

MARILENE DA SILVA PACHECO VIRGÍLIO

**A RELAÇÃO COM A ESCOLA E O SABER ESCOLAR:
Um estudo com alunos em situação de distorção
série/idade.**

Florianópolis
2003

MARILENE DA SILVA PACHECO VIRGÍLIO

**A RELAÇÃO COM A ESCOLA E O SABER ESCOLAR:
Um estudo com alunos em situação de distorção
série/idade**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nadir Zago.

Florianópolis
2003

Dedicatória

Ao meu esposo Nadizinho, pelo
companheirismo, carinho, apoio e
confiança. Minha gratidão e
reconhecimento, porque nos méritos dessa
conquista, há muito da sua presença.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita bondade e proteção nesta caminhada e pela necessária coragem e força para atingir meu objetivo.

Ao meu esposo Nadir, que junto comigo buscou a realização deste sonho, sempre ao meu lado nos dias mais difíceis, respeitando minha ausência. Agradeço o inestimável e importante apoio, amor e compreensão.

A minha mãe Ondina que soube compreender minha ausência e sempre esteve presente me incentivando. Agradeço seu carinho e afeto.

Aos meus irmãos Joaquim, Cândido, João e Antônio, que sempre me apoiaram e incentivaram com palavras de carinho e otimismo.

As minhas irmãs Emília, Maria, Pedra, Lina e Tereza, que tiveram a paciência de me ouvir, me incentivando nos momentos de desânimo.

Aos meus cunhados e cunhadas por todo o carinho e confiança em meu trabalho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que sempre estiveram presentes ao meu lado para me ouvirem e apoiarem, confiantes em minha conquista.

As minhas sobrinhas e amigas Grasiela, Daniela e Raquel que procuraram amenizar minha ansiedade quando desanimava, me estimulando a sobrepor os obstáculos e me mantendo firme em meus ideais.

A minha sobrinha e amiga Flávia pela disposição, carinho, compreensão e ajuda em momentos difíceis da caminhada.

Aos meus sobrinhos Cristina e Thiago, responsáveis pelo interesse na presente pesquisa.

A professora/orientadora Nadir Zago, pela sua compreensão, dedicação, compromisso, companheirismo e apoio em todos os momentos, possibilitando mais esta conquista. Muito obrigado.

Aos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental da E.B. Dr. Ivo Silveira, sujeitos dessa pesquisa, que muito me ensinaram com suas experiências e lições de vida.

A Diretora da E.B. Dr. Ivo Silveira e os demais funcionários, professores e merendeiras, pelo carinho e acolhimento durante as minhas visitas.

Aos professores do Programa de Pós-graduação pelo apoio e incentivo.

Aos funcionários da Universidade, em especial coordenadores e secretários pelo atendimento e carinho dedicado.

Aos membros da Banca, professoras Jucirema, Diana e Gersolina pelas contribuições e apoio num momento tão gratificante e significativo.

A Professora Olga Maria Benedett que sempre se mostrou presente e companheira em todos os momentos.

Ao CNPQ pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial Nelzi e Kátia que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e acreditando em meus ideais.

As minhas amigas Márcia e Grasiela pela paciência e companheirismo nos momentos difíceis.

Aos meus alunos do curso Pedagogia da turma piloto da UDESC, que tiveram paciência e foram companheiros, respeitando minha ausência.

Ao Prefeito Municipal, Volnei Adolfo Zanela pelo apoio e oportunidade de concretizar este sonho.

Finalmente a todos, que de uma forma ou de outra, sempre estiveram do meu lado, me incentivando, encorajando, apoiando, acompanhando toda essa trajetória. Muito obrigado.

RESUMO

A dissertação que apresentamos foi fundamentada em uma pesquisa que objetivou conhecer e analisar qual a relação que os alunos, que se encontram em defasagem série/idade escolar, têm com a escola e o saber escolar. Para desenvolver esse trabalho selecionamos um grupo de estudantes da 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do ensino municipal de Paulo Lopes – Santa Catarina. O estudo configurou-se em três dimensões básicas: a história escolar dos alunos em situação de distorção série/idade; a relação com o saber e com a escola; o sentido da escola e sua relação com o saber. Na construção dessa dissertação contou-se com o apoio de diversos autores, entre eles : Soares (1994), Sampaio (1998); Patto (1999); Zago (2000) e especialmente Charlot (2000, 2001, 2002); que discute, de forma mais específica, a relação com o saber e a escola. Os procedimentos metodológicos definem uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa. A coleta de dados contou com um questionário para caracterização da população estudada e de entrevistas. O material analisado compreendeu um conjunto de categorias temáticas para nos permitir aprofundar o estudo sobre a relação com a escola e com o saber. Em geral os alunos não vêem a escola como lugar central de construção do saber, mas um lugar aonde se vai para mais tarde adquirir um bom emprego, ter um futuro melhor. Isto é, vêem a escola enquanto relação profissional. O estudo desenvolvido indica a necessidade de aprofundar o estudo de temas voltados para as dimensões do prazer e do sentido de estudar e de ir à escola. Os resultados dessa investigação deverão contribuir na compreensão do chamado “fracasso escolar”.

Palavras-chave: escola – saber - distorção série/idade

ABSTRACT

The present dissertation was based on a research that aimed to know and analyze the relation that pupils who present imbalance in relation to grade/age at school have with the school and the school knowledge. In order to develop this work, a group of 7th graders of a public school of the municipal education of Paulo Lopes, Santa Catarina, was selected. The study is structured in three basic dimensions: the school history of the pupils in grade/age distortion situation; the relation of the pupils with knowledge and with school; the meaning of school for these pupils and the relation they establish with knowledge. The present dissertation is supported by several authors, such as: Soares (1994), Sampaio (1998); Patto (1999); Zago (2000) and especially Charlot (2000, 2001, 2002), who discusses, specifically, the relation that pupils establish with knowledge and with school. The methodological procedures define a predominantly qualitative research. The collection of data counted on a questionnaire meant to characterize the studied population, and on interviews. The analyzed material encompassed a set of thematic categories so as to allow us to deepen the study on the relation of the pupils with school and knowledge. In general terms, the pupils do not see the school as a central place for the construction of knowledge, but rather as a place where one goes in order to find a good job, to have a better future. That is to say, they see the school in a professional relation. The research here developed indicates the need to deepen the study of themes that concern the dimensions of pleasure, the meaning of studying and of going to school. The results of this investigation should contribute in the understanding of “school failure”.

Key-words: school – knowledge - grade/age distortion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1. Algumas interpretações acerca do fracasso escolar	18
CAPÍTULO II	
2. A relação com o saber e a escola: algumas reflexões	31
CAPÍTULO III	
3.0 – Procedimentos metodológicos	49
3.1 – Dados sociais das famílias	54
3.2 – Dados gerais sobre as famílias dos alunos	55
3.3 – Dados escolares dos alunos	58
3.4 – Entrevista com alunos em situação de distorção série/idade	66
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE DOS RESULTADOS	
<u>Parte I</u>	
4.0 – A história escolar dos alunos em situação de distorção série/idade	71
4.1 – Distorção série/idade x reprovação escolar	71
4.2 – As ‘idas e vindas’ de alunos que sabem o que querem	76
4.3 – Relação família/ escola: Quais os projetos desses alunos, suas aspirações?	81
<u>Parte II</u>	
4.4 – O sentido da escola e sua relação com o saber escolar	86
4.5 – Escola x sentido da escola	87
4.6 – Escola e relação professor/aluno	92
4.7 – O sentido dos estudos e sua relação com o saber	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
BIBLIOGRAFIA	113
ANEXOS	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolaridade dos Pais	56
Quadro 2: Profissão dos Pais	57
Quadro 3: Por que Gostam ou Não da Escola?	59
Quadro 4: Você Gosta de Estudar?	61
Quadro 5: Por que Você Estuda?	62
Quadro 6: Por que Você Desistiu de Estudar? Cite Pelo Menos Três Motivos	64
Quadro 7: Você já Reprovou Alguma Vez? Em Que Série?	64

INTRODUÇÃO

Apesar das mudanças observadas nas últimas décadas no âmbito do acesso, da permanência na escola, assim como da qualidade do ensino, ainda se observa a tendência que consiste em equiparar indivíduos segundo sua origem econômica, social e diversidade cultural.

Na busca da homogeneidade, a escola tem pautado sua prática pedagógica em modelos teóricos– metodológicos que sustentam uma visão linear e estática do processo de ensino, como também da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, traduzindo uma visível dificuldade em lidar com diferentes formas e ritmos de aprender, de ensinar e do desenvolvimento de cada um. Tais práticas têm produzido uma crescente classificação dos alunos nas escolas. Entre alguns exemplos comuns, os alunos são reconhecidos entre aqueles que : “sabem ou não sabem”, “têm ou não têm condições de aprender”, “têm ou não ‘pré – requisitos’ para aprender”, “são maduros ou imaturos”, rótulos esses que recaem sobretudo na população socialmente mais desfavorecida. Em consequência, os alunos não são considerados nas suas práticas escolares enquanto sujeitos ativos da escolarização, com suas histórias singulares, seus valores, crenças, ritmos, comportamentos, origem social e econômica, experiências e vivências reais.

O debate sobre a democratização das oportunidades educacionais nas escolas públicas do país tem se manifestado através de propostas político - pedagógicas, que objetivam a efetivação do direito a uma educação escolar básica e a construção de uma escola incluyente, num sistema de ensino que historicamente tende a eliminar todos aqueles que se mostram pouco integrados a cultura escolar, sobretudo aqueles pertencentes às camadas populares. Nesses termos, caberia à escola atender às diferenças e particularidades de cada indivíduo, respeitando seus ritmos e modos de aprendizagem, considerando suas experiências, conhecimentos prévios e relacionando-os com os saberes escolares para a construção de “sentido” do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista sua efetividade.

Foi em decorrência dessas reflexões e de minhas observações enquanto professora do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual de ensino, nos municípios de Garopaba e Paulo Lopes, Estado de Santa Catarina, durante o período 1991 – 2000 que surgiu o interesse pelo tema desta dissertação denominado “**A Relação com a escola e o saber escolar: um estudo com alunos em situação de distorção série/idade**”.

Como docente observava que nem todos os alunos sentiam prazer em estar na escola ou em estudar e, por isso, apresentavam diferentes tipos de comportamentos como a indisciplina, desatenção, resistência em realizar determinadas atividades ou ainda, ao lado dessas manifestações, observava também a presença de alunos que, mesmo apresentando resultados escolares nem sempre favoráveis, ainda encontravam razões para permanecer na escola, adotando práticas, de forma conscientes ou não, visando sua permanência na instituição escolar.

Meu olhar se direcionava para o que era vivenciado no interior da escola, como a questão dos altos índices de reprovação no Ensino Fundamental e ainda a interrupção dos estudos por alunos que nem sempre apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem. Posteriormente, no ano de 2001, assumi a função de Dirigente Municipal de Ensino. Nesse cargo seguiram-se muitas outras experiências, advindas dos contatos mais próximos com professores, com os pais e com as próprias crianças. Ao mesmo tempo, pude constatar que, tendo-se passado dez anos da primeira experiência como professora, a realidade descrita anteriormente era praticamente a mesma, os alunos continuavam com as mesmas resistências manifestas em sala de aula, a distorção série/idade continuava elevada, os professores continuavam com as mesmas indagações sobre os resultados escolares de seus alunos.

Essas duas experiências profissionais deram origem à nossa pesquisa, tendo como foco de análise os alunos que se encontram em situação de distorção série/idade, freqüentemente reconhecidos como alunos “desinteressados” pela escola ou pelos estudos. O objetivo consiste em entender as relações que eles estabelecem com a escola e com o saber escolar, na perspectiva elaborada por Bernard Charlot, como será apresentada posteriormente.

Esse tema mais geral sobre a relação dos alunos com a escola e o saber compreende um conjunto de questões/problemas: Que sentido tem para estes alunos em situação de distorção série/idade o fato de ir à escola? O que os leva a estudar? Qual a relação desses alunos com a escola? E qual a sua relação com o saber escolar? Qual o histórico escolar desses alunos?

Com base nessas questões, o **objetivo geral** desta pesquisa consiste em *conhecer e analisar qual a relação com a escola e com o saber escolar, estabelecida por alunos da 7ª série do Ensino Fundamental que se encontram em situação de distorção série/idade.*

Como **objetivo específico** pretende-se: *analisar a história escolar destes alunos visando compreender suas perspectivas diante dos estudos e da escola.*

Duas hipóteses iniciais permearam o objeto da pesquisa:

- a) a necessidade do trabalho remunerado, ainda em idade escolar, é um fator constante entre os alunos em situação de defasagem;
- b) o histórico escolar desfavorável, bem como a “falta de sentido” em relação ao saber e à escola, dificultam a subjetivação destes alunos pela escola (Cf. Dubet, 1998) e, conseqüentemente, pelos estudos.

Para dar conta das questões e hipóteses anteriormente levantadas, foi realizada uma pesquisa no município de Paulo Lopes, situado a aproximadamente 50 Km do sul da capital do Estado, com 494 km² e uma população de 5.900 habitantes aproximadamente.

Esse município, reconhecido por suas belezas naturais e por sua vasta extensão de terras, está situado dentro do parque da Serra do Tabuleiro (também pertencente ao município de Palhoça e outros vizinhos). Desde que foi fundado em 1961, o município se caracteriza pela formação de uma elite composta por um grupo de famílias que exerce o controle político do município. Essas famílias geralmente detêm grandes proporções de terras e também de poder. A maior parte da população que reside em Paulo Lopes é originária de famílias de pequenos agricultores ou trabalhadores rurais assalariados.

No setor da educação, o município conta atualmente com oito escolas de Ensino Fundamental incompleto. Desse total, sete pertence à Rede Municipal de Ensino (sendo quatro multisseriadas) e uma única Escola da Rede Estadual. Essa última oferece turmas da Pré à 8ª série do Ensino Fundamental e também Ensino Médio.

A maior escola da rede municipal em número de alunos é a Escola Básica Dr. Ivo Silveira, que se localiza às margens da BR - 101, e fica aproximadamente a 10 Km do centro do município, na localidade de Penha, onde se desenvolveu a pesquisa. A escola foi fundada em 1965 e até o ano de 1996 pertencia à Rede Estadual de Ensino. Inicialmente, funcionava com turmas multisseriadas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1997, ocorreu a nucleação¹ nessa escola quando começa a receber alunos oriundos de outras cinco escolas que foram desativadas. Em 2000, após mobilização da localidade, foi implantada a turma de 5ª série e a escola, antes chamada “Escola Reunida” passou a denominar-se “Escola Básica Dr. Ivo Silveira”. A partir dessa data, a cada ano se implantou uma nova série até a complementação do ciclo dos oito anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

Em 2002, ano em que foi realizada a pesquisa, a escola contava com 405 alunos matriculados da pré-escola à 7ª série do Ensino Fundamental, uma Diretora, uma Secretária,

¹ Nucleação segundo documento da Secretaria Estadual de Educação, tem como objetivo: “assegurar ao maior número de crianças o acesso de turmas unisseriadas, em escolas núcleo, através de melhor estrutura física, de melhores condições didático – pedagógicas e serviços de apoio ao estudante. Visa estabelecer ainda, procedimentos adequados a uma gestão mais eficaz da educação desenvolvida pelo estado e município.

vinte professores, quatro agentes de Serviços Gerais e nenhum Especialista de Ensino. Nesse mesmo ano deu-se início a elaboração do Projeto Político- Pedagógico, cujo objetivo era a conquista da autonomia da escola. A iniciativa de consolidar uma proposta político-pedagógica partiu da Secretaria Municipal da Educação, juntamente com todo o corpo docente da rede municipal de ensino.

No momento da pesquisa, as turmas de 5ª, 6ª e 7ª séries contavam, no seu conjunto, com uma matrícula inicial de 178 alunos. No quadro a seguir, pode-se verificar a distribuição dos mesmos segundo a série, o sexo, a defasagem entre a idade cronológica e a série escolar e sua proporção no conjunto dos inscritos nessas mesmas séries.

Número de alunos matriculados de 5ª à 7ª série do Ensino Fundamental segundo a série, turma, matrícula inicial e defasagem idade/série – ano 2002.

Série	Identificação das turmas	Matrícula inicial		Número de alunos com defasagem de, no mínimo, 02 anos		(% de defasagem)
		M T	F	M T	F	
5ª	01	20 34	14	07 09	02	26%
5ª	02	12 34	22	07 14	07	41%
6ª	01	13 24	11	06 13	07	54%
6ª	02	18 28	10	10 14	04	50%
7ª	01	16 28	12	10 12	02	42%
7ª	02	12 30	18	07 16	09	53%
-----	TOTAL	91 178	87	47 78	31	43%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.
Ano: 2002.

Os dados revelados pelo quadro anterior chamam a atenção para o elevado número de alunos que estão com dois anos ou mais de defasagem nos estudos. Foi sobre essa população, muitas vezes “excluída na escola”, que desenvolvemos a pesquisa. Esse estudo se realizou com uma turma de alunos da 7ª série do Ensino Fundamental. Acreditávamos que estando mais tempo na escola e por terem ultrapassado fases críticas como às da 1ª e 5ª séries, esses alunos poderiam fornecer dados reveladores para essa pesquisa. Procurando analisar as questões e as hipóteses levantadas, o interesse da pesquisa é saber ainda: Como se sentem esses alunos diante de seus colegas? Por que estão na escola? Há realmente “desinteresse” pelos estudos como o senso comum tende a generalizar ?

Como foi observado, elegemos como população da pesquisa alunos da 7ª série em situação de distorção série/idade escolar. Para levantar os dados, elaboramos, inicialmente, um questionário para ser aplicado a todos aqueles que freqüentavam essa mesma série, com o objetivo de levantar as seguintes questões:

- a) Qual o histórico escolar desses alunos quanto à relação série/idade, reprovação, aprovação, interrupção?
- b) Qual o “sentido” que tem para esses alunos o fato de ir para a escola e o de estudar?

Diante da caracterização dos alunos e conforme os objetivos da pesquisa, selecionamos um grupo que se encontrava em situação de distorção série/idade, para a realização de entrevista semi-estruturada. Consideramos esse tipo de entrevista relevante, porque é mais flexível e permite ao pesquisador partir de um roteiro pré - estabelecido, sendo que outras perguntas também poderiam ser feitas no decorrer das entrevistas, respeitando o ritmo do entrevistado e facilitando uma melhor obtenção dos dados ². O roteiro da entrevista foi elaborado para obter dados relacionados a três eixos principais:

- 1) características sociais e escolares dos alunos : idade e sexo do aluno, origem social, relação com o trabalho extra-escolar, situação de distorção série/idade e histórico escolar desde a inserção na escola;
- 2) a questão do “sentido” que tem para os alunos o fato de ir à escola e o de estudar;
- 3) a relação que estabelecem com a escola e com o saber escolar.

Tendo como pressuposto básico a questão da relação que esses alunos, em situação de distorção série/idade, estabelecem com a escola e com o saber escolar, o interesse foi desenvolver uma pesquisa de campo para, apoiada nela, discutir a problemática da pesquisa e

² Sobre essas e outras características desse tipo de entrevista, ver ZAGO (2003).

responder aos seus questionamentos. Os resultados desse trabalho estão organizados em quatro capítulos.

No Capítulo I “Algumas considerações acerca do fracasso escolar” fizemos uma breve discussão, destacando o momento na história em que se procuraram explicações para as ‘causas’ do fracasso escolar a partir de Ideologias que atribuíam às crianças das classes populares ou às suas famílias, a responsabilidade por tal fracasso. Ao resgatar essas teorias procuramos mostrar seus limites e elucidar a posição de Bernard Charlot, autor francês, a quem recorremos para fundamentar essa dissertação. Voltando-se, não para uma sociologia das causas, mas para os alunos enquanto sujeitos concretos da escolarização, o autor francês nos permitiu fazer uma outra leitura acerca do ‘fracasso escolar’ e ao mesmo tempo relativizar o uso genérico dessa denominação. Conforme o autor “*O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas*”. (CHARLOT, 2000:16)

Segundo Charlot, a noção comumente utilizada para designar fracasso escolar remete para fenômenos que indicam uma ausência, recusa ou transgressão. E, numa breve síntese, ele apresenta duas maneiras de ‘traduzir’ o fracasso escolar:

1º) Pensá-lo como desvio, diferença entre alunos, currículos, estabelecimentos. Foi como diferença que a sociologia analisou o fracasso escolar nos anos 60 e 70, mais ainda como diferença de posições entre alunos: “*O aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente do aluno em situação de êxito- sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, etc*”.(ibid, p. 17). Mas, para o autor, o fracasso não é apenas diferença e sim uma experiência que o aluno vive e interpreta, são situações em que se encontram num momento da sua história escolar.

2º) O autor também faz uma análise em termos de diferença, mas desta vez, essas diferenças são vistas na relação com o saber e com a escola e não apenas entre posições no espaço escolar. Nesse mesmo sentido nós procuramos discutir a questão da relação com o saber e com a escola no próximo capítulo, procurando entender não ‘as causas’ do chamado fracasso escolar, mas as ‘situações e histórias’ desse fracasso que ocorrem entre os alunos na escola, durante o seu processo de escolarização.

Após essa contextualização inicial no Capítulo II chamado “A relação com o saber e a escola: algumas reflexões”, procuramos delimitar melhor a situação de alunos que se encontram em defasagem nos estudos, objetivando conhecer e analisar a relação deles com a escola e o saber escolar, com base em alguns autores que vêm subsidiando a pesquisa, dentre

eles, CHARLOT, Bernard (2000, 2001, 2002) já citado, BUNALES, Roger (2002), MEIRIEU, Philippe (2002), PASTOR, Alan (2002), DUBET, François (1997, 1998), SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (1998), ZAGO, Nadir (2000, 2002), dentre outros.

Estudar essa relação implica considerar o aluno enquanto sujeito ativo e envolvido em relações que possibilitarão estabelecer consigo mesmo, com os outros e com o mundo escolar, os sentidos que fundamentam a frequência escolar e o ato de estudar. Buscamos em Charlot e em outros autores um referencial teórico que permita entender esta questão do ‘sentido’ presente nos dados que levantamos em nossa pesquisa.

No Capítulo III denominado “procedimentos metodológicos” retomamos a problemática da pesquisa aqui delineada assim como a metodologia do trabalho de campo, descrevendo as diferentes fases que foram construídas para atingir os objetivos propostos nesta dissertação.

O Capítulo IV que sintetiza a “análise e resultados”, foi dividido em duas partes: na primeira parte apresentamos e discutimos a “A história escolar dos alunos em situação de distorção série/idade”, para que, compreendendo as diferentes histórias, possamos melhor explicitar a segunda parte desse capítulo. Na segunda parte, “O sentido da escola e sua relação com o saber escolar”, procuramos relacionar dados da história escolar dos alunos com o ‘sentido’ que eles atribuem ao fato de frequentar a escola e estudar. Apoiamo-nos em referenciais teóricos já apresentados, em que procuramos dar visibilidade à relação que os alunos estabelecem com a escola e com o saber escolar, a partir de suas falas e suas experiências, com base nas entrevistas.

As conclusões que podemos tirar da questão central desse trabalho acadêmico estão formuladas na parte das considerações finais. Por último, apresentamos a bibliografia consultada e os anexos correspondentes aos procedimentos utilizados nesta dissertação.

CAPÍTULO I

ALGUMAS INTERPRETAÇÕES ACERCA DO “FRACASSO ESCOLAR”

No decorrer da revisão da literatura percebemos que são muitos os autores e as pesquisas que vêm abordando a questão do Fracasso Escolar como objeto de estudo. Muitas teorias já foram formuladas na tentativa de se explicar os fatores que influenciam positiva ou negativamente os resultados escolares. Dentre essas, muito já se comentou sobre a tendência que traz implícita a figura do aluno ou da família como responsável pelo fracasso escolar, eximindo a escola e a sociedade da parcela de responsabilidade na produção desse resultado.

A partir das leituras feitas pretendemos neste capítulo, fazer uma síntese das principais idéias e contribuições extraídas de autores, como: PATTO (1999); NICOLACI (1987); SOARES (1994), entre outros. O objetivo é que essa síntese auxilie na compreensão dos mecanismos de exclusão operados dentro da escola e, posteriormente, possibilite entendermos a relação que os alunos, em situação de distorção série/idade, estabelecem com a escola e o saber escolar a partir das reflexões que vêm sendo feitas por Charlot e outros autores.

Segundo Patto (1999), durante o século XVIII e nas primeiras décadas do século seguinte, a burguesia foi porta-voz do *sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre*. (p.31). Mas, em meados do século XIX, o sonho havia acabado. Uma massa de trabalhadores pobres considerava traidores os reformadores, liberais e os capitalistas, inimigos seguros. Ao contrário, os liberais moderados e situacionistas não aceitavam os críticos da sociedade capitalista e os radicais militares e isso provocou o rompimento da aliança entre radicais republicanos e proletários como os grupos liberais conservadores. (ibid.: 31)

Ainda, segundo a mesma autora, o século XIX se caracterizou por uma contradição básica, ou seja, a sociedade burguesa atingiu seu apogeu e marginalizou cada vez mais o trabalhador braçal, tornando-o inflexível. Nesse mesmo século, a pesquisa histórica revelou que teve início uma política educacional na Europa, derivando de três vertentes da visão de mundo dominante: 1) de um lado o poder da razão e da ciência: o *Iluminismo*; 2) o *projeto liberal* de um mundo onde pudessem se substituir às desigualdades baseadas na herança familiar pela igualdade de oportunidades; 3) a luta pelo *fortalecimento dos estados nacionais*, que parece ter sido a propulsora da implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do norte, nas últimas décadas do século XIX. (Ibid.:37)

Nessa época, a educação escolar recebeu, segundo Zanotti uma fundamental missão:

A ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento–mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum e, para muitos, leiga – será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho onde fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem. (ZANOTTI *apud* PATTO, 1999:38)

Essa concepção de escola como instituição “redentora da humanidade” (PATTO, 1999), revelou que os sistemas nacionais de ensino tinham assumido proporções significativas de imediato e a presença social da escola continuava sendo intenção de um grupo de intelectuais da burguesia. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico, a escola interessava aos empresários, mas como intenção de vencer na vida e deixar o trabalho braçal, ela era almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis.

A crença no poder da escola foi fortemente abalada pela Primeira Guerra Mundial e o século XX se iniciou desconsiderando a idéia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, redimindo-a da ignorância e da opressão. Esse conflito aplicou um golpe nos liberais e os levou a elaborarem uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano em oposição à pedagogia tradicional. Segundo Zanotti (*apud* PATTO, 1999:44), a segunda etapa da política educacional ocorreu no mesmo tempo em que o movimento escolanovista se multiplicava com a intenção de rever os princípios e as práticas da educação. Seus propositores criticavam a escola tradicional, responsabilizando-a pelos desastres sociais.

Assim sendo, no início do século XX, os pedagogos liberais acreditavam ainda na possibilidade da escola realizar uma sociedade de classes igualitárias, em que os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal, que era o único critério legítimo de seleção educacional e social. Não é sem razão histórica que inúmeras vezes vimos as causas pelo fracasso, ou mesmo sucesso, dos alunos serem atribuídas apenas às características dos indivíduos.

Para entender melhor essa ideologia entre outras explicações atribuídas à reprovação ou ao ‘fracasso escolar’, iniciamos nossa discussão a partir da análise feita por Soares (1994). Segundo a autora, durante um tempo considerável a escola não era responsável pelo fracasso do aluno, mas sim, o próprio aluno era responsável pelos insucessos nos estudos. De acordo com a Ideologia do Dom, a função da escola era “*adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais*”. (ibid.:11) Com isso, ao selecionar os

mais aptos, a escola acabava excluindo aqueles que não se ajustavam, ou não se adaptavam, aos seus princípios, sendo considerados incapazes e reforçando assim as diferenças individuais e a crença nas desigualdades naturais. Juntamente com a psicologia, a escola também tentava explicar estas diferenças pelo “dom” ou “talento” de cada um. Quer dizer, a criança que ‘não tinha aptidão’ e que não demonstrava “talento” por determinada matéria ou atividade, era considerada fracassada e só permaneceriam na escola os mais aptos que tinham condições de seguir uma carreira profissional.

