificuldade surge em casa, no momento da realização de uma tarefa, por exemplo, é a noiva de J.C. quem auxilia – ela está no 2º ano do Ensino Médio.

Como não conseguem comparecer em todas as reuniões, os pais de J.C. estão sempre telefonando para a escola para saber do andamento da vida escolar dos filhos.

Sobre a retenção do jovem no final do Ciclo II a mãe declarou o seguinte:

“Eu acredito que foi justa, porque ele mesmo falava que era difícil, que não tava conseguindo, então, eu falei que, então, não adianta ir pro primeiro [ano do Ensino Médio] sem saber o que você tá fazendo... se você tá com dificuldade, é melhor que você aprenda, né, porque não adianta você pegar um diploma e não saber nada, porque vão te passando, então, fazer o quê?”

Apesar de J.C. declarar que *“das escolas por aqui é uma das melhores escolas”*, ele não deixa de fazer suas críticas a unidade escolar em que estuda. Quanto à não

utilização dos equipamentos que a escola possui durante as aulas, por exemplo, o jovem afirma que: *“Ah! Eu discordo, porque se tá lá, é pra usar, né. Que nem, é uma coisa que pô, muita gente não tem em casa, podia tá aprendendo na escola”*. Mas existem outras críticas:

“... falta um monte de coisas. Falta organização em termos de... às vezes falta um professor, não tem professor. Os campeonatos, você não entende nada. Tem um campo lá que tá totalmente desativado, agora virou estacionamento, campo que podia ser utilizado. As quadras que podia ser todas fechada, às vezes a gente tá lá, fazendo [Educação] Física e chega lá uns cara da noite, os cara toma conta mesmo.”

Sobre as aulas, o jovem acredita que elas poderiam:

“...ser um pouco mais sofisticado. Ciências mesmo, só livro e lousa... devia ter um corpo humano, ou um animal, que seja, alguma coisa parecida. Sei lá, mais ferramenta de trabalho pros professores... tem coisa que você só sabe de ouvir falar ou porque o professor explicou, você não viu, não teve contato.”

PERFIL XII: R.C.

“... algum dia eu vou querer arrumar emprego... sem emprego não tem nada na vida, né. Os emprego hoje, a maioria tem que ter o segundo grau... tem que estudar pra ter

. idade: 15 anos

. residência: as informações aqui contidas foram fornecidas pela mãe de R.C. durante a entrevista. A casa é alugada, composta por quatro cômodos – dois dormitórios, sala e cozinha – um banheiro, quintal e garagem. A residência localiza-se em um bairro distante da escola, portanto, R.C. locomove-se de ônibus para estudar. A família conta com as seguintes comodidades: duas tvs, microondas, máquina de lavar roupas, dvd, tv a cabo e máquina fotográfica.

R.C. reside ali com seus pais, o irmão mais velho, a sobrinha, e a mãe da menina – que é ex-companheira de seu irmão. O pai de R.C. não chegou a completar a 1ª série do Ensino Fundamental I; ele é responsável pela organização do pátio em uma pequena empresa de produção de chapas de ferro. A mãe da jovem concluiu o Ensino Médio há

pouco tempo – ela fez Suplência em uma escola estadual perto da residência da família – é cabeleireira em seu próprio salão-de-beleza, localizado no mesmo bairro em que residem. O irmão de R não trabalha, assim como sua ex-companheira e R.C. – ele já concluiu o Ensino Médio.

. progressão escolar:

R.C. realizou seus estudos no Ensino Fundamental I na mesma unidade escolar estadual, entre os anos de 1997 e 2000, sem dificuldades aparentes.

Em 2001 a jovem inicia seus estudos no Ensino Fundamental II:

- na 5ª série, os registros revelam uma promoção com rendimento escolar satisfatório em todas as disciplinas;
- na 6ª série, registra-se a segunda promoção sem grandes dificuldades;
- na 7ª série, os registros revelam a primeira promoção pelo Conselho de Classe e Série, em consequência de seu baixo rendimento escolar em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês;
- na 8ª série, registrou-se uma transformação radical no rendimento escolar da jovem, ou seja, aproveitamento satisfatório apenas em Educação Física. Diante desse quadro, seus professores optaram pela reprovação no Ciclo II;
- no período em que frequentou a Recuperação de Ciclo II, os registros revelam uma segunda promoção pelo Conselho de Classe e Série em Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Inglês.

É interessante observar que a progressão escolar da jovem é relativamente melhor – mesmo diante da queda abrupta na 8ª série e na Recuperação de Ciclo II – que a da maioria dos alunos-sujeitos desta pesquisa. R.C. apresenta o mesmo quadro de progressão escolar de M.B., por exemplo, mas ao contrário desta, foi retida no Ciclo II.

Sobre sua participação no Projeto de Recuperação Paralela, os registros revelam encaminhamentos desde a 5ª série, mas a frequência às aulas de “reforço” foi diminuindo com o passar dos anos – até que na 8ª série a jovem optou por não mais comparecer. Embora R.C. afirme que ficava “*constrangida*” frente aos colegas devido aos encaminhamentos, ela também afirma que era uma situação imediatamente superada. Ao contrário da maioria de seus colegas, que afirmaram aprender melhor no “reforço”, R.C. pensa que aprende mais nas “aulas regulares”. Segundo a jovem o

grande transtorno que o “reforço” causa é o fato de “*ter que ficar mais tempo na escola*”.

Sobre sua retenção no Ciclo II, R.C., assim como a maioria de seus colegas, acaba por atribuir somente a si mesma a responsabilidade pela situação: “... *quando eu fiz a primeira 8ª série, eu não vinha pra escola, faltava e não aprendi nada... (R.C., entrevista)*”.

. o que dizem os professores sobre R.C. nas fichas analisadas:

Na 6ª série, os professores fizeram os seguintes registros sobre sua vida escolar: “*não cumpre as atividades em aula e/ou em casa*”, tem “*dificuldade de interpretação*”, tem “*dificuldade de assimilação*”, “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*” e, também, “*conversa bastante*”. Há registro de comparecimento do irmão da jovem datado do mês de maio.

Na 7ª série, os registros revelam anotações do tipo: “*não faz tarefa*” e “*a mãe trabalha*”. Registraram-se, ainda, comparecimentos da Sra. C. no mês de maio e no 3º bimestre (sem data).

Já na 8ª série, seus professores registraram: “*não participa, estudar*”, “*aluna faltosa*”, “*perdeu as provas*”, “*quando fazia alguma coisa apenas copiava*”, “*não teve interesse em fazer as atividades em grupo, não assumiu suas responsabilidades enquanto aluno e conseqüentemente não participou das participou das revisões e recuperação*”. Não há registros de comparecimento de algum responsável pela jovem à escola nesse período.

Na Recuperação de Ciclo II, os registros sobre R.C. revelam uma aluna que: “*não comparece assiduamente as aulas*” e tem “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”. Os registros revelam, também, que os professores sugerem a jovem: “*criar o hábito da leitura para expandir vocabulário*” e “*participar da aula com maior empenho*”. Quantos aos pais, são orientados à: “*orientar sobre direitos, deveres e respeito ao próximo*” e “*investigar se seu filho está freqüentando a aula e com o material*”. A Sra. C. compareceu em dois momentos, mas as datas não foram registradas.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

Em sua produção escrita R.C. afirma que:

“A escola é muito importante pra mim, por que na escola eu aprendi a ler e a escrever, eu aprendi muitas coisas boas e interessante. Por que hoje em dia sem estudo, agente não consegue arrumar um bom emprego. Por que pra tudo tem que ter estudo”.

A jovem afirma gostar da escola e dos funcionários que lá trabalham. Ela não sabe afirmar, com certeza, quais equipamentos a escola possui que poderiam tornar as aulas mais interessantes. Na verdade, ela não nem tem um posicionamento definido sobre as aulas ocorrerem com os professores utilizando giz, lousa e sua própria voz: *“Ah! Não vou falar que gosto nem que não também, né”.*

R.C. tem muita dificuldade em falar sobre a escola durante a entrevista, demonstrou, o tempo todo, que não parava muito para pensar no assunto.

Sobre as tarefas, a jovem afirmou que, quando não faz, copia dos colegas e que, na realidade, isso não é um problema.

. relação com os colegas:

Apesar de sua timidez, R.C. se relaciona bem com os colegas de escola – tanto os da sua turma, quanto das demais.

A jovem pode ser vista constantemente com um grupo de colegas – quatro ou cinco garotas – e afirma não ter dificuldades de convivência social em consequência dos encaminhamentos para o “reforço”, ou devido à retenção no Ciclo II.

. o que diz a mãe sobre R.C. e sua vida escolar:

A Sra. C. afirmou que não sabe ao certo o que ocorre com a filha em relação à escola: *“não sei se ela tem medo dos professor ou o que acontece, ou se é vergonha...”*. A garota demonstra ter muito receio do professor de Matemática, afirma a mãe, e, portanto, mesmo quando tem alguma dúvida sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, R.C. não se dirige ao professor:

“Eu já falei pra ela que quando não entender tem que chegar no professor e pedir pra ele explicar, isso é obrigação, eles tão ali pra ensinar... agora, se não vai, não chega no professor, não tem como aprender (Sra. C., entrevista)”

A Sra. C., ao se referir ao tempo que a filha dedica aos estudos, afirma que não vê a filha estudando:

“Olha, eu pego muito no pé dela, às vezes, né, procuro saber... eu sei que passa trabalho de escola, eu falo ‘Eu não vejo você fazer trabalho de escola, eu não vejo você estudar pra uma prova, como você quer passar? Como você quer aprender?’, né. Eu procuro... no ano passado ela foi muito ruim, foi péssima na escola.”

O pai da jovem, mesmo com a pouca educação formal que possui, tenta ajudar a filha em suas dificuldades escolares, mas muitas vezes, esbarra no fato de que não há registro de matéria no caderno da garota. Embora os pais não compareçam à escola sem serem convocados ou para a apresentação de algum projeto realizado pelos alunos e professores, a Sra. C. declarou que não deixa que as reuniões aconteçam sem que um representante de R.C. esteja presente: *“Sempre que eu posso, eu vou, quando eu não vou, o menino [o irmão, de 24 anos] vai... ele vai, sempre tem alguém que vai, procuro sempre tá presente nas reunião.”*

Sobre a ajuda que a frequência ao Projeto de Recuperação Paralela tenha trazido a vida escolar da filha, a opinião da mãe é muito objetiva:

“olha, pra falar a verdade, o reforço, eu não sei se ajuda ou se não ajuda a criança, né. Porque o que não aprendeu durante o ano, não é num mês ou dois que ele vai aprender, pode até ser que a criança se esforce um pouco mais, né, e aprenda mais, às vezes...”

... ela [a filha] ficou na mesma, né, ela... pode até ser que, você pegando no pé, ela pode até se esforçar um pouquinho mais e pôr alguma coisa na cabeça, mais não pelo reforço, mais eu acho que pela gente ficar ali, encima, tentando ver se sai alguma coisa daquela cabecinha.”

Quanto à retenção no Ciclo II, a mãe afirmou que já esperava:

“É, a gente já esperava. Foi mais do que justo, porque não adianta cê querer passar uma criança que não sabe nada, né. Porque se ela tá defasada numa matéria ela vai continuar... ela nunca vai aprender...”

. o que pretende fazer no futuro:

“Eu quero fazer faculdade de veterinária, montar meu próprio negócio, trabalhar pra mim mesmo, ganhar meu dinheiro com o meu suor. Eu queria terminar o curso de computação porque eu comesei e não consegui terminar por falta de condições.

Quero fazer um curso de administração. (R.C., produção escrita)”. – transcrição literal

. outras observações:

O primeiro contato foi feito com a garota, na escola. Ela levou para a família as autorizações para a entrevista e para a produção escrita. Retornou com as mesmas assinadas, realizou a produção escrita e passou a se ausentar muito às aulas, impossibilitando a realização da entrevista na seqüência. Só foi possível entrevistá-la após a entrevista com a mãe.

O encontro com a Sra. C. ocorreu no salão-de-beleza de propriedade da mesma, em uma manhã de terça-feira.

A Mãe de R.C.declarou que é muito difícil ter tempo para conversar com os filhos, uma vez que:

“... quando a gente tá em casa, eles não tão, né. Então, é aquela, a gente passa o dia inteiro fora, o contato que tem mais e no final de semana, né, é isso, mais no domingo e olha lá, quando eles não sai também, né, porque, às vezes, a gente tá em casa e eles sai fora, pras baladas deles, então, o contato é bem pouco, né.”

A Sra. C., como já foi informado acima, concluiu o Ensino Médio fazendo Suplência, e afirma que, na época que frequentou a escola pela primeira vez, tudo era bem diferente:

“Ah! Quando eu era mais nova, era outra coisa... eu achava que até o ensino era bom. Nossa! Ali era no tempo da palmatória, né. Ou você aprendeu, ou você não aprendeu... tinha que aprender, o professor pegava no pé, punha de castigo, tudo, né. Eu acho que esses [professores] ensinavam. Hoje em dia não pode fazer isso, porque tem os Direitos dos Adolescentes, né. Hoje em dia a professora chama atenção do filho, a mãe vai lá, reclama, né. Então, eu acho que é por isso que as crianças não têm vontade de aprender, porque tá largado, de qualquer jeito. Porque se fosse na minha época... as professoras era bem rígida mesmo. Eu não digo que precisa bater, né, não, mas eu acho que pôr de castigo não mata ninguém, chamar a atenção, dar um puxãozinho de orelha também... Eu acho que eu sou mais no ensino antigo do que no de hoje”.

Retornando a opinião da Sra. C. sobre o Projeto de Recuperação Paralela, ela afirma que, apesar do Projeto não ter ajudado muito sua filha:

“Eu acho que não deixa de ser, é importante pra criança, uma hora a mais que ela vai aprender, já ajuda um pouco mais, né, porque... quem sabe aquela hora que fica ali dentro, eles pensam que se tivesse estudado, já tinha saído, já tava em casa, numa boa, mas como não estudou... é um tempo a mais na escola, pra eles poder acordar um pouco pra vida, né”.

Sobre a maneira como os jovens vêm sendo promovidos de uma etapa para outra da escolaridade formal, a Sra. C. também tem uma posição bem definida, e muito parecida com a da maioria dos pais entrevistados nesta pesquisa:

“... esse meio de ensino eu acho errado, eu acho que se a criança sabe o professor passa, se a criança não sabe, eu acho que tem que segurar, não tem que passar. Eu acho que o modo de antigamente era mais fácil do que agora, que fica passando a criança sem saber nada. A R. tá defasada em Matemática desde o primeiro ano, ela sempre vai ficar com dificuldade naquela matéria, ela nunca vai aprender aquela matéria direito, porque é difícil, a criança fica o ano inteiro ali, não entrou na cabeça a matéria, não aprendeu, aí vai, passam a criança. Quer dizer, é difícil, a criança nunca aprende, não aprende.”

4.2.2. “Promovidos pelo Conselho de Classe e Série”: uma nova oportunidade ou simples ausência de critérios?

PERFIL XIII: R.F.

“...o professor também, tinha hora que não... não tava mais nem aí, não queria mais explicar por causa da bagunça, aí aprendia muita pouca coisa...(R.F., entrevista)”

. **idade:** 16 anos

. **residência:** todos os dados obtidos sobre a residência de R.F. foram fornecidos pelo jovem, uma vez que não foi possível conversar com sua mãe. A casa é alugada, composta por três cômodos – sala, cozinha e um dormitório – além de um banheiro, um quintal e uma garagem, está localizada em um bairro bem distante da escola – R. precisa se locomover de ônibus para estudar, aliás, a família não possui automóvel. No que se refere a itens de conforto e comodidade a residência possui: liquidificador,

batedeira, geladeira, fogão, rádio, dvd, tv, antena parabólica, máquina de lavar roupa, máquina fotográfica, telefone e um computador que é mais utilizado pela irmã mais nova do jovem – para navegar na Internet e fazer trabalhos da escola.

Na residência moram R.F., sua mãe e uma irmã mais nova – a irmã mais velha é casada e reside bem próxima a escola pesquisada. R. trabalha o dia inteiro em um auto-elétrico bem próximo da escola, e segundo suas palavras é um “faz tudo”, sua mãe é empacotadora em uma loja de brinquedos de um shopping no centro da cidade, já a irmã é recepcionista em um laboratório de análises clínicas. A renda da família gira em torno de R\$ 901,00 e R\$ 1.800,00.

. progressão escolar:

R.F. fez o Ensino Fundamental I na mesma escola estadual, no período de 1997 a 2000.

Já o Ensino Fundamental II e parte do Ensino Médio – hoje ele cursa o 2º ano – ele faz na escola pesquisada:

- na 5ª série, o jovem apresentou um quadro geral de rendimento escolar que o levou à promoção sem necessitar da aprovação pelo Conselho de Classe;
- na 6ª série, os registros revelam uma inversão dramática do quadro anterior, o garoto apresenta aproveitamento abaixo da média em várias disciplinas – exceto Língua Portuguesa, Inglês e Matemática. Diante dessa situação, é promovido pelo Conselho de Classe e Série, pela primeira vez;
- na 7ª série, a situação escolar do ano anterior se repete, assim como a promoção pelo Conselho de Classe e Série;
- na 8ª série, os registros revelam um quadro muito parecido com o dos dois últimos anos escolares, ou seja, R. é novamente promovido pelo Conselho de Classe – exceto em Ciências, Matemática e Inglês;
- no primeiro ano do Ensino Médio, registrou-se a quarta promoção pelo Conselho, dessa vez em Língua Portuguesa, Física, Química e Matemática.

Sobre sua freqüência ao Projeto de Recuperação Paralela R. é claro em sua resposta: “*Só na oitava... Freqüentei... acho que uns dois meses... (R.F., entrevista)*”

Ao ser perguntado sobre algum detalhe em relação ao Projeto, sua resposta foi imediata: “*Era uma bagunça, heim...*”. Sua opinião sobre o aproveitamento dessas aulas para sua progressão escolar é como que uma continuidade ao afirmado

anteriormente, mas diz, também, da sensação de impotência que tomava conta de alguns professores:

“Bem pouco, viu? Ah! Porque ficava muita gente bagunçando, o professor também, tinha hora que não... não tava mais nem aí, não queria mais explicar por causa da bagunça, aí aprendia muita pouca coisa...”

Assim como seus colegas que também foram entrevistados e que freqüentaram as turmas de reforço e recuperação, R. afirma que a única diferença significativa diz respeito ao número de alunos por turma, quanto à outros detalhes, tudo era exatamente igual ao que acontecia nas aulas regulares – nada de novo na metodologia de trabalho, nada de novo nos conteúdos, ou seja, “... tudo do mesmo jeito... (R.F., entrevista)”.

Quanto à sua promoção pelo Conselho de Classe, R. surpreende com algumas colocações que fez. Por exemplo, quanto ao que sentiu quando recebeu a notícia da última promoção ele afirmou “É ruim, né... É como se você fosse um aluno ruim, assim, que foi empurrado, foi a força... pra passar de ano...”. Quando questionado sobre se preferia ter sido reprovado ele diz que:

“Podia até ser, né, porque eu ia estudar mais um ano, podia aprender coisas que eu não aprendi... superar [as dificuldades atuais], dá pra superar, com o tempo, assim, depois de um tempo estudando... até que... não é tão ruim, assim, você passar pelo Conselho, mas é como se você fosse empurrado...”

. o que dizem os professores sobre R.F. nas fichas analisadas:

Em novembro de 2001, quando estava na 5ª série, R.F. assinou um documento, assim como seu responsável, que tinha por objetivo esclarecer sobre “sua conduta totalmente imprópria [naquela] Unidade Escolar” e que adverte que “caso o aluno insista em agir em desacordo com as Normas [daquela] Unidade Escolar, entenderemos que o mesmo não está feliz neste ambiente, não consegue se adequar e que portanto deverá procurar uma outra escola onde se sinta bem e possa desenvolver sua potencialidade”. O documento é um modelo previamente elaborado e também foi assinado por um outro aluno-sujeito dessa pesquisa.

Na 6ª série, os registros contêm anotações do tipo: “não cumpre as atividades em aula e/ou em casa”, “não traz material pertinente à aula”, tem “dificuldade de concentração e/ou desinteresse”. Existem, ainda, observações do tipo: “conversa, conversa e conversa o tempo todo”, “está insuportável”, “indisciplina”.

Já na 7ª série, o jovem, segundo os registros feitos por seus professores, “*não faz exercícios em sala*”, “*... não realizou a lição de casa*”.

Na 8ª série, R. “*atrapalha MUITO o andamento da aula. Não tem limite, educação, postura, NADA!*”, “*ri muito alto e com freqüência*”. Existe como que uma “folha corrida” de suas brigas, “*desacatos*” e saídas da classe sem autorização do professor.

Já no Ensino Médio, no período noturno, R. é descrito por seus professores como um aluno que tem “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”, tem dificuldade para “*inferir uma informação implícita no texto*”, tem dificuldade em “*localizar informação explícita no texto*”, “*não comparece assiduamente as aulas*” (especificamente nos dois últimos bimestres). Os professores recomendam que o aluno se esforce para “*criar o hábito da leitura para expandir vocabulário*”, “*destinar ao menos 30 min do dia para estudo*”, “*participar da aula com maior empenho*” e “*manter em ordem o material escolar*”. Já os pais são aconselhados pelos professores à “*orientar sobre direitos, deveres e respeito ao próximo*”. É interessante observar que, mesmo com todos esses problemas de aprendizagem, R. foi promovido pelo Conselho – ainda que a legislação sobre a progressão continuada não se aplique ao Ensino Médio.

A freqüência de responsáveis por R. em reuniões de pais e mestres cai com o passar dos anos – enquanto na 6ª série observa-se presença em quatro momentos diferentes durante o ano, na 8ª não registrou-se comparecimento algum; já no 1º ano do E.M. sua irmã mais velha compareceu no mês de maio. Mas não é possível afirmar que o jovem não receba acompanhamento e atenção familiar no que diz respeito à sua vida escolar.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

“A escola para mim é muito importante para o ensino, para a minha experiência no futuro e para ter conhecimento.

Só que às vezes, nós alunos nos empolgamos e ficamos atrapalhando quem está trabalhando, às vezes passamos dos limites e fazemos brincadeiras sem graça e com isso nos prejudicamos e prejudicamos os outros. (R.F., entrevista)”

R.F., assim como muitos de seus colegas, faz referência ao fato de que seus professores não utilizam os equipamentos que a escola possui durante as aulas. Ele

aprecia aulas diferenciadas, gosta de participar de debates e de trabalhos em grupo, pois parecem tornar as aulas “menos cansativas”.

. relação com os colegas:

“Bem, tenho amizade com todo mundo...”

Mas com a continuidade da conversa, ele fala um pouco mais sobre o relacionamento com alunos de outras turmas:

*“Alguns eu tenho amizade, outros não gostam de mim...
Ah! Não sei... alguns acha eu ‘boyzinho’... não vai com a minha cara, outros já não gostam de mim de lugares anteriores...”*

R.F. relatou que ser encaminhado para o reforço, assim como a grande seqüência de promoções pelo Conselho, não lhe trouxe grandes dificuldades na relação com os colegas.