Uma outra explicação que ganhou força foi a Ideologia da Deficiência Cultural com base nas desigualdades sociais, consideradas responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. (ibid., 1994:12). Tal explicação também foi suficientemente criticada, pois, como observa Soares, os que propõem essa explicação para o fracasso escolar das classes dominadas *“defendem uma ‘superioridade’ do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a ‘pobreza cultural’ do contexto em que vivem as classes dominadas”*. (ibid.:13)

Assim, eles procuravam explicar o fracasso da escola, dizendo,

que esses alunos apresentariam desvantagens, ou “déficits”, resultantes de problemas de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”, o meio em que viviam seria pobre, não só do ponto de vista econômico, mas também do ponto de vista cultural. (ibid.:13)

Nesse sentido, observamos que grande parte desse discurso sobre “privação cultural” responsabilizava o contexto cultural familiar pelo fracasso do aluno, ou seja, aqueles provenientes das classes menos favorecidas, apresentariam desvantagens devido a esta “privação”, em detrimento aos outros alunos das classes mais favorecidas em que seus costumes, crenças e valores predominavam. E isso os tornaria incapazes de aprender. Assim sendo, as causas desse “fracasso” estariam no contexto cultural e social, que fariam dele um ‘carente’, um ‘deficiente’, alguém incapaz e sem condições de seguir uma carreira profissional. (ibid.:13)

Essa análise do fracasso escolar ocorre no quadro de uma verdadeira ‘patologia social’ em que as ‘doenças’ desse contexto cultural de onde o aluno provém, devem ser ‘tratadas’ pela escola que terá a função de ‘compensar’ essas deficiências. (SOARES, 1994)

A existência dessas culturas consideradas ‘inferiores’ ou ‘diferentes’, produziram crianças desajustadas e problemáticas e essa versão dada aos problemas educacionais, atingiu seu ponto mais alto nos anos sessenta, quando da elaboração da chamada “teoria da carência

cultural”. O movimento de higiene mental escolar também ajudou a instalar a escola seletiva e colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais.

Toda essa explicação reforçava a tese de que crianças de camadas mais pobres tinham desempenhos mais baixos do que as crianças oriundas de outras classes sociais mais favorecidas. Com isso, continuava-se a dizer que o baixo nível intelectual das crianças das camadas populares estava vinculado ao contexto cultural e a sua família. Assim, segundo Nicolaci (1987):

o discurso da “privação cultural” torna a família... a principal responsável por sua própria pobreza e falta de oportunidades e, mais ainda, pela perpetuação das mesmas. A intervenção é o resultado lógico deste discurso: o problema só pode ser resolvido se sua causa for atingida. A família deve, portanto, ser o alvo das intervenções das instituições educacionais, psicossociais, médico-psiquiátricas, etc.(p. 30)

Dentre os programas de intervenção, inspirados na “privação cultural”, a autora acima abordou dois tipos:

- 1º) Programa de substituição da família: que pretendia substituir a família como agente socializador dos comportamentos e habilidades adequados às futuras tarefas escolares.
- 2º) Programa de modificação da família: que buscava agir diretamente com os pais, ensinando-os a educar seus filhos.

Em ambos os casos, a adequação da instituição escolar às necessidades e às características das crianças das classes populares não era problematizada, pois os programas de intervenção objetivavam atingir diretamente as famílias, procurando intervir na “forma” da educação familiar. Com isso, observamos que o conceito de “privação cultural” responsabilizava os grupos provenientes das camadas populares pelo fracasso escolar e pelos altos índices de desemprego que constituíam o problema central desses meios sociais e, conseqüentemente, de marginalização diante de outros grupos.

Por último, então, Soares (1994) apresenta uma terceira explicação: a ideologia das diferenças culturais. Segundo a autora, não é adequado qualificar grupos sociais como ‘culturalmente deficientes’ ou ‘privados’ ou ‘carentes’ de cultura. O que deve -se reconhecer é que há uma diversidade de ‘culturas’, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas. (ibid.:14)

Os conceitos de “privação, carência e deficiência cultural” surgiam em países onde essas características de pluralismo cultural se somavam à organização capitalista da sociedade

e, nelas, os padrões culturais de grupos dominantes passavam a constituir a cultura socialmente privilegiada, enquanto as classes subordinadas eram reconhecidas como uma subcultura e, portanto, “inferior”.

Nesse contexto a escola assumia e valorizava a cultura das classes dominantes, enquanto o aluno da classe dominada sentia-se deslocado porque não se “enquadrava” nos padrões da escola uma vez que o conhecimento e a cultura de referência do aluno eram ignorados e desprezados. Assim, esse aluno era marginalizado culturalmente e acabava por fracassar, porque era ‘diferente’. Nesse caso, cabe à escola a responsabilidade pelo fracasso escolar, porque trata de forma discriminatória a diversidade cultural, transformando diferença em deficiência. (ibid.:16)

Outras pesquisas confirmavam que muitos educadores possuíam uma visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, que os impediam de olharem para a escola e a sociedade com os olhos mais críticos. Então, propunham a “igualdade de oportunidades” através de programas de educação compensatória, como solução para a deficiência que era transmitida para o aluno e sua família. Esses programas serviam para “compensar” tais deficiências com o objetivo de intervir precocemente na educação das crianças, prevenindo-as de futuros problemas de aprendizagem e adaptação. (SOARES, 1994)

A superação da tendência da chamada ‘carência cultural’ na explicação dos problemas escolares, parece ter representado um longo e difícil caminho. Para ilustrar essa observação, podemos citar o comentário de Patto a respeito de Poppovic (1972), quando tentava livrar-se das malhas dessa teoria:

Afirmando a impropriedade de termos como privação, carência ou deficiência cultural, que sugeriam equivocadamente a idéia de “ausência de cultura”... Poppovic propunha - se a negar não só que estas pessoas seriam diferentes, mas também as de que seriam deficientes. Com isso, propôs que estes termos fossem substituídos pela expressão “marginalização cultural”, que, ao contrário das três primeiras, poria em evidência ‘um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática’. (PATTO, 1999. pp.122 - 123)

Segundo Patto, após negar a diferença e a deficiência cultural, Poppovic passava a afirmá-las na mesma proporção em que fazia descrição dos padrões educacionais e dos fatores ambientais que, nos lares marginalizados, interferiam negativamente na formação de atitudes e de padrões culturais tidos como necessários ao desenvolvimento de padrões cognitivos bem como à capacidade de ajustamento à escola. Nessa época, Poppovic afirmava ainda que:

No momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a freqüentar a escola, deparam-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente. Inicia-se, então, para elas, um processo de marginalização que é realizado inconscientemente através do desconhecimento total dos professores – na grande maioria pertencentes à classe média – sobre a população de alunos com a qual estão lidando. (POPPOVIC *apud* PATTO: 124)

Mais uma vez o fracasso era atribuído ao aluno e a sua família. Primeiro porque não possuía “dom” para se ajustar aos padrões escolares e agora, porque possuía “carência, deficiência ou diferença cultural”.

As reflexões feitas até então sobre as diversas explicações para o ‘fracasso escolar’ no contexto de várias ideologias, não permitiram que se mencionasse a importância da linguagem em tais explicações. Segundo Soares (1994), pode-se dizer:

Que a ideologia da deficiência cultural tem sua origem e seu mais importante argumento no conceito de ‘déficit lingüístico’; chegou-se mesmo a sugerir a existência de uma ‘teoria da deficiência lingüística, que explicaria o fracasso escolar das camadas populares. (p. 16)

O papel central da linguagem na ideologia da deficiência ou diferença, explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: “*a linguagem é ao mesmo tempo o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão*”. (*ibid.*, p. 16)

O uso de variantes lingüísticas sociais provoca preconceitos lingüísticos na escola, cujas influências sobre as dificuldades na aprendizagem são bastante conhecidas.

Segundo Nicolaci (1987) e Soares (1994), as bases teóricas para a exigência dessa privação foram retiradas do trabalho do sociólogo inglês Basil Bernstein sobre os diferentes usos de uma mesma língua. Esse autor foi considerado um dos principais responsáveis pela teoria da deficiência lingüística e seus trabalhos serviram de suporte ao planejamento de programas educacionais destinados a “compensar” a suposta “privação lingüística” das crianças das camadas populares.

Em um de seus artigos, Bernstein sugeria, segundo Nicolaci (1987), que,

o uso típico e dominante da linguagem na classe média é aquele que facilita a elaboração verbal de intenções subjetivas, aguça a sensibilidade à implicações de separação e diferença e aponta para as possibilidades inerentes em hierarquia conceitual complexa de organização da experiência. Enquanto nas classes trabalhadoras o uso da “linguagem pública” produz uma forma de fala que desencoraja o falante de elaborar verbalmente intenções subjetivas, orientando – o progressivamente para o uso de conceitos descritivos ao invés de abstratos. (NICOLACI: 23)

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças oriundas dessas classes chegavam à escola com uma linguagem deficiente, um vocabulário “pobre” que as impedia de obter sucesso nas atividades de aprendizagem, pois “eram deficitárias lingüisticamente”. (SOARES, 1994) Esse déficit lingüístico era atribuído à pobreza do contexto lingüístico onde vivia a criança, ou seja, o seu ambiente familiar, pois o desenvolvimento de sua linguagem dependia da interação verbal que estabelecia com adultos. Ao contrário das crianças das classes favorecidas, as crianças das classes populares, vítimas do contexto cultural em que viviam, apresentavam esse déficit que também decorria da dimensão cognitiva, responsável pelas dificuldades de aprendizagem. Mais uma vez se observou que as famílias das classes populares possuíam grande responsabilidade sobre o desempenho dos seus filhos na escola e na sociedade e que a marginalização era a “marca” registrada dessas crianças.

Numa sociedade dividida em classes, Bernstein apresentou, segundo Nicolaci (1987), a existência de duas variedades lingüísticas, dois “códigos”, determinados pela forma de relação social: “o código elaborado” e o “código restrito”, que resultariam da diferença entre os processos de socialização que ocorriam nas várias classes sociais. A definição desses dois códigos, foi desta forma:

O código elaborado se caracterizava por ser: adequado a um referente específico; facilitador da construção e do intercâmbio de símbolos “individuais”; produtor de um nível mais alto de organização estrutural e léxica; possuidor das capacidades de transmissão de significados explícitos, e de elaboração mais fácil de experiências individuais através da transmissão de regras e princípios; finalmente, por ter um conteúdo que era potencialmente mais abstrato e analítico. O código restrito, em contrapartida, era definido pela ênfase a imediatividade da relação, por redução do planejamento verbal, pela transmissão de regras e não de princípios, pelo uso de expressões faciais como os principais indicadores de mudanças de significado, por sua tendência à impessoalidade, pela falta de adequação a um referente específico, por seu conteúdo tender a ser concreto, descritivo e narrativo. (NICOLACI: 24)

Assim, o código elaborado era característico das camadas médias e tinha como base a diferença e a identidade pessoal. Enquanto o código restrito era mais característico das camadas populares, tendo como pano de fundo a semelhança e a identidade social que reduziam a necessidade do sujeito de elaborar verbalmente sua experiência, intenção ou motivação e de torná-las explícitas. O discurso desse sujeito tornava-se particular, porque estava preso ao contexto no qual os princípios e operações eram implícitos.

Ainda, segundo Nicolaci (1987), Bernstein se referia a duas classes sociais: *a classe média* e *a classe trabalhadora* e a dois tipos básicos de família: as famílias centradas na *posição* e as famílias centradas na *pessoa*. Assim, podia-se dizer que as famílias de classe média eram centradas na pessoa, em que a diferença entre membros baseava-se, principalmente, nas diferenças individuais. Enquanto as famílias da classe trabalhadora eram centradas na posição, cuja diferença entre membros e a estrutura da autoridade, baseavam-se em definições elaboradas e precisas do status do membro da família, bem como em seu sexo e idade. (Nicolaci, 1987) O uso desses códigos significava o acesso a formas de pensamento qualitativamente diferentes e se possuíam ou não capacidade para se adequar ao contexto em que estavam inseridos. Mais uma vez, a escola se preocupava com a transmissão do significado universalista, usava e queria que usassem o código elaborado. Foi então que Bernstein ofereceu aos partidários da teoria da deficiência lingüística suporte para os programas de educação compensatória, já apresentados anteriormente.

Nessa mesma abordagem da privação lingüística, segundo Soares (1994), como não havia língua homogênea e uniforme, inferior/superior, isso ocorria quando se falava em dialetos geográficos ou sociais. Cada dialeto ou registro era adequado às necessidades e características do grupo a que pertencia ou à situação em que a fala ocorria. E não havia um mais correto do que o outro. O errado não era melhor nem pior que o certo, apenas era diferente da norma de prestígio privilegiada. A deficiência lingüística, portanto, era vista como o dialeto, resultado de um preconceito próprio de sociedade dividida em classes, em que era “superior” ou “melhor” o dialeto da classe socialmente privilegiada, ou seja, da classe dominante. (ibid., p.40)

Soares retoma Labov para apoiar a inconsistência de qualquer referência feita à deficiência lingüística, uma vez que para o autor as crianças dos guetos possuíam a mesma capacidade para a aprendizagem porque dispunham de um vocabulário básico como qualquer outra. Desse modo, o fracasso escolar não deveria ser atribuído à inexistência da deficiência lingüística, mas aos obstáculos culturais e sociais da aprendizagem.

Labov sugeria que a escola deveria ensinar a língua padrão a partir de um conhecimento não padrão, utilizado pela criança. Por isso, havia necessidade de se considerar os obstáculos sociais e culturais para a aprendizagem, mesmo que a escola não tivesse habilidades para se ajustar à situação sócio-cultural de alunos provenientes das camadas populares. (SOARES, 1994)

Nessa perspectiva, o ideal seria uma sociedade livre de preconceitos lingüísticos, em que cada um pudesse usar seu próprio dialeto, sem medo do ridículo ou da censura, e uma escola que não interferisse no comportamento lingüístico dos alunos.

Esse ainda é um ideal que hoje aspiramos, pois os preconceitos ainda estão presentes em várias formas. Tanto naquela que se refere à criança que não possui “dom” ou “talento” para o estudo, quanto a que apresenta “carência cultural”, ou ainda “deficiência lingüística” originárias da pobreza do seu contexto cultural e social.

Nas abordagens vistas até aqui, a única crítica que se fazia à escola pela alta incidência de fracasso escolar entre crianças pobres era a de que as atividades nela desenvolvidas eram carregadas de padrões culturais estranhos que não consideravam a realidade sócio-psicológica do aluno “marginalizado culturalmente” e a escola não poderia “eximir-se de certa responsabilidade” por esse fracasso. A causa principal era encontrada no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar à população de baixa renda.

Mas nem só da teoria da “carência cultural” se fez o pensamento educacional sobre o fracasso escolar nos anos setenta. Segundo Patto (1999), desde a primeira metade dessa década, a teoria crítica do sistema de ensino, feita por Pierre Bourdieu e J. C. Passeron, já circulava entre filósofos e pesquisadores da educação no Brasil. Esse foi, sem dúvida, um marco na história dos referenciais teóricos que nortearam as formas de conceber o papel da escola numa sociedade dividida em classes. Eles elaboraram forte crítica das relações entre escola-sociedade, dizendo que *“a função da escola tem sido manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros e não como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização”*. (SOARES, 1994:54)

É por isso, que, para esses autores, a escola exerce um poder de “violência simbólica”, de imposição às classes dominadas, apresentando a cultura e a linguagem da classe dominante como legítimas.

As duas teorias, da deficiência e da diferença lingüísticas, foram criticadas, porque representavam instrumentos de exercício da violência simbólica e dissimulavam a discriminação social pela imposição da cultura e da linguagem do grupo dominante, em

detrimento a outros grupos e, assim, garantiam a estratificação social. Essa discriminação das classes se explicava pela opressão que as classes dominantes, juntamente com a escola, exerciam sobre a classe dominada, com a imposição de sua cultura e linguagem.

Bourdieu também foi um dos sociólogos que mais apontou as relações entre linguagem e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação verbal. Para ele, não se podia dissociar a linguagem da estrutura social em que era usada. (SOARES, 1994:55)

Uma relação de comunicação lingüística era uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorria a comunicação e essas relações de forças simbólicas presentes na comunicação lingüística definiam *quem* poderia falar, *a quem* e *como* atribuíam valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros, impunham o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros. Os usos da língua dependiam da posição dos interlocutores na estrutura das relações de forças simbólicas. Nessa interpretação Bourdieu se dirigia para as relações de forças materiais e simbólicas que espelhavam as relações de forças materiais que estruturavam a sociedade. (ibid. 1994)

A unificação do mercado dos bens simbólicos transformava em capital cultural e lingüístico a cultura e a linguagem desses grupos e a aquisição desse capital poderia dar-se ou por familiarização, isto é, pela convivência com a cultura e a linguagem “legítimas”, ou por um processo formal e intelectual de inculcação de regras explícitas os quais eram atribuídos especificamente à escola, que era um mercado lingüístico com características particulares: ela usava e queria ver usarem a linguagem “legítima”, única e aceita, ao mesmo tempo em que a ela era delegada a função de ensinar essa linguagem. (ibid., p. 60) Na perspectiva da economia das trocas lingüísticas, as relações de forças lingüísticas se manifestavam na escola de duas formas: nas relações de comunicação pedagógica, que era a relação de “força simbólica”, demonstração da cultura legítima ou capital cultural como forma de imposição. Nas relações de inculcação lingüística, que era a continuação da mesma demonstração anterior que foi adquirida por familiarização, no contexto social das classes dominantes. (ibid. p. 61) Se a linguagem “legítima” era a dos dominantes, então os alunos pertencentes a essa classe chegavam à escola em condições de usá-la, porque adquiriram por familiarização, em seu grupo social e, por isso, podiam dominar com mais facilidade, um capital lingüístico que “rende” na escola, isto é, escolarmente rentável. Ao contrário dos alunos das camadas populares, que adquiriram por familiarização uma outra linguagem não legítima e acabavam não dominando a linguagem da escola, por isso, não possuíam o capital lingüístico escolarmente rentável. Logo, percebemos que a ausência desse capital, era uma das principais causas do fracasso escolar entre os alunos pertencentes às classes populares. Por outro lado,

em grande parte, a posse dele é que explicava as maiores possibilidades de sucesso, na escola, dos alunos pertencentes às classes dominantes. Nesse contexto, vimos que a escola exigia de todos os alunos que chegassem a ela trazendo algo que ela mesma não oferecia, e que só as classes dominantes podiam oferecer. A escola reconhecia apenas o capital lingüístico escolarmente rentável, ela levava os alunos pertencentes às camadas populares a *reconhecerem* que existia uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominavam, mas não os levava a *conhecer* essa nova maneira de falar e escrever. (SOARES, 1994)

O que se percebeu, segundo a mesma autora, é que nessa mesma perspectiva da economia das trocas simbólicas e lingüísticas que espelhava a economia das trocas materiais, o fracasso escolar não deveria ser atribuído a *deficiências* nem a *diferenças lingüísticas*, mas à *opressão*. Essa opressão é que fazia com que a diferença entre linguagem das camadas populares e dominantes se transformasse em deficiência: na escola de uma sociedade dividida em classes, *diferença é deficiência*. Numa sociedade marcada por essa divisão em grupos ou classes antagônicas, não havia solução educacional para o problema do fracasso escolar, sendo que a solução não estaria somente na escola, mas estaria em transformações de toda a estrutura social. Assim, enquanto a teoria da deficiência e a da diferença lingüística ofereciam propostas educacionais de integração dos indivíduos numa sociedade, a teoria do capital lingüístico escolarmente rentável negava essa possibilidade e poder da educação, porque seu objetivo era manter as diferenças existentes, transformando-as em deficiências e isentando-se da responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares. (ibid., p.65)

Diante do exposto, o que pode fazer a escola então? Segundo Soares, as teorias das diferenças lingüísticas fundamentavam-se numa concepção na qual a escola era vista como instrumento de adaptação do aluno à sociedade e, por isso, respondiam a questão com a proposta do bidialetalismo funcional, enquanto a teoria do capital lingüístico, escolarmente rentável, negava a possibilidade de soluções educacionais reais para o problema da discriminação das camadas populares na escola. Já a teoria da deficiência lingüística, na crença da possibilidade de a escola eliminar a discriminação entre alunos de diferentes classes sociais, se identificava com a teoria das diferenças lingüísticas.

No entanto, retomando a proposta de um bidialetalismo funcional, Soares (1994), apresentou um bidialetalismo para a transformação, numa escola transformadora, dizendo:

O bidialetalismo que uma escola transformadora sugere não é, por isso, uma proposta apenas para o ensino da língua materna, mas para todas as atividades escolares em que a língua é o instrumento básico de comunicação – e estas constituem a quase totalidade das atividades da escola. (SOARES:76)

Soares comenta, ainda, que a importância das relações entre linguagem e classe social não era reconhecida na área do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, nem exerceu influência sobre esse ensino e os conhecimentos que a sociolinguística e a sociologia vinham produzindo a respeito dessas relações. É que o ensino da língua materna, entre nós, vinculava-se a uma pedagogia conservadora, que via a escola como independente das condições sociais e econômicas, onde estariam ausentes as contradições de uma sociedade dividida em classes. Essa escola elegia o dialeto de prestígio a que só tinha acesso às classes dominantes, com a língua legítima que usavam e queria ver usarem. A consequência era a teoria da deficiência linguística, numa prática pedagógica que julgava a linguagem do aluno como errada, pobre, porque avaliava segundo a distância que a separa do dialeto de prestígio – norma – padrão. Coube a essa prática pedagógica grande parte da responsabilidade pelo fracasso das camadas populares na escola.

Entretanto, para que esses conhecimentos viessem a transformar o ensino da língua, era fundamental que a escola e os professores compreendessem que ensinar *por meio da língua* era, principalmente, ensinar *a língua* sendo tarefa não só técnica, mas política, quando na luta contra o fracasso na escola que na verdade era o fracasso da escola. O que se expressava era um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.

Segundo Soares, Bourdieu foi o autor que mais clara e sistematicamente formulou a teoria da escola reprodutora. Ele considerava difícil romper com o papel que a escola e o professor desempenhavam. Para o autor, a escola era “impotente” e a solução dos problemas de discriminação de classes sociais que nela ocorriam estavam fora dela e só com a modificação das relações de dominação econômica e social poderiam mudá-la. Essa concepção, no entanto, era criticada por aqueles que, ao contrário, acreditavam nos processos de transformação da sociedade.

No decorrer dessa síntese, foram abordadas algumas tendências acerca das explicações sobre o fracasso escolar. Percebemos o quanto as crianças dessas classes populares eram marginalizadas, pois, as “causas do fracasso” eram sempre atribuídas às crianças dessas classes. Primeiro, porque elas não possuíam “dom, talento ou aptidão”, o que as tornavam

incapazes diante das demais. Em seguida, porque possuíam “carência cultural”, proveniente do contexto social onde viviam. A pobreza e a falta de oportunidades responsabilizava a família pelo baixo desempenho dos seus filhos. Depois, esse mesmo contexto aparece como responsável pelo “déficit lingüístico”, atribuído à pobreza do ambiente onde vivia a criança, que era seu ambiente familiar. Eram vítimas do contexto cultural em que viviam. Por último, então, a teoria da reprodução de Bourdieu, com as relações de forças simbólicas, presentes na comunicação lingüística, mostrando a forte imposição utilizada tanto na escola como na sociedade sobre as classes populares.

Todo esse contexto nos leva a refletir sobre a questão do fracasso escolar, provavelmente um dos maiores empecilhos à democratização das oportunidades de acesso e permanência da grande massa da população em nossas instituições escolares. Mas, é sobretudo com relação ao fracasso que ocorre “dentro” do ambiente escolar, da sala de aula, em que o aluno é excluído em consequência de sucessivas reprovações, dos comportamentos manifestos em classe, do retorno após alguns anos fora da escola, que se encontra o objetivo dessa pesquisa. Não temos a intenção de explicar às ‘causas’ desse fracasso, mas conhecer e analisar qual a relação com a escola e o saber escolar estabelecida por alunos da 7ª série do Ensino Fundamental que se encontram em situação de distorção série/idade.

Para isso, torna-se fundamental refletir sobre o aluno enquanto sujeito da escolarização e das relações construídas na escola. Nesse sentido, nos apoiamos em alguns autores que vêm pesquisando sobre o assunto, dentre eles, destacamos Bernard Charlot, que discute mais diretamente a questão em seus estudos. Sendo assim, no capítulo seguinte procuramos fazer uma reflexão acerca da relação com o saber e a escola, buscando compreender esse processo de ‘exclusão’ operado com alunos em situação de distorção série/idade escolar.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO COM O SABER E A ESCOLA: algumas reflexões

A luta contra o fracasso escolar, particularmente nas camadas populares, continua sendo um dos principais desafios das políticas educacionais no Brasil e em inúmeros outros países. Esse problema e, de forma mais ampla, o tema das desigualdades sociais na escola vem sendo explorado, entre outras disciplinas, pela sociologia da educação.

Retomando Soares (1994), observamos que as ‘causas’ pelo fracasso operado na escola, foram, através de certas ideologias, atribuídas às crianças ou suas próprias famílias e como vimos, essa tendência foi bastante criticada pela literatura sociológica e por outros campos do saber. Novas tendências permitiram que se pensasse de outra maneira e de forma mais crítica os problemas escolares. Nessa direção, dentre os autores que subsidiaram nossas reflexões destacamos Bernard Charlot, que é um autor francês que vem pesquisando a questão da relação com o saber e a escola. Suas teses irão fundamentar não somente este capítulo, mas as análises posteriores relacionadas aos dados dessa dissertação.

Conforme abordado no capítulo anterior, para Charlot não existe, de fato, o ‘fracasso escolar’, mas situações, histórias de fracasso na escola, o que permite que se entenda melhor essa questão a partir da relação com a escola e com o saber e não em termos unicamente de ‘posição social’.

Para compreendermos a relação dos alunos com a escola e o saber escolar, precisamos conhecer esse aluno enquanto sujeito do processo educativo e isso porque acreditamos que não podemos reconhecê-lo sem que esse esteja envolvido em relações sociais, com os outros seres humanos e com o mundo.

Charlot (2000), para analisar melhor essa questão, procura discutir a sociologia do sujeito com base nas análises feitas por Durkheim, Bourdieu e Dubet. A partir de sua análise, elaboramos uma breve síntese desta discussão para entendermos melhor o pensamento desses três autores com relação ao sujeito.

Iniciamos pelo pensamento de *Durkheim (1895)* o qual considerava que os fatos sociais só poderiam ser explicados por fatos sociais, que são a apreensão dos modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e que não poderiam ser explicados através de fatos psíquicos. *A noção de “representações coletivas”, permite que Durkheim pense fenômenos psíquicos sem referência a um sujeito.* (CHARLOT, 2000:34)

Já para *Bourdieu*, o indivíduo é designado como “agente social”, isto é, “um indivíduo ativo e atuante, porque é ele quem age e não a estrutura através dele, porém, age em função de *seu habitus*, que é um conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis...que regem as representações e as práticas do agente social e foram socialmente construídas. (CHARLOT, 2000:35) Este *habitus*, segundo Charlot, se estabelece por interiorização e incorporação, ou seja, o social torna-se psíquico quando passa do “exterior” para o “interior”.

isso, no entanto, significa ignorar o fato de que o “interior”, o psíquico, a subjetividade, têm leis próprias de organização e funcionamento, irreduzíveis às do “exterior”, do social, de um espaço de posições. Quando o exterior se torna interior, não muda apenas de lugar como também de lógica. Assim, o que se chamou por muito tempo “a interiorização do fracasso escolar” é uma reestruturação do sujeito na lógica do psíquico, induzido por uma situação, que é chamado na lógica do social, “fracasso escolar”. (CHARLOT 2000, pp.35, 36)

Mesmo assim, apesar das críticas levantadas, Charlot considera útil a sociologia de Bourdieu para que se compreenda a relação dos alunos com o saber, porque o sujeito ocupa uma posição no espaço social. Ao mesmo tempo considera insuficiente porque em Bourdieu, o sentido se resume na interiorização de relações entre posições, através do *habitus*, a atividade se reduz ao sentido prático em relações de posições e a questão do saber se reduz também ao do “arbitrário cultural” e da “violência simbólica”, ou seja, novamente relações entre posições sociais.