. o que pretende fazer no futuro:

“No futuro, pretendo mexer com carros ser um profissional na área de carros: tuning, design, etc. (R.F., produção escrita)”

. outras observações:

O encontro com R.F. aconteceu nas dependências da unidade escolar. Sua mãe não pode conversar com a pesquisadora por ser “*muito difícil conciliar seus horários de trabalho com a possibilidade de uma conversa (Sra. A., por telefone)*”.

O garoto demonstrou muita simpatia e desenvoltura e falou abertamente sobre as dificuldades que vem encontrando em fazer o Ensino Médio, tendo como ponto de partida, tantas promoções pelo Conselho de Classe. Ou seja, essa trajetória de “falsas promoções” rouba desse aluno novas oportunidades de aprender, novos investimentos da escola e dos professores sobre ele. Escola e professores parecem, pelos registros

encontrados nas fichas escolares de R.F., decididos a “empurrá-lo” para o término do Ensino Fundamental II e, na seqüência, do Ensino Médio.

Sobre a maneira como vários professores se referem ao garoto em suas observações nas fichas, parece que com o passar dos anos passou a haver uma certa exasperação por parte de alguns docentes em relação à R.F., aliás, esse sentimento fica claro durante as conversas em que o garoto é assunto na sala dos professores, alguns chegam a expressar verbalmente “*Esse não tem mais jeito*”. Por outro lado, registre-se a fala da vice-diretora do período noturno – horário em que R.F. estuda – que afirma, com muita firmeza, e até em tom de defesa do menino, que ele “*até tem problemas quanto a ficar parado e se concentrar, mas não é malcriado nem fala palavrões, como muitos outros, e não retruca quando chamo a atenção dele*”.

R.F. fez reforço aos sábados e parece que o que mais chamava a atenção do garoto nesses momentos não eram bem as aulas:

“Ah! Assim, era legal, porque vinha bastante gente, aí a gente fazia o reforço, depois tinha a ‘Família na Escola’ [na verdade ‘Escola da Família’, projeto da Secretaria Estadual de Educação, que abre as escolas estaduais, aos finais de semana, para a prática de atividades diversas] e a gente ficava jogando pingue-pongue...”

Durante a conversa na escola R.F. demonstrou ter consciência de sua situação escolar e não considerou sua “promoção pelo Conselho de Classe e Série”, ao final do Ciclo II do Ensino Fundamental, uma boa alternativa – conforme já descrito acima.

Quando faz referência à experiência que vem tendo no Ensino Médio, revela suas dificuldades em Matemática e pensa que, se tivesse sido reprovado, a escola teria lhe oferecido uma oportunidade melhor de se preparar para esse momento, mas acredita ser possível superar as dificuldades com o tempo e reflete que ter sido promovido da forma que foi não é, de fato, “*tão ruim assim*”. O garoto não gosta de provas – “*será que tem alguém que gosta?*”, pergunta ele – mas aprecia “*debates e trabalhos em grupo na sala de aula*”.

Afirma que a escola é muito importante para que possa adquirir conhecimentos, mas sua produção escrita é muito vaga e traz poucos elementos sobre o jovem, que trabalha durante o dia em um auto-elétrico bem próximo à escola, e que estuda no período noturno.

PERFIL XIV: E.C.

“Pra mim o que vai dizer ou não o que eu vou ser daqui pra frente não é minhas notas, mas o que eu vou ser, a profissão que eu vou seguir... (E.C., entrevista)”

. **idade:** 15 anos

. **residência:** todas as informações foram obtidas através do jovem, uma vez que sua família não pôde ser entrevistada. A residência é própria e é composta por dois dormitórios, sala, cozinha, dois banheiros, quintal e garagem. Localiza-se em um bairro afastado da escola, o que faz com que E.C. tenha que se locomover de ônibus para estudar. A família conta com elementos de conforto e comodidade do tipo: quatro tvs, dvd, vídeo-cassete, microondas, liquidificador, batedeira, freezer, máquina de lavar roupa, telefone, computador – que está danificado, portanto, fora de uso – e carro.

E.C. reside com seus pais e uma irmã mais nova. O pai, do garoto é autônomo; ele é mestre de obras. A mãe é tesoureira em uma empresa de segurança. A manutenção da casa, segundo informou o jovem, fica sob a responsabilidade dele. A irmã de E. também estuda na escola pesquisada, no período da tarde.

. progressão escolar:

E.C. estudou em duas unidades escolares estaduais diferentes quando fez o Ensino Fundamental I – em uma cursou a 1ª série e em outra fez os outros três anos, no período de 1997 a 2000.

Em 2001 inicia seus estudos no Ensino Fundamental II:

- na 5ª série é promovido sem dificuldades aparentes;
- na 6ª série apresenta um quadro de baixo rendimento escolar em quase todas as disciplinas, com exceção de Ciências e Educação Física. Nesse contexto, os registros apresentam a primeira promoção pelo Conselho de Classe e Série;
- na 7ª série, os registros mostram um quadro de desempenho quase inverso ao do ano anterior, ou seja, seu rendimento escolar é superior a média estipulada pela escola em quase todas as disciplinas, exceto Língua Portuguesa, História e Ciência. Essa situação leva os professores a optarem por promovê-lo pelo Conselho de Classe novamente;
- na 8ª série é promovido, assim como ocorreu na 5ª, sem dificuldades aparentes;
- no 1º ano do Ensino Médio é promovido pelo Conselho em Matemática. Cabe ressaltar que, nessa etapa dos estudos, os registros revelam uma queda de rendimento escolar muito significativa nos dois últimos bimestres em Matemática, Física, Química, Inglês e Educação Artística. Hoje cursa o 2º ano, no período noturno.

Sobre sua participação no Projeto de Recuperação Paralela, E.C. afirma nunca ter sido convocado, entretanto, seu nome consta de duas listas de turmas para o projeto – uma no 1º semestre de 2004 e outra para o 2º semestre do mesmo ano. Em sua ficha de acompanhamento de desempenho no Ensino Médio, os registros do 1º semestre informam sobre acompanhamento em Recuperação Contínua – único tipo de recuperação realizada pela escola naquele período.

Sobre sua aprovação pelo Conselho de Classe o aluno afirma o seguinte:

“Ah! Eu diria que pela minha capacidade é puro relaxo. Eu acho que eu tenho capacidade, não por não saber fazer, mas por não querer fazer mesmo (entrevista)”

. o que dizem os professores sobre E.C. nas fichas analisadas:

Os registros sobre a vida escolar de E.C., na 6ª série, mostram um aluno que, segundo seus professores “*não cumpre as atividades em aula e/ou em casa*”, “*não traz material pertinente à aula*”, que tem “*dificuldade de interpretação*” e “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”. Os registros dizem, ainda, sobre um aluno que “*não cumpre as atividades, indisciplinado, brincadeiras, conversa muito*”, quanto ao material escolar “*caderno incompleto*”. Há registro de comparecimento de responsável pelo jovem apenas no mês de junho daquele ano.

Já na 7ª série, os registros revelam apenas uma anotação sobre “*advertência verbal por indisciplina*”. Seus responsáveis compareceram nos três bimestres iniciais, mas não há registros de datas.

Na 8ª série, os registros mostram que o garoto foi “*advertido por sair da classe sem autorização*”. Há, ainda, anotações do tipo: “*O aluno precisa estudar, conversar menos e se concentrar mais*” e “*péssimas atitudes*”.

No 1º ano do Ensino Médio o jovem é descrito, pelo professor de Matemática especificamente, nos registros escolares como um aluno que tem “*dificuldades em reconhecer a tese defendida no texto*”, dificuldades em “*localizar informações explícitas no texto*”, dificuldades em “*inferir uma informação implícita no texto*” e, ainda, “*dificuldade de concentração e desinteresse*”. Os registros revelam que o garoto é orientado à “*destinar ao menos 30 min. do dia para estudos*”, “*participar das aulas com maior empenho*”. Aos pais é indicado que devem “*estimular e incentivar a leitura*”, e “*investigar se seu filho está freqüentando a aula e com o material*”. Há registros de freqüência de responsável nos meses de agosto e de outubro.

. importância atribuída aos estudos e À relação com a escola e com os professores:

A palavra “estágio” está muito presente na descrição de E.C. sobre a escola:

“A escola significa pra mim um estágio de aprendizagem, em que esse tempo pode me dizer o homem que eu vou ser daqui pra frente, e passando desse estágio dizer se estou preparado ou não para a vida, se vou ou não ser um grande homem, mas o que vai dizer isso não é nem minhas notas nem meu comportamento, é depois que eu passar do estágio escolar e claro passar da faculdade e aí sim, começar minha vida profissional. (produção escrita)”

O jovem afirmou, em sua entrevista, que existem os professores que ele gosta e os que ele não gosta e, para justificar, acrescentou: *“Tipo assim, eu não gosto pelo fato dele me dar azul, eu gosto pelo modo de ensino, modo de tratar os alunos...”*. Para representar o que está querendo dizer ele cita seu professor de Matemática atual – do 1º ano – que, para o garoto, é alguém que *“se deixa levar pela primeira idéia que tem da pessoa, não quer saber se tem algo a mais...”* e que:

“...baseado no que ele pensa, ele acha que sabe quem eu sou, e eu sei que ele não gosta de mim... ele levou tudo pro lado pessoal. Quando tem alguém que não faz as coisas, ele devia incentivar (entrevista)”.

Quando se refere à utilidade da escola, E.C. comenta sobre o fato de que essa instituição vai ajudá-lo a definir quem ele será no futuro, e não descarta o fato de que ali ele faz amigos, conhece pessoas, estabelece relacionamentos.

. relação com os colegas:

E.C. afirma que se relaciona bem com todos na escola, mas:

“... quando alguém pisa no meu calo, não olhe mais pra minha cara... sou radical... eu sou amigo, conte comigo pra qualquer coisa, mas se pisa no meu calo, esquece... (entrevista)”.

Em algumas visitas feitas à escola, durante os intervalos foi possível perceber a popularidade do garoto, que está sempre rodeado de muitos colegas, está sempre conversando, sorrindo, brincando, bem entrosado. Ele é muito popular entre as garotas de sua classe, e das outras turmas também.

. o que pretende fazer no futuro:

Sua produção escrita mostra que E.C. pretende ser *“um grande ser humano”*, ela não traz informações sobre qual profissão o jovem pretende seguir. O garoto escreve que pretende fazer faculdade, mas não esclarece de quê. Em uma conversa informal em que o assunto estava sendo abordado, E.C. declarou que gostaria de seguir carreira na área de Marketing. Aliás, a última notícia obtida sobre o jovem diz respeito ao fato de que o mesmo está fazendo um curso na área de vendas, durante a semana, pela tarde.

. outras observações:

A entrevista com o jovem aconteceu na escola, uma vez que não foi possível agendar uma visita à sua residência. O garoto, inicialmente, não entendia porque era sujeito dessa pesquisa, nem mesmo queria ser entrevistado, mas depois de algumas conversas preliminares, resolveu aceitar o convite.

E.C., como já foi dito anteriormente, é o responsável pela manutenção de sua casa, na verdade, é responsável pela limpeza diária da mesma, em suas palavras:

“Eu chego, almoço, fico em casa sozinho, às vezes, dou um cochilo de, no máximo uma hora, limpo o que precisa limpar, porque minha mãe trabalha, lavo louça, banheiro, cozinha, tapete, só não lavo roupa [risos]. (entrevista)”

O jovem gosta da escola, e da equipe responsável por sua manutenção. Chama a atenção sua descrição sobre o que encontra a cada início de semestre letivo:

“... toda vez que eu chego aqui no começo do ano, no meio do ano, e até quando tem feriado prolongado, as carteiras sempre tão limpas, agora quem suja é os alunos, suja a sala, isso já é os aluno. Pela escola é adequado [o ambiente para a aprendizagem]... o que faz conservar ou não é os alunos, né. O pátio é grande... dos que eu já vi por aí, é um dos maiores, um dos melhores, em outros lugares é tipo uma cadeia...(entrevista)”

Por outro lado, ele também percebe o não aproveitamento do que a escola possui: *“Laboratório... sala de computação... utilizar o campinho, é um espaço que outras escolas não têm”*.

Quando questionado sobre a rotina das aulas, inicialmente esclarece que as mesmas ocorrem sempre com a utilização da lousa e do “gogó” do professor e que está acostumado com esse tipo de coisa, mas após certa insistência o aluno aprofunda um pouco mais o seu posicionamento:

“... tipo assim, cansativo depende da aula, do ritmo, se é descontraído, se é aquele professor sério, seco, tem aula que todo mundo fica mudo e ele [o professor] entra e começa a falar, explica e só fica naquilo... (entrevista)”

Sobre esse assunto, o aluno acrescenta que gosta mesmo é de aulas “*tipo debate*”, e não gosta quando tem “*matéria demais, tudo escrito, escrito, escrito, depois fala, fala, fala...*”. Na verdade E.C. tem consciência de que se os recursos que a escola possui fossem mais utilizados durante as aulas, com objetivos bem definidos, talvez elas se tornassem mais interessantes. O jovem acaba por perceber que essa situação prejudica a relação dos alunos com o conhecimento escolar.

PERFIL XV: B.C.

“Eu prefiro aula dinâmica, cada dia uma coisa diferente. (B.C., entrevista)”.

. **idade:** 14 anos

. **residência:** todas as informações contidas aqui foram fornecidas pelo jovem, uma vez que sua família não pôde receber a pesquisadora para realização da entrevista. A residência da família é alugada e localiza-se no mesmo bairro da escola. A casa é composta por dois dormitórios, sala, cozinha, dois banheiros, quintal e garagem. A família conta com comodidades como: microondas, liquidificador, freezer, máquina de lavar roupa, quatro aparelhos de som, três tvs, dvd, duas máquinas fotográficas (uma digital), três computadores (apenas um está em uso, para realização de trabalhos escolares, para jogos e para que a mãe de B.C. prepare suas aulas, a Internet é pouco acessada), um carro e uma moto. Quanto à renda familiar mensal, B.C. informou que ela oscila entre R\$ 1.801,00 e R\$ 3.600,00.

Na residência moram B.C., seus pais e o irmão mais novo. O pai de B. trabalha como motorista de carro forte, a mãe é professora de EJA (Educação de Jovens e Adultos), no município de Mauá, e também dá aulas no Ensino Fundamental I (1ª à 4ª série) em uma escola pública estadual, dentro do município de Santo André. Os pais passam todo o dia fora de casa, afirmou o jovem. Já B.C. passa grande parte de seu

tempo fazendo cursos técnicos – Administração de Empresas, montagem e manutenção de micro-computadores, *design* gráfico e contabilidade.

. progressão escolar:

B.C. iniciou seus estudos no Ensino Fundamental I em escola pública municipal, em uma cidade do interior do estado de São Paulo – a 1ª série em uma unidade escolar e as 2ª e 3ª séries em outra unidade. Quando iniciou a 4ª série o fez em uma escola estadual, já no município de Santo André, em consequência de mudança residencial familiar.

Seus estudos no Ensino Fundamental II se iniciam em 2001:

- na 5ª série estudando em uma unidade escolar estadual que não é a escola alvo desta pesquisa, B.C. é promovido sem dificuldades aparentes;
- na 6ª série inicia seus estudos na escola pesquisada e lá permanece até os dias atuais. Nessa etapa, os registros revelam a primeira promoção pelo Conselho de Classe em Língua Portuguesa, Ciências e Matemática;
- na 7ª série, registra-se mais uma promoção pelo Conselho de Classe, novamente em Língua Portuguesa e em Inglês;
- na 8ª série, o jovem, novamente, irá contar com a aprovação do Conselho de Classe – em Língua Portuguesa, Matemática, História e Educação Artística – para ser encaminhado para estudos no Ensino Médio;
- no 1º ano do Ensino Médio acontece a quarta promoção pelo Conselho de Classe, só que, dessa vez, não são verificados problemas em Língua Portuguesa, mas em Biologia e Matemática.

Algo que chamou muito a atenção nas fichas escolares de B.C. foi o número de ausências às aulas, que cresce a cada ano – em 2002 (6ª série) foi registrado um total de 99 faltas, em 2003 (7ª série) esse número sobe para 120, em 2004 (8ª série) há um novo aumento – para 166 – e, finalmente, em 2005 (1º E.M.) há um retorno ao total inicial, ou seja, 99 faltas.

Sobre sua frequência no projeto de Recuperação Paralela, o garoto declarou não entender o seu encaminhamento para as aulas de “reforço” em Língua Portuguesa, uma vez que, segundo o seu ponto de vista, ele precisava frequentar as turmas de Matemática

– mais adiante essa questão será retomada. Porém, quando questionado sobre o fato dele não ter solicitado seu encaminhamento para o “reforço” em Matemática, B.C. foi bastante objetivo: *“Porque aí eu ia ter que me dedicar aos dois...”*. Sua avaliação sobre o Projeto é que o mesmo não trazia nada de novo, apenas, o fato de que em consequência do menor número de alunos na turma – no seu caso treze na lista de chamada, mas apenas seis frequentes – ele se sentia à vontade para fazer questionamentos ao professor quando tinha alguma dúvida.

Quando o assunto tratado foi sua seqüência de promoções pelo Conselho de Classe, sua declaração foi interessante: *“Não sei... melhor do que repetir, né!”*. Mais uma questão a ser retomada um pouco mais abaixo.

. o que dizem os professores sobre B.C. nas fichas analisadas:

Na 6ª série, o jovem é descrito nas anotações de seus professores como um aluno que *“não cumpre as atividades em aula e/ou em casa”*, que tem *“dificuldade de interpretação”*, que tem *“dificuldade de concentração e/ou desinteresse”* e, ainda, que *“não cumpre as atividades propostas”*. Há registro de apenas dois comparecimentos de um responsável durante todo o ano letivo. Ao final do ano, ninguém compareceu à escola para verificar a situação do jovem.

Na 7ª série, há registro de encaminhamento para o Projeto de Recuperação Paralela, além de anotações do tipo: *“não fez todas as atividades”*, *“não entregou o caderno”*. Ao contrário do ano anterior, estão registrados os comparecimentos de um responsável pelo garoto em quatro momentos durante o ano, sendo o primeiro datado do mês de maio, o segundo de junho, o terceiro de outubro e o último de dezembro.

Já na 8ª série, mais um encaminhamento para o Projeto de Recuperação Paralela e mais anotações do tipo: *“não cumpriu as atividades”*, além de outras como: *“estudar mais”* e *“falta estudo”*. Os registros mostram, novamente, quatro ocasiões em que algum responsável compareceu para tomar ciência da situação escolar de B.C.

Quanto ao ano letivo de 2005 – ano em que o jovem cursou o 1º ano do Ensino Médio – sua ficha de acompanhamento individual não foi encontrada no prontuário da secretaria da escola até o fechamento dessa pesquisa.

. importância atribuída aos estudos e À relação com a escola e com os professores:

B.C. deixou claro que sua visão sobre a importância da escola sofreu mudanças com o decorrer dos anos: *“Ah! Porque é importante pro futuro, antigamente era porque minha mãe me obrigava [a freqüentar a escola]. (B.C. entrevista)”*. Durante a conversa ele não soube (ou não quis) esclarecer qual a utilidade da escola, mas sua produção escrita parece trazer alguns indícios sobre a questão:

*“A escola significa ‘fazer o seu futuro’ pois é nela que você aprende a viver e você passa o maior tempo de sua infância e adolescência.
A escola te prepara para prestar um vestibular e entrar em uma boa faculdade como a USP e assim decidir o que você quer ser... (produção escrita)”*

O jovem teve algumas experiências traumáticas com professores no Ensino Fundamental I. Durante a entrevista relatou que, na 4ª série, sua professora *“acabava”* com ele quando fazia alguma pergunta sobre a matéria, desse momento em diante, ele decidiu que não faria mais questionamentos em público e, segundo o depoimento de seus professores, permanece com essa postura até os dias atuais.

. relação com os colegas:

“Tirando as meninas do fundo [da classe] os outros são ótimos”, B.C. descreveu dessa maneira seu relacionamento com os colegas da classe. O jovem afirma não ter grandes problemas de relacionamento e que conhece *“praticamente todo mundo da escola”*.

Ao observá-lo algumas vezes durante o intervalo para o lanche, não houve momentos em o jovem tenha sido encontrado isolado, embora não seja visto conversando com muitas pessoas – seu círculo de colegas mais próximos pareceu se restringir a três ou quatro colegas. Quanto ao seu relacionamento com as meninas da turma, as observações demonstraram que é realmente uma relação atravessada por pequenas ofensas verbais (de ambos os lados), chacotas e piadinhas, às vezes depreciativas.

. o que pretende fazer no futuro:

O jovem tem grande afinidade com computadores e pretende seguir a carreira de *“WebDesing ou um Analista de suporte técnico (produção escrita)”*. Nesse sentido, ele

já vem se preparando, fazendo, a tarde e aos finais de semana, vários cursos na área escolhida para se profissionalizar.

. outras observações:

A conversa ocorreu na escola e, inicialmente, B.C. não se mostrou disposto a dialogar. Não foi possível fazer contato com sua mãe em nenhuma das tentativas. Na devolução da autorização para entrevistar o jovem, a mãe informou que não poderia participar de entrevista, mas que B.C. teria condições de fornecer qualquer informação que fosse necessária.

Apesar das dificuldades iniciais, o garoto acabou por sentir-se mais à vontade com o decorrer da entrevista. Contou vários detalhes de sua vida atribulada – muitos cursos, que tomam suas tardes durante a semana e todo o dia de sábado. Ele afirmou que está muito cansado e que parte dos cursos é feita porque os considera necessários, não porque gosta de fazê-los – tal atitude parece demonstrar muita clareza sobre o que pretende do futuro. Essa clareza, aliás, pareceu um pouco precoce (mas não prejudicial), se for considerado que o garoto possui apenas 14 anos – é o mais jovem sujeito dessa.

A objetividade foi a principal característica da conversa com esse jovem. Ele foi muito incisivo em suas críticas à atual gestão da escola – a maneira como os recursos financeiros da escola vêm sendo administrados, por exemplo – a atuação de alguns professores, que segundo sua experiência de sala de aula, enquanto aluno, deixam claro que “*não sabem nada*”. Outra crítica feita de maneira bem contundente foi sobre a não utilização dos equipamentos que a escola possui e a rotina das aulas, que são muito cansativas e que “... *tem muita coisa pra copiar...*”. Ele citou exemplos de professores que tornam as aulas mais interessantes e acredita ser possível fazer isso com mais frequência. Fez, ainda, duras críticas a falta de segurança na quadra – algo apontado por vários colegas, sujeitos da pesquisa – e afirma, com segurança, que tal situação acarreta problemas mais sérios e expõe os alunos a perigos desnecessários.

B.C. não gosta de ter que fazer tarefas em casa, quando necessita de ajuda – nos casos em que resolve realizá-las – o jovem afirma que sua mãe, em “*altas horas da noite*”, o socorre. O garoto adora quando o sinal bate, encerrando as aulas, mas reconhece que a escola irá ajudá-lo a alcançar parte de seus objetivos, admite, inclusive – como descrito acima – que nem sempre pensou dessa forma, que já faltou muita às aulas e brincou muito nas horas em que deveria estar prestando atenção no que estava

sendo proposto pelo professor. No entanto, parece não haver sintonia entre o que o jovem afirma e o que realmente vem acontecendo em sua vida escolar.