Para Charlot, o sujeito é visto em outra perspectiva, isto é, além de ocupar uma posição social, ele também dá um sentido ao mundo, age sobre e no mundo e vê-se confrontado com a questão do saber, numa interação com outros sujeitos, que estão também nesse mesmo confronto. (ibid., 2000) Bourdieu não vê o indivíduo como singular, porque a sua sociologia tem como objeto posições e agentes sociais e sua análise não pensa a experiência escolar.

Por isso, a sociologia da subjetivação de *Dubet* é analisada por Charlot, porque pensa essa experiência escolar. *Dubet* afirmava que era impossível “reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais”, e que “o objeto de uma sociologia da experiência social é a subjetividade dos atores”. (DUBET *apud* CHARLOT 2000:38) Charlot lembra das grandes linhas da sociologia da ação, propostas por *Dubet*. A sociologia clássica que estuda a sociedade, analisando suas funções sociais, normas, valores, porque ao indivíduo cabe interiorizar tudo isso sem interessar-se pela subjetividade. (ibid., p. 38) Hoje tal sociologia

não pode ser considerada, porque o ‘conjunto social’ é formado por três sistemas e cada um administrado por uma lógica diferente: *Uma ‘comunidade’, estruturada por uma lógica da integração; um ou mais mercados competitivos, dependentes de uma lógica da estratégia e um sistema cultural correspondente a uma lógica da subjetivação.* (ibid., p. 39)

O próprio indivíduo está submetido a cada uma dessas lógicas e a sua unidade entre as três deve ser construída. A obrigação do ator é articular estas lógicas de ação diferentes e é a dinâmica dessa atividade que constitui a subjetividade do ator e sua reflexão. Por isso, o indivíduo social é concebido como um ator dotado de uma subjetividade e não mais como um simples agente social que age em função de seu *habitus* por interiorização e incorporação. (ibid., p.39) Segundo Dubet apud Charlot *trata – se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência.* (DUBET, 1998:30) Nesse caso, a dificuldade está em conseguir atribuir um sentido para os estudos.

Como a sociedade, a escola também é estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação e por isso o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído também pelos atores:

definir-se-á a experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar”. Ora, lembramos que essa atividade de articulação entre as lógicas da ação “constitui a subjetividade do ator”. A experiência escolar, pois, produz subjetividade; e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade: assim, a escola “fabrica, ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente”. (CHARLOT, 2000:39)

Dubet estuda o processo de subjetivação nos diferentes estágios do sistema escolar: na escola elementar, onde a socialização prevalece sobre a subjetivação; no colégio, onde ao contrário, a experiência escolar é dominada pelas tensões, levando a um princípio de subjetivação adolescente. E, por último, no liceu, onde o aluno se constrói como sujeito, isto é, como autor de sua própria educação, quando possui a capacidade de construir sua própria experiência e dar-lhe um sentido. Considerando que a proposta do nosso estudo está voltada para o ensino fundamental, as várias figuras de subjetivação que o autor apresenta e que ocorrem no liceu, não serão abordadas nesse trabalho.

Para Charlot, essa análise de Dubet levanta vários problemas:

- O *primeiro* reside em dois modelos que ele utiliza: o *ternário*³, que é o modelo geral com três lógicas da ação: integração, estratégia e a subjetivação e o segundo modelo o *binário*⁴, que é o modelo operatório, apresentando de um lado a socialização e de outro a subjetivação e essa é a *dupla formação dos atores sociais*. Por um lado, a socialização na qual os indivíduos interiorizam normas e modelos. Por outro, é uma subjetivação que leva os indivíduos a estabelecerem uma distância em relação a sua socialização.(CHARLOT, 2000:40)

É esse combate entre os dois modelos que Charlot (2000) considera como fio condutor para a análise da experiência escolar dos alunos estudado em Dubet e que não é estudada por Bourdieu.

- O *segundo* problema é que o modelo operatório binário separa a socialização e a subjetivação e as opõe uma contra a outra. Charlot afirma que os autores Dubet e Martuccelli (1996) estão cientes da dificuldade desse problema, porque a contradição reside no fato de que a socialização é também subjetivação porque o ator não pode se reduzir apenas à soma de seus aprendizados sociais. Mas, então Charlot questiona: *o que será essa oposição entre socialização e subjetivação?* (ibid., p. 41)

- Finalmente o *terceiro problema*, que consiste nos próprios enunciados construídos a partir dessa abordagem e que geram uma série de outros problemas. Segundo Charlot, como admitir que os alunos da escola primária mal começam a manifestar-se enquanto sujeito, que o aluno do liceu é mais ou menos sujeito, conforme o processo de subjetivação tiver conseguido e que um aluno fracassado do liceu está privado da capacidade de ser sujeito? Nesse sentido, o autor faz uma crítica a essa posição:

Ora, não posso admitir que se possa ser mais ou menos sujeito, nem que se possa estar privado da capacidade de ser sujeito. Todo ser humano é um sujeito, inclusive quando dominado e alienado, e, se existem várias maneiras de se construir como sujeito, elas não procedem do 'mais ou menos'. (CHARLOT, 2000:41)

São essas três séries de problemas apresentadas que remetem à mesma dificuldade onde 'Dubet constrói uma teoria da subjetivação que procura abrir mão da noção de sujeito'. (ibid., p. 41) Por isso Charlot considera que a principal dificuldade consiste no fato de definir subjetivação, subjetividade e sujeito.

³ Este modelo foi exposto em duas obras: DUBET, François – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil (1994) e DUBET, François et MARTUCCELLI, Danilo – *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil (1996).

⁴ Este modelo foi utilizado por Dubet em 1996 para analisar a experiência escolar.

Charlot parte da análise do primeiro problema acima mencionado, ou seja, o modelo geral ternário de Dubet, em que a subjetivação é uma das três lógicas, que rege o “sistema cultural”. Em seu modelo operatório binário, a subjetivação é um processo que leva os indivíduos “a estabelecerem uma distância em relação a sua socialização”. (ibid., p. 41) A passagem de um modelo para outro ocorre, segundo Dubet, porque o estatuto dessas três lógicas é diferente. As lógicas aparecem como “positivas” da ação, como realidades. E a lógica de subjetivação ‘só aparece de maneira indireta na atividade crítica, porque o sujeito não é uma ‘realidade encarnada’. (ibid.,p.41)

Por isso, o modelo ternário das três lógicas, é substituído pelo binário dos dois processos. E, nessa teoria, segundo Charlot, o que define primeiramente o sujeito é a distância. *A subjetivação leva os ‘indivíduos a distanciarem-se da sua socialização’, é a capacidade de distanciar-se de si próprio que faz do ator um sujeito.* (ibid., p.42)

Segundo o mesmo autor (2000), Dubet toma ainda o cuidado de negar ao sujeito qualquer realidade que não seja a social, em uma perspectiva sociológica:

a subjetividade é percebida como atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos. Em outras palavras, o sujeito não pode ser um objeto direto da análise sociológica. O objeto da análise é a subjetivação, e o sujeito não é senão uma hipótese que o sociólogo é levado a aventar quando constata a existência de um processo de subjetivação: se há um processo de subjetivação, esse cria algo que havemos de designar como um sujeito. (CHARLOT: 43)

E acrescenta ainda que essa recusa de Dubet em considerar o sujeito como objeto a ser pensado pela sociologia, precipita-o em numerosas dificuldades teóricas porque ele considera que o social interiorizado é heterogêneo e assim, vimos que a interiorização reduz-se, mas não se saiu dela até então, e essa é a totalidade do problema. Neste sentido, Charlot atribui um psiquismo a quem passa por esses processos e a questão fundamental é: “*Qual será a natureza desse psiquismo? Será ou não de um sujeito? E a resposta é sim, é o psiquismo de um sujeito, não há psiquismo senão de um sujeito*”. (ibid., p. 44)

Ainda, segundo o autor, o que Dubet estuda sob o nome de subjetivação, são formas sociais da subjetividade e a tomada de consciência reflexiva de cada um como sujeito. Ele procura constituir a subjetividade enquanto categoria sociológica sem ter de admitir o sujeito enquanto objeto de análise do sociólogo. Para isso ele se apóia no conceito de interiorização. Sua sociologia também não atribui um verdadeiro lugar à questão da ação do indivíduo sobre o mundo e no mundo e como tal, a sociologia da experiência escolar acaba por não dizer nada

sobre o aluno diante do saber e da sua necessidade de aprender. (CHARLOT, 2000, pp.44-45) Isso porque, para o autor, a verdadeira sociologia do sujeito deve lembrar-se de que a criança é posta no mundo e, desde então, deve apropriar-se desse mundo com suas atividades e confrontando-se sempre com a questão do saber. Por isso, essa sociologia precisa estar dialogando com as ciências humanas que também tratam do sujeito buscando considerá-lo como envolvido em um *conjunto de relações e processos*. (ibid., pp.44 – 45)

Essa síntese, essa abordagem sobre a sociologia do sujeito é fundamental para compreendermos a relação dos alunos com a escola e com o saber escolar, em especial os alunos em situação de distorção série/idade, objetos desta pesquisa. Também nos possibilitará conhecer e analisar esse sujeito, a partir das reflexões feitas por Charlot no decorrer dessa discussão. Para ele, um sujeito:

...é um ser humano... portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, também sujeitos... um ser social que nasce e cresce em uma família, que ocupa uma posição e um espaço social; que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar, único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, a posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000:33)

Assim, percebemos que ao nos referirmos a um sujeito, não podemos vê-lo de forma “isolada”, mas envolvido em relações sociais. O homem nasce inacabado em um mundo já existente e estruturado e vai se transformando em sujeito humano à medida que se apropria do humano já presente nesse mundo, que foi construído por atividades humanas, com o objetivo de assegurar a sobrevivência dos que se engajavam nessas atividades. (ibid., p.34) Cada sujeito tem sua história de vida que lhe é peculiar e na escola não é diferente, porque ele também constrói uma história escolar no decorrer de sua escolarização que é singular, porque segundo esse autor, é único com sua história, não existe ninguém igual a ninguém, nem mesmo irmãos ou até gêmeos. Desse modo, a história escolar será sempre diferente. Ao mesmo tempo, esse sujeito singular se torna um ser social à medida que estabelece relações com seus pares, também sujeitos com suas diferentes histórias de vida e escolares, porque se assim não o fosse, não seria um ser humano, pois nasceu e cresceu em uma família, estabeleceu relações com seus membros, ocupando um espaço na sociedade aonde, também, vem estabelecendo relações a todo instante. Por isso, as ações, reações e comportamentos

desse sujeito, não podem ser vistas ‘fora’ dessas relações sociais que se constituem entre esses sujeitos, seus familiares e amigos.

Essa singularidade é que permite a cada sujeito interpretar o mundo e dar sentido a ele de forma particular, pois que essa relação fica estabelecida com o social e não de forma individual. Ao se valorizar e respeitar essa singularidade do sujeito, possibilita-se que ele encontre no mundo, ou nas relações sociais, um sentido para se confrontar sempre com a necessidade de aprender, de freqüentar a escola e, conseqüentemente, de estabelecer uma relação com o saber escolar que ultrapasse as ‘meras’ necessidades de uma formação profissional.

Os desejos de que o sujeito é portador, impulsionam-no em suas escolhas e em suas relações com os outros e são construídas no decorrer de seu desenvolvimento enquanto sujeito e nesse sentido, destacamos Norbert Elias (1991), segundo o qual:

Para compreender um indivíduo”...é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas, estes desejos não estão inscritos neles antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante. (ELIAS *apud* LAHIRE:18)

Ao considerarmos que, para compreendermos um indivíduo, precisamos saber quais seus desejos predominantes e que ele precisa encontrar um ‘sentido’ para se confrontar sempre com a necessidade de aprender, torna-se necessário refletirmos sobre os vários conceitos de ‘aprender’ apresentados por Charlot (2000).

Segundo o autor, numa perspectiva antropológica, observamos que, ao nascer, o sujeito já está submetido à obrigação de aprender para “ser”. E, se a essência humana é o conjunto das relações sociais, nascer é penetrar nessa condição humana e entrar em uma história, a história singular do sujeito, inscrita na história maior da espécie humana, ou seja,

Nascer é ver-se submetido à obrigação de aprender... Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré – existente. Aprender em uma história que é ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda à parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de

sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros...(CHARLOT, 2000:53)

Se aprender tem essa dimensão onde se diz quem eu sou enquanto sujeito singular, com suas histórias próprias e únicas, se apropriando de um mundo já existente, com suas histórias, conflitos, divergências, diferenças e diversidades e estabelecendo relações com esse universo, os sujeitos ao seu redor, familiares e professores. Podemos pensar que se uma criança, ao ingressar na escola, não conseguir entrar nesse conjunto de relações e processos que constituem esse ambiente, este “aprender”, automaticamente não irá encontrar o ‘sentido’ de estar ali, não irá desenvolver os ‘desejos’ predominantes que a permitam permanecer nesse local, porque não vai se confrontar com a necessidade de aprender.

Por isso, a questão do “aprender” é muito mais ampla do que a de “saber” em dois sentidos apresentados por Charlot (2000):

1º) Porque existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento.

2º) Porque ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se também outras relações com o mundo. (ibid. p.59)

O autor procura analisar sua pesquisa a partir do segundo sentido, em que se refere ao saber, mas também a outras relações com o mundo. É nesse viés de análise que também se encontra o interesse de nosso estudo, ou seja, conhecer e analisar a relação que os alunos, em situação de distorção série/idade, estabelecem com o saber e a escola.

No entanto, pensar a partir dessa compreensão de que nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, nos remete a alguns questionamentos que compreendem o conjunto de questões/problemas dessa pesquisa, ou seja: Que sentido tem para esses alunos o fato de ir à escola? O que os leva a estudar? Qual a relação desses alunos com a escola? Qual a relação desses alunos com o saber escolar? Qual o histórico escolar desses alunos?

Apoiadas em Charlot, partimos do princípio de que *a criança só pode se formar, adquirir saberes, obter sucesso se estudar; só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para que ela possa permanecer na escola, adquirir competências e estabelecer relações.* (CHARLOT, 1996:49)

Quando aqui nos remetemos à questão do sentido estamos nos apoiando numa análise proposta por Charlot (2000) quando se utiliza uma tripla definição dizendo:

tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já conhece, já pensou, já se propôs. O sentido é produzido por estabelecimento de relações dentro de um sistema ou nas relações com o mundo ou com os outros. (p. 56).

Nesta pesquisa, conhecer o sentido que o aluno encontra para freqüentar a escola ou estudar, remete a essas três definições propostas, pois se faz necessário saber se os alunos em situação de fracasso conseguem dar significado ao que vem sendo estudado, vivenciado, fazendo esta relação com o seu cotidiano, com suas experiências e acontecimentos. Se imaginarmos uma escola em que as crianças encontrem o prazer de estudar, de aprender, o verdadeiro sentido de se fazer presente neste lugar, estabelecendo essas relações fundamentais para seu desenvolvimento, evidentemente, o quadro comumente conhecido de os comportamentos de resistência, defasagem e interrupção dos estudos, não seriam os mesmos.

Charlot (2000) observa que *não há saber senão para um sujeito 'engajado' em uma certa relação com o saber.* (ibid., p.61) Logo, adquirir saber possibilita ao sujeito um certo domínio do mundo onde ele vive, permite que ele se comunique e partilhe o mundo com outros sujeitos, tornando-se mais seguro de si, mais independente. Não se pode entender esse sujeito sem compreender a sua relação no mundo e essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e com os outros. Ela *implica uma forma de atividade e (...) uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo.* (ibid., p. 63)

Podemos questionar qual o papel que desempenha o saber na construção dos indivíduos. Será que é construção ou produção de saber? Partimos da tese de *que o sentido não é dado de antemão, ele é construído a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações e no seio de interações sociais.* (PERRENOUD apud VELLAS, 2002:19)

Considerando que o saber é construído em uma história coletiva, a partir de uma cultura e de um conjunto de valores, essas relações do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com os outros, são relações sociais, porque o sujeito não aprende sozinho, mas precisa estar interagindo com outros sujeitos que se encontram inseridos no ambiente escolar, estabelecendo trocas de experiências com os outros, bem como estabelecendo relações. Nesse caso, precisamos compreender se esse saber está sendo construído de forma coletiva nas escolas e se as condições sociais estão proporcionando o verdadeiro “sentido” do aprender. Para que possa haver essa interação e se, de fato, está havendo relações entre sujeitos que lhes sirvam como fios condutores para a obtenção do “sucesso na escola”, ou mesmo para que

possam atribuir um “sentido” ao fato de freqüentá-la e de estudar, porque a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. (CHARLOT, 2000:37) Ele não está sozinho nesse processo de aprendizagem, mas está em constante relação com o outro.

Vivemos em um mundo que se nega a admitir a diversidade, o movimento e a complexidade e que define a heresia de querer fabricar o ser humano como se ele fosse um produto manufaturado, tratando-o como uma ‘coisa’. (BUNALES, 2002:79)

O sistema de ensino, por não admitir essa diversidade acaba por excluir àqueles que se encontram mais ‘distantes’ do mundo escolar, àqueles que dependem da escola para desenvolver suas atividades, construir amizades e se construir como ser social, àqueles com dificuldade para estabelecer relações, interagir, se socializar na escola. Quando se sentem ‘diferentes’ dos demais, acabam eles mesmos agindo de forma também diferente, demonstrando que não estão satisfeitos com a situação vivida. Em muitos casos, através de ações e reações diversas, procuram contrariar a ordem estabelecida, mostrando-se resistentes para serem reconhecidos, mesmo que esse reconhecimento lhes custe o preço de uma reprovação ou interrupção dos estudos.

Charlot (2000) nos lembra, também, das figuras do aprender e apresenta um inventário delas sob as quais o saber e o “aprender” se apresentam para as crianças, que são confrontadas com a necessidade de aprender, ao encontrarem, em um mundo já presente: objetos – saberes, onde o saber está incorporado; objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades a serem dominadas; dispositivos relacionais. (ibid., p. 66) E, entre as diversas figuras do aprender podem existir relações de apoio, de tensão, contradição, concorrência.

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens e o que está em jogo nesse espaço-tempo são as relações com os outros e relação com ele mesmo. Analisar esse ponto, é trabalhar a relação com o saber enquanto relação *identitária: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros.* (CHARLOT, 2000:72) Essa relação identitária é muito importante para se compreender esse sujeito com suas diferenças, limites e possibilidades.

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”, existindo muitas maneiras de se obter essa conquista, mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber – objeto que se refere ao sucesso escolar, considerado-o essencial para que o indivíduo

adquirir essa independência. A relação com o saber comporta, também, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária.

Quanto à relação epistêmica com o saber, Charlot apresenta algumas definições de aprender do ponto de vista dessa relação, sendo que nessa análise, ele diz, *não se trata de mostrar diferenças entre o “concreto” e o “abstrato”, a “prática” e a “teoria”, mas uma relação...* (CHARLOT, 2000:71)

Essa relação segundo o autor, é a de um sujeito ativo, afetivo, encarnado, engajado em um mundo enquanto conjunto de relações. Ele ressalta que há uma atividade que envolve as três figuras do aprender e dos processos existentes e que há um sujeito e uma forma de consciência das ações e relações desse sujeito diante de tudo o que conhece, vivencia ou faz. A diferença está na relação com o saber que para o autor é algo que se constrói.

Podemos remeter à nossa pesquisa e pensarmos um pouco sobre essa relação epistêmica. Se aprender também faz sentido quando se refere à história do sujeito, então é preciso conhecer a história dos alunos que se encontram em situação de fracasso na escola, em situação de distorção série/idade, para resgatá-la. É preciso que esses alunos tenham consciência de suas ações e relações desenvolvidas na escola, para que, a partir desse resgate, possam encontrar um significado para a sua frequência à escola, interagindo e construindo a relação de saber que Charlot considera como a diferença existente entre os três tipos de figuras do aprender, para que esses alunos, também, sintam -se engajados no processo de ensino-aprendizagem, agindo de forma participativa, ativa e interativa com os demais colegas e professores.

Quanto à relação social com o saber, esse autor lembra, por fim, que o “mundo”, “eu”, e “o outro” não são meras identidades. O “mundo” é aquele em que a criança vive um mundo desigual, estruturado por relações sociais do qual ele faz parte. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, afastam seus alunos, estabelecendo uma certa distância entre ambos. Não há relação com o saber senão a de um sujeito, inserido em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo outro, senão o já presente, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito que é também singular. (CHARLOT, 2000:73)

Essa dimensão social contribui para dar uma forma particular da relação epistêmica e identitária, porque essas são inseparáveis e a sociedade, além de ser um conjunto de posições,

é também história. Para se compreender a relação do sujeito com o saber, tem que se levar em conta sua origem social, a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, etc.

As discussões feitas até aqui sobre o sujeito e o aprender, possibilitam uma reflexão sobre a relação com o saber propriamente dito, a partir dos conceitos e definições discutidas, sendo em termos de relação que, segundo Charlot, devemos pensar. Sabemos que o indivíduo, ao nascer, já começa a estabelecer relações com sua família e grupos de amigos mais próximos e, ao entrar na escola, espera-se que ocorra o mesmo, ou seja, que possa estabelecer novas relações com esse ambiente e com as pessoas que lá se encontram. Quando isso de fato não ocorre, o sujeito não se percebe enquanto tal e vai perdendo o “sentido” pelo fato de estar ali, vai se distanciando e envolvendo-se em outras relações, em que pode ser visto como um sujeito dotado de capacidades e valores que muitas vezes não são reconhecidos na escola, porque não podemos esquecer que ao entrar nesse ambiente, o indivíduo não passa a se situar nele, mas passa a estar em relação com ele e o meio.

Por isso, estudar a relação com o saber, nos permitirá compreender esse sujeito construindo essas relações.

A relação com o saber é uma forma de relação com o mundo, como conjunto de *significados*, que lhe são oferecidos através do que ele percebe, imagina, pensa, deseja, sente em relação a esse mundo. Mas também com o *espaço de atividades*, onde apropriar -se do mundo é também apoderar -se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo, porque o mundo não é apenas o conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito. Por último, uma relação com o *tempo* é, também, uma relação com o saber, porque a relação com o tempo centra-se numa história, que é a da espécie humana. Esse tempo não é homogêneo mas ritmado por “momentos significativos”, ocasiões, rupturas e, por fim, se desenvolvem passado, presente e futuro. (CHARLOT 2000. pp.78,79)

No entanto, percebemos que definir a relação com o saber ou mesmo com o aprender é algo complexo e ao mesmo tempo apresenta muitas variáveis. Segundo Charlot, o importante nas definições da relação com o saber propostas por ele ao longo de seus estudos sobre o assunto, não está na definição “em formar” que se adota, mas sim, considerá-lo como um conceito que pode explicar muitos dos mecanismos operados dentro do ambiente escolar, inclusive a questão da defasagem dos alunos em situação de distorção série/idade.

Com base em suas definições convém destacar o que diz esse autor:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT 2000:81)

A amplitude dessa definição nos mostra que essa relação é fundamental para o desenvolvimento e desempenho dos alunos na escola. A relação que ele precisa estabelecer com um objeto, conteúdo de pensamento, atividade, pessoa, etc., revela que o sujeito não está sozinho em sua caminhada, na construção de sua história e do próprio processo ensino-aprendizagem. Mas que ele precisa estar constantemente interagindo com seus pares na busca por um significado que possa corresponder a todo seu esforço, empenho e dedicação.

O que faz sentido para um sujeito é um conjunto de relações já apresentadas acima, que o sujeito é e precisa estabelecer. “Fazer sentido”, quer dizer, ter uma “significação”, ter um valor, positivo ou negativo. Assim, algo pode ter significado para o estudo ou para o indivíduo, mas, necessariamente, pode não ter valor. Ou mesmo pode ter valor positivo e possibilitar que esse indivíduo prossiga em seus estudos e obtenha o sucesso esperado. Ou ainda, um valor negativo que leve ao fracasso e conseqüentemente, à interrupção dos estudos.

Ampliando ainda a rede dessa definição, o autor a faz preceder de outros esclarecimentos sobre as relações: *Primeiro sobre a relação com o saber e desejo de saber*, cujo conceito implica o de desejo e não há relação com o saber senão a de um sujeito, sendo essa relação o próprio sujeito, na medida que deve aprender, apropriar-se do mundo e construir-se. Mas, tudo isso só ocorre se o sujeito encontrar esse sentido a partir dessas relações.

O segundo é quanto à relação com o saber e representação do saber, em que a representação é um conteúdo de pensamento, “o representante mental do objeto”. A relação com o saber inclui, em geral, representações, que não são necessariamente as representações daquilo a que a relação se refere. Por outro lado, a representação do saber é um conteúdo de consciência, enquanto que a relação com o saber é um conjunto de relações. (CHARLOT, 2000, pp. 83, 84)

Por último, então, traz a *relação com o saber e relações de saber*. Como a relação com o saber é uma relação *social* com o saber, é preciso, segundo Charlot (2000), distinguir a relação *com o saber* enquanto relação *social* e as relações de saber.

Ele chama *relações de saber*, as relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender. A relação da dependência é determinada pelo saber: *os indivíduos não têm os mesmos saberes, não dominam as mesmas atividades e as mesmas formas relacionais; e existem diferenças sociais de legitimidade entre esses saberes.* (ibid., p. 85) Os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber e o sujeito imerso nessas relações, está envolvido porque ocupa uma posição social e deve se apropriar desse mundo, estabelecendo tais relações. Assim, a relação com o saber é uma relação social.

Nessa análise do sujeito, das figuras do aprender e da relação com o saber, encontramos o fio condutor para desenvolver nossa pesquisa. A partir do enfoque de que existe um sujeito confrontado com o desejo, com a ânsia de aprender, em relação com o mundo, com ele mesmo e com os outros, torna -se primordial buscar compreender a problemática desses alunos em situação de distorção série/idade, para identificar qual a relação que estabelecem com o saber, com o aprender e, conseqüentemente, com a escola. Segundo Zago (2000):

A escola adquire sentido para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida'. Assim, a interrupção dos estudos é revista em outro momento, quando então, tenta reingressar ou fazer projetos de retornar à escola, muitas vezes, após vários anos de interrupção. (ZAGO 2000:28)

Assim como os estudos, a escola também precisa adquirir um sentido para os alunos e algo faz sentido para ele, segundo Zago, quando *a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida*. Podemos relacionar tal citação à definição de Charlot, para quem o sentido de fato existe quando o sujeito estabelece relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já conheceu ou já pensou.

Nesse caso, analisamos a situação atual das escolas públicas, em especial a escola pesquisada, e constatamos que 43% dos alunos que estudam da 5ª à 7ª série do Ensino Fundamental se encontram em defasagem nos estudos quanto à distorção série/idade, relacionada à repetência e à interrupção dos estudos. Partindo da reflexão presente na citação anterior, apoiada em pesquisa realizada pela autora nos meios populares, acreditamos que a defasagem ocasionada pela interrupção escolar não significa necessariamente uma distância definitiva dos estudos. Conforme indicam nossos dados de pesquisa, para muitos alunos a escola representa algo significativo e tem um certo 'sentido' para aqueles que a freqüentam.

Como descrevemos na primeira parte desse trabalho, a escola vem trabalhando com o seu quadro de repetências, evasões e resistências por parte de muitos alunos e quase sempre são as mesmas explicações onde os responsáveis são os alunos, a família e seu meio cultural. Devemos, na verdade, questionar se realmente os ‘culpados’ pela defasagem nos estudos, tão presentes nas escolas, tem relação com os alunos, sua família ou meio cultural onde vivem, ou se não existe outra instância responsável por essa situação. Parece que a escola faz questão de frisar sempre que os alunos não sabem ler, escrever, raciocinar na matemática ou são indisciplinados. Parece também que os muros que a cercam criam um certo distanciamento com os alunos e com as demais pessoas da comunidade, inviabilizando em muitos momentos, o acesso destes ao seu interior, restringindo esse espaço a poucos alunos. Segundo Patto (1999):

Alguns cenários vão situando as representações, que contam sempre as mesmas histórias de abandono e desinteresse: um bairro a é diferente de tantos outros, com casas e barracos precários e onde a escola é poderoso atrativo. De quem é a escola? É do povo do bairro? Os signos da distinção – muros e portões sólidos e altos – indicam que não, e que deve ser protegida contra ele, o temível povo. Alguns mudos personagens vão vivendo, junto aos muros da escola, o seu “ócio interminável” de jovens sem escola e sem trabalho.(PATTO 1999:11)

Essa citação nos leva a refletir sobre as questões levantadas no texto. “De quem é a escola?” Será que a escola é realmente do “povo”, das crianças, dos jovens? Ou será que ela não passa de uma instituição “privada” para alguns? Quando nos referimos à palavra ‘privada’ é porque sabemos que parte dos alunos se adapta à escola, participando de atividades, mantendo bons relacionamentos com os colegas e professores, enfim, conseguem se subjetivar na escola, sentindo-se membros ativos daquele lugar. Outros alunos resistem a ela, muitas vezes fingindo que estão adaptados, mas demonstrando o contrário, quando brincam com suas regras, procurando ‘contrariar’ tudo e a todos como uma forma de que não estão satisfeitos com a situação, eles não vêem sentido nenhum em estar na escola ou estudar e, por isso, acabam se sentindo os próprios culpados de seu fracasso escolar.

Essas demonstrações de resistência nos fazem perceber que o acesso à escola se restringe para alguns, abrindo possibilidades de progresso apenas aos que contam com a *retaguarda cultural de suas famílias*. (SAMPAIO 1998)

Sabemos que, mesmo não encontrando o verdadeiro sentido de estar na escola, a criança a freqüenta e, possivelmente existe nessa relação a expectativa de estabelecer novas relações de amizade e aprendizagem. Mas, a situação criada, parece eficiente para

selecionar e excluir os alunos que dependem apenas da escola para aprender, por não dominarem os pré – requisitos implícitos a cada etapa, pois as exigências não se referem apenas a noções transmitidas em classe, mas também a habilidades e outros aspectos cuja aquisição depende de outras oportunidades e recursos culturais. (SAMPAIO 1998:98)

Entende-se, no entanto, que nem sempre as crianças possuem essas habilidades ou recursos culturais ‘fora’ da escola que lhes permitam dominar os pré-requisitos exigidos, o que leva, na maioria das vezes, o aluno a distanciar-se do mundo escolar porque não se encontra apto para ali permanecer e desenvolver suas atividades. É por isso, que precisamos reconhecer a escola enquanto inserida em um contexto histórico e social que a circunda e, nessa condição, vive e reflete um conjunto de relações e interações. A finalidade da escola é contribuir para a formação do ser humano como pessoa e como ser social, criando condições para que essa formação se estenda para além dos muros escolares. É preciso que os alunos tenham condições de ingressar na escola e de permanecer nela pelo tempo a que tem direito, não sendo obrigados a optar pelo trabalho devido às condições sócio – econômicas da família. Deve-se levar em conta as dimensões da vida dos alunos, sua participação na sociedade como sujeito. Pois, segundo Charlot (2000),

um aluno não é apenas uma criança de tal família [...] ele é também sujeito, com uma história pessoal e escolar. É um aluno que encontrou na escola tais professores, tais amigos, tais aulas e que teve surpresas boas ou más. [...] cada indivíduo é um sujeito humano, social e singular. Nós não podemos dividir estes três aspectos do seu ser.(CHARLOT:171)

Portanto, não podemos negar a importância da escola na socialização do conhecimento e do saber e na formação de atitudes participativas e de autonomia nas crianças. Assim, *a escola deve se perceber como um lugar de produção no ambiente, de produção de um certo número de saberes e de bens.* (FOUCAMBERT 2002:48), porque possui um papel fundamental no processo educacional e deve trabalhar sempre objetivando a interação e subjetivação de seus alunos, em especial. Isso significa, entre outros, respeitar o indivíduo em

sua singularidade, com sua história, sua origem social, enfim, respeitá-lo enquanto indivíduo inserido em um conjunto de relações sociais.

Se negarmos essa importância da escola e considerá-la como uma instituição seletiva e excludente, conhecida por uma estrutura que apresenta uma organização hierárquica, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes, vamos sempre privilegiar uns em detrimento de outros, ou seja, aqueles das camadas populares, tendem a serem prejudicados, porque já chegam na escola sendo “rotulados” e tratados de uma forma diferente dos demais colegas. E, tudo isso traz dificuldades, independente de sua classe social, dificultando uma melhor interação, melhor aprendizagem e conseqüentemente, estes sofrerão mais para estabelecerem as relações que necessariamente precisam, para se subjetivarem na escola e nos seus estudos.

Entende-se que a escola se organiza para desenvolver um ensino cujo modelo deixa explícito que

aprender se resume a assimilar e devolver. A proposta de aprendizagem escolar explica-se num processo linear bastante definido, em que uma coisa vem depois da outra, em seqüência, do mais fácil para o mais difícil, do mais simples para o mais complexo; cada etapa introduz a seguinte que fica sempre comprometida com a anterior, na engrenagem dos pré – requisitos. (SAMPAIO 1998:91)

A combinação por séries e conjunto de conteúdos e objetivos por disciplinas, acaba por organizar o ensino, mas não o processo de aprendizagem, uma vez que o ensino pode se desenvolver sem que haja a aprendizagem, ou seja, não depende das dificuldades dos alunos. (SAMPAIO 1998) Por isso, ele acaba contribuindo para a seleção na escola, porque irá favorecer o acesso àqueles que possuem mais facilidade em assimilar e se engajar no processo ensino-aprendizagem. Esse modelo permite entender o *ensino como tarefa do professor e a aprendizagem como atribuição do aluno*. (ibid., p. 96)

Tal modelo, no entanto, não possibilita um entendimento que permita ao aluno avançar em seus conhecimentos, entendendo e compreendendo o que está sendo ensinado. Nesse sentido, como observou Charlot (2000), ao ouvir as palavras dos alunos, parece que o ativo no processo ensino – aprendizagem é o professor, porque é ele quem ensina, não sendo verdadeiro que o aluno é aquele que aprende, pois, o papel do aluno é ir à escola, ficar quieto e escutar o professor. Essa atitude não possibilita ao aluno construir as relações de que

necessita para se socializar e se subjetivar na escola, fatores essenciais para que se desenvolva enquanto sujeito.

Procuramos discutir nesse capítulo a relação com o saber e com a escola, buscando refletir sobre questões pertinentes com base em alguns autores que têm prestado contribuições importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa. Desde o início, o que buscamos é entender a questão da relação estabelecida por alunos que se encontram em situação de distorção série/idade na escola, conforme pesquisa realizada em uma escola da rede pública. Uma das questões em foco, é saber qual o sentido que esses alunos atribuem para o fato de freqüentarem a escola e acreditamos que as reflexões aqui apresentadas permitirão um maior esclarecimento do problema. Segundo Charlot (2000):

A escola é a oportunidade que eles têm de descobrir que o mundo pode ser diferente, que foi outro e que será outro daqui a algum tempo, que é outro em outros lugares. A escola é a oportunidade de descobrir novos universos intelectuais que poderão mudar a sua visão do mundo. Ela pode, simplesmente, lhes trazer muitos prazeres, os quais não conheciam, e os quais não poderão jamais ser encontrados fora da escola. (CHARLOT:176)

Nesse sentido, percebemos o quanto o espaço escolar é importante para o desenvolvimento do ser humano, é uma etapa primordial para que o indivíduo compreenda o contexto onde está inserido, as mediações que são necessárias para que construa relações com o saber escolar, com ele mesmo, com os outros e com o mundo. A escola vive e reflete o conjunto dos fatores estruturais, históricos, sociais e culturais e podemos dizer que é o lugar onde se vivenciam diferentes realidades e se desenvolvem novas compreensões do mundo e novos conhecimentos. Por isso, é o lugar central para a construção desses saberes e deve proporcionar aos indivíduos que a freqüentam, as condições básicas para que se subjetivem na escola e estabeleçam essas relações integradas e em consonância com os outros indivíduos também inseridos nesse mesmo processo.

Na perspectiva das questões aqui levantadas, desenvolvemos a pesquisa de campo, onde procuramos ouvir os alunos que vivem essa situação de distorção série/idade em uma determinada realidade social. O resultado dessa pesquisa será apresentado na terceira parte desse trabalho, onde serão feitas as descrições das falas dos alunos e as análises posteriores, à luz dos referenciais teóricos apresentados nesse capítulo.

CAPÍTULO III

3.0 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em cheque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003: 307)

Frente à reflexão de Zago e sabendo da multiplicidade de fatores que exercem influência sobre os resultados obtidos em uma pesquisa, acredita-se que a proposta inicial não ocorreu da forma como planejamos e desse modo, concordamos que é um processo de construção que ao longo deste itinerário, deste caminho, nos revelou dados significativos que viabilizaram a presente pesquisa que surgiu em decorrência de minhas observações durante dez anos (1991 – 2000), enquanto professora do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual de ensino, nos municípios de Garopaba e Paulo Lopes e posteriormente, durante dois anos (2001 – 2002) enquanto dirigente municipal de Paulo Lopes. Foram essas duas experiências profissionais que deram origem à presente pesquisa, tendo como foco de análise os alunos que se encontravam em situação de distorção série/idade.

Para tanto, buscamos conhecer e analisar qual a relação com a escola e o saber escolar estabelecida por alunos da 7ª série em defasagem nos estudos, em uma instituição pública da rede municipal de ensino. São muitas as variáveis que compõem a trajetória escolar dos sujeitos e que tornam singular cada caso, cada percurso, cada história de sucesso ou de fracasso.

Apoiamo-nos em uma pesquisa com abordagem essencialmente qualitativa, porque ela se fundamenta em descrições detalhadas de situações, sem preocupar-se muito com regras precisas e procedimentos rigorosos a serem seguidos em sua orientação. A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo, mas é importante saber o que de fato o pesquisador deseja alcançar. A preocupação é muito mais com o processo da pesquisa do que com os

resultados que dela decorrem. Isto é, *permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas.* (ZAGO, 2003: 295).

Os instrumentos empregados na pesquisa foram a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas com um grupo de alunos selecionado após a análise do questionário.

A pesquisa de campo, nos possibilitou conhecer a relação e o ‘sentido’ que esses alunos pesquisados atribuem à escola e ao saber escolar. Foi uma experiência que nos aproximou dos sujeitos e ao estabelecimento de vínculos necessários e essenciais para que a confiança e credibilidade entre entrevistador e entrevistado fosse consolidada, garantindo a qualidade do processo.

O estudo deste tema gerou algumas questões, tais como:

- Que sentido tem para os alunos o fato de ir à escola?
- O que os leva a estudar?
- Qual a relação desses alunos com a escola?
- E qual a sua relação com o saber escolar?
- Qual a história escolar desses alunos?

Para realizar a pesquisa selecionamos alunos da Escola Básica Dr. Ivo Silveira da rede municipal de ensino. A escolha por essa escola justifica-se por dois motivos:

- 1) Desde 1997 a escola tornou-se núcleo de outras cinco que foram desativadas, recebendo maior número de alunos, advindos de localidades vizinhas.
- 2) Apresenta um número considerável de alunos da 1ª à 7ª série em situação de defasagem nos estudos, com distorção série/idade.

Esta escola se localiza às margens da BR-101, e fica aproximadamente há 10 Km do centro do município de Paulo Lopes, na localidade de Penha. Foi fundada em 1965 e funcionava com turmas multisseriadas da 1º à 4º série do Ensino Fundamental . Em 1997, a escola começou a receber alunos oriundos de outras cinco escolas que foram desativadas, fazendo com que a nucleação ocorresse nesta escola. Após dois anos de nucleação, houve um pedido da comunidade para que se implantasse a 5ª série para atender a demanda de alunos que havia na redondeza. Assim, com a pressão exercida pela comunidade, resolve-se implantar, no ano de 2000, esta nova turma, passando a escola antes denominada “Escola Reunida” para “Escola Básica Dr. Ivo Silveira”. Com isso, a cada ano, surgia a série seguinte, sendo que no ano de 2002, a escola contava com 405 alunos do pré à 7ª série do Ensino Fundamental, uma Diretora, uma Secretária, 20 professores, quatro agentes de Serviços Gerais e nenhum Especialista de Ensino.

Atualmente as turmas de 5ª, 6ª e 7ª série, contam com uma matrícula inicial de 178 alunos. No quadro abaixo podemos verificar, através da distribuição dos alunos por séries, sexo e defasagem entre a idade cronológica e a série escolar, o grande número de alunos que se encontram com distorção série/idade nestas turmas.

Número de alunos matriculados de 5ª à 7ª série do Ensino Fundamental segundo a série, turma, matrícula inicial e defasagem idade/série – ano 2002

Série	Identificação das turmas	Matrícula inicial			Número de alunos com defasagem de no mínimo 02 anos			(% de defasagem)
		M	F	T	M	F	T	
5ª	01	20	14	34	07	02	09	26%
5ª	02	12	22	34	07	07	14	41%
6ª	01	13	11	24	06	07	13	54%
6ª	02	18	10	28	10	04	14	50%
7ª	01	16	12	28	10	02	12	42%
7ª	02	12	18	30	07	09	16	53%
-----	TOTAL	91	87	178	47	31	78	43%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação
Ano: 2002

Os dados revelados pelo quadro acima chamam a atenção sobre o elevado número de alunos que estão com dois anos ou mais de defasagem na série que frequentam. Foi sobre esta população que desenvolvemos a pesquisa.

Optamos pela 7ª série, por acreditarmos que estando mais tempo na escola, os alunos poderiam fornecer dados reveladores para esta pesquisa, em função de sua história escolar e por já terem ultrapassado fases críticas como a da 5ª série.

A população estudada foi composta por alunos que residem na zona rural do município de Paulo Lopes e a grande maioria filhos de famílias que trabalham na lavoura. Para atingir nosso objetivo “Conhecer e analisar qual a relação com a escola e o saber escolar estabelecida por alunos da 7ª série do Ensino Fundamental que se encontram em situação de distorção série/idade”, e iniciar o processo de coleta de informações, fez-se, inicialmente um levantamento dos alunos que estudavam da 5ª à 7ª série do Ensino Fundamental, sendo que era exatamente nessas turmas que se encontrava o maior número de alunos em situação de

distorção série/ idade, objeto da pesquisa. Após esse levantamento, optou-se por pesquisar nas turmas de 7ª séries, sendo selecionada a turma 702 por apresentar o maior número de alunos nessa situação.

O passo seguinte foi à elaboração de um questionário (anexo 1) que deveria ser aplicado a todos os alunos desta turma a fim de realizar os esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa. Esse questionário, visava caracterizar a população a ser pesquisada para que posteriormente, se fizesse a seleção daqueles que seriam entrevistados. O objetivo era estabelecer um perfil dos alunos abordando questões para identificação deles de uma forma mais geral, como: 1) características sociais e escolares dos alunos : idade, sexo, origem social; 2) relação com o trabalho extra-escolar; 3) situação de reprovação, evasão, distorção série/idade. Também foram incluídas questões relacionadas com a importância dos estudos e/ou da escola e escolaridade dos pais.

O questionário foi aplicado junto aos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental em horário de aula cedida pelos professores. Do total de 29 alunos, todos responderam ao questionário, os quais foram informados previamente sobre a pesquisa e seus objetivos. Todos estavam cientes de que apenas alguns alunos seriam selecionados para a entrevista que seria realizada posteriormente.

Após a aplicação do questionário e sua caracterização, constatamos que 14 alunos se encontravam em situação de distorção série/idade. Um primeiro levantamento feito no início do ano letivo, indicava um total de 28 alunos, sendo que desses, 16 se encontravam em situação de distorção série/idade. Em outro momento da pesquisa, o quadro apresentava freqüente alteração: eram 29 alunos e 14 deles em situação de defasagem nos estudos, o que equivale a mais ou menos 50% da turma. E, ainda, finalizando, dos 16 do início do ano letivo, três deles interromperam os estudos; um foi transferido para outra escola e um outro foi transferido para a outra 7ª série na mesma escola. No mesmo período, foram admitidos seis alunos nessa turma, sendo que destes – três se encontram em situação de distorção série/idade.

Feito isso, então, deu - se início ao outro procedimento da pesquisa que foi a realização de entrevistas (anexo 2) com os alunos selecionados. O objetivo *da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas.* (ZAGO, 2003: 297)

Para a sua concretização, procurou-se primeiramente fazer uma apresentação do pesquisador, esclarecendo os objetivos da pesquisa aos sujeitos envolvidos, o destino das informações, o propósito deste trabalho e a dinâmica de sua condução. Esses esclarecimentos

são necessários para uma maior aproximação entre o pesquisador e os sujeitos, criando um clima de confiança entre ambos.

O roteiro da entrevista foi elaborado para obter dados relacionados a dois eixos principais:

- 1) a questão do “sentido” que o fato de ir à escola e de estudar tem para os alunos;
- 2) as relações que esses alunos estabelecem com a escola, com os colegas, professores e com os estudos (disciplinas, resultados,...).

E as perguntas da entrevista pautaram-se sobre:

- a relação do aluno com a escola;
- a relação do aluno com o saber;
- a história escolar dos alunos pesquisados;

Objetivando ouvir os alunos sobre as questões abordadas no questionário, bem como outras, elaboradas no decorrer das entrevistas, trabalhamos com entrevistas semi-estruturadas, apoiadas em um roteiro flexível de questões, pois concordamos que *seguir um roteiro fechado impede todo o imprevisto e o desencadeamento de uma dinâmica que é própria a cada encontro*. (BEAUD e WEBER *apud* ZAGO, 2003: 305)

As primeiras entrevistas foram realizadas no mês de setembro com os 14 alunos, logo após, foi revisto o material para se reordenar as questões previamente estabelecidas, com o objetivo de melhorar a sua condução. Posteriormente, numa reunião com a orientadora desse trabalho, constatamos que os dados obtidos seriam insuficientes para a análise dos resultados e decidimos por uma nova etapa de investigação em campo. Nessa etapa, optamos por selecionar desses 14 já entrevistados, apenas 07, para aprofundar as questões investigadas, permitindo-nos um melhor entendimento acerca do objeto da pesquisa. O critério para a seleção desses 07 alunos foi a diversificação da população com base nas variáveis: sexo, idade, reprovação ou interrupção dos estudos. Foram entrevistados:

- três alunos do sexo feminino e quatro do sexo masculino, conforme a relação abaixo:
 - . Duas alunas com 15 anos de idade (sendo que uma delas só obteve uma reprovação e outra uma reprovação e uma interrupção);
 - . Um aluno com 16 anos e três reprovações;
 - . Dois alunos com 17 anos (sendo que um deles obteve uma reprovação e uma interrupção, o outro, apenas uma interrupção pelo período de seis anos).
 - . Um aluno de 18 anos e três reprovações.
 - . Um aluno de 19 anos com três reprovações na 5ª série e três anos de interrupção.

As entrevistas ocorreram no mês de outubro e foram realizadas na escola, sendo que a cada período entrevistavam-se dois alunos numa duração de mais ou menos uma hora. Para registrá-las, utilizamos um gravador, com consentimento dos alunos. Acreditamos que:

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo. (ZAGO, 2003: 299)

Uma vez concluídas as entrevistas, as respostas foram transcritas na íntegra para que nenhuma informação fosse excluída.

As informações obtidas possibilitaram elaborar um perfil dos alunos, para procedermos às análises dos resultados.

Os procedimentos utilizados para a seleção e análise das entrevistas, permitiram que compreendêssemos a relação que os alunos em situação de distorção série/idade estabelecem com a escola e o saber escolar. Procuramos no item seguinte, apresentar resultados da análise sobre as respostas e outros dados de observação que coletamos na pesquisa.

3.1 DADOS SOCIAIS DAS FAMÍLIAS

Os participantes dessa pesquisa são alunos que estudam na turma da 7ª série 02 do Ensino Fundamental na Escola Básica Municipal Dr. Ivo Silveira, na localidade de Penha, município de Paulo Lopes. Para levantamento das condições sociais desses e de suas famílias, foi elaborado um questionário e aplicado junto aos 29 alunos dessa turma, com o objetivo de caracterizar a população a ser pesquisada. Um outro instrumento utilizado na pesquisa foram as entrevistas realizadas com sete alunos em situação de distorção série/idade, conforme já explicitados na metodologia.

Com base nesses instrumentos sistematizamos e agrupamos os dados em três partes:

- a) dados sociais das famílias;
- b) contextualização dos dados escolares dos alunos;
- a) resultado das entrevistas com o grupo selecionado.

O objetivo dessa contextualização é proporcionar um melhor entendimento acerca do grupo pesquisado. Como bem ressalta Lahire (1997), quando analisamos uma dada

configuração social, cabe sempre lembrar que se trata de uma rede de relações de interdependência específicas entre seres sociais concretos e que deve sempre ser contextualizada em suas singularidades.

Iniciamos pelos dados sociais das famílias com base nos seguintes itens de observação: origem/procedência, grupo familiar, moradia e acesso à escola, escolaridade e ocupação dos pais. Esses dados se tornam importantes porque muitas vezes a influência familiar, desde as condições sociais, econômicas e culturais, podem definir uma dada situação escolar.

Na segunda parte, ao tratarmos dos dados escolares, abordaremos questões como: escolaridade desses alunos, trabalho, relação com a escola, relação com os estudos e história escolar. O propósito é estabelecer parâmetros de comparação entre o percurso escolar desses alunos por dificuldades de aprendizagem, infreqüências, reprovações ou interrupções por tempo determinado.

E, na última parte, ao apresentarmos os resultados das entrevistas, abordaremos os dados sociais e escolares desse grupo de sete alunos, atrelados às mesmas considerações feitas nas questões anteriores.

3.2 Dados gerais sobre as famílias dos alunos

Conhecer as famílias dos alunos pesquisados auxiliará na compreensão de certos mecanismos de atuação desses alunos em relação à escola e ao saber escolar. Além disso, essa contextualização proporcionará indicadores sobre a realidade social do grupo estudado, necessário em toda pesquisa sociológica.

Quanto ao local de moradia, alguns alunos moram distantes da escola, como é o caso de nove deles que residem em bairros vizinhos, cuja distância percorrida até a escola varia de dois a 25 km. Para esses casos há um sistema de transporte escolar mantido pela prefeitura municipal. Vários alunos do turno matutino declaram que precisam acordar muito cedo para ir à escola, por volta das seis horas da manhã, fazendo da merenda escolar sua primeira refeição.

No que tange a origem e ao grupo familiar, desses 29 alunos da 7ª série, 25 deles são originários do próprio município de Paulo Lopes, quanto à residência, 25 alunos moram com os pais e irmãos e os demais moram com outras pessoas da família como tios, avós ou

somente mãe. As famílias, na sua grande maioria, não são numerosas: 21 alunos possuem entre um a três irmãos.colocar os demais e 08 possuem de quatro a 10 irmãos. Para ampliar essa caracterização, cabe destacar ainda a escolaridade dos pais, conforme o quadro que segue;

Quadro 1 - Escolaridade dos pais

Aluno (a)	Pai	Mãe	Aluno (a)	Pai	Mãe
01	4ª série (C)	3ª série (In)	15	4ª série (C)	4ª série (C)
02	4ª série (In)	4ª série (In)	16	4ª série	4ª série
03	4ª série (In)	4ª série (C)	17	4ª série (C)	1ª série (C)
04	4ª série (In)	3ª série (C)	18	3ª série (C)	Nunca foi
05	4ª série (In)	4ª série (In)	19	Não sabe	Não sabe
06	4ª série (C)	4ª série (C)	20	3º grau (In)	3º grau (In)
07	-	4ª série (In)	21	2ª série (In)	Nunca foi
08	4ª série (In)	8ª série (C)	22	2ª série (In)	Não sabe
09	4ª série (C)	3ª série (C)	23	4ª série (C)	4ª série (C)
10	2ª série (In)	Não sabe	24	4ª série (In)	8ª série (C)
11	4ª série (C)	2ª série (In)	25	Nunca foi	Nunca foi
12	2ª série (In)	4ª série (C)	26	2ª série (C)	4ª série (C)
13	7ª série (C)	5ª série (C)	27	4ª série (In)	4ª série (In)
14	Nunca foi	Nunca foi	28	8ª série (C)	3º grau (C)
			29	4ª série (C)	8ª série (C)

C = Série Completa

In = Série Incompleta

Diante do quadro 01 onde podemos perceber que o nível de escolarização dos pais é reduzido. Vejamos: 16 pais estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental, sendo que apenas oito completaram essa mesma série. Somente um pai concluiu o Ensino Fundamental e dois desses nunca foram à escola. Apenas um está cursando o Ensino Superior.

Quanto à escolaridade das mães, 11 delas chegaram à 4ª série do Ensino Fundamental, sendo que apenas seis concluíram a mesma série; três completaram o Ensino Fundamental, duas chegaram ao Ensino Superior (uma concluiu e a outra está cursando) e quatro nunca foram à escola.

Embora possamos perceber um grau de escolaridade pouco mais favorável quando se trata das mães dos alunos, as diferenças entre os pais são pouco significativas. Conforme podemos verificar no quadro de número um, a grande maioria dos pais detém um nível reduzido de escolaridade, limitado as primeiras séries do ensino fundamental. Isso se deve ao fato, segundo os próprios alunos, dos pais interromperem os estudos para trabalharem, ou mesmo pela distância existente entre a escola e suas residências.

Além da escolaridade, procuramos conhecer a ocupação dos pais desses alunos, onde trabalham e o que fazem, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Profissão dos pais

Aluno (a)	Pai	Mãe	Aluno (a)	Pai	Mãe
01	Motorista	Dona de casa	15	Marteleiro	Dona de casa
02	Garçom	Dona de casa	16	Motorista	Dona de casa
03	Lavrador	Agente de saúde	17	Motorista	Dona de casa
04	Lavrador	Dona de casa	18	Caseiro	Doméstica
05	Caminhoneiro	Dona de casa	19	Serralheiro	Faxineira
06	Motorista	Dona de casa	20	Professor	Professora
07	Não sabe	Cozinheira	21	Vigia Noturno	Dona de casa
08	Caseiro	Dona de casa	22	Lavrador	Lavadora
09	Motorista	Dona de casa	23	Pedreiro	Dona de casa
10	Não sabe	Cozinheira	24	Veterinário	Dona de casa
11	Motorista	Dona de casa	25	Caseiro	---
12	Lavrador	Dona de casa	26	Padeiro	Doméstica
13	Secretário	Dona de casa	27	Lavrador	Dona de casa
14	Lavrador	Dona de casa	28	Motorista	Professora
			29	Lavrador	Dona de casa

Podemos perceber nesse quadro que oito pais ocupam a função de motorista; sete trabalham na lavoura, como proprietários ou como empregados; enquanto os outros 14 se dividem entre outras profissões como: caseiro, professor, vigia noturno, pedreiro, padeiro, dentre outras.

Em relação às mães, 19 são donas de casa, sendo que dessas, seis se ocupam também da produção familiar na lavoura e 10 mães têm trabalho remunerado, em ocupações diversas como: agente de saúde, cozinheira, doméstica, faxineira, professora.

Com isso, percebemos que essas famílias são oriundas de meios sociais de baixa renda, com poucos recursos materiais e a ocupação desses pais ou mães se resume a serviços

autônomos na própria localidade, pois a falta de empregos na região é grande. Dessas mães dos alunos, 65% são donas de casa e algumas auxiliam também na lavoura.

Após essa breve caracterização das famílias, onde verificamos a escolaridade e ocupação dos seus pais, sua origem e procedência, torna-se fundamental conhecermos os dados escolares dos alunos, já que o objetivo proposto é contextualizar esse grupo. Esse procedimento foi levado em consideração na seleção dos alunos para as entrevistas com base no objetivo geral da pesquisa.