Retornando aos seus encaminhamentos para o Projeto de Recuperação Paralela, o jovem parece não ter clareza de suas reais dificuldades escolares: por exemplo, ao afirmar não saber porque foi encaminhado para o “reforço” em Língua Portuguesa, ele desconsidera totalmente o fato de que, desde a 6ª série, vem sendo promovido pelo Conselho de Classe e Série justamente nessa disciplina. Ao ser questionado sobre a ajuda que o Projeto pode ter lhe trazido, vai mais além: *“Ah! Não me ajudava porque era Português, eu entendia a matéria...”*. Parece não haver, de fato, uma tomada de consciência frente ao problema, e é possível verificar também, que a família – que sabia formalmente da existência da dificuldade – por sua vez, não deu atenção ao fato – a mãe apenas assinou a autorização para o “reforço”, mas não se dirigiu à escola para solicitar a inclusão do filho em turma de Recuperação Paralela em Matemática. A escola também parece ter se omitido, uma vez que seus problemas em Matemática eram evidentes.

Em relação a sua opinião sobre suas constantes promoções pelo Conselho de Classe para as etapas subseqüentes dentro do Ensino Fundamental II, sua interpretação da escola enquanto um local que *“te prepara para prestar vestibular e entrar em uma boa faculdade...”*, se perde, ou seja, o jovem não percebe as conseqüências dessas “falsas promoções” para sua relação como o conhecimento formal.

B. afirma ter mudado suas impressões frente à escola, mas seu quadro de rendimento escolar, sua produção escrita (superficial, com erros ortográficos básicos), seu número de ausências (que permanece elevado para alguém que estuda pela manhã) mostram o contrário.

PERFIL XVI: M.B.

*“Vamos lá, eu acho a escola um lugar muito agradável, pois aprendemos, ensinamos, conhecemos outros pensamentos, fazemos amigos e também inimigos.
(M.B., produção escrita)”*

. **idade:** 16 anos

. **residência:** todos os dados obtidos sobre a residência de M.B. e sua família foram fornecidos pela jovem, uma vez que não foi possível contatar sua mãe, ou outro familiar, para realizar entrevista. A residência é bem próxima da escola – localiza-se no mesmo bairro –, é alugada, possui três dormitórios, três banheiros, sala, cozinha, um quintal bem grande e garagem. Com uma renda familiar que varia entre R\$ 1.801,00 e R\$ 3.600,00 a casa conta com as seguintes comodidades: cinco tvs, tv a cabo, *home theater*, microondas, liquidificador, batedeira, sanduicheira, máquinas de lavar e secar roupa, telefone, três carros, computador – utilizado pela jovem para acesso à Internet, pesquisas e elaboração de trabalhos escolares. M. afirmou gostar muito da casa e que gostaria muito que ela fosse própria, mas a família teve que optar por investir na empresa da qual mãe dela é proprietária, portanto, os planos de comprar uma casa foram adiados por algum tempo.

Na casa moram M.B., sua mãe e o padrasto – a quem a jovem se refere como “*meu pai*”. Sua mãe, a Sra. A., é proprietária de uma empresa de inspeção veicular, local em que M. também trabalha, como auxiliar administrativa. O seu padrasto é sócio da Sra. A.

. **progressão escolar:**

M. fez todo o Ensino Fundamental I em uma mesma unidade escolar pública estadual, dentro do município de Santo André, entre os anos de 1997 e 2000. Já sua vida escolar no Ensino Fundamental II é marcada por constantes transferências de escolas, inclusive da rede pública para a rede particular, e vice-versa:

- iniciou a 5ª série na escola selecionada para essa pesquisa, mas ao final do 1º bimestre transferiu-se para outra unidade escolar – também da rede estadual de ensino – lá permanecendo até o final da 6ª série. Os registros apontam que, nessas duas etapas, a jovem foi promovida sem dificuldades aparentes;
- na 7ª série transferiu-se para uma escola da rede particular de ensino, permanecendo até outubro – início do quarto e último bimestre letivo – quando retorna para a unidade escolar pesquisada. Foi promovida pelo Conselho de Classe e Série em Matemática e Ciências;

- na 8ª série, a jovem é novamente promovida pelo Conselho de Classe em Inglês, Educação Artística e Matemática. Os registros revelam um número elevado de faltas – 145 no total;
- no 1º ano do Ensino Médio é promovida sem grandes dificuldades, hoje está cursando o 2º na mesma unidade escolar.

Quanto à sua participação no Projeto de Recuperação Paralela, apesar de ter sido encaminhada duas vezes no ano de 2004, M. não frequentou as aulas de reforço e, ao ser questionada sobre isso sua resposta demonstrou qual era a prioridade daquele momento:

“Porque eu tava trabalhando, não tinha como, ou eu vinha pra escola, ou ia trabalhar, aí eu falei ‘trabalho é por causa do meu dinheirinho, e o reforço é o meu estudo’, mas aí eu falei ‘mas pra frente eu tento, né, melhorar’, aí eu não vim. Minha mãe falou ‘vai M.’, aí eu falei ‘não, eu vou pro trabalho’, porque senão, aí eu vinha aqui, não ia trabalhar, minha mãe brigava... (entrevista)”

Sobre sua promoção pelo Conselho de Classe e Série para o Ensino Médio, ela afirma:

“Ah! É uma situação horrível, né. Ah! Passar pelo Conselho, que horror! Minha mãe fica tacando na cara... meu pai, lá dos Estados Unidos... é bronca daqui, bronca dali... O ano passado fui uma péssima aluna. (entrevista)”

A garota afirmou que, na verdade, naquele momento ela não estava muito preocupada com o que estava acontecendo ao seu redor:

“... eu não tava nem aí pra nada, né. Pra mim era tudo bagunça. Sabe, aquela época em que você não tá nem aí pra nada? É a época que eu tava... meu pai tinha ido morar nos Estados Unidos, minha mãe e meu pai brigavam. Ah! Tava uma confusão minha vida, aí eu falei ‘sabe de uma coisa, não tô nem aí também...’ (entrevista)”

Apesar de todas as dificuldades e críticas que enfrentou, a jovem declarou que preferiu ter sido promovida pelo Conselho, uma vez que, ter sido reprovada lhe teria trazido mais problemas.

. o que dizem os professores sobre M.B. nas fichas analisadas:

As anotações escolares sobre a jovem são escassas, provavelmente, em consequência de suas “andanças” pelos estabelecimentos escolares do município.

Não há nenhuma anotação de seus professores no último bimestre da 7ª série – momento em que retornou a escola pesquisada (cabe lembrar, aqui, que sua primeira temporada na escola resumiu-se ao primeiro bimestre da 5ª série) – apenas o registro do comparecimento de sua mãe no mês de janeiro do ano seguinte, para tomar ciência da aprovação pelo Conselho de Classe para a 8ª série. Convém esclarecer, ainda, que, quando se transferiu da escola particular em que estudava, M. apresentava um quadro de rendimento escolar inferior à média exigida pela escola em quase todas as disciplinas, porém, tal quadro parece ter sido desconsiderado pelos professores, que optaram por levar em conta apenas os rendimentos apresentados no último bimestre e, em consequência disso, a jovem precisou da aprovação do Conselho de Classe “apenas” em Matemática e Ciências para ser promovida.

Em sua ficha da 8ª série os registros revelam anotações muito vagas, do tipo: “*estudar*” e “*desinteresse*”. O que é interessante é que a garota assumiu que foi “*uma péssima aluna*”, que quase não fazia as tarefas e que não estava muito preocupada com a escola, além de ter um número excessivo de faltas – mas nada disso parece ter incentivado os professores a fazerem anotações sobre a garota, assim como aconteceu com muitos outros colegas, sujeitos dessa pesquisa. Há registros de comparecimento de sua mãe a escola nos meses de maio, agosto e outubro.

No 1º ano do Ensino Médio, M., apesar de ser promovida, é apresentada por seus professores como uma aluna que “*não comparece assiduamente as aulas*”, tem “*dificuldade de concentração e/ou desinteresse*”, tem dificuldades em “*identificar dados relevantes em uma situação-problema p/ buscar soluções*”. Ao contrário dos colegas, mais uma vez, M. não recebe, por escrito, nenhuma orientação de seus professores, assim como seus pais também não.

. importância atribuída aos estudos e à relação com a escola e com os professores:

Durante a conversa com a pesquisadora M. deixou bem clara sua reprovação em relação à atuação da atual diretora da escola, que considera “*muito ausente*”, e “*pouco participativa*” frente aos problemas que a escola enfrenta. M. afirma gostar dos professores, que “*passam lição direitinho, dá bronca quando tem que dá... Eles fazem a parte deles (entrevista)*”.

Quanto às aulas, assim como a maioria de seus colegas, M. afirma que “*... é só ele [o professor] falando mesmo, sobre a matéria, fala e fala, lousa e lousa, só*

(entrevista)”. Segundo a jovem, parece que tudo piora no período noturno, porque muitos alunos vêm direto do trabalho, já estão cansados e a rotina das aulas, que raramente apresentam alguma novidade, não estimula para os estudos, ou seja, “*Aí fica meio... né... tipo, todo dia a mesma coisa, começa a ficar muito igual, né (entrevista)*”.

Quanto à escola, segundo a jovem esse é um local:

“Pra mim ter um bom ensinamento, pra mim ter tudo, é a base do futuro, a escola, né, porque se você não vem pra escola, se você não tem um futuro, você não tem nada, né. Porque a escola é aonde você aprende ser respeitado, a respeitar, é tudo, engloba tudo, né... (entrevista)”

M.B. afirma gostar da escola. Na sua visão “... a escola é um local onde se pode fazer amigos, mas também inimigos” e, ainda, “é um lugar onde pode encontrar paz e suceso”, depois de um dia muito agitado de trabalho. A jovem acrescenta que “... a escola é também um local onde é possível aprender a respeitar as pessoas e a exigir respeito”. Considera seus professores “ótimos” – mesmo levando em consideração a rotina das aulas – e afirma aprender com estes mais do que conteúdos disciplinares.

. relação com os colegas:

M. parece não se importar muito em agradar, na verdade ela afirma ter um “*um péssimo defeito, eu não gosto de ninguém [risos]*”, mas apesar disso seu relacionamento com os colegas da turma é “*bom*”, não tem dificuldades em realizar trabalhos em grupo, nem em encontrar alguém para colocar “o papo em dia” depois de um final de semana, ou de alguns dias sem frequentar as aulas.

Em sua produção escrita afirma que com os colegas da escola, além de aprender a respeitar e exigir respeito, ela aprende a “*lidar com pessoas diferentes de você e ver as reações das pessoas em algumas situações como: drogas, amor, escola, família e assim vai (produção escrita)*”.

. o que pretende fazer no futuro:

“o que eu quero do meu futuro é fazer uma facul [faculdade], trabalhar muito, construir uma família com muitos filhos e ser feliz com muita saúde (produção escrita)”.

. outras observações:

M.B. é uma garota bastante simpática e sorridente. Veste-se com roupas e acessórios da moda. No pátio da escola, durante o intervalo, chama atenção por seu estilo e visual e pela maneira extrovertida com que se dirige às pessoas.

A vice-diretora do período noturno, em conversa sobre essa aluna especificamente, declarou ser a jovem uma “boa garota”, que muitas vezes é criticada pelos professores por argumentar sempre que descorda de algo que esteja acontecendo. Quantos às meninas da classe, parece haver certo “ciúmes” em consequência do visual e popularidade da garota, mas, afirma sua “defensora”: “*ela trabalha o dia inteiro para conseguir o que quer*” – parece que houve um breve esquecimento de que essa é a realidade da grande maioria dos jovens que estudam no período noturno, ou seja, trabalhar para tentar alcançar seus objetivos.

A jovem considera as aulas “*cansativas*” e pensa que “*poderia ser melhor se os professores utilizassem os recursos que a escola possui*”. Por outro lado, faz críticas aos colegas que, diante da possibilidade de uma aula diferenciada – com um vídeo sobre o assunto tratado, ou uma situação de debate, por exemplo – não aproveitam a oportunidade e acabam conturbando o ambiente.