3.3 Dados escolares dos alunos

Para obtermos informações escolares dos alunos, alguns dados quantitativos foram priorizados com o intuito de identificarmos suas histórias escolares, passando por questões como reprovação e interrupção dos estudos, até questões concernentes à relação com a escola e o saber escolar.

Assim sendo, percebemos que do total de 29 alunos da 7ª série, 18 deles ingressaram na escola antes de completar sete anos de idade e os demais ingressaram com sete anos e oito anos de idade. Desse total, 13 frequentaram a Educação Infantil. Esses dados mostram que a grande maioria ingressou na idade considerada apropriada ou mesmo antes da obrigatoriedade escolar.

Quanto às ocupações não escolares dos alunos e considerando uma das hipóteses dessa pesquisa segundo a qual o trabalho voltado, direta ou indiretamente, para a sobrevivência representa um dos fatores que interfere na interrupção dos estudos. Destacamos que 15 alunos desenvolvem algum tipo de trabalho, sendo que apenas cinco deles recebiam remuneração e dois detinham carteira assinada. Desses alunos, 12 trabalham entre quatro e cinco horas por dia. Do total, 51% exerce alguma atividade extraclasse, ou seja, ocupam-se fora da escola com outras atividades para auxiliar seus familiares no orçamento da casa. Nesse caso, a dedicação integral aos estudos fica comprometida e limitada apenas ao espaço escolar, nos horários de aula, pois o tempo extraclasse é ocupado pelo seu próprio trabalho. Isso influencia de certa forma no rendimento escolar desses alunos.

Essa abordagem sobre o ano de ingresso na escola e as ocupações de trabalho extraclasse, subsidiaram outras questões nesse primeiro contato, dessa vez relacionadas à

escola e aos estudos: Você gosta de vir para a escola? Por que? O que você mais gosta na escola em que estuda? O que você menos gosta?

Conhecer o que esses alunos pensam sobre a escola, o que gostam ou não na escola que freqüentam, são questões fundamentais para se analisar, posteriormente, a relação que os mesmos estabelecem com a instituição. Ouvir esses alunos, o que sentem, vivenciam, suas expectativas e angústias, possibilita-nos refletir sobre os freqüentes problemas enfrentados diariamente no âmbito escolar e mais precisamente na sala de aula. O desconhecimento de tais problemas contribui para o aumento, cada vez maior, das “exclusões” vivenciadas no cotidiano escolar. Sendo assim, quando nos remetermos à questão que se refere ao fato de gostar ou não de vir para a escola, percebemos que 51% dos alunos questionados, afirmaram gostar da escola e essa tem para eles um significado positivo. Para justificar melhor suas falas, apresentamos a seguir o quadro de suas respostas.

Quadro 3 - Por quê gostam ou não da escola?

Aluno (a)	Respostas	Aluno (a)	Respostas
01	Porque adoro escrever	16	Porque gosto de aprender coisas novas
02	Porque eu gosto muito de estudar	17	Gosto muito de estudar
03	Porque eu gosto	18	Não respondeu
04	Porque não se tem ensino de qualidade	19	Porque quero ter uma profissão
05	Não respondeu	20	Porque nós aprendemos sempre mais um pouco
06	Porque se aprende um monte de coisas novas	21	Gosto pra gente aprender e ter um futuro melhor
07	Porque às vezes é chato	22	Não respondeu
08	Porque não gosto de algumas matérias	23	Porque se não tiver escola, não terei um bom futuro
09	Porque é muito chato	24	Não respondeu
10	Não respondeu	25	Porque a gente aprende várias coisas importantes
11	É bom pra quando a gente crescer ter um futuro melhor	26	Não, porque tem alguns professores ruins
12	Porque nós aprendemos	27	Porque o estudo é o meu futuro
13	Porque é obrigado a vir	28	Não respondeu
14	Não respondeu	29	Não respondeu
15	Porque você está aprendendo coisas novas		

Considerando as respostas obtidas e explicitadas no quadro 03, vimos que as justificativas apresentadas são estas: onze deles se referiram à aprendizagem, portanto, relação com o saber escolar; cinco se referiram ao futuro, a escola como garantia de uma oportunidade melhor de vida, enquanto outras respostas demonstram certa aversão pela escola, certa indignação pelo professor ou pelas matérias e há ainda aqueles que questionam a qualidade do ensino, preocupando-se com a formação dos professores, a sua prática pedagógica, evidenciando insatisfação com a escola. Do total, oito alunos não responderam a questão.

Sob essa perspectiva, percebemos ainda outros fatores que também influenciam na questão do ‘gosto’ ou não pela escola. Nesse levantamento, sete alunos afirmaram gostar de tudo, desde as atividades desenvolvidas até os professores; enquanto cinco se referiram positivamente aos professores. Outros dividiram suas respostas entre amigos, quadra da escola, jogar bola, etc, demonstrando que mantêm uma relação com a escola que é ao mesmo tempo uma relação social com o grupo de amigos. Podemos inferir que as relações sociais, seja nas atividades de Educação Física, ou mesmo no intervalo das aulas, contribuem de forma positiva no crescimento individual e social desses alunos, auxiliando-os também no processo de ensino-aprendizagem, quando esses trabalham de forma coletiva.

Ao nos remetermos à questão seguinte que busca identificar o que os alunos menos gostam na escola, observamos que cinco deles apontam os comportamentos como brigas e falta de educação como fatores que os incomodam; quatro se referem aos professores, a sua forma de trabalho, a sua própria formação acadêmica e 12 alunos dividiram suas respostas entre: provas, disciplinas, trabalhos e outros, alegando o excesso de conteúdos, os trabalhos feitos de forma descontextualizada da sua realidade e provas elaboradas apenas com o objetivo de testar o aluno quanto ao conteúdo ensinado.

Muitas vezes esses ‘gostos’ ou ‘aversões’ ao ambiente escolar, refletem na sua condição de aluno e pode implicar problemas de comportamento, aprendizagem ou relacionamento. Por isso, é fundamental que a escola crie um espaço de socialização e interação entre alunos – professores - processo ensino-aprendizagem, possibilitando que se reconheçam enquanto sujeitos ativos desse processo, favorecendo a construção de sua própria identidade e que encontrem um significado e sintam ‘prazer’ em estar na escola para aprender juntamente com seus colegas e alcançar o sucesso esperado.

Conforme os objetivos dessa pesquisa, além de conhecermos o que os alunos gostam ou não na escola, é necessário conhecer a relação que estabelecem com os estudos a partir de questões como: Você gosta de estudar? Por que? O que você gosta de estudar? O que você

não gosta de estudar? Por que você estuda? Ao responderem estas questões, estaremos identificando nos alunos, certas atitudes e comportamentos que muitas vezes comprometem seus interesses em relação à escola. As respostas encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 4 Você gosta de estudar? Por que?

Aluno (a)	Respostas	Aluno (a)	Respostas
01	Sim, porque gosto	16	Mais ou menos, porque tem vezes que a matéria é boa e as vezes é ruim
02	Sim, porque estou aprendendo para um futuro melhor	17	Sim, porque assim serei alguém um dia
03	Sim, porque nós aprendemos	18	Sim
04	Sim, pra se ter bom conteúdo e não fazer feio num curso	19	Sim porque sim
05	Sim, pra ter um futuro na vida	20	Sim, porque sempre aprendo mais um pouco
06	Sim, porque se aprende um monte de coisas	21	Sim, porque é legal
07	Mais ou menos	22	Sim, porque é melhor para pegar trabalho no futuro
08	Sim	23	Sim, Se não tiver estudo, não terei futuro
09	Não, porque é muito chato	24	Sim, para arrumar um emprego
10	Sim	25	Sim, porque um dia a gente pode ensinar quem não estudou
11	Mais ou menos, porque sim	26	Mais ou menos, porque tem alguns professores ruins
12	Sim, porque o estudo é ótimo	27	Sim, a minha vida está na escola
13	Não, porque eu não gosto	28	Sim
14	Sim	29	Sim
15	Mais ou menos		

Como é possível constatar, dos 29 alunos, 22 afirmam gostarem de estudar e justificaram: seis gostam porque vêem nos estudos a possibilidade de um futuro melhor e a aquisição de um bom emprego; cinco deles apontam para a questão da aprendizagem, o estudo que lhes possibilitam ter bom conteúdo, aprender coisas novas; 10 alunos não justificaram, apenas afirmaram que gostam e um deles disse que sua vida está na escola. Comparando as respostas obtidas com relação à escola, podemos observar que as justificativas dos alunos em ambas as questões são indissociáveis, isto é, àquelas referentes ao fato de gostar da escola são complementares às posições referentes aos estudos.

Da mesma forma que procuramos identificar o que os alunos gostam ou não na escola, também nos reportamos às preferências em relação aos estudos. Para compreendermos melhor

a sua relação com o saber escolar. Assim sendo, vimos que todos os 29 alunos se referiram às disciplinas, sendo que dessas: nove disseram gostarem de estudar Geografia; sete gostam de Matemática e os outros 13 apontaram outras disciplinas como: Educação Física, Inglês, Artes, História, Língua Portuguesa, Ciências e Ensino Religioso.

Com relação à questão que busca identificar o que eles não gostam de estudar, as respostas não diferem muito da anterior, porque também estão relacionadas às disciplinas. Vejamos: 12 alunos disseram que não gostam de estudar Ciências; sete não gostam de estudar Matemática e os outros 10 alunos dividiram-se entre: História, Inglês, Língua Portuguesa e Geografia.

Essas respostas também estão associadas à relação que os alunos fazem entre o professor e a disciplina que leciona. No momento das entrevistas, eles justificam essas respostas, deixando clara tal associação. Se o professor explica bem, tem domínio do conteúdo, é objetivo em sua fala, os alunos entendem e a matéria se torna interessante. A mesma avaliação se repete na questão que identifica o que não gostam de estudar, ou seja, se o professor não domina o conteúdo que está sendo trabalhado, não contextualiza ou não problematiza com os alunos em classe, eles não entendem e demonstram falta de interesse pela disciplina.

Considerando as reflexões feitas até o momento acerca dos interesses dos alunos pela escola e pelos estudos, questionamos também as razões de estudarem e as respostas estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 5 Por que você estuda?

Aluno (a)	Respostas	Aluno (a)	Respostas
01	Para ter uma profissão melhor	16	Porque eu gosto
02	Porque quero garantir o meu futuro, porque com o ensino que estou tendo, tenho chances de arrumar um emprego legal	17	Para conseguir alcançar o meu objetivo, que é ser uma grande professora
03	Para arrumar um emprego melhor	18	Para mais tarde arrumar um bom emprego
04	Para não ser mais um analfabeto e conseguir um emprego	19	Porque em breve espero ser uma médica ortopedista
05	Para me formar	20	Porque pretendo ter um futuro melhor
06	Porque quero me formar para ter um emprego	21	Para ter um futuro melhor
07	Para ter um futuro melhor	22	Para viver no futuro
08	Para ter um futuro melhor	23	Porque gosto e quero ter futuro

09	Porque meus pais me fazem estudar	24	Para ter um futuro melhor
10	Para ter um emprego	25	Para um dia ser alguma coisa na vida
11	Para aprender	26	Para conseguir um emprego melhor
12	Porque meu pai obriga	27	Porque quero ser alguém na vida
13	Porque meus pais mandam	28	Para ser alguém na vida
14	Pretendo ser um profissional no futuro e ter uma vida melhor	29	Para ser inteligente
15	Porque meus pais querem que eu vá sempre pra frente		

O quadro de respostas mostra que o objetivo maior de estudar é a pretensão de um bom emprego, como já apresentado anteriormente, de ter um futuro diferente de seus pais, com perspectivas de uma vida melhor. Ao acompanharem a trajetória e batalha diária de seus pais, sabem das dificuldades enfrentadas e por isso, a expectativa de uma vida melhor aparece nas respostas desses alunos que almejam um futuro diferente. Nesse grupo, por exemplo, dos 29 alunos, 22 deles fizeram tal referência, o que corresponde a 75% dos questionados. Assim sendo, a escola se configura como uma possibilidade para melhorar de vida.

Conhecer a história escolar desses alunos é fundamental para compreendermos suas atitudes e comportamentos em sala de aula, em relação à escola e ao saber escolar. Também nos ajuda a entender suas justificativas diante dos questionamentos abordados até o momento.

Assim, podemos identificar a relação que pode haver entre a história escolar dos alunos, a escola e o saber escolar e posteriormente, fazer uma análise de tal relação. Para tanto, algumas questões foram elaboradas com esse propósito, são elas: você já desistiu de estudar alguma vez? Em que série? Por que desistiu? Você já reprovou alguma vez? Em que série? Reprovou mais de uma vez a mesma série? Qual? Por que você reprovou?

A primeira questão refere-se à interrupção dos estudos em algum momento da trajetória escolar. Muitas vezes, a necessidade do trabalho remunerado obriga os alunos a fazerem essa opção entre o trabalho e a escola, mesmo que por um curto período de tempo e depois retornam após esse tempo. Nesse caso específico, buscamos conhecer a relação desses alunos com a escola e o saber escolar.

No grupo pesquisado, observamos que apenas seis alunos interromperam seus estudos pelo menos uma vez. Procuramos saber, também, qual a série em que ocorreram essas interrupções e ainda os motivos que os levaram a tomar tal decisão. Assim sendo, quatro apontam a 5ª série como momento em que interromperam seus estudos; um deles a 3ª série e outro a 7ª série do Ensino Fundamental. Quanto às razões que os levaram a tal interrupção,

solicitamos, no questionário, que apresentassem pelo menos três motivos, conforme aparecem no quadro a seguir.

Quadro 6 – Por quê você desistiu? Cite pelo menos 3 motivos:

Aluno (a)	Por que
02	Parei de estudar devido ao horário que trabalhava e não dava pra conciliar os dois. Mas, hoje consegui e a primeira oportunidade que tive, voltei a estudar.
04	1) Por uma professora que eu não suportava, 2) Por uma matéria chamada Matemática, 3) Por pressões que a professora fazia.
05	Porque ninguém me respeitava e só riam de mim, muitas brigas e outras coisas.
08	Não tinha nota suficiente para completar o ano.
12	Porque eu não gostava da professora de Geografia e História
14	Para trabalhar, doença na família e notas baixas.

Podemos perceber que muitas são as razões que levam os alunos a interromper os estudos. Nesse grupo de seis alunos, por exemplo, dois deles disseram que interromperam porque não tinham nota suficiente para passar, outros dois alunos disseram que não gostavam da professora e uma aluna apontou a falta de respeito entre os colegas de classe.

Acreditamos que algumas questões como notas baixas, relacionamento professor/aluno, falta de respeito entre os colegas de classe, poderiam ser vistos de outra maneira, se a escola trabalhasse de forma menos excludente, porque por si só não é atrativa diante do mundo globalizado e com avanços tecnológicos em que vivemos. É preciso refletir sobre as práticas pedagógicas escolares, verificando se elas estão relacionadas à realidade dos alunos, suas necessidades, seu contexto social, para que os educandos possam estabelecer uma relação de sentido com a escola e com o saber escolar.

Além da interrupção dos estudos, como observado anteriormente, outro fator relevante para ser analisado é a reprovação em relação ao número de vezes e série em que ocorreu, para isso apresentamos o quadro 07 com as respostas dos alunos:

Quadro 7 - Você já reprovou alguma vez? Em que série?

Aluno (a)	Resposta	Série	Aluno (a)	Resposta	Série
01	1 vez	3ª série	16	Nunca	---
02	1 vez	5ª série	17	//	---
03	3 vezes	1ª, 2ª, 3ª série	18	//	---
04	nunca	Nunca	19	//	---
05	3 vezes	3ª, 4ª, 5ª série	20	//	---
06	2 vezes	1ª, 2ª série	21	//	---
07	3 vezes	2ª, 3ª, 4ª série	22	//	---
08	2 vezes	5ª série	23	//	---
09	1 vez	5ª série	24	1 vez	7ª série

10	2 vezes	1 ^a , 4 ^a série	25	1 vez	2 ^a série
11	2 vezes	5 ^a série	26	1 vez	1 ^a série
12	1 vez	2 ^a série	27	//	---
13	2 vezes	1 ^a , 5 ^a série	28	//	---
14	3 vezes	5 ^a série	29	//	---
15	Nunca	---			

Nesse quadro percebemos que o índice de reprovação do grupo pesquisado é maior do que a aprovação. Vejamos, 16 alunos já reprovaram em algum momento do seu percurso escolar, sendo que oito reprovaram pelo menos uma vez; cinco reprovaram duas vezes e três reprovaram três vezes. Desse grupo, ainda, sete deles reprovaram na 5^a série do Ensino Fundamental; cinco deles na 1^a série e cinco na 2^a série. Os demais reprovaram em outras séries: 3^a, 4^a e 7^a série do Ensino Fundamental. Dos alunos que reprovaram na 5^a série, quatro disseram que reprovaram mais de uma vez nessa mesma série.

Analisar esse quadro não é tarefa fácil, porque são vários fatores que contribuem para tais reprovações. Como observamos, a 5^a série do Ensino Fundamental aparece com maior número de reprovações. Podemos, então, levantar a hipótese de que a mudança de escola vivenciada pela maioria deles, assim como a divisão de disciplinas por vários professores, seja um agravante que dificulta a adaptação e aprendizagem dos alunos na escola e nos estudos.

Outro fator interessante, é que a maioria dos 29 alunos, ou seja, 16 deles, se consideram responsáveis por tal reprovação: seis apontam como causa principal a falta de estudo e de atenção; três falam da bagunça em sala de aula e três dividiram suas respostas entre mudança de escola, faltas e porque não sabiam ler. Tais respostas indicam que a grande parte dos alunos assume a ‘culpa’ pelas suas reprovações quando apontam tais motivos como bagunça e falta de atenção, não identificando outros mecanismos que podem influenciar nesses resultados. No caso apresentado, a escola, os professores e o próprio processo de ensino-aprendizagem, não são considerados, pois o aluno é o único responsável pela situação.

Conforme os procedimentos adotados e já explicitados, a pesquisa de campo compreendeu dois momentos. O primeiro foi a aplicação do questionário com 29 alunos de uma turma de 7^a série selecionados a priori. Com base nos dados obtidos através desse, partimos para o segundo momento da pesquisa que foi a realização das entrevistas.

3.4 Entrevistas com alunos em situação de distorção série/idade

Após a análise do questionário constatamos que nessa turma de 29 alunos, havia um grupo de 14 alunos que se encontravam em situação de distorção série/idade e como o objetivo dessa pesquisa era conhecer melhor tal situação, analisando sua relação com a escola e com o saber escolar, realizamos entrevistas com sete deles, representando 50% desse grupo. Com tal procedimento, tivemos a intenção de obter e aprofundar as informações relacionadas a dois eixos principais elaborados: 1) Qual o ‘sentido’ que tem para os alunos o fato de ir à escola e de estudar. 2) Quais as relações que esses alunos estabelecem com a escola, colegas, professores, estudos (disciplinas, resultados, etc.).

Como relatamos anteriormente, um grupo de sete alunos fez parte das entrevistas. O instrumento investigativo -entrevista- propicia a flexibilidade necessária para os alunos falarem de suas experiências com maior liberdade, de discorrerem sobre as questões abordadas, informando, opinando sobre o tema proposto e inclusive, expressando sentimentos, crenças e valores sobre as questões propostas no roteiro, tais como gestos e comportamentos que são observáveis apenas nesse contato, nessa aproximação com os sujeitos da pesquisa.

O grupo é composto por quatro alunos do sexo masculino, com idade entre 15 e 19 anos e três do sexo feminino, na faixa etária de 15 a 17 anos. Desses, dois alunos são originários de outros estados (PR e RS). Quanto ao grupo familiar, todos moram com seus pais e irmãos e, segundo depoimentos, possuem bom relacionamento com seus familiares.

O grau de escolaridade dos pais também foi questionado, afinal, estudar a relação com a escola e com o saber, envolve também a história escolar familiar, que, de certa forma, influencia nos interesses e atitudes dos alunos. Nesse grupo de sete alunos, vimos que cinco pais estudaram até a 4ª série, sendo que apenas um deles concluiu a mesma série. Um pai estudou até a 2ª série e interrompeu antes de completar a série e outro pai nunca foi à escola. Em relação às mães, três delas estudaram até a 4ª série, sendo que duas completaram a série; duas mães estudaram até a 3ª série e uma concluiu esta mesma série e apenas uma mãe concluiu o Ensino Fundamental. Uma mãe nunca freqüentou à escola.

Como vimos, o nível de escolaridade dos pais é reduzido, pois nenhum pai ultrapassou a 4ª série e somente uma mãe concluiu esse nível de ensino. Nos depoimentos, os

alunos relatam que seus pais precisaram interromper os estudos devido à necessidade do trabalho ou dificuldade de acesso à escola na época.

Sabendo que a interrupção precoce da escola influencia na profissão, procuramos saber quanto à ocupação dos pais desses alunos e observamos que nesse grupo quatro pais trabalham na lavoura como proprietários de suas terras; e três ocupam outras funções como garçom, caseiro e motorista. Quanto às mães, seis são donas de casa, sendo que três conjugam as atividades domésticas com a lavoura e apenas uma mãe possui trabalho remunerado.

A partir do momento em que conhecemos um pouco sobre as famílias desses alunos, escolaridade e profissão dos seus pais podemos identificar sua origem social. Quanto aos dados escolares desse grupo de alunos, procuramos saber a respeito de sua escolaridade, ano de ingresso na escola e saber se esses alunos trabalham ou não. Esse quadro nos auxiliará no momento da análise e da relação desses com a escola e com o saber escolar. Em momento anterior esses dados foram abordados no conjunto dos alunos e agora eles se referem ao grupo específico que envolve os sujeitos da pesquisa, ou seja, os sete alunos em situação de distorção série/idade.

Nesse grupo, três deles entraram na escola antes de completar sete anos de idade, sendo que apenas um frequentou a Educação Infantil e os outros quatro entraram com sete anos de idade. Esse ingresso direto na 1ª série, sem a passagem pela Educação Infantil, está relacionado ao fato de que nas escolas multisseriadas onde eles estudavam, não havia a modalidade de ensino referida.

Identificamos também que dos sete alunos, seis deles trabalham entre quatro e oito horas por dia e dentre eles, três são remunerados pelo trabalho. Considera-se, nesse caso, que a permanência na escola se restringe apenas ao período que estão estudando, e que tal situação dificulta sua inserção no ambiente escolar, reduz o estudo e dificulta as atividades extraclasse, em forma de equipe.

Após conhecermos o período de ingresso dos mencionados alunos na escola e no trabalho extra-escolar, pode-se identificar se houve reprovação ou interrupção dos estudos durante o seu percurso escolar e, em seguida, sobre a relação desses alunos com a escola e com os estudos.

No que se refere à reprovação, constatamos que seis desses alunos reprovaram de uma a três vezes durante seus estudos, sendo que três deles reprovaram na 5ª série, dois na 2ª série, um aluno na 1ª série e um na 3ª série. Em nenhum caso verificamos reprovação na 7ª série que estão cursando.

Quanto às razões que atribuem às reprovações, já tratadas anteriormente, consideramos importante destacar aquelas apresentadas por esse grupo. Três alunos remeteram à questão das dificuldades que encontravam para entender as matérias e por isso julgaram que as notas eram baixas nas provas e, conseqüentemente, acabavam reprovando. Os outros quatro apontaram outras razões tais como preguiça, professor, bagunça e falta de atenção. Realmente a falta de compreensão em determinada matéria inviabiliza os alunos na hora de realizarem um trabalho ou mesmo avaliação sobre determinado conteúdo. Isso acaba prejudicando no processo avaliativo, levando a uma reprovação no final do ano letivo. Outro fator apontado é o professor como alguém que em muitos casos, dificulta tal aprendizagem e compreensão acerca do conteúdo escolar. A preguiça a que se remetem é quando passam por ambas as situações acima descritas, a nota diminui e gera a preguiça de estudar.

Os fatores aqui apresentados como responsáveis pela reprovação também estão presentes quando se referem à interrupção dos estudos vivenciada por cinco alunos desse grupo. Destes cinco, três interromperam na 5ª série, um interrompeu quando estudava na 3ª série e um na 7ª série.

Em seus depoimentos, esses alunos afirmavam que as notas baixas os faziam acreditar que iriam reprovar no final do ano e que antes de chegar ao 4º bimestre, preferiam interromper os estudos a enfrentar os exames finais. Em dois casos as respostas foram distintas. Um deles é o do aluno que interrompeu os estudos aos nove anos de idade, na 3ª série, segundo ele, por causa da sua professora, permanecendo seis anos afastado da escola, até que essa professora fosse transferida. O outro é de uma aluna que interrompeu os estudos, quando havia ingressado na 7ª série, porque precisava trabalhar, permanecendo dois anos afastada da escola até conseguir conciliar o horário escolar com o trabalho. Esses foram os dois casos de interrupção por um período de tempo maior, nos outros casos, a interrupção ocorria apenas no início do segundo semestre.

Essa caracterização apresentada nos permitirá associar a relação desses alunos com a escola e os estudos a partir do momento em que começamos a analisar as situações, de forma particular no IV capítulo, buscando compreender as atitudes e manifestações desses alunos.

No que se refere à questão da relação com a escola, vimos que cinco alunos gostam de freqüentá-la para conversar com os amigos, afirmando que o bom relacionamento com os amigos e as conversas são um forte motivo da freqüência escolar. Isso pode estar relacionado às amizades que esse ambiente permite desenvolver. Os outros dois alunos afirmaram que gostam mais ou menos da escola porque não encontram significado mais forte para freqüentá-

la, dado que demonstra uma certa resistência à instituição, aos professores e ao próprio saber escolar.

Perguntamos, ainda, porque o aluno vem à escola e três se referiram ao futuro e aquisição de um bom emprego. Essa referência está presente também nas respostas de cinco alunos quanto à importância que a escola tem para suas vidas. Os outros apontaram outras razões, tais como, obrigação, amizades, aprendizagem ou simplesmente “para pegar o diploma e se mandar”, pois a exigência da sociedade atual é que o indivíduo tenha ao menos o Ensino Médio para arranjar um emprego. É nessa expectativa que muitos jovens frequentam a escola.

Após a abordagem sobre a importância da escola, procuramos saber quais as atividades que preferem na escola. Seis deles disseram que preferem as que são realizadas em equipe, porque fica mais fácil e um ajuda o outro. Vimos como as atividades que envolvem outros colegas são significativas para eles, dando a impressão de que se sentem mais seguros para apresentar trabalhos escolares ou até mesmo entender os objetivos propostos. No convívio com a equipe, as dúvidas que pareciam difíceis se esclarecem e tudo se torna mais fácil.

No tocante ao item “o que não gostam na escola”, as respostas se dividiram entre professores, dificuldades em entender determinada matéria, apresentação de trabalhos e brigas entre colegas.

Com muita frequência os alunos apontam sobre o item evidenciado as dificuldades que encontram para entender determinadas matérias em sala de aula. Podemos considerar que essas dificuldades interferem nas relações que os mesmos estabelecem com o saber escolar e conseqüentemente, na sua relação com a escola.

Conversar com os alunos para identificar a sua relação com a escola, foi de suma importância, mas não suficiente para a pesquisa. Por isso, procuramos saber a respeito de sua relação com os estudos e percebemos que não há muita diferença nas respostas quando vimos que quatro deles gostam de estudar, porque é importante para o futuro e sempre se aprende alguma coisa. Logo não podemos analisar a relação com a ‘escola e os estudos’ de forma isolada, porque ambas estão associadas e, na maioria dos casos aqui apresentados, quem gosta da escola, conseqüentemente, gosta de estudar.

Procuramos identificar, da mesma forma, o que os alunos mais gostam de estudar e o porquê. Eles, então, se referiram às disciplinas e quatro apontaram a disciplina de Matemática e Inglês e os outros três se dividiram entre Geografia, Artes, História, Língua Portuguesa,

Educação Física, Inglês e Ciências. As razões por eles apresentadas foram: o professor que explica bem, as notas altas, porque se adaptam melhor, dentre outras respostas.