M. pareceu uma garota bastante decidida, e ao contrário da grande maioria de seus colegas, olhava a pesquisadora nos olhos, de frente, durante a entrevista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os objetivos que levaram à realização desta pesquisa torna-se possível constatar quão singulares são os alunos investigados. Nesse sentido, cabe esclarecer que as considerações aqui apresentadas dizem respeito somente a esse universo de jovens, às essas famílias e a essa escola em especial, sem nenhuma pretensão de cunho mais generalizador.

O que se procurou, inicialmente, foram os “efeitos” do Projeto de Recuperação Paralela na trajetória escolar dos jovens que o freqüentavam ao final do Ensino Fundamental II, no âmbito da progressão continuada. A idéia era perceber em que medida o “reforço” trazia contribuições para a superação de dificuldades de aprendizagem na vida escolar desses garotos e garotas considerados em situação de “fracasso escolar”.

Com esse objetivo, a primeira tarefa estava relacionada ao levantamento e identificação dos jovens que tinham suas vidas escolares marcadas pelo constante encaminhamento e freqüência ao Projeto de “Recuperação Paralela” para, na seqüência, conhecer o funcionamento desse Projeto na escola selecionada e as transformações provocadas por ele na vida escolar dos alunos-sujeitos da pesquisa.

O primeiro “achado” – que também se constituiu em “surpresa” – diz respeito ao fato de que, na realidade pesquisada, “encaminhamento” e “frequência” não eram etapas indissociáveis, nas práticas relacionadas ao Projeto, ou seja, muitos dos jovens haviam sido realmente encaminhados para o “reforço”, mas os rumos que esses encaminhamentos tomaram em suas vidas foram variados:

- alguns alunos simplesmente não freqüentaram essas aulas, seja pela ausência de condições financeiras para pagar a locomoção até a escola em horário diferenciado, seja pela necessidade de optar entre trabalho e mais uma ou duas horas na escola, seja pela constatação da total ineficiência da proposta de recuperação das dificuldades que estava sendo apresentada;
- outros alunos freqüentaram inicialmente as aulas do Projeto, mas acabaram por abandoná-las – por decisão própria ou de suas famílias – em parte pelos mesmos motivos descritos acima, em parte por constatarem total desvinculação entre os conteúdos tratados nas aulas regulares e os tratados durante as aulas do “reforço”, e, finalmente, em parte pela “bagunça generalizada” existente durante essas aulas que deveriam representar mais uma oportunidade para esses jovens se relacionarem melhor com o conhecimento escolar;
- e, por último, há um caso em que o aluno afirma categoricamente jamais ter sido sequer comunicado do seu encaminhamento para o Projeto de Recuperação.

Outra questão que causou estranhamento e muita preocupação diz respeito ao entendimento pela escola e seus agentes, da chamada “situação de fracasso escolar”. Se entendido nos termos de Charlot (2000), o fenômeno do “fracasso escolar” está ligado às relações que o aluno estabelece com o “saber”, com seus professores, com seus colegas e, ainda, consigo mesmo – mas, as análises dos dados aqui apresentados revelam o fenômeno já constatado anteriormente por Oliveira (2002), de que a escola mantém uma relação de “ocultamento do fracasso escolar”, bem como permitem constatar que a forma como isso se dá é cruel, interferindo, muitas vezes, de maneira definitiva, na vida dos alunos.

Além disso, as “promoções pelo Conselho de Classe”, que são uma forma de manifestação desse “ocultamento”, ocorrem sem nenhum critério, ou seja, há casos de alunos – como R.C., que foi “retida no Ciclo II”, por exemplo – que apresentavam um quadro de progressão escolar melhor do que outros alunos que foram promovidos pelo Conselho ao final do Ciclo II. O jovem J.G. mostra em seu depoimento que tal situação nem sempre passa despercebida pelo aluno, ao afirmar saber que “*o professor inventou nota*” para que um colega seu foi promovido.

O quadro de informações constituído pelos perfis dos alunos investigados revela que “promoção” ou “retenção” parecem não representar, formas objetivas de “sucesso” e “fracasso”, respectivamente. O aluno “promovido”, muitas vezes, percebe que foi “empurrado” e que talvez fosse melhor se a decisão do Conselho tivesse sido diferente. Em outros momentos, há a afirmação, por alunos e /ou por professores de que *“passar pelo Conselho foi melhor do que ser retido”*, mas sem nenhum tipo de reflexão sobre o que tal situação pode significar para a relação desse aluno com o saber.

Já o aluno “retido”, apesar de concluir que *“foi melhor ser reprovado”*, por considerar que lhe foi dado *“mais um tempo para aprender”*, também não consegue melhorar seu desempenho escolar e igualmente tem sua relação comprometida com o conhecimento.

Assim, o que se constata é a presença de alunos que são “promovidos pelo Conselho de Classe” para o Ensino Médio ao final da Recuperação de Ciclo II e de outros, retidos novamente, sem nenhum tipo de critério pedagogicamente justificável.

Como constatado por Sampaio (2004), ao analisar outras situações escolares, a promoção é acompanhada por um conjunto de dificuldades de aprendizagem muito parecido com o que acompanha a retenção.

Nesse ponto, cabe ressaltar que, em qualquer uma dessas situações, alunos e pais ou responsáveis não conseguem perceber a responsabilidade da escola e da equipe que nela trabalha pelas condições de dificuldade de aprendizagem dos alunos – o que há, muitas vezes, são depoimentos que expressam a “certeza” de que *“o aluno que não sabe não pode passar de ano”*.

O aluno é sempre responsabilizado por essa situação, seja por si mesmo, por seus familiares e, não raro, pela escola. Há casos de pais que revelam, em seus depoimentos, o fato de terem se dirigido à escola para solicitar a retenção de seu filho – suas razões não podem ser desconsideradas, uma vez que dizem respeito ao fato de seus filhos *“não saberem fazer conta”*, *“não saberem a matéria para continuar estudando”*.

Não se pode negar o grau de responsabilidade dos jovens – eles fazem escolhas, tomam decisões – mas a escola e sua equipe também são responsáveis por essa situação. Não houve registro de nenhum recurso impetrado pelas famílias desses jovens para questionar as decisões dos Conselhos de Classe e Série, nem mesmo diante da segunda retenção no Ciclo II.

Os pais demonstram muita preocupação com o futuro de seus filhos, mas não parece haver revolta nem indignação frente à tragédia que vem ocorrendo na vida

escolar desses jovens. Tragédia que está relacionada com o “apartamento” ou distância cada vez maior desses garotos e garotas em relação ao conhecimento. Talvez o que ocorra, na verdade, seja um total desconhecimento do que é que é necessário saber fazer para “passar de ano”. Se não há critérios que definam tal situação, como rebelar-se contra eles?

As análises das fichas de acompanhamento da vida escolar desses jovens revelam que seus professores acreditam que a prática de anotar “*o que falta ao aluno*” ou “*o que ele deve fazer para melhorar*”, ou, ainda, “*o que a família deve fazer para ajudá-lo*” é suficiente para reverter a situação de “fracasso” vivida por eles.

Professores e pais comentam que, muitas vezes, os próprios pais e alunos, ao entrarem em contato com esses documentos, apenas os assinam, sem tomar conhecimento verdadeiramente do que ali está escrito. Muitos sequer lêem o conteúdo desses documentos. Parece que se criou um ritual em que a escola se exime de certas responsabilidades a partir do momento em que pais e alunos “*estão sabendo do que está havendo*”. Não há um momento em que os envolvidos – pais, alunos, professores – façam uma reflexão sobre cada caso em particular. Aliás, o Conselho de Classe – que seria uma ocasião em que ao menos os professores deveriam discutir de maneira mais “apurada” cada um desses casos – na verdade constitui-se em momento no qual as impressões já estabelecidas são corroboradas e, então, “as profecias se realizam”. Mas aqui também se destaca a necessidade de uma reflexão específica: as “profecias” parecem se realizar “mais para uns do que para outros”, uma vez que, mesmo sem critérios definidos, os professores parecem “escolher”, entre casos de rendimento escolar muito parecidos, quais os que “*são corrigíveis*”, portanto, “*merecem ficar mais um ano*” e aqueles para os quais “*a retenção traria apenas mais um problema*” – tais referências são recorrentes nas fichas individuais desses jovens e nos comentários feitos por seus professores.

As famílias e os jovens, por sua vez, fazem uma relação direta entre escolaridade e possibilidade de “um futuro melhor”. Há, nos depoimentos colhidos, um vínculo estreito entre a “retenção no ciclo” ou a “promoção pelo Conselho de Classe” e prováveis dificuldades em “*arrumar um emprego*”.

A valorização do conhecimento em si, entendido como algo que nos torna pessoas melhores, cidadãos melhores ou como algo que contribua para realização pessoal, sequer aparece nos depoimentos de pais, de alunos ou de professores.

Para os jovens entrevistados que trabalham, na luta cotidiana pela sobrevivência, a escola cede lugar ao emprego e, mesmo para aqueles que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho, essa situação só precisa de uma oportunidade para mudar.

Não há expectativas de continuidade de uma vida escolar que postergue para mais adiante essa inserção. É necessário “*terminar logo os estudos para trabalhar*”, mas muitos não podem esperar – como é o caso de J.C., M.B. e R.F.

A concomitância do trabalho com a escola foi citada em todas as produções escritas, ou como realidade já existente, ou como situação almejada. Nenhum jovem afirmou que “*primeiro deseja concluir seus estudos universitários, por exemplo, para depois partir em busca colocação profissional*”. Se, por um lado, concluir os estudos é importante, por outro, nada é dito sobre a qualidade do conhecimento adquirido com essa conclusão e as condições de acesso, desempenho e permanência no trabalho que isso traz.

A escola também não surge nos depoimentos como um local valorizado por sua contribuição cultural à sociedade. Não se questiona a legitimidade do que a escola ensina. Quando muito, o que surge, são indagações muito superficiais sobre o fato de que os “*alunos não estão aprendendo mais*”. Não se sabe ao certo “*quem é o responsável*” por tal situação – com se fosse possível imputar responsabilidade a uma única pessoa, ou um único grupo de pessoas. Sabe-se que “*algo está errado*”; há a impressão declarada de que tudo é muito obscuro, muito distante.

Os pais realmente não sabem mais o que a escola ensina, nem para quem ela ensina. A reconhecida “aliança escola/família” demonstra toda a sua fragilidade, uma vez que a instituição escolar não consegue mais manter a imagem de instituição que pode garantir um “*futuro melhor*” a partir do que ensina aos jovens que estão sob sua tutela para aprender, aprender bem e algo que lhe seja útil, que lhe forneça “condições” de encarar e superar as dificuldades impostas pelo mundo adulto.

A escola já não é mais “detentora do monopólio do conhecimento”; ela sofre a concorrência de meios de comunicação de massa, que parecem lidar com o conhecimento de uma maneira que, aos olhos de muitos, é mais sedutora, mais atualizada, mais veloz.

Entretanto, os jovens sujeitos dessa pesquisa fazem parte de um grupo que pouco ou nenhum acesso tem a essas novas formas de lidar com o conhecimento e, para tornar sua “exclusão digital” ainda mais evidente, a escola não disponibiliza os apetrechos e equipamentos que possui para esses alunos. No cotidiano escolar não há a utilização

planejada e pensada dos equipamentos disponíveis, com o intuito de melhorar a relação desses jovens com o conhecimento que os professores escolhem trabalhar. Nesse contexto, como apontou um dos alunos entrevistados, muitos perdem a oportunidade de aprender na escola a lidar com as novas tecnologias existentes que não têm disponíveis em suas próprias casas.

O que os professores tentam oferecer a esses alunos parece não atraí-los; nem os alunos e, talvez, nem os próprios professores parecem considerar importantes os conhecimentos com os quais devem lidar na escola. Da mesma forma, os conhecimentos que os jovens poderiam trazer para o interior da escola não encontram espaço para germinar. O embate está posto. E as avaliações de desempenho – de professores e alunos – vão acontecendo ano após ano. A relação com o conhecimento parece ter cedido lugar ao despreparo de alunos e professores.

O Projeto de Recuperação Paralela, assim como a recuperação contínua – que deve ocorrer a cada momento em sala de aula – não consideram as demandas específicas de cada aluno e suas necessidades individuais frente ao conhecimento formal são postas de lado.

Só o que parece importar é a escola como um todo, os “índices gerais de aproveitamento” – conforme afirmaram professores e profissionais da equipe técnica em uma reunião com a pesquisadora na escola, “*essa pesquisa só vai falar de 16 alunos, enquanto que aqui temos mais de 1.000 matriculados*”. Em outras palavras, o fracasso e os números que o expressam parecem ser mais importantes e gerar mais preocupação do que os próprios alunos que fracassam ou as suas conseqüências para as vidas desses jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. 1980. Da regra às estratégias. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, p. 77-95.

BOURDIEU, Pierre. 1998. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). Pierre Bourdieu. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 71-79.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Federal n.9394* de 12 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARVALHO, Marília Pinto. 2004. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação C.Chagas/AAssociados, v. 34, n. 121, p. 11-40.

_____. 2001. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes / Unicamp, n. 77, pp. 231-252.

CUBIDES, Humberto C.; LAVERDE, Maria C. Toscano; e VALDERRAMA, Carlos E. H. (Orgs.) 1999. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre.

CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

D'ÁVILA, José Luis P. 1998. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes/Unicamp, v.19, n. 62, p. 31-63.

- ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. 2004. *Regimento Escolar*.
- ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. 2004. *Projeto de Recuperação e Reforço*.
- FOURQUIN, Jean-Claude. 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREITAS, M. Cezar. 2003. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: FREITAS, M. Cezar (org.). 2003. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, p. 251-268.
- GIOVANNI, Luciana Maria. 1998. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara – SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP (Roteiro elaborado para fins didáticos).
- GIOVANNI, Luciana Maria. 2006. *O que é a Profecia Auto-realizável?* Araraquara – SP: Centro Universitário Araraquara – UNIARA (Texto-síntese elaborado para fins didáticos).
- GIMENO SACRISTÁN, José. 2005. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.
- GOFFMAN, Erving. 2003. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- LAHIRE, Bernard. 1997. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. 1999. La construcción social de la condición de juventud. In: CUBIDES, Humberto C. *et alli* (Orgs.) 1999. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, pp. 3-21.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. 1999. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. In: CUBIDES, Humberto C. *et alli* (Orgs.) 1999. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, pp. 22-35.
- MONTANDON, Cleopatre. 2001. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos de língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação C. Chagas/A. Associados, n.112, março/2001, pp. 33-60.
- NARODOWSKI, Mariano. 1999. *Después de clase; desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires-Ar: Novedades Educativas.
- OLIVEIRA, Tamara F. M. 2002. *O Fracasso Escolar e a “Cultura do Ideal” em uma Escola da Rede Estadual Paulista sob o Regime da Progressão Continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OMURO, Selma de Araujo Torres. 2005. *A Recuperação de Ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PEREIRA, Ana Maria 2005. *Práticas de Reforço e Recuperação em Escola Fundamental Estadual do Ciclo II em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. 2001. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

SAMPAIO, M. das Mercês F. 2004. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. 2ª edição. São Paulo: IGLU.

São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 11* de 11 de dezembro de 1996. Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular.

São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Indicação nº 22* de 13 de dezembro de 1997. Relatório apresentado ao Conselho Estadual de Educação que aponta aspectos relevantes a considerar sobre avaliação e progressão continuada.

São Paulo (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Deliberação nº 09* de 05 de agosto de 1997. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

São Paulo (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução nº 49* de 03 de março de 1998. Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas.

São Paulo (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução nº 27* de 01 de março de 2002. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino

SIROTA, Régine. 2001. Emergência de uma sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação C.Chagas / A.Associados, n.112, março/2001, pp. 7-32.

VALENZUELA, J. M. 1999. Identidades Juveniles. In: CUBIDES, Humberto C. *et alli* (Orgs.) 1999. *Vivindo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, pp. 38-45.

ZAGO, N. 2003. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.). 2003. *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D. P. & A., pp. 287-309.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II, QUE PARTICIPARAM (PARTICIPAM) DO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NOS ANOS DE 2004 E 2005, EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

I. Dados pessoais, familiares e rotina diária:

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____ Período: _____

- 1.1. Fale um pouco sobre você? Onde mora? É perto da escola? Como você vem para a escola?
- 1.2. Quantas pessoas moram em sua casa? Quem são elas?
- 1.3. Você mora em casa ou apartamento? Próprio () Alugado () Cedido ()
- 1.4. Como é a sua casa? Descreva: quantos quartos? Quantos banheiros? Tem quintal? Que recursos você tem (deixar falar, fazer lista apenas para lembrar) – batedeira, ferro elétrico, liquidificador, máquina de lavar roupa, de lavar louça, microondas, geladeira, freezer, vídeo-cassete, dvd, TV a cabo, p.c., máquina fotográfica (digital?), telefone, carro. Você tem p.c.? () Sim () Não
De que tipo? Com quais recursos?
Quem usa? Para quê?
Você usa? Com que frequência? Para que tipo de atividade?

1.5. Quantas pessoas trabalham e ajudam a sustentar a família? Onde elas trabalham? O que fazem?

	Nome da pessoa	Local de Trabalho	Função
1			
2			
3			
4			
5			

1.6. Você saberia me dizer qual a renda mensal de sua família?

1. Até R\$ 360,00 ()
2. De R\$ 361,00 até R\$ 540,00 ()
3. De R\$ 541,00 até R\$ 900,00 ()
4. De R\$ 901,00 até R\$ 1.800,00 ()
5. De R\$ 1.801,00 até R\$ 3.600,00 ()
6. De R\$ 3.601,00 até R\$ 9.000 ()

1.7. O que você faz antes de vir para a escola? E depois? Como é o seu dia?

II – Visão da escola

- 2.1. Por que você vem para a escola? Qual a utilidade da escola para você?
- 2.2. Como é seu relacionamento como seus colegas da classe? E das outras turmas?
- 2.3. O que você acha da sua escola (suas instalações – classes (cadeiras e carteiras, lousa) pátio, banheiros, corredores, da cantina, etc; e seus equipamentos – computadores, TVs, vídeo-cassete, aparelhos de som, retro-projetor, etc)? O que você acha que falta na sua escola?
- 2.4. Como são as pessoas que trabalham aqui? Diretora, professores, outros funcionários? Você gosta deles? Por quê?
- 2.5. Vamos falar um pouco sobre as suas aulas. Como são as aulas? O que acontecesse em um dia normal de aulas? Descreva para mim o que você mais gosta e o que você menos gosta.
- 2.6. Você costuma pedir ajuda dos professores quando não entende alguma coisa? Eles te ajudam? De que forma?
- 2.7. Vocês têm tarefas para fazer em casa? Você faz suas tarefas sempre? Você recebe ajuda de alguém? De quem? O que acontece com quem não faz a tarefa?

III – As aulas de reforço

- 3.1. Você frequenta o reforço, não é? Há quanto tempo isso acontece?

- 3.2. Você sabe por que precisou do reforço? O que a professora disse para você?
- 3.3. O que seus pais disseram?
- 3.4. O que seus colegas falam quando sabem que você frequenta o reforço?
- 3.5. Como são as aulas de reforço? Você consegue entender as aulas?
- 3.6. Descreva para mim. Onde elas funcionam? Você gosta? Como faz para tirar suas dúvidas? A professora atende você individualmente, ou fala com todos os alunos ao mesmo tempo?
- 3.7. Tem muitos alunos nas turmas de reforço?
- 3.8. Você faz reforço de qual disciplina/matéria?
- 3.9. Há quanto tempo você frequenta o reforço?
- 3.10. As aulas de reforço ajudam você a entender melhor a matéria? Como você percebe isso?
- 3.11. O que você mais gosta nas aulas de reforço? Por quê? E do que você não gosta? Por quê?

IV – Sobre a retenção no Ciclo II/ promoção pelo Conselho de Classe e Série

- 4.1. O que você pensa de sua: retenção no Ciclo II/ promoção pelo Conselho de Classe e Série?

Encerramento

Tem alguma coisa que você queira falar que eu não perguntei?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PAIS DE ALUNOS QUE FREQUENTARAM (FREQUENTAM) AULAS NO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NOS ANOS DE 2004 E 2005, EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

I - Perfil sócio-econômico

- 1.1. Fale um pouco sobre você e sua família. Onde você mora? É perto da escola?
- 1.2. Quantas pessoas moram em sua casa? Quem são elas?
- 1.3. Você mora em casa ou apartamento? Próprio () Alugado () Cedido ()
- 1.4. Como é a sua casa? Descreva: quantos quartos? Quantos banheiros? Tem quintal? Que recursos você tem (deixar falar, fazer lista apenas para lembrar) – batedeira, ferro elétrico, liquidificador, máquina de lavar roupa, de lavar louça, microondas, geladeira, freezer, vídeo-cassete, dvd, TV a cabo, p.c., máquina fotográfica (digital?), telefone, carro. Você tem p.c.? () Sim () Não
De que tipo? Com quais recursos?
Quem usa? Para quê?
Você usa? Com que frequência? Para que tipo de atividade?
- 1.5. Quantas pessoas trabalham e ajudam a sustentar a família? Onde elas trabalham? O que fazem?

	Nome da pessoa	Local de Trabalho	Função
1			
2			
3			
4			
5			

1.6. Você saberia me dizer qual a renda mensal de sua família?

1. Até R\$ 360,00 ()
2. De R\$ 361,00 até R\$ 540,00 ()
3. De R\$ 541,00 até R\$ 900,00 ()
4. De R\$ 901,00 até R\$ 1.800,00 ()
5. De R\$ 1.801,00 até R\$ 3.600,00 ()
6. De R\$ 3.601,00 até R\$ 9.000 ()

1.7. Como vocês distribuem o tempo para trabalhar e se dedicar à família?

II – Relação com a escola

- 2.1. Até que série vocês estudaram? Como era a escola? Do que vocês se lembram?
- 2.2. Tem alguma coisa que existia na escola que vocês frequentaram e que acham que deveria existir na escola do(s) filho(s) de vocês?
- 2.3. Quem acompanha a vida escolar dos filhos? Como isso acontece? Quem verifica as tarefas, as correspondências da escola? Quem vai às reuniões de pais e mestres?
- 2.4. O que acontece quando seu(ua) filho(a) tem alguma dificuldade na escola? Como você faz para resolver isso?
- 2.5. Quando são chamados a comparecerem à escola vão? Quem vai? Explique como isso ocorre.
- 2.6. Quando tem alguma atividade na escola (comemorações, festas, outros projetos) vocês comparecem? Vocês podem comentar isso?
- 2.7. Vocês costumam ir a escola sem serem convocados para saberem “como vão as coisas”?

III. Visão do projeto

- 3.1. Vocês conhecem o Projeto de Recuperação Paralela? Sabem algum detalhe sobre ele? O que acham dele?
- 3.2. Esse projeto ajuda seu filho de alguma forma? Ou seja, você acha que os resultados escolares melhoram quando seu filho frequenta as aulas de reforço?
- 3.3. O fato de se(ua) filho(a) frequentar as aulas de reforço exige que a família reorganize seus horários? Como vocês administram isso?