O item “o que não gostam de estudar ou fazer na sala de aula”, teve como resposta o seguinte: cinco deles se referiram novamente às disciplinas e dessa vez apontaram a disciplina de História como sendo a mais complexa para compreender e estudar. Dizem que existe muito texto e torna-se difícil entender, mesmo com uma boa explicação.

Percebemos o quanto à figura do professor é importante para que um aluno possa estabelecer uma boa relação com o saber escolar, porque das razões apontadas anteriormente, quase todas estão ligadas ao professor, sua forma de trabalhar, sua prática pedagógica e isso se evidencia na maior ou menor importância que atribuem a determinadas disciplinas.

Sobre o item “à importância de estudar e porque o fazem”, cinco alunos afirmaram sua importância e mais uma vez remetem para a questão do futuro e aquisição de um bom emprego. Como percebemos, nesse grupo social não é possível pensar ‘escola’ ou ‘estudo’ sem relação com um futuro promissor, um bom emprego, a questão profissional. Esses fatores acompanham todas as respostas dos entrevistados, pois o contexto histórico e social em que vivem não possibilita pensarem de forma diferente.

Esse capítulo permitiu que fizéssemos uma caracterização geral dos alunos que participaram da pesquisa, iniciando pelos dados referentes às suas famílias e, em seguida, mostrando os dados escolares apresentados em dois momentos: o primeiro é resultado da aplicação de um questionário juntamente com os 29 alunos da 7ª série da escola pesquisada. No segundo momento, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com os sete alunos selecionados nessa mesma escola. O primeiro mostrou que 50% ou 14 alunos que frequentam a 7ª série se encontram em situação de distorção série/idade e desse grupo foram selecionados sete alunos para a entrevista que permite uma maior aproximação para uma conversa mais próxima de sua realidade, buscando conhecer um pouco da história escolar de tais alunos, identificando suas dificuldades, interesses e frustrações para que se compreendam os mecanismos que contribuem para que eles estabeleçam uma relação positiva ou negativa com a escola e com os estudos.

A abordagem feita auxiliará nas próximas análises do capítulo seguinte, quando serão aprofundados alguns casos específicos de alunos, à luz do referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento da dissertação.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RESULTADOS

PARTE I

4.0 – A história escolar dos alunos em situação de distorção série/idade

No capítulo anterior fizemos uma apresentação dos dados sociais das famílias e dados escolares dos sete alunos que participaram das entrevistas e se encontravam em situação de distorção série/idade. De acordo com as questões de pesquisa, neste capítulo iremos discutir em três temas a situação desses alunos, a saber: ‘distorção série/idade x reprovação escolar’; ‘as ‘idas e vindas’ de alunos que sabem o que querem’ e por último, ‘relação família/escola x projetos e aspirações dos alunos’. A análise desses temas tem por objetivo identificar uma das questões centrais da pesquisa: ‘Qual a história escolar dos alunos que se encontram em situação de distorção série/idade?’

Estudar a questão da relação com o saber e com a escola, requer que se considere a história escolar dos alunos, pois acreditamos que ela contribui para que se entenda qual a relação que estabelecem com a escola e o saber escolar e se essa ‘história’ influenciou de alguma forma para a obtenção do sucesso de alguns e o fracasso de outros.

Assim sendo, iniciaremos nossa discussão a partir do primeiro tema de análise.

4.1 – Distorção série/idade x reprovação escolar

Nosso objetivo nessa parte do trabalho é discutir a relação que os alunos que se encontram em situação de distorção série/idade, têm com a escola e o saber escolar. Para tanto, iremos abordar dados obtidos através das entrevistas que serviram de subsídios para compreendermos a história escolar dos pesquisados. Esses dados dizem respeito às seguintes questões: Você já reprovou? Em que série? Por que? Com as respostas obtidas através dessas questões daremos início a nossa discussão a partir das duas categorias utilizadas por Ferraro (1999), para diferenciar a situação dos alunos em situação de ‘fracasso escolar’. Essas se referem ao que o autor denomina de excluídos da escola e os excluídos na escola. Segundo Ferraro:

A categoria dos excluídos na escola compreende todas as crianças e adolescentes que acusam forte defasagem nos estudos em relação ao padrão esperado, isto é, que apresentam dois ou mais anos de atraso nos estudos em relação à idade, geralmente em consequência de sucessivas reprovações [...] Enquanto os excluídos da escola compreende tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. (FERRARO, pp.24 - 37)

De acordo com tal definição, os sujeitos de nossa pesquisa se incluem na categoria que ele denomina de excluídos na escola, isto é, todos se encontram com dois anos ou mais de defasagem nos estudos, mas permanecem na escola sendo vítimas de muitas reprovações. Consideramos que esses alunos precisam ser ouvidos, mesmo sendo excluídos na escola, porque são sujeitos ativos do processo e precisam ser reconhecidos em sua individualidade, ao mesmo tempo em que precisam estar em relação com os outros sujeitos também ativos, para juntos se constituírem nesse espaço escolar.

Em se tratando da questão de reprovação, também explicitado no capítulo anterior, nesse grupo de sete alunos, seis deles já reprovaram pelo menos uma vez no seu percurso escolar, sendo que as séries de reprovação foram 5ª, 3ª, 2ª e 1ª séries do Ensino Fundamental. Em seus depoimentos, apontam as razões por essas reprovações conforme as citações abaixo:

Reprovei na 5ª porque não entendia a matéria, eu estudava de manhã. Não era malandra, mas não consegui. Acho que foi em História e Geografia que eu reprovei. Eu entendia a explicação na sala. Mas quando chegava em casa, eu esquecia. (aluna 02)

A primeira vez que eu reprovei foi porque eu fiquei um mês sem estudar porque eu fui pra Laguna com o pai trabalhar lá. Ai quando eu voltei...foi porque eles colocaram o conselho tutelar atrás de mim [...] Ai cheguei, mas tinha ficado um mês parado, com nota atrasada, matéria atrasada. Ai como tava tudo atrasado comecei a fazer bagunça. Fui fazendo bagunça, fazendo bagunça...[...] Na segunda vez foi em Paulo Lopes, porque o pai veio embora pra cá e eu comecei na 5ª no ano seguinte lá, ai comecei a tirar nota boa. Só que eu fazia muita bagunça, aí a nota baixou, também não prestava muita atenção, a nota baixa. Eu vim de lá pra cá com as notas boas, ai quando eu cheguei aqui peguei um estudo mais forte, as notas baixaram, aí no final do ano, eu desisti de novo. Eu estudava a tarde. As notas baixaram porque eu não conseguia me adaptar com o colégio, por causa que o estudo era bem mais forte, eu demorei a me adaptar, as notas baixaram e ai no final do ano eu desisti. Tava no último bimestre já. Era a matéria assim...ela era mais reforçada e até eu pegar o ritmo de novo...E a terceira vez é porque eu precisava de muita nota pra passar, porque eu não tinha nenhuma nota em Ciências. Ai não tinha como. Não tinha nota, porque não fazia prova, nem trabalho, nada (risos). Assistia à

aula, mas não fazia nada. Não é que eu não gostava da matéria, é que eu levava muito na brincadeira, aí eu não fazia nada.(aluno 07)

Na fala da aluna 02 observa-se que a dificuldade em entender determinada matéria é um fator que reflete no desempenho das atividades em classe e no rendimento escolar do aluno, mas mesmo assim o professor ‘segue’ seu conteúdo sem perceber as ‘lacunas’ que vão sendo ‘criadas’. Neste caso, por exemplo, a aluna confirma que entende a explicação da professora na sala, mas em casa se confunde e esquece o que aprendeu. Paulo Freire (1991) nos diz que a escola deveria preocupar-se em preencher certas lacunas de experiências das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer, iniciando pela democratização dos seus critérios de avaliação. Caso contrário, o problema vai se agravando à medida que não é percebido pelo professor e o aluno inicia um processo de defasagem que irá refletir numa reprovação no final do ano.

Outros fatores foram apresentados pelo aluno 07, quando coloca que sofreu três reprovações e em suas justificativas está sempre presente a questão das notas baixas, em consequência de comportamento manifesto em sala de aula ou por dificuldade de adaptação. Sua fala parece indicar que as notas baixas acabam influenciando no rendimento do aluno e em consequência disso, manifestam comportamentos de diversas ordens, como a indisciplina, a bagunça, dentre outros. Muitas vezes, a mudança de escola também dificulta a adaptação porque segundo afirma: “...as notas baixaram porque eu não conseguia me adaptar com o colégio por causa que o estudo era bem mais forte...”.

Nesses casos, vimos como as reprovações que decorrem dos diferentes impasses que o aluno enfrenta na escola reforçam suas dificuldades escolares, principalmente porque no ano seguinte, repetem a mesma série, memorizando e exercitando os mesmos conteúdos e nem sempre a escola ou os professores percebem que as lacunas permanecem, que o aluno vai seguindo seus estudos, retomando conteúdos, exercícios, mas com dificuldades que irão persistir, enquanto o professor não ajudar na superação de tais dificuldades.

Retomando nossa posição teórica, para aprender o aluno precisa encontrar um ‘significado’ naquilo que está sendo ensinado, porque assim ele vai se interessar em adquirir aquele saber, se propor a participar das atividades, se sentir mais orgulhoso e seguro de si mesmo, porque encontra um ‘sentido’ no fato de aprender. Segundo Charlot (2000), a escola tem a função de formar a criança, permitindo que esta se aproprie dos saberes que estão sendo ensinados, mas a criança só vai adquirir esses saberes, se encontrar um sentido naquilo que está sendo ensinado, para então estabelecer relações e adquirir competências. Fazer bagunça

ou ‘não fazer nada’ no lugar de estudar pode representar a falta de um sentido à frequência escolar e isto é relevante quando percebemos que muitas vezes o que está sendo ensinado é inadequado para aquele grupo de alunos ou a forma como está sendo ensinada pode não ser a melhor ou a mais adequada a esse grupo. E, com isso, evidencia-se uma forma de ‘greve’, como coloca a aluna seis:

Eu rodei um ano na 2ª série, porque eu não copiava, não estudava, não fazia nada e também porque eu não gostava. Eu não gostava da professora, daí eu fazia isso. A minha irmã tinha que vim da outra sala tirar o caderno pra mim copiar, senão eu não copiava. A professora brigava, mas eu nem ligava, eu não tinha nada no caderno. E meus pais também brigavam, mas eu não ligava também. (aluna 06)

Para exemplificar a série de comportamentos dessa aluna, citamos o relato de Dubet (1997) em uma experiência que realizou enquanto professor de História e Geografia de um colégio na França dizendo que *uma das coisas que me chamou atenção são alunos que “entraram em greve”, alunos que nada fizeram [...] eram muito gentis, mas tinham decidido que não trabalhariam. (DUBET:225)*

Podemos relacionar as observações do autor com o caso acima mencionado, quando a aluna entrevistada relata que não ‘fazia nada’ até que mudou de professora. Como podemos constatar este é um comportamento comum que ocorre nas escolas e que é interpretado pelos professores e pela própria instituição como um ato de rebeldia ou indisciplina e que por isso, o aluno deve ser, em muitos casos, punido por tal atitude, através de uma advertência ou suspensão da classe, reforçando ainda mais sua resistência.

Ao chegar na escola o aluno já estabelece relações que o possibilitam se comunicar com os colegas, com os professores e com os conteúdos que serão trabalhados. No entanto, essas relações precisam ser ‘construídas’ pelo sujeito no decorrer de sua escolaridade, para que ele possa interagir com os outros colegas, com o professor e ao mesmo tempo se apropriar dos saberes que estão sendo transmitidos na escola. Só assim ele poderá encontrar um significado para sua permanência e frequência na escola. Segundo Charlot (2001): *“O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”*. (p. 21) Porém, ele só poderá aprender ainda, se participar de atividades juntamente com seus colegas, que o permitam apropriar – se desse saber ou ‘aprender’ específico de cada disciplina, porque nessa interação, irão trocar idéias, experiências, fazer novas descobertas. Essa apropriação não é uma questão complementar ao indivíduo, mas ocorre se esse se

envolver em certas atividades e é esse envolvimento que o permitirá produzir o verdadeiro ‘sentido’ de aprender. (idem 2001) Quando o indivíduo passa a produzir esse ‘sentido’ para a sua aprendizagem, quando percebe o que é significativo, ele começa a estabelecer as relações consigo mesmo, com sua história de vida, seus interesses, com os outros, professores, colegas de classe, com o mundo e então pode ir fazendo associação entre o vivido e o que está sendo aprendido. Assim, ele identifica-se enquanto sujeito no processo de construção desses saberes e, futuramente pode obter o sucesso esperado e avançar nas séries seguintes. Mas, se essas relações não forem construídas no coletivo, se o saber não for tão significativo para o aluno, se ele não conseguir fazer esta associação, ele irá fracassar e então reprovar ou mesmo interromper os estudos. Como já vimos, o sujeito não se constrói isoladamente, mas através das relações que ele estabelece com os outros.

...Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo assim, simples encarnação do grupo social ao qual pertence. Assim como ele não é o simples resultado das ‘influências’ do ‘ambiente’: um elemento da situação que a criança vive só irá influenciá-la se fizer sentido para ela, de modo que a ‘influência’ e o ‘ambiente’ são relações e não causas. (ROCHEX apud CHARLOT, 2000:49)

Nesse tema onde discutimos a questão da reprovação escolar, mediante alguns relatos dos alunos, podemos perceber que estes sujeitos mesmo que se construam no social, precisam ser percebidos através de sua história singular que os diferencia uns dos outros, porque cada um tem sua identidade própria. Ao se ignorar elementos importantes do processo ensino – aprendizagem que, se considerados, poderiam auxiliar o aluno a se desenvolver dentro de suas possibilidades, acaba-se por contribuir para a exclusão na escola que vai aos poucos distanciando esse aluno e reforçando sua resistência as atividades ali desenvolvidas. É necessário repensar conceitos e instrumentalizar nossa prática à luz de teorias que contemplem as diferenças tendo em vista o sujeito e a sua cultura, estendendo-se para a coletividade.

Afora as reprovações dos alunos, essas reflexões irão auxiliar na compreensão de outro fator que é a interrupção dos estudos que está relacionada à problemática da pesquisa e será discutida no próximo tema do capítulo.

4.2 – As idas e vindas de alunos que sabem o que querem

Em pesquisa realizada na periferia urbana de Florianópolis, Zago (2000) fez a seguinte constatação:

Há uma legião de ex –alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. A retomada dos estudos, embora com tempo de permanência na instituição bastante variável, significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno. (ZAGO, 2000:25)

A constatação presente nessa citação se repete em nossa pesquisa. Como a autora, observamos que o fato de interromper os estudos não significa que a vida escolar não foi encerrada e, quando retomada, havia uma ou mais razões demonstrando que a escola representa algo significativo para eles, como a busca por um futuro melhor.

Nesse grupo dos sete alunos, cinco deles já interrompeu os estudos pelo menos uma vez, sendo que três interromperam quando estudavam na 5ª série do ensino Fundamental e dois quando estudavam na 3ª e 7ª série, conforme já explicado anteriormente no capítulo III. Das razões que os levaram a interromper os estudos, a questão das notas baixas surge na fala de três alunos como fator relevante para tal atitude. Vejamos o que nos colocam dois deles:

É, já tava quase no final do ano...era 3º bimestre eu acho...ai eu só tinha nota baixa, ainda mais em Geografia, ai eu disse pro pai e pra mãe que eu ia desisti e eles disseram que bem que eu fazia, porque eu não ia passar mesmo, então era pra eu desisti e estudar bastante no outro ano.(aluno 05)

Porque eu não gostava de estudar lá. Eu não entendia as coisa, comecei a tira nota baixa e ai eu desisti. Eu não gostava porque não...Eu só desisti porque eu ia reprova. Foi assim bem no começo. Eu tinha um trabalho de História pra entrega, daí eu não tinha feito, ai eu não fui mais pra escola. Até a minha irmã estudava comigo, ela rodou também na 5ª. (aluna 06)

Nesses dois casos citados, percebemos o quanto à questão do rendimento escolar, rendimento mensurado através da nota, assim como a dificuldade em entender determinada matéria, favorece a construção do fracasso operado nas escolas. Podemos, inclusive, relacionar as questões apresentadas anteriormente em relação à reprovação. A partir do

momento em que o aluno se percebe em ‘desvantagem’ diante dos outros colegas de classe e os obstáculos encontrados superam sua condição de aluno, ele segue com ‘lacunas’ na aprendizagem, resultando em uma ou mais reprovações ou mesmo na interrupção dos estudos. (SAMPAIO, 1998) Esse fracasso não se explica pela reprovação, mas pela ‘distância’ cada vez maior que vai sendo estabelecida entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir.

Podemos nos questionar sobre o que faz com que um aluno não entenda determinada matéria e, conseqüentemente, tire notas baixas. Sabemos que existem alunos que não conseguem acompanhar determinados conteúdos que estão sendo trabalhados, que não adquirem os saberes que deveriam adquirir e que, por isso, talvez não consigam se subjetivar na escola. Segundo Dubet (1998):

...certos alunos vivem uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses, não percebem qual a utilidade de seus estudos e engajam sua personalidade e inteligência em atividades não escolares. Nestes casos, os indivíduos se formam paralelamente à escola e se adaptam a vida escolar, não se integrando. (p. 31)

Essa ‘dissociação de seus gostos e interesses’ e a não percepção pela utilidade dos estudos, contribui para que o aluno não se subjetive na escola, vivendo um certo ‘distanciamento’ que o impossibilita adquirir o verdadeiro ‘sentido’ de frequentá-la. Essa análise de Dubet também nos ajuda a entender o caso da aluna seis, já citada, quando disse que também interrompeu os estudos porque sabia que ia reprovar. Certamente as notas baixas a levaram a chegar a essa conclusão, mas segundo ela mesma afirma, estavam logo no início do bimestre. Como sabia então que iria reprovar? São esses e outros fatores que contribuem para a forte ‘dissociação’ dos estudos e o aluno então acaba se formando paralelamente à escola, se adaptando, mas não se integrando a ela.

Um outro caso que nos chamou a atenção é de um único aluno dos sete entrevistados, que não apresenta reprovação em seu percurso escolar. A defasagem série/idade está relacionada ao seu afastamento da escola durante um período de seis anos. A interrupção dos estudos ocorreu, segundo ele, na 3ª série, aos nove anos de idade, por causa de sua professora. Prova disso é que somente retornou há dois anos quando esta mesma professora foi transferida para outro estabelecimento. Conforme consta, nunca apresentou problemas de aprendizagem ou indisciplina:

Eu desisti de estudar na 3ª série, por causa de uma professora, que eu não suportava, pela disciplina de Matemática e por pressões desta professora, porque na matemática eu sou meio leigo, né. Aí eu não aprendia direito, ela queria que eu aprendesse na marra, não têm? E rápido, aí pó não dava, né? E era só na disciplina de matemática. E eu fazia todas as atividades, participava de tudo. Mas, não sei, dava pra ver que ela não gostava de mim. (risos). Dava pra vê, não têm... Dava pra ver que ela não gostava de mim mesmo. E tinha mais uns 3, 4, que também eram meus amigos, né? Que ela não gostava também. Que também notavam isso.(aluno 04)

Em sua fala fica evidente a sua angústia e frustração diante do comportamento da sua professora. Inclusive, até hoje não gosta de estudar Matemática porque, segundo ele, a professora o obrigava a entender o conteúdo sem muito questionar. Mais uma vez observamos que em muitos casos é impossível o aluno associar seus interesses com o conteúdo que está sendo trabalhado, pois há uma distância entre seu mundo escolar, reforçada pela relação estabelecida com a professora.

Ao retornar para a escola em 2001, com 16 anos na 4ª série do Ensino Fundamental, acompanhava a turma e sentia-se um pouco desconfortável no meio dos colegas. Foi então que sua professora, juntamente com a direção, resolveu fazer um teste e promovê-lo para a série seguinte – 5ª série. Tendo sido promovido, conseguiu acompanhar a turma sem problemas e conforme seu histórico escolar, sempre teve notas boas. No ano de 2002, cursou a 6ª série e foi promovido para a 7ª série, onde teve bom desempenho e ainda foi considerado um dos melhores alunos da turma. A direção da escola, juntamente com os professores, procurou ajudá-lo porque ele sempre demonstrou ser um bom aluno, esforçado e interessado. Essa promoção faz parte de um processo de “aceleração” de alunos de uma série escolar para outra. No caso desse aluno, ele estava em defasagem nos conteúdos escolares, mas não apresentava dificuldades na aprendizagem, nem tampouco indisciplina em sala de aula. O objetivo era garantir ao aluno viver sua experiência de formação com o seu grupo de idade sem interrupção e sem discriminação.

Quando questionado se havia se arrependido do que fez, logo respondeu:

Mais ou menos, porque tenho colegas que ainda estão na 5ª, por isso que eu não me arrependo, não têm. Por uma parte eu me arrependo de não ter continuado. Mas têm outra parte que têm alunos da minha idade que ta, tão na 6ª, (risos) na 7ª também, eu não me arrependo nessa parte, agora por outro eu também me arrependo, por causa que eu poderia já acabar, né. O 2º grau completo...Não valeu a pena. Porque eu perdi, né. Poderia, ó daí se eu tivesse o 2º grau eu já poderia ir pra Escola Técnica o ano que vêm, né. Agora pretendo recuperar o tempo perdido.(aluno 04)

Muitos adolescentes apresentam dados de uma vivência no cotidiano escolar marcada por histórias de fracasso no processo de ensino-aprendizagem e outros, como o aluno acima, histórias de submissão ou rejeição vão se desenvolvendo e estabelecendo distância com o meio escolar. A idéia construída por este aluno quando questionado se havia arrependimento, demonstra que tem maturidade e a sua capacidade de discernir sobre dois pontos de vista, reforça ainda mais seu posicionamento.

Embora o aluno tenha sua própria história que lhe é singular, na escola não é diferente, porque ele constrói sua história escolar na medida que vai estabelecendo relações no seu cotidiano, e essa singularidade o possibilita interpretar o mundo da sua forma e dar ‘sentido’ a esse mundo de forma particular, mas nessa relação com o social, porque segundo Charlot (2001): *“Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social”*. (p. 28) E, por ser social e se estabelecer por relações é que precisamos entender como é importante a figura do professor em sala de aula, porque o aluno não aprende sozinho, não adquire o saber sem a intervenção do outro. Quando esse aluno aponta sua professora como principal responsável por sua interrupção nos estudos, compreendemos o quão forte foi essa figura para o aluno, que manteve certa distância da professora, por não conseguir dar significado ao fato de continuar estudando, dificultando a construção de uma relação de utilidade para seus estudos. (DUBET, 1998). Fica evidente também que sempre teve expectativas com relação aos seus estudos, que almejava continuar e até mesmo estudar em outra escola, na tentativa de ter concluído seus estudos no tempo ‘normal’, sem interrupções. Mas, essa ‘dissociação’ criada no ambiente escolar o impediu de prosseguir, demonstrando uma certa resistência a esta professora e à própria escola.

Diante de tudo isso, hoje percebemos como o aluno construiu uma relação negativa com a escola e os seus estudos. A medida em que o tempo discorria demonstrava falta de credibilidade e interesse com a própria escola. Sua expressão e gestos durante as entrevistas reforçavam cada vez mais o distanciamento que ainda mantém com a escola e os estudos e observamos suas angústias e justificativas por seu comportamento.

Temos ainda o caso da aluna dois que interrompeu seus estudos porque precisava trabalhar, permanecendo durante dois anos fora da escola. Nesse período não tinha como conciliar trabalho e escola. Ela coloca:

Já desisti...Mas, quando eu desisti mesmo foi para trabalhar, fiquei uns dois anos sem estudar porque comecei a trabalhar e não tinha como conciliar meu trabalho com a escola, porque eu trabalhava das 8:00 hs até às 5:30 hs (17:30) com 1:30 hs de almoço. E para estudar no

colégio de Paulo Lopes à noite, não tinha ônibus naquele horário e não tinha aqui ainda. Então, tive que desisti. Meus pais até não queriam. Mas, eu queria ganhar meu dinheiro para comprar minhas coisas, ter meu dinheiro e não pedir para os meus pais. É claro que eu senti falta e fiquei triste, mas eu queria trabalhar. Agora consegui trocar meu horário e voltei a estudar., porque trabalhava de manhã no loja, trabalho de balconista. Agora eu comecei das 13:00 hs às 21:00 hs, aí dá pra estudar.(Aluna 02)

Percebemos que a aluna tinha uma relação positiva com os estudos e com a escola, sendo que quando precisou fazer a opção entre o trabalho e os estudos, não foi muito fácil. Conforme ela, seu pai queria falar com o seu patrão para que houvesse arranjo no horário e ela pudesse estudar também, mas isso não foi possível. Então, assim que conseguiu um horário que deu para conciliar, logo voltou a estudar.

Como essa aluna, muitos outros jovens também interromperam seus estudos para trabalhar, mas nem sempre retornam para a escola na primeira oportunidade, optando pelo trabalho.

Essas interrupções dos estudos não são experiências positivas para os alunos, porque eles acabam se distanciando da escola e quando voltam, é na certeza de que ali poderão obter um diploma e conseqüentemente arrumar um emprego, mas nem sempre é com a expectativa de construir uma relação de ‘sentido’ com o saber escolar. Segundo nos coloca Zago (2000):

Os percursos acidentados criam um distanciamento temporal com a escola, mas, em vários casos, a mobilização dos jovens para mudar sua posição na sociedade inclui a obtenção de um certificado escolar. Após vários anos sem estudar, procuram retomar os estudos ou mantê-los em seu horizonte futuro. (p.30)

Esses percursos acidentados que provocam um distanciamento com a escola foram observados nos dois casos citados anteriormente e que se referiram ao aluno 06 e à aluna 02, que interromperam os estudos por algum motivo, mas retornaram após alguns anos, na expectativa de obter um certificado escolar.

Nas descrições feitas até então, percebemos como as situações escolares vivenciadas por esses alunos em distorção série/idade, são resultados de reprovações e interrupção dos estudos. Segundo Charlot (2000), é preciso fazer uma ‘leitura positiva’ da realidade social e aqui chamamos para a realidade escolar, devendo-se procurar compreender como se constrói a situação do aluno que fracassa em um aprendizado porque quando essa situação do aluno é compreendida como resultado de uma história é porque neste caso, considera-se que todo o

indivíduo é um sujeito por mais dominado que seja. “*Um sujeito que interpreta o mundo, resiste a dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito*”. (p. 31)

A análise do tema a seguir irá auxiliar na compreensão de certos relatos feitos pelos alunos até então, quando buscamos conhecer a relação da família com a escola e os projetos/aspirações desses alunos.

4.3 – Relação família/escola: Quais os projetos destes alunos, suas aspirações

Nos dois temas anteriores procuramos conhecer as histórias escolares dos sujeitos dessa pesquisa, destacando algumas falas que nos ajudaram a compreender suas experiências a partir das reprovações ou interrupção dos estudos. Nessa parte, nosso objetivo é conhecer, através dos relatos entrevistados, as relações que as famílias dos alunos estabelecem com a escola e com os estudos dos filhos. Também buscamos saber desses alunos sobre quais os seus projetos para o futuro, até que série pretendem estudar e se já pensaram numa profissão. Essa abordagem nos permitirá relacionar a história escolar desses alunos com as expectativas e projetos de suas famílias.

Quanto aos estudos para os pais, os alunos foram unânimes em afirmar a importância que esses atribuem a escola e aos estudos voltadas para o futuro dos filhos, para que esses possam ter um bom emprego e não precisar trabalhar no pesado.

Sim meus pais consideram importante eu estuda. Meu pai principalmente. Minha mãe também, eles ficam bem orgulhosos de mim quando eu passo. E eles querem que eu estude, mas se for preciso trabalhar, eu faço os dois. Meu pai diz que a gente não pode perder essa oportunidade, porque se ele tivesse estudado assim até uma série mais avançada, ele poderia ter um trabalho mais melhor, por isso ele diz isso pra gente. (aluna 01)

Em casa, os pais dão força pra mim estudar, porque eles não estudaram. E os pais dizem que tem que estudar pra arrumar um serviço bom. (aluno 03)

Eles sempre deram força. Eles acham importante, porque eles dizem que não tiveram oportunidade como nós temos, então que a gente deve aproveitar e estudar, para não trabalhar no pesado como eles. (aluno 05)

A certeza de um futuro melhor para seus filhos e a oportunidade de vê-los fazer o que um dia iniciaram e por várias razões precisaram interromper, como os estudos, leva os pais desses alunos a depositarem na escola a confiança de que naquele ambiente seus filhos possam se desenvolver e adquirir competências para o mundo do trabalho. Mesmo assim e, em alguns casos, parecem delegar autonomia para o (a) filho (a) decidir sobre seu destino. O aluno quatro, por exemplo, disse que quando interrompeu seus estudos na 3ª série seus pais não disseram nada. Sua mãe até veio à escola saber o que havia acontecido e a diretora lhe entregou uma carta de sua professora. Mas seus pais não costumavam exigir que ele voltasse a estudar, suas irmãs é que não concordavam com sua decisão:

Hoje eles acham importante porque eles dizem que têm que vim pra escola, pra estudar. Só isso. Eles não sou muito de, assim não é obrigado, não têm de vim. Não falam nada...deixa, se eu não quisesse eu não voltava, não têm. É que...Só as minhas irmãs, né é que insistiam.(aluno 04)

Eles dizem que é pra estudar, mas se nós roda, nós vamo para de estudar.(aluna 06)

Além desses dois casos acima citados, temos o caso de outro aluno que relatou que desde a época em que interrompia os estudos ou reprovava na escola, seus pais nunca se manifestaram, porque eles queriam que seus filhos aprendessem a trabalhar e os estudos ficariam para segundo plano. Simplesmente, quando saía da escola, ia para o trabalho. Hoje, ele diz que seus pais pensam diferente e exigem que eles venham para a escola, reforçando sempre que “bem aventurado é tu que tas estudando, tens condições. No nosso tempo nós não tinha condições que vocês tem pra estudar. Então estuda, aproveita, porque é uma boa oportunidade”.(aluno 07)

Com as transformações sociais, especialmente relacionadas ao mercado de trabalho, muitas famílias vão percebendo a escola de forma diferente e incentivando seus filhos a freqüentá-la, na certeza de uma melhor situação no futuro profissional.

Essa importância da escola e dos estudos reconhecida por esses pais de alunos pesquisados, nos auxiliam na compreensão dos projetos e aspirações desses alunos. No entanto, percebemos que esses alunos não são muito ambiciosos em suas escolhas futuras, não almejam grandes cargos, nem tampouco sonham em chegar a uma universidade. Suas expectativas apresentam-se, a princípio, limitadas á conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, demonstrando apenas que querem ir um pouco além de seus pais. Ao mesmo tempo

em que enunciam o desejo dos pais de que seus filhos continuem estudando, eles esclarecem que o filho tem autonomia para decidir se continua a estudar ou não. São projetos que não fogem muito da realidade onde estão inseridos. Zago constatou dados semelhantes na pesquisa que realizou:

O desejo manifestado pelos filhos entrevistados é de superação das condições familiares mediante inserção em uma atividade profissional mais valorizada do que a de seus pais. Não se trata de projetos ambiciosos, abstratos e distantes das condições materiais. (ZAGO 2000:30)

Ou seja, o que esses alunos querem realmente, é concluir o Ensino Médio e ingressar no mercado de trabalho, o quanto antes possível, segundo suas reais condições sociais. Não há de fato um projeto para o futuro que esteja dissociado de sua realidade, buscam apenas alcançar o que está mais próximo, pois a necessidade do trabalho remunerado para ajudar seus familiares o impulsionam a trabalhar antes mesmo de concluir o Ensino Fundamental. Percebemos isso quando quatro alunos relatam em suas falas que pretendem apenas concluir o Ensino Médio. Vejamos a fala de dois alunos sobre os seus projetos:

Acho que vou continuar estudando, se tiver oportunidade. Fazer o segundo grau e não sei também...Porque eu trabalho a tarde e a noite. Até tinha vontade de ir pra Escola Técnica de manhã, mas acordar 5 horas da manhã, chegar meio dia, mais ou menos, né, aí depois toma banho, vai pro serviço e todo dia a mesma coisa, Muito cansativo. Acho que vou fazer aqui em Paulo Lopes mesmo e depois eu vejo o que eu faço. (aluno 04)

Só até o 2º grau já ta bom pra arrumar um emprego melhor. Porque eu não gosto muito de estudar, então o segundo grau ta bom. E pro futuro, eu ainda não sei, nunca pensei nisso”. (aluno 05)

Os relatos confirmam o que apresentamos anteriormente, ou seja, evidenciam uma certa necessidade de interromper os estudos para ingressar no mercado de trabalho e ajudar seus pais no orçamento da família, deixando claro que as dificuldades são grandes e as condições de vida cada vez mais precárias. O trabalho é de tal modo percebido como essencial e inquestionável que surge como uma categoria da certeza e, em alguns casos, imediata, inadiável.

O aluno quatro, já citado anteriormente, nos revela que a única coisa que sabe quanto ao seu futuro é que quer ser ‘patrão’ para não ser ‘mandado’:

Quanto a um sonho assim de ser alguma coisa, alguma profissão não, só em ser patrão (risos). É quero mandar e não trabalhar de empregado. Trabalhar em algum serviço melhor, por isso, têm que estudar, né. Apesar que tem gente que não estuda e se dá bem na vida, né. Como os jogadores de futebol e outras pessoas que a gente vê na televisão. A senhora viu até onde que o novo presidente estudou? Só até a 5ª série. É, por isso que não têm nada a ver. É uma vergonha, eu acho né”.(aluno 04)

A sua realidade se configura em oito horas por dia de trabalho intenso, com apenas 20 minutos para descanso e considera exploração do seu patrão, que faz isso com todos os funcionários. Por isso, o ‘desejo’ de ser patrão. Essa observação reflete a sua capacidade de discernimento quanto à realidade atual, da exploração em que está vivendo.

Além disso, é interessante sua observação quanto à importância dos estudos para a aquisição de um bom emprego, quando se refere aos jogadores de futebol ou a outras pessoas. Essa é uma reflexão que vem sendo feita por muitos jovens nessa fase dos 12 aos 18 anos de idade, quando ainda não sabem realmente o que querem e começam a fazer comparações com pessoas famosas do mundo da mídia. E, diante de tantas informações nesse sentido, fica difícil desconstruir essa imagem e fazê-los entender a importância dos estudos para sua formação tanto individual, quanto social.

Por último, analisamos o caso da aluna seis que pretende estudar somente até a 8ª série do Ensino Fundamental e continuar trabalhando com seus pais na lavoura ou de doméstica.

Estudar...até a 8ª só, porque daí eu vou sair pra trabalha na roça com o pai. Pra mim tanto faz. Na roça, pega emprego (doméstica), tanto faz. Hoje trabalho com meu pai. Trato do gado, corto cana, faço um monte de coisa. Carpimo as mandioca, fizemo tudo e eu gosto. (aluna 06)

A aluna realiza tal trabalho desde os sete anos de idade com seus irmãos e não tem um projeto de seguir outro caminho, apenas pretende dedicar-se a ajudar seus pais no trabalho. Essa é uma das alunas que não gosta de ir à escola, nem de estudar. Percebemos como ela não almeja um emprego diferente dos seus pais, nem tampouco possui uma relação intelectual com o saber escolar ou sequer, pretende superar as condições atuais em que vive sua família. Está convicta de que na escola ‘se perde tempo’, enquanto em casa se trabalha, se produz e tem retorno de alguma forma.

A falta de expectativa e interesse pela escola e estudos dessa aluna é visível durante toda a sua fala e também se estende a seus irmãos que já interromperam os estudos antes

mesmo de completar o Ensino Fundamental e a seus pais que lhes dão autonomia para decidir sobre a frequência ou não à escola.

Por que encontramos alunos com esses objetivos tão restritos ao seu meio social? Será que a escola reflete sobre essas questões e busca soluções para problemas como os que foram apontados aqui? Para que esses problemas sejam amenizados e o indivíduo ‘pense’ de maneira diferente com relação à escola, é preciso repensar o seu papel e pensar numa proposta em que esta se apresente como um espaço de formação do cidadão, comprometida com o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano singular e ao mesmo tempo social, com suas histórias de sucesso ou fracasso, respeitando-o de forma que o aluno tenha condições de compreender-se como parte desse seu meio e que está inserido nele, em relação com ele.

Refletir sobre a história escolar de tais alunos, ajudou em muito na compreensão de certas situações vividas no interior do ambiente escolar. Possibilitou que se conhecesse o aluno a partir de seu próprio relato e não por intermédio do professor. Essas reflexões reforçam ainda mais a tese de Charlot para quem o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso nas escolas e histórias escolares que nem sempre apresentam resultados positivos. E ainda, precisamos *“ultrapassar a focalização no fracasso escolar para compreender a escolaridade numa perspectiva que leve em conta os processos que configuram uma determinada carreira escolar e, conseqüentemente, a ação dos atores sociais”*. (ZAGO, 2003: 288)

Aprofundando melhor as análises, pretendemos no próximo capítulo, retomar a discussão acerca da relação dos alunos com a escola e o saber escolar, a partir dos resultados obtidos nas entrevistas.

PARTE II

4.4 – O sentido da escola e sua relação com o saber escolar

...A escola parece preocupar-se relativamente pouco com a construção de sentido da escola, das situações de ensino- aprendizagem e dos saberes na mente dos alunos. Com enorme frequência, os significados sociais e os sentidos dos saberes são construídos de forma aleatória na sala de aula. (VELLAS, 2002:19)

Vellas nos leva a refletir sobre a pouca atenção da escola com a construção do sentido que ela própria representa, com as situações de ensino-aprendizagem, como elas se desenvolvem, se estabelecem na sala de aula e, principalmente, com a construção dos saberes. A escola parece sempre mais preocupada em cumprir com suas regras, funções que acabam se distanciando dos alunos, das suas necessidades dentro do ambiente escolar, do seu desempenho e das condições básicas para que obtenha sucesso nos estudos e encontre significado no fato de freqüentá-la.

No capítulo anterior buscamos refletir sobre a situação dos alunos que se encontram em defasagem nos estudos, com distorção série/idade, procurando conhecer alguns aspectos da sua história escolar como a reprovação, a interrupção dos estudos e os seus projetos e aspirações para o futuro.

Nesse capítulo abordaremos outras questões, procurando discutir a relação dos alunos com a escola e com os estudos a partir do seu próprio discurso. Durante as entrevistas eles falaram sobre o que pensam da escola, o que aconteceu na época em que reprovaram ou interromperam os estudos, seus interesses pela escola, pelos estudos e sobre o sentido que a escola e o saber escolar têm em suas vidas. Ouvir os alunos, observar seus gestos durante as falas, seu comportamento, foi fundamental para compreendermos a situação em que vivem, suas angústias, frustrações e desejos.

Assim, iremos discutir sobre três temas: 1) a escola x o sentido a ela atribuído; 2) a escola e a relação professor aluno, pois o professor está inserido na escola e contribui positiva ou negativamente no processo ensino-aprendizagem; 3) o sentido dos estudos e sua relação com o saber.

Retomamos as principais questões que nortearam toda a pesquisa: Que sentido tem para os alunos o fato de ir para a escola? Qual a relação desses alunos com a escola? O que leva tais alunos a estudar? Qual a relação desses alunos com o saber escolar? Qual o ‘sentido’

dos estudos, do saber aprendido na escola? São questões que procuramos desenvolver nessa parte do trabalho.

4.5 – Escola x sentido da escola

Falar do interesse do aluno pela escola, do saber escolar e do seu sentido, a princípio, parecia bastante complicado, afinal, como poderíamos fazer tal questionamento a respeito do ‘sentido’ da escola para os alunos? Aos poucos, quando ficamos mais familiarizados com o grupo, todos começaram a ficar à vontade para responder nossas questões e falar de seus interesses. As questões do sentido da escola e do saber escolar, são questões ‘chaves’ para se tentar compreender o porquê dos resultados escolares, saber o porquê do sucesso de uns e do fracasso de outros.

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber num sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas, a escola é um lugar de saber e isso é muito importante. (CHARLOT, 2002:24)

Reconhecer a escola como um lugar de saber é muito importante segundo Charlot, mas será que ela é vista como tal? Será que os professores e alunos têm clareza que o saber é central na escola?

Quando relatamos, no capítulo anterior, algumas falas referentes às reprovações ou interrupções dos alunos, parece ficar evidente que o ‘saber’, mesmo no sentido geral, como coloca Charlot, não está sendo construído como deveria. Quando os alunos apontam os professores, as notas baixas, a indisciplina como principais causas dos resultados escolares, é porque esse saber precisa ser revisto para que a escola, juntamente com os professores, tenha consciência de que estão engajados nesse processo de construção de saber e que é preciso colocar em prática tal consciência. Afinal, aprender envolve uma relação entre quem aprende (aluno), o que aprende (conteúdo) e com ele mesmo.

Nesse caso, Charlot (2001) afirma ainda que, “*aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior*”(p. 26), que ninguém pode aprender no lugar da criança. Mas que ela só aprenderá se houver solicitações externas. É uma construção de si que só é possível

pela intervenção do outro, ou seja, a escola assim como o professor deve intervir do exterior para provocar a aprendizagem no aluno de forma construtiva.

Conhecemos um pouco sobre a história escolar dos alunos e percebemos que em muitos casos, as situações por eles vivenciadas de sucesso ou de fracasso, contribuem positiva ou negativamente na relação que estabelecem com a escola.

Na questão em que se referem ao fato de gostarem ou não da escola e o porquê a freqüentam, cinco alunos disseram que gostam de vir à escola e dois que gostam mais ou menos. Quanto ao fato de freqüentá-la, quatro responderam que é para ser alguém no futuro, arrumar emprego, ter futuro melhor. Vejamos esses dois casos:

Eu sempre gostei de vim pra escola porque meu pai não teve oportunidade, mas eu tenho e to valorizando. Também acho que é pra aprender a ler, escrever, assim...Se não tivesse colégio, a gente não ia ter um futuro melhor. Não ia ta na 7ª, nem no colégio, assim...eu ia ser um Zé ninguém. (aluna 01)

Acho que a gente vem pra escola pra tentar aprender alguma coisa, conseguir uma profissão. Só que antes eu gostava mais de brincar e agora não, já estou levando mais a sério. Acho que é por causa da crise que ta ai fora né. Eles querem gente que tem mais estudo.Então eu vi que pra pegar emprego eu também tinha que estudar. Ai eu estudo pra vê se eu pego um emprego melhor pra mim, pra gente construir uma família assim, mas ter condição pra construir aquela família...pra que a gente possa ter aquilo que a gente quer não tem...(aluno 07)

Quando a aluna um diz que seria um ‘Zé ninguém’ se não tivesse “colégio”, podemos perceber que seu interesse pela escola, vai além da garantia de um diploma, incluindo a necessidade imperiosa de aprender a ler e a escrever. Mas vai além, pois remete à conquista de um futuro melhor através da escola.

No caso do aluno sete ele também considera a escola um lugar de aprendizagem, mas parece mais evidente sua necessidade de aquisição de um emprego e a certeza de uma vida melhor. Esse jovem, com 19 anos, tem projetos para o futuro, pensa na constituição de uma família e se refere ao mercado de trabalho que está cada vez mais exigente. Essa exigência faz com que os jovens estudem condicionados a tal realidade e não construam em sua trajetória escolar outra relação de sentido que os façam ‘enxergar’ a escola enquanto espaço socializador e central para o desenvolvimento do saber e do ser humano enquanto sujeito inserido nesse processo. Vêem a escola especialmente como um espaço que irá garantir um futuro melhor, superando as condições atuais em que vivem.

A aluna dois, por sua vez, se refere também aos amigos que encontra na escola e valoriza os momentos de encontro com os pares, do lazer, do recreio, da afetividade e do diálogo. Muitas vezes essas relações de amizade estabelecem vínculos que levam os alunos a esperarem sempre o horário de aula para encontrar esses pares. Nesse aspecto, essas relações de amizade contribuem para a interação dos alunos e observa-se que há uma possibilidade de resgate do sentido da escola e da construção do saber. Segundo Freitas (1995):

A escola comporta espaços de experiência positiva ao consentir o desenvolvimento de uma vida juvenil paralela a vida propriamente escolar. Suporta-se a escola, porque nela pode-se encontrar outros iguais. Os jovens procuram, na convivência escolar, o espaço da sociabilidade: o encontro entre os pares, a troca de experiências, a realização de descobertas, a possibilidade de diversão – meios fundamentais para a elaboração de uma nova identidade. (FREITAS:215)

São esses espaços que vão possibilitando ao indivíduo ampliar sua rede de relações e construir, junto com os colegas, um significado para o fato de freqüentar a escola. A troca de experiências é muito rica porque favorece a interação, ocorrem descobertas que fazem parte dessa fase de suas vidas. Mas, em muitos casos, parece que a escola não está reconhecendo esse significado para os jovens quando estabelece distância entre o mundo escolar do mundo juvenil em suas práticas, quando reforça, com suas regras, que ali os responsáveis pelo processo ensino – aprendizagem são os professores, enquanto aos alunos cabe a tarefa de ouvir e reproduzir sem muito questionar, que o saber objeto apresentado nos livros é o mais importante, sem contrapor com a realidade, o contexto em que vivem tais crianças.

Essa situação talvez seja o argumento que muitos alunos utilizam para dizer que o ‘espaço’ não é tão importante e significativo e que acreditam que todos os alunos o freqüentam com a intenção de ‘pegar o diploma’ e se mandar, como nos coloca o aluno quatro: “Eu acho que todo mundo vem pra pegar o diploma e se mandar. Pra mim é... como eu te disse, não tem o ensino de qualidade, né Aí... Nessa escola aqui sim, agora em outras, quem sabe. O estudo melhora”.

Ele ainda acrescenta que se tivesse que optar entre o trabalho e os estudos, preferia trabalhar, porque o trabalho dá dinheiro e se ficar só estudando, quem irá mantê-lo?

Em tal caso fica evidente a falta de ‘sentido’ atribuída à escola. Essa desvalorização da escola, faz com que esses jovens se questionem se vale à pena estudar. Não vêem sentido nas práticas de sala de aula e o conhecimento escolar não é significativo para tais alunos, pois eles

não estabelecem relações entre o que estudam, devem aprender e já conhecem. A falta de diálogo com a realidade inviabiliza todo o processo, o aluno não sabe porque veio, para que veio e qual o objetivo de estar ali e vêem a escola como um instrumento de promoção social para a vida profissional. Segundo Charlot (2000):

Esses jovens vivem num mundo em que a prioridade é aprender o que lhes permite sobreviver nele. O saber escolar para eles parece inútil, muitas vezes, fora da vida real, a não ser que lhes possa ajudar a obter ‘uma boa profissão’. (CHARLOT, 175)

Essa perspectiva do trabalho é que permite a muitos alunos permanecerem na escola, escutar o professor, fazer as tarefas, ser assíduos, para mais tarde ‘ter uma profissão’. Eles querem obter o diploma mas estudando o mínimo. Assim, *“esses alunos têm uma relação muito forte com a escola...mas uma relação muito fraca com o próprio saber”*. (idem, p.173) Para eles, o que importa é sobreviver na escola, passando de uma série à outra, respeitando suas regras e fazendo de conta que estudam. Segundo Charlot (2000), nós, educadores, precisamos entender essa lógica da escola e não ficar imaginando que os jovens não têm nada na cabeça, porque vêm na escola um lugar aonde se frequenta em busca de um futuro melhor, não estabelecendo uma relação com o saber que lhes permita adquirir competências ou o prazer pelos estudos.

Dos outros dois alunos que gostam mais ou menos da escola, citamos o caso da aluna seis demonstrando certa resistência aos estudos quando afirma:

Gosto mais ou menos da escola. Eu gosto assim da escola, eu sei que a gente aprende. Mas tenho preguiça. Eu não copio as matéria, mato aula. OH! Tem pouca vez que eu venho de ônibus e vou pra casa da minha irmã. Ai quando acaba a aula, eu vou embora no ônibus de novo. Eu fico lá sem fazer nada. Quando eu não tenho vontade eu não venho. (aluna 06)

Essa aluna se refere à questão da preguiça, que não copia as matérias e costuma gazar aula. Pensamos como Zago (2000) para quem esses comportamentos de resistência aos estudos *“expressam uma certa negação do mundo da escola, materializada na prática de gazar aula para encontrar os amigos..”*.(p.33)

Em tal caso, parece-nos que a aluna demonstra resistência quando não consegue resolver determinada atividade ou realizar algum trabalho. Isso se evidencia em falas anteriores quando diz que interrompeu os estudos quando tinha que entregar um trabalho de

História e não havia feito, também quando não conseguiu uma boa média em Inglês porque não fez um trabalho pela falta de um dicionário, ao mesmo tempo em que gosta de Matemática, porque tirou 10 na última prova. Esses dados parecem indicar que sua relação com o saber escolar e com a escola baseia-se na aquisição de uma boa nota em determinada disciplina ou quando consegue entender a matéria. Frequentar a escola representa apenas uma obrigação. *“Pra mim nem precisava de escola, porque não vejo sentido nenhum, eu sei que se vem pra ter um futuro melhor, mas pra mim não”*. Segundo Charlot (2000):

Parece que para a maioria dos alunos do meio social popular, ir à escola representa apenas uma obrigação imposta pelos adultos, para que eles possam ter uma vida melhor no futuro. Eles não encontram o sentido e o prazer de aprender e de saber. (p. 173)

Podemos, assim, refletir mais uma vez sobre a questão do ‘sentido’, relacionando segundo Salomon (2002), com o relato anterior da aluna 06, que ela não tem uma concepção clara de seus sentimentos e percepções em relação a sua experiência escolar, nem sobre o sentido da escolarização. (p. 09). Em todas as relações que o indivíduo estabelece, seja no meio escolar ou noutro meio social, se não tiver sentido, significado, ele não vai se interessar, se engajar ativamente, se desenvolver assim. Pode até participar, mas numa certa ‘distância’ que o impede de construir-se enquanto sujeito. Essa obrigação imposta pelos adultos reforça ainda mais a necessidade de frequentar a escola apenas para ter uma vida melhor, sem encontrar o verdadeiro sentido de frequentá-la ou estudar.

Outro aspecto observado é que a passagem de uma escola menor, em termos de sua estrutura física, para uma escola maior, também dificulta a adaptação desses alunos. Eles parecem ficar ‘perdidos’ diante dos colegas e professores. Os alunos abaixo relatam isso:

Ai nesta escola eu senti diferença, porque tinha mais gente e eu sou envergonhado. Ai tinha mais professores e eu me atrasava na hora de copiar, o sinal batia, por isso que eu rodei. Eu não entendia nada das matérias. Tudo era difícil.(aluno 05)

Quando passei da 4ª pra 5ª série foi difícil, porque o tempo era curto, não dava tempo de copiar as matéria, também tinha mais gente na escola, era maior, mas tudo bem. Daqui dessa escola eu gosto mais, é menor, a gente conhece todo mundo. Eu faço amizade bem fácil.(aluna 06)

Nesses casos, o que eles argumentam é que numa escola com estrutura maior, dificulta o relacionamento entre colegas que precisam se adaptar a essa realidade, conhecer o ambiente, para então se socializar e começar a estabelecer os vínculos necessários para a construção de relações que levarão à troca de experiências e conseqüentemente, ao ‘prazer de aprender’. Até mesmo em sala de aula, é difícil tal relacionamento porque o número de alunos é maior e isso dificulta no relacionamento. Tudo parece difícil, diferente, o tempo é controlado, o número de professores é maior e a atenção é dividida para muitos.

Parece que nos encontramos visivelmente em um tempo de mudanças, com novas referências orientando nossos pensamentos, nossas posturas e nossas práticas. E a escola deve estar comprometida com esse tempo de mudanças, buscando se empenhar na promoção do desenvolvimento humano. Se esse é o espaço que deve possibilitar a construção do sentido, o lugar central do saber e, acima de tudo, onde se constroem as relações dos sujeitos com o mundo, com os outros e com ele mesmo, é preciso organizar esse espaço para ‘acolher’ a todos que nele ingressam, dando-lhes segurança e confiança para que os alunos se desenvolvam e aprendam para mudar e transformar o mundo onde estão inseridos.

Continuando nossa reflexão acerca do sentido da escola, iremos discutir a relação da escola/ professor / aluno, procurando entender essa relação a partir dos depoimentos dos alunos.

4.6 – Escola e relação professor / aluno

Comumente ouvimos dos alunos durante as entrevistas algumas referências aos seus professores quanto a sua forma de trabalhar, sua prática em sala de aula. Com isso, concordamos com Glória (2002) quando diz que a impressão é que os professores não estão conseguindo cumprir seu papel de mediador, organizador, que intervém no processo de ensino–aprendizagem auxiliando seus alunos na resolução de atividades, explorando situações significativas de sua vida e contemplando não somente a informação, mas também a formação global dos educandos. (p.12).

Analisando a situação, desenvolvemos este tema com o propósito de refletir sobre a relação professor/aluno e conhecer se essa relação influencia ou influenciou de alguma forma o aluno na construção do sentido da escola e dos estudos, na reprovação ou interrupção dos estudos.

No item anterior discutimos sobre a relação do aluno com a escola e vimos como em muitos momentos a figura do professor é sempre muito presente. Nesse sentido, procuramos registrar alguns casos de alunos que apontaram os professores como responsáveis pelas decisões que tomaram diante da escola e dos estudos no decorrer de seu percurso escolar.

Muitas vezes o professor pensa que detém o poder da sala de aula e que pode tratar o aluno como quiser, esperando que ele cumpra suas obrigações, que não apresente problemas na aprendizagem, que seja uma classe homogênea. Mas, sabemos que a realidade é diferente, quando entram em cena *as pessoas, com diferentes histórias de vida, valores, motivações, expectativas e reações. Assim, nem tudo é igual em todas as escolas, que devem ser compreendidas em sua singularidade. (SAMPAIO, 1998:253)*

É preciso reconhecer que as pessoas chegam na escola com sua história de vida particular, com seus valores, crenças e que estão ali com muitas expectativas e anseios, para compartilhar suas idéias e adquirir saberes. Retomando Sampaio ‘nem tudo é igual em todas as escolas’ o contexto em quem cada uma está inserida diferencia uma das outras, desde a organização, estrutura física e administrativa, por isso, devemos respeitar essa singularidade para que os alunos que ali ingressam tenham as mesmas oportunidades de acesso ao ensino e às relações que buscam estabelecer com os sujeitos que ali se encontram.

A aluna um de 15 anos relatou em seu discurso que quando reprovou, não gostava da professora, mas na verdade nem sabia o porquê. Ela participava das aulas, copiava as matérias, mas, segundo ela:

Não sei, ela explicava pros outros e não explicava pra mim. Daí na prova, eu dizia se tava certo e ela dizia que tava. Eu explicava com as minhas palavras, eu dizia: ‘professora ta certo?’ E depois, ela dizia que tava, mas no fim, não tava, daí eu rodei. Com as outra professora, eu passei, todas as professora gostam de mim, não sei porque. A única professora que eu rodei, foi com ela. (aluna 01)

Situações como essas causam indignação nos alunos. Para eles, o professor é quem sabe e quando ele deixa dúvidas, os alunos logo percebem. Neste caso, por exemplo, a aluna acredita que a culpa pela sua reprovação na 3ª série do Ensino Fundamental foi da professora, porque sempre gostou de estudar e nunca teve problemas com os professores, somente com essa da 3ª série, com a qual reprovou e com ela sempre foi diferente. Relata que sempre perguntava ao professor quando tinha dúvidas porque, segundo ela, não gosta de levar dúvidas

para casa. Acrescentou ainda que tem muita facilidade em aprender determinado conteúdo através da explicação dos professores, porque não costuma estudar em casa.