- 3.4. O que vocês acham que aconteceu na escola para que seu(ua) filho(a) precisasse participar das aulas de reforço?
- 3.5. Vocês sabem o que acontece nessas aulas? Como vocês ficam sabendo?
- 3.6. Vocês consideram a participação de seu(ua) filho(a) nessas aulas importante? Por quê?

IV – Sobre a retenção (do filho) no Ciclo II/ promoção pelo Conselho de Classe e Série

- 4.1. O que você pensa sobre: retenção de seu filho no Ciclo II/ promoção pelo Conselho de Classe e Série de seu filho?

Encerramento

Tem mais alguma coisa que eu não perguntei e que vocês gostariam de me dizer?
Querem fazer alguma pergunta? Obrigada por sua colaboração!!

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II, QUE ENCAMINHARAM ALUNOS PARA O PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NOS ANOS DE 2004 E 2005, EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

I – Dados pessoais

- 1.1. Vamos primeiro falar de você, de sua família e de sua rotina diária:
 - a. Que idade você tem?
 - b. É casada(o)? Tem filhos?
 - c. Mora perto da escola? Como vem para a escola?
 - d. Seus filhos estudam aonde?
 - e. Mora em casa/apartamento próprio, alugado, cedido?
- 1.2. De quantas pessoas se compõem a sua família?
- 1.3. Qual a renda média mensal de sua família?
 1. Até R\$ 360,00 ()
 2. De R\$ 361,00 até R\$ 540,00 ()
 3. De R\$ 541,00 até R\$ 900,00 ()
 4. De R\$ 901,00 até R\$ 1.800,00 ()
 5. De R\$ 1.801,00 até R\$ 3.600,00 ()
 6. De R\$ 3.601,00 até R\$ 9.000 ()
- 1.4 Cite alguns confortos e comodidades que tem em sua casa: (deixar falar, fazer lista apenas para lembrar) – batedeira, ferro elétrico, liquidificador, máquina de

lavar roupa, de lavar louça, microondas, geladeira, freezer, vídeo-cassete, dvd, TV a cabo, p.c., máquina fotográfica (digital?), telefone, carro.

1.5. Você tem p.c.? () Sim () Não

De que tipo? Com quais recursos?

Quem usa? Para quê?

Você usa? Com que frequência? Para que tipo de atividade?

1.6. O que você gosta de fazer (e faz) quando não está na escola, nem está preparando aulas ou corrigindo as atividades de seus alunos?

a. Você lê? O quê (jornais, revistas, livros)? Que tipo de leitura (literatura, relacionados com sua matéria)? Lembra o último livro que leu? Qual foi?

b. Vai ao cinema - que tipo de filme assiste? Quando foi a última vez que foi ao cinema? Que filme assistiu? E ao teatro? Quando foi a última vez que foi? Qual espetáculo assistiu?

c. Assiste TV? Quais programas você assiste e gosta?

d. Pratica alguma atividade física? Qual? Onde? Com que frequência?

1.7. Como é sua rotina diária? Descreva para mim como é o seu dia, desde a hora em que se levanta até a hora em que vai se deitar.

II – Perfil de formação e experiência profissional

2.1 Escolaridade

Ensino Médio: Curso _____ Esc. Públ. () Esc. Part. ()

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Ensino Superior : Curso _____ Esc. Públ. () Esc. Part. ()

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Outros Cursos: _____

2.2. Descreva sua trajetória profissional: Quando e onde você começou. Do que você mais se lembra de bom e de ruim? Tem alguma coisa que você gostaria que fosse igual hoje?

2.3. Por que você escolheu ser professora? Quais eram as expectativas quando começou? O que mais a incomoda hoje em seu trabalho? E do que mais gosta?

2.4 Quanto tempo exatamente você tem hoje de experiência no magistério?

III – A escola e o Projeto de Recuperação Paralela

3.1. O que você acha da escola em que atua? Quais seus pontos fortes e quais seus pontos fracos?

3.2. Você participa da elaboração de projetos na escola? Quais? E o Projeto de Recuperação Paralela? Quem monta esse projeto? Ele é discutido entre todos os professores? É avaliado no final de cada semestre? Como ele funciona na sua escola?

- 3.3. O que pensa do Projeto de Recuperação Paralela? Você acha que o projeto funciona? Você tem enfrentado dificuldades? Quais?
- 3.4. O que tem sido feito para solucionar essas dificuldades?
- 3.5. Antes de encaminhar os alunos para o reforço, como você tenta ajudá-los durante as aulas?
- 3.6. Quantos alunos foram encaminhados por você para o Projeto? Por que você achou que eles deviam ser encaminhados? Você decide isso sozinha ou junto com os demais professores? Explique um pouco como isso funciona.
- 3.7. Quem são esses alunos? O que você sabe sobre a vida deles fora da escola? Sobre a família deles?
- 3.8. Durante o período de frequência de seus alunos no reforço, como você fica sabendo o que eles fazem nessas aulas?
- 3.9. Quem é que decide o momento do aluno ser dispensado do reforço?
- 3.10. O que é feito com as atividades que ele realiza enquanto está no reforço? Você utiliza esse material em sua avaliação final desses alunos?
- 3.11. Você percebe alguma alteração na trajetória escolar desses alunos em consequência da frequência no reforço? E na vida social deles dentro da escola? Como eles são vistos pelos outros alunos?
- 3.12. É comum você perceber que, mesmo frequentando por vários meses o reforço, alguns alunos não superam suas dificuldades? Isso acontece muito? Por que isso acontece? Quem ou o que você acha que é responsável por isso?
- 3.13. O que você pensa sobre os alunos que passam grande parte do ano letivo no reforço? Como você vê essa situação? Você pensa ser possível resolver essa situação de outra maneira? Qual?

Encerramento

Podemos encerrar?

Tem alguma coisa que você gostaria de dizer, de acrescentar a nossa conversa, que eu não tenha perguntado?

Você quer me perguntar alguma coisa?

Muito obrigada por sua colaboração!

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES QUE MINISTRARAM (MINISTRAM) AULAS NO PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA NOS ANOS DE 2004 E 2005, EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

I – Dados pessoais

1.1. Vamos primeiro falar de você, de sua família e de sua rotina diária:

- a. Que idade você tem?
- b. É casada(o)? Tem filhos?
- c. Mora perto da escola? Como vem para a escola?
- d. Seus filhos estudam aonde?
- e. Mora em casa/apartamento próprio, alugado, cedido?

1.2. De quantas pessoas se compõem a sua família?

1.3. Qual a renda média mensal de sua família?

1. Até R\$ 360,00 ()
2. De R\$ 361,00 até R\$ 540,00 ()
3. De R\$ 541,00 até R\$ 900,00 ()
4. De R\$ 901,00 até R\$ 1.800,00 ()
5. De R\$ 1.801,00 até R\$ 3.600,00 ()
6. De R\$ 3.601,00 até R\$ 9.000 ()

1.4 Cite alguns confortos e comodidades que tem em sua casa: (deixar falar, fazer lista apenas para lembrar) – batedeira, ferro elétrico, liquidificador, máquina de lavar

roupa, de lavar louça, microondas, geladeira, freezer, vídeo-cassete, dvd, TV a cabo, p.c., máquina fotográfica (digital?), telefone, carro.

1.5. Você tem p.c.? () Sim () Não

De que tipo? Com quais recursos?

Quem usa? Para quê?

Você usa? Com que frequência? Para que tipo de atividade?

1.6. O que você gosta de fazer (e faz) quando não está na escola, nem está preparando aulas ou corrigindo as atividades de seus alunos?

a. Você lê? O quê (jornais, revistas, livros)? Que tipo de leitura (literatura, relacionados com sua matéria)? Lembra o último livro que leu? Qual foi?

b. Vai ao cinema - que tipo de filme assiste? Quando foi a última vez que foi ao cinema? Que filme assistiu? E ao teatro? Quando foi a última vez que foi? Qual espetáculo assistiu?

c. Assiste TV? Quais programas você assiste e gosta?

d. Pratica alguma atividade física? Qual? Onde? Com que frequência?

1.7. Como é sua rotina diária? Descreva para mim como é o seu dia, desde a hora em que se levanta até a hora em que vai se deitar.

II – Perfil de formação e experiência profissional

2.1 Escolaridade

Ensino Médio: Curso _____ Esc. Públ. () Esc. Part. ()

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Ensino Superior : Curso _____ Esc. Públ. () Esc. Part. ()

Instituição _____

Ano de conclusão _____

Outros Cursos: _____

2.2. Descreva sua trajetória profissional: Quando e onde você começou. Do que você mais se lembra de bom e de ruim? Tem alguma coisa que você gostaria que fosse igual hoje?

2.3. Por que você escolheu ser professora? Quais eram as expectativas quando começou? O que mais a incomoda hoje em seu trabalho? E do que mais gosta?

2.4 Quanto tempo exatamente você tem hoje de experiência no magistério?

III - A escola e o Projeto de Recuperação Paralela

3.1. O que você acha da escola em que atua? Quais seus pontos fortes e fracos?

3.2. Há quanto tempo ministra aulas de recuperação paralela? Por que decidiu se dedicar a esse trabalho especificamente?

- 3.3. Você participou da elaboração do Projeto de Recuperação Paralela? Quem montou esse projeto? Ele foi discutido entre todos os professores? Tem sido avaliado no final de cada semestre? Como isso vem funcionando?
- 3.4. O que pensa do Projeto de Recuperação Paralela? Você acha que o projeto funciona? Por quê? Quais as principais dificuldades enfrentadas no seu trabalho? O que tem sido possível fazer para enfrentar essas dificuldades?
- 3.5. Você conhece os critérios de encaminhamento dos alunos para as turmas de reforço? Como esses alunos chegam até você? São apresentados por alguém (o professor, o coordenador do período, por exemplo)? O que você sabe sobre esses alunos, sua vida escolar, sua família? Você sabe como eles são vistos pelos outros alunos da escola?
- 3.6. Você considera que todos os alunos que chegam para freqüentar essas turmas realmente precisam de reforço? Explique.
- 3.7. Quem prepara as atividades aplicadas no reforço? Você? Você recebe ajuda de alguém nesse trabalho? Apresenta as atividades para alguém? Como é esse processo?
- 3.8. O que é feito com as atividades que os alunos realizam enquanto está no reforço? Você participa desse processo? Como?
- 3.9. Quem é que decide o momento do aluno ser dispensado do reforço?
- 3.10. Há alunos que passam grande parte do ano letivo no reforço? Por que isso acontece? O que seria possível fazer para ajudá-los?
- 3.11. Você tem alguma informação sobre mudança na trajetória escolar desses alunos em consequência da freqüência no reforço? E na vida social deles dentro da escola?

Encerramento:

Podemos encerrar?

Tem alguma coisa que você gostaria de dizer, de acrescentar a nossa conversa, que eu não tenha perguntado?

Você gostaria de me fazer alguma pergunta?

Obrigada por sua colaboração!

ANEXO 5

ROTEIRO DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCOLARES

1) Nome do documento:

2) Local onde permanece na u.e.:

na secretaria

na sala da coordenação pedagógica

na sala da vice-direção

na sala da direção

outros: _____

3) Que tipo de informações apresenta:

frequência do aluno

notas , conceitos

frequência dos pais ou responsáveis em reuniões/convocações

ocorrências diversas ocorridas com o aluno

outros:

4) Frequência utilizada para os registros:

- diária
 mensal
 bimestral
 semestral
 anual

5) Há tomada de ciência pelos pais ou responsáveis das informações contidas no documento?

- sim não

6) Os alunos tomam ciência das informações contidas no documento?

- sim não

ANEXO 6

ROTEIRO PARA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

1) Tipo de atividade:

2) Objetivo da atividade:

3) Condições para elaboração da atividade pelo aluno:

4) Observações sobre produção no que diz respeito a: entendimento das instruções, ortografia, estrutura do texto produzido (adequação para a série):