Então, se o professor não explicar bem, não dominar a disciplina com a qual trabalha, conseqüentemente, o aluno não vai entender o conteúdo, não vai avançar nas discussões e não vai obter o sucesso esperado no final do ano letivo. Por isso, essa aluna solicita sempre dos professores para explicarem várias vezes quando tem dúvidas, para que na hora da prova ou realização de uma atividade não encontre dificuldades. Quando soube que havia reprovado, sentiu-se arrasada e disposta a interromper os estudos. Ela coloca:

...me senti mal e chorei tanto, eu dizia pra mãe: 'eu perguntava pra ela e ela dizia que tava certo, ela teve culpa. Mas, era dúvida que eu tentava tirar e ela dizia que tava certo e quando eu ia ver, tava errado. Dava um ódio da cara dela, que eu ia braba pro colégio. Eu ia porque a mãe mandava, mas eu não ia mais não.(aluna 01).

Os professores precisam assumir para si o papel de ajudar os alunos a formarem os hábitos necessários para a aprendizagem, a construir o sentido do saber para que o fracasso escolar possa deixar de ser produzido nas relações e interações aluno-professor e a própria escola. Ele precisa ter segurança e objetivos claros do trabalho que realiza em sala de aula, é necessário conhecer a realidade dos seus alunos, suas histórias de vida e escolares para desenvolver um trabalho de forma compreensiva e não deixar os seus alunos com essas dúvidas na disciplina, influenciando inclusive, no relacionamento em sala de aula. Segundo Charlot (2002):

Na lógica do aluno, se o professor explicar bem, e se o aluno escutar bem, o aluno vai saber. Se o aluno escutou e não sabe é porque o professor não explicou bem. Portanto, é culpa do professor. Na lógica do aluno, tem uma coisa extraordinária e profundamente injusta quando ele escutou e apesar de ter escutado, tirou uma nota ruim, pois é o professor quem não explicou bem e é o aluno quem tira uma nota ruim. (CHARLOT: 29)

Nesse caso, como aponta Charlot, a culpa é do professor, então o aluno merece a nota. O professor é assim uma figura fundamental, porque ele é o mediador em sala de aula e deve ter consciência de que, ao explicar determinado conteúdo, deve haver um entendimento da grande maioria da classe. Caso contrário, é preciso 'rever' o que está acontecendo, porque *'a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela*

mediação do outro e com sua ajuda'. (CHARLOT 2000:54) Revisar um conteúdo em classe que não foi bem assimilado, é uma forma de estabelecer essa mediação necessária para o bom desempenho dos alunos, é uma forma de ajudar o aluno a compreender e interpretar o que está sendo trabalhado.

Um outro caso relacionado ao professor, foi o do aluno quatro de 17 anos. Esse aluno colocou que estudou durante dois anos com a mesma professora na escola onde se desenvolveu a pesquisa, estudou na 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental. Quando já estava na metade do ano na 2ª série, começou a perceber que a professora não gostava dele, embora não soubesse a razão.

Quanto às suas notas, ele nunca teve problemas, a única disciplina que tinha mais dificuldade era Matemática e dizia que era justamente essa que a professora exigia que aprendesse rápido. Se tivesse dúvidas e perguntasse qualquer coisa para a professora, ela não lhe explicava ou o repreendia, dizendo que não estava prestando atenção na aula. Nesse caso, ele preferiu nunca mais perguntar e ficar com suas dúvidas.

Desde essa época diz que não costuma participar das atividades em classe e na escola e justifica que isso se deve, de um lado, a sua timidez e, de outro, porque a professora era muito rigorosa, despertando medo nos alunos, principalmente nas aulas de Matemática. “*Ela não costumava dar castigo, mas ameaçava*”, diz o aluno. Por isso, completou a 3ª série do Ensino Fundamental até o final do ano e interrompeu os estudos, retornando somente seis anos após, quando essa professora havia sido transferida da escola. O aluno demonstra ser inteligente e muito esperto, tem um bom vocabulário e sabe manifestar suas opiniões. Inclusive chama a atenção sobre a necessidade de qualificação profissional dos professores como também na relação com os alunos a fim de evitar essas situações desagradáveis, como a que aconteceu com ele. Então coloca:

...os professores só fazem o 2ª grau, não têm? E fazem um cursinho pra i e vêm da aula. Só isso, Ai não têm curso superior, nada. E a aula deixa de ser interessante, não têm. É chata a aula. A maioria é chata! Chata pra caramba. Ao invés de eles explicar a matéria, eles ficam de bobeira sentado, fazem brincadeira que não têm nada a ver, com a matéria, não têm? É chato por causa disso. Por isso é que a aula deixa de ser interessante, né? Não sei se nas outras escolas é assim também. Que, pública, né...eu sinto diferença. (aluno 04)

O aluno se refere aos professores sem qualificação que trabalham na escola e argumenta que isso deixa uma aula ficar desinteressante, tornar-se chata. Critica a forma de

trabalhar de alguns professores em certas aulas. Esses impasses na relação professor/aluno certamente influenciam na construção de um significado para frequentar a escola ou estudar, pois sabemos que a criança só pode adquirir saberes se estudar, e só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela permanecer na escola. (CHARLOT, 1996).

Vejamos o que nos apresenta Charlot (2000) sobre o resultado de uma pesquisa realizada com os jovens dos bairros populares franceses. A questão é: o que é uma aula interessante e o que é um professor interessante?

...uma aula ou um professor podem ser interessantes por várias razões. Porque ele fala de coisas novas; porque ele fala de coisas que eu já conhecia na vida fora da escola, mas quando ele explica, entendo, e assim, me sinto inteligente; e porque entendendo o que ele está dizendo, posso obter sucesso, e, finalmente, ter uma boa profissão no futuro...(CHARLOT, 2000:176)

Segundo o autor *‘existem várias maneiras de achar uma aula ou um professor interessante’* (p. 176) e isso está relacionado mais uma vez a vivência do aluno, a sua realidade e mais precisamente a questão do sentido, porque tem sentido uma palavra, um acontecimento que possa estar em relação com outras coisas de sua vida, coisas que já viveu ou pensou e que pode ser entendido numa troca com outros sujeitos envolvidos no processo e onde podem estabelecer a relação entre o que já conheciam com o que está sendo transmitido e discutido no momento. Quando isso acontece, pode -se considerar que é a relação do sujeito com o mundo, com os outros e com ele mesmo que está ocorrendo e isso porque o meio no qual o aluno vive apresenta-se carregado de significados, de ideologia, de histórias e cultura, que precisam estar interligados com o meio escolar. Então, não cabe pensar o sujeito de forma isolada. Quando ele entra na escola, ele já começa a estabelecer relações com esse ‘mundo’, buscar significado para permanecer e iniciar um processo de autoformação. Estes são indícios de que esse processo já está ocorrendo. Precisamos saber que o sujeito *tem que se adaptar ao mundo, mas que pode também lutar para mudá-lo, para adaptá-lo conforme a sua vontade...isso significa que aprender é também mudar. Só pode aprender quem aceita tornar-se um outro’*. (CHARLOT, 2000, pp.176 – 177)

Consideramos esse mais um desafio tanto para a escola enquanto espaço de socialização, responsável pela formação do sujeito, quanto para os professores e alunos, envolvidos nesse processo de aprendizagem que resulta em mudança, em transformação de si mesmo e nas próprias relações estabelecidas com os outros sujeitos. O mesmo aluno de 17

anos, anteriormente citado, ainda acrescenta que não gosta da escola por causa desses professores e que consegue identificar quando uma aula é interessante ou não. Para justificar sua opinião, cita o professor de História como o melhor professor que tem, porque sabe explicar muito bem e tem conhecimento sobre o assunto. Com isso, acaba gostando até da disciplina que considerava ‘chata’. Vejamos:

Eu gosto de História por causa do professor. Ele sabe explicar correto e a matéria também é legal, tu acaba te interessando por História assim... O professor de História, o Odair. Esse aí, ele explica bem. Se tivesse mais recurso pra fazer outras coisas, ele ainda explicava bem melhor, porque ele explica bem, a gente entende ainda melhor e a diferença é bem grande, Ba! Ele explica bem, não tem. Ele explica, ele tem uma explicação boa que a gente pega rapidinho. E tu pode perguntar que ele responde sempre. Quando tu tem uma explicação melhor, tu estuda melhor, né. Com certeza, tu entende melhor tudo, agora de bobeira assim, não dá. (aluno 04)

Diante do exposto, observamos que os professores têm uma parcela de contribuição no bom ou mau desempenho de seus alunos em classe, que o seu conhecimento e domínio sobre o assunto a ser trabalhado refletem em sua prática e desempenho em sala de aula, contribuindo no próprio sentido que determinado conteúdo irá despertar no aluno na hora de estudá-lo. Pois, sabemos que:

Há professores que ensinam muitas coisas a muitos alunos, há os que ensinam muitas coisas a alguns, há os que não ensinam nada a nenhum aluno...O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz a diferença...O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito ‘pigmaleão’, isto é, os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes, são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. (DUBET, 1997:231)

Esse elemento que parece determinar o efeito professor, como aquele que acredita no progresso de seus alunos, deposita-lhes confiança e o mais importante, vêem esses alunos como eles realmente são, respeitando seus limites, potencialidades e interesses, deve ser discutido e apresentado na escola para que se reflita e analise sobre sua importância e relevância no processo ensino-aprendizagem e principalmente na construção do sujeito envolvido em relações e em constante busca pelo verdadeiro sentido de frequentar a escola e estudar. Talvez, toda a angústia e observação desse aluno justifiquem sua simpatia e

‘interesse’ pelo professor e a disciplina de História, mas também sua antipatia e ‘desinteresse’ pelas disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa, mesmo sabendo que a professora de Ciências é habilitada na área em que atua. Ele faz o seguinte comentário:

A professora de Ciências, por exemplo, ela só vai pegar giz, bota um aluno pra copia no quadro que eu falei, né. Ai deixa os alunos copiando e fica sentada, nem parece que ela é formada. O de Português também, ele manda: ‘copiem do livro’. A gente vai e copia do livro, só que é chato, não se aprende nada”.(aluno 04)

Nesse caso, ele apresenta uma situação vivenciada por ele e seus colegas em sala de aula, em que a professora transfere sua tarefa para um aluno e mantém-se distante e o outro de Português, utiliza-se da cópia do livro didático, sem ao menos explicitar o verdadeiro objetivo da atividade. Assim, a aula se torna ‘desinteressante’, porque não há motivação, não há um esforço do professor em desenvolver um bom trabalho, buscando novas metodologias para suas aulas e, ao mesmo tempo, não conquista seus alunos, despertando neles o ‘gosto’ pelo saber escolar. Segundo Charlot (2000) ainda:

A educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas, só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é ‘desejo de’, a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. (p. 54)

Caso contrário, se não houver essa ‘força de atração’, se esse ‘desejo de’ não for despertado na criança, ela vai se distanciando da escola, dos estudos, não vai conseguir construir o verdadeiro ‘sentido’ de estar ali e estudar e não vai construir-se enquanto sujeito do processo, enquanto ser social e ao mesmo tempo singular, com sua própria história, mas que precisa encontrar no mundo, nas relações o que lhes permite construir-se e desenvolver-se.

Além desses relatos apontados pelos alunos acima, de insatisfação com certas práticas de professores que são vistos como um dos responsáveis pela defasagem destes nos estudos, existem também casos de alunos que procuram manifestar, mediante comportamentos diversos, suas insatisfações e mesmo revolta com os professores diante dos resultados escolares. É o caso do aluno sete de 19 anos, que quando interrompeu os estudos pela primeira vez, ao retornar estava com notas baixas e sabendo que ia reprovar, começou a fazer bagunça em sala de aula, até ser expulso pela diretora da escola. Num outro momento, quando

passou a estudar em outra escola, não conseguia se adaptar, tinha dificuldades para entender o conteúdo e tudo parecia difícil. Então, repetiu os mesmos comportamentos de revolta e isso o levou a tirar notas baixas e mais uma vez interromper os estudos. Por último, então, ao estudar a noite nessa mesma escola, decidiu que, juntamente com seus colegas, iriam tumultuar e o faziam gazeando aulas, não copiando as matérias, não fazendo outras atividades. Segundo ele, a reação dos professores era evidente, recebia advertências e era suspenso. Na época, sua turma chegou ao extremo de expulsar uma professora da classe porque chamou a atenção de um dos colegas sem ter razão. Conforme relata, o grupo ia à escola e ficava brincando e se divertindo durante as aulas:

A gente não tinha caderno em dia, nada. Até um dia a Márcia de Ciências, deu uma prova pra um colega meu, eu não tava fazendo a prova porque eu não quis fazer. Ai ela não forçou. Ai eu sentei atrás do colega meu que ia fazer a prova e fiquei com o livro aberto. Ai ele perguntava e eu respondia. Ai a Márcia foi lá, pegou nós dois e botou pra rua. Porque ela disse: 'Ah! Vocês tão colando. Não quês fazer a prova mas tas colando com o outro. Ai pegou deu zero pra ele e zero pra mim. Ai chegou no final do ano, eu só tinha 4 pontos com a Márcia. Era obrigado a tirar 24 pontos pra passar, onde é que eu ia tirar 24 pontos numa prova de recuperação?(aluno 07)

Esta forma de demonstrar insatisfação através de comportamentos como esses, faz com que os alunos se afastem da escola e se neguem a participar das atividades em sala de aula. Nesse caso o aluno, com notas insuficientes para ser aprovado em duas matérias, interrompeu os estudos antes mesmo de completar o último bimestre. Em seu depoimento revela que esse resultado não o incomodava, porque não queria saber de estudar.

Hoje, no entanto, pensa diferente e lamenta porque, devido a sua história escolar, já é conhecido pelos professores e próprios colegas por seus comportamentos e isso dificulta ainda mais sua adaptação e relação com o grupo. Mas refletindo sobre tudo isso, com a idade em que se encontra, resolveu mudar, procurando estudar e respeitar seus professores para ver se consegue adquirir a confiança dos mesmos, concluir o Ensino Médio e adquirir um bom emprego. Isso significa que para os alunos se engajarem na construção dos saberes escolares, necessitam ter significações positivas em relação ao estudo e ao professor, mesmo que para isso precisem superar situações desagradáveis e conflitantes na escola.

Outro caso semelhante ao anterior é o da aluna seis. Segundo ela, na sala de aula e na maioria das vezes, juntamente com seus colegas, mesmo sabendo dos prejuízos que poderiam sofrer, começam a brincar de telefone sem fio enquanto o professor explica. Para ela tais

comportamentos dos alunos ocorrem quando o conteúdo que está sendo trabalhado não interessa ao grupo ou o professor não sabe explicar muito bem. Então, procuram envolver-se em outras atividades que lhes proporcione prazer e diversão:

A gente começa a avacalhar dentro da sala um com o outro, ai tem professor que fala pra regente e tem outros que não dizem nada. É assim, tem dia que a gente fica prestando atenção no que eles explicam, mas tem dia que a gente começa a avacalhar na primeira aula e vai até a última assim.(aluna 06)

Novamente a figura do professor é mencionada quando a aluna diz que em certas aulas preferem “brincar” a ouvir o professor. Para essa aluna, a escola e os estudos não fazem nenhum sentido, porque ela simplesmente não gosta, diz que não gosta de escrever, nem de ler, e que somente os faz quando obrigada.

Além dessas colocações, os alunos ainda comentam que os professores trabalham com muito texto e provas, o que dificulta muito na hora de estudar e obter a nota que precisam para passar de ano. Contestam essa prática da escola que não considera a participação em sala de aula, a realidade em que estão inseridos, seus conhecimentos prévios e outras formas de trabalho. E assim, eles acabam atribuindo o ‘gosto’ pela escola relacionando à disciplina e, conseqüentemente, ao professor dessa disciplina. Eles dizem:

È Geografia e História que eu acho que é muito texto. Muito texto pra gente estuda. A professora dava texto pra gente tira cinco perguntas, como é que a gente ia saber. Daí tinha que tira zero mesmo. Não sei como ainda passei pra 5ª e 6ª série até a 7ª. Muito texto eu não gosto de estuda, eu sou mais pergunta. Pode passar umas 50 que eu estudo, mas texto da preguiça e eu não consigo. (aluna 01)

Geografia eu não gosto porque é muito texto, que dá preguiça de estuda e eu não consigo. Porque o professor de História ainda dá umas perguntinhas pra gente estuda, mas o de Geografia não, ai fica muito difícil. (aluno 05)

Ciências eu não gosto porque a professora não explica muito, ai ela fala demais, passa matéria demais e a gente enjoa da matéria. Porque nem é ela que passa a matéria no quadro, ela pede pra uma aluna e fica sentada olhando. Isso é porque as vezes ela sai, fica a aula toda na rua e deixa nós na mão. (risos)...Artes, a professora também não tem muita idéia assim. Quem uma vez deu idéia pra ela foi nós, da minha equipe, que fizemos uns cartazes sobre drogas e apresentamos nas outras turmas. Ai ela concordou. Por isso que a gente não gosta muito, porque quando ela não desenha, só quer saber de passar matéria. (aluno 07)

Muitas vezes os alunos não estão “a fim” de realizar determinadas tarefas escolares, copiam textos sem cessar. Eles não encontram razões suficientes para investir numa atividade que para eles não tem muito significado. De acordo com Charlot (1996), para os alunos “fracos” o sentido da escola não passa pelo saber, mas pela perspectiva de ter uma profissão e mudar de vida.

Acreditamos que essa questão levantada pelos alunos realmente é pertinente. Muitas vezes os professores passam muito texto aos alunos, como os casos aqui citados, apontam as disciplinas de Geografia, História e Ciências que não problematizam ou discutem o verdadeiro objetivo de tanto conteúdo. Nas atividades ou trabalhos em classe, apenas fazem exercício de memorização, sem despertar no aluno a curiosidade e o desejo de “quero mais”. Se o professor tiver domínio e conhecimento sobre o assunto para levar os alunos a refletirem e discutirem sobre essas questões, o ‘tamanho do texto’ não dificultará na hora das atividades ou da avaliação, porque, automaticamente, irão entender seu conteúdo. Segundo Arroyo:

Os conteúdos de cada disciplina, as seqüências, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, têm pouca relação com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina ... O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a provar ou reprovar com base em critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso – escolar. (ARROYO, 1997:21)

À medida que a criança vai crescendo, aprendendo e conhecendo novas coisas, gradativamente vai estabelecendo novas relações que antes não conseguia e vai mais longe, levantando questões, interrogando a todo instante. Por essa razão, o professor precisa se desvincular dessas ‘seqüências, precedências, avaliações e domínios’ tidos como básicos que nada têm a ver com a formação do indivíduo em alguns momentos, deve buscar conhecer melhor os processos de desenvolvimento destes, criando condições possíveis para enriquecer as interações e atingir a própria relação do indivíduo com a vida, com seu modo de agir, lidando com a compreensão que ele tem sobre porque está no mundo, um mundo que muda constantemente e cujas mudanças não chegam, muitas vezes, aos espaços educativos. Ao compreendermos essa relação do aluno com o professor e com a escola estamos diretamente voltados para a questão do ‘sentido’ dos estudos e do saber que iremos abordar a seguir.

4.7 – O sentido dos estudos e sua relação com o saber

Algumas reflexões subsidiaram o trabalho até o momento, proporcionando um melhor entendimento acerca do objetivo dessa dissertação que é ‘conhecer e analisar a relação com a escola e o saber escolar, estabelecida por alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, que se encontram em situação de distorção série/idade’. Mas, acreditamos que ainda existam algumas que precisam ser discutidas e analisadas e que significam muito na compreensão dos mecanismos que influenciam na obtenção do sucesso para alguns alunos e o fracasso de outros. Nesse item buscamos refletir sobre o sentido da escola, uma questão central em nossa pesquisa, procurando ouvir os entrevistados e relacionando suas colocações às discussões de alguns autores sobre a questão do ‘sentido’ dos estudos e sua relação com o saber.

Podemos verificar como os alunos não se referem aos estudos ou mesmo à escola como algo apenas prazeroso, mas, além disso, como a busca por um futuro promissor e que possa lhes proporcionar algo diferente do seu meio social de origem. Nesse sentido é importante citar o que nos coloca Rochex (apud Vellas, 2002):

O acesso ao sentido e ao prazer de aprender e de saber, muitas vezes, provém de uma justificativa utilitarista da escola, vista como lugar de preparação social e profissional e não como lugar de construção de sentido do que nela se aprende. (p. 25)

A ‘visão’ da escola enquanto lugar de preparação social e profissional aparece com frequência nas falas dos alunos e os estudos estão relacionados a essa mesma visão, quando falam das razões que os levam a estudar e apresentam a aquisição de um bom emprego ou a garantia de um futuro melhor. É como Rochex coloca acima, quando diz que a escola é vista como um lugar de preparação social e profissional. Vejamos o que nos dizem dois alunos:

Eu gosto de estudar, porque é importante pro futuro, pra arrumar um emprego melhor, eu atribuo muito valor pros estudos. (aluna 02)

Eu gosto de estudar porque é importante pro futuro. (aluno 09)

Verificamos nessas falas questões que já foram discutidas anteriormente, quando questionamos a respeito da relação com a escola. Com frequência o aluno pensa a escola como possibilidade de adquirir um bom emprego e ter um futuro melhor.

Outros alunos disseram que gostam de estudar mais ou menos e há também aqueles que não vêem sentido nos estudos, conforme ilustramos nas citações abaixo:

Não gosto muito de estudar, nunca gostei. Eu não gosto das matérias, das provas, dia das provas é que não gosto muito. Mas, a gente precisa pra aprender né.(aluno 03)

Eu gosto mais ou menos, porque eu não gosto das provas, de escrever muito, essas coisa... se tivesse que parar de estudar, eu parava.(aluno 05).

Não porque é muita coisa, tenho preguiça...não gosto.(aluna 06)

A questão das provas, matérias, enfim, avaliações da escola, parecem exercer um ‘peso’ que dificulta a subjetivação dos alunos pela escola e pelo ato de estudar. Sem pretender tirar uma conclusão de causa-efeito, os depoimentos dos nossos entrevistados indicam que as práticas escolares não contribuem para uma maior implicação dos alunos com o trabalho escolar. Os dados obtidos não permitem deduzir outra forma de ensino além da exposição, seguida de exercitação e prova. Nesse sentido, destacamos a colocação de Xavier e Rodrigues (1997) quando dizem que os recursos e técnicas utilizados na Educação Infantil ‘desaparecem’ quando os alunos atingem o Ensino Fundamental, à medida que as séries avançam no seu percurso e os recursos utilizados se resumem ao uso do quadro – negro, giz, livro didático e outros já conhecidos. A escola parece acreditar que esses recursos serão suficientes para transmitir os conteúdos necessários para uma boa aprendizagem e desenvolvimento de habilidades nos alunos. E a interação, a mediação do professor, o trabalho coletivo, estão ocultos na sala de aula. Segundo os mesmos autores:

O questionário, as cópias e os exercícios de fixação são as propostas mais freqüentes observadas neste nível de adiantamento. As propostas de trabalho vão perdendo o caráter problematizador e desafiador. As perguntas e respostas do professor são, cada vez mais, restritas às proposições do livro-texto e parecem ter a real finalidade de manter os alunos ocupados e quietos até tocar o sinal para iniciar o próximo período. (idem, p. 83)

Com conteúdos trabalhados e transmitidos dessa forma, com alunos ‘ocupados e quietos’ sob pressão, como podem construir relação de sentido para os estudos? Tudo o que os alunos querem é que a aula termine o mais rápido possível para se encontrar com os amigos, ou ainda, sair correndo da escola e fazer as atividades que mais gostam, num espaço

livre de tensões e pressões. Segundo Charlot (1996), quando trabalhamos com a relação do aluno com o saber e com a escola, o que interessa não é o que o aluno aprende, mas o que faz mais ‘sentido’ para ele naquilo que aprendeu e este sentido só é construído quando ele consegue estabelecer relação com algo que já viveu ou conhece.

Torna-se oportuno citar o que nos diz a aluna um para a qual a escola ‘perde o sentido’ quando se reprova, porque acaba desanimando, a pessoa começa a ‘relaxar’ na sala de aula e tudo isso reflete na sua aprendizagem. Para ela:

Perde o encanto assim, porque se eu fico em recuperação, até dá vontade de estudar, sei lá é um troço que dá em mim. Mas, se eu rodar, pra mim não tem mais graça, da uma preguiça. eu disse pra mãe que como eu rodei, não queria estudar mais. Não sei, parece que tem alguma coisa junto comigo. Não sei te dizer o que é, perde o encanto, dá uma preguiça. Daí na 4ª série no começo, eu dei uma relaxada, daí depois eu estudei, estudei, estudei, tirava só nota boa, estudei e passei. (aluna 01)

Nesse caso, a reprovação e a repetência são fatores que contribuem para que o aluno ‘perca’ o ‘encanto’ pelos estudos e a escola. E, assim sendo, acaba por afastá-lo, aos poucos, do meio escolar, fazendo-o se interessar por atividades extra-escolares. Ficar em recuperação ainda alimenta alguma esperança, mas a notícia de uma reprovação e saber que terá que repetir o próximo ano novamente, causa desânimo, revolta e pode até resultar numa interrupção dos estudos por um período.

A forma como o aluno se coloca frente ao saber escolar faz diferença e parece ter fortes implicações. Segundo Salomon (2002):

A relação sócio-afetiva desses alunos com a aprendizagem é essencialmente negativa, como fica evidente em seus relatos, de forma mesmo constrangedora. Não gostam de estudar, não têm interesse, não colocam afeto no saber escolar. Não podemos dizer contudo, que sejam incapazes de se ligar afetivamente, pois em áreas “não escolares”, a maioria desses jovens demonstra ligação, interesse, envolvimento. (pp. 11-12)

Enfrentar esse desafio não é tarefa fácil, pois envolve professor, aluno, posturas e práticas em sala de aula. O importante é refletir sobre essas situações que se apresentam e buscar caminhos para a superação de tais problemas na tentativa de amenizá-los, criando novas metodologias de trabalho que realmente pensem o educando nas suas várias dimensões.

Mas a realidade é dinâmica e, assim sendo, nem todos constroem a mesma relação com a escola. Para alguns, essa relação é mais positiva, conforme podemos observar na fala desta aluna:

Acho importante...porque a gente tem que estudar, senão a vida não tem sentido. Já pensou se eu não pudesse estudar, vim pra escola e conversar com meus amigos? Eu ia ficar muito triste, porque aqui a gente aprende coisas... assim, matérias. Faz amizades, joga bola, faz um monte de coisas. (aluna 02).

Essa resposta difere da anterior, porque para essa aluna, a escola e os estudos são significativos, têm um ‘sentido’ que lhe permite considerá-los importante. E, ainda percebemos como estabelece relações nesse ambiente, quando se remete ao fato de encontrar seus amigos e de aprender coisas. São formas de construção das relações com o saber e a escola. A escola sendo o lugar central do saber, cabe a ela possibilitar a todos os alunos que a freqüentam, as mesmas oportunidades de acesso ao ensino e o envolvimento nas atividades propostas de modo a se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo num processo contínuo de trocas de experiências e novas descobertas. Só assim o sentido vai sendo construído pelo aluno que vai aos poucos se subjetivando na escola e estabelecendo as relações necessárias para sua formação.

Quando questionados sobre o que mais gostam e o que menos gostam de estudar, todos se referem às disciplinas e justificam:

*Gosto de estudar de tudo um pouco. Assim, se em História se tem uma matéria nova, em Inglês, Ciências, se tem um livro lá que eu não entendo, já estudo...é de tudo um pouco... **Agora a matéria que eu mais ‘pego’ é a que eu mais gosto.** Como Inglês, agora to começando a pegar, tirei 9,5 num trabalho que eu não suportava Inglês, odeio Inglês. Agora to começando a gostar, acho que é porque eu comecei a tirar nota alta, deve ser por causa disso. (aluna 01)*

Gosto de Matemática. Eu to com 10 em duas provas já. Também gosto de Inglês, porque eu to com a nota boa, só agora que teve um trabalho e como eu não tinha dicionário ai eu não fiz e baixei a nota. Eu tirei 10 em Matemática, porque peguei na explicação, porque nem a matéria eu tenho direito. (aluna 06)

O que eu não gosto de estudar, é pegar o caderno. As vezes quando tem prova, eu pego o caderno. Mas, só quando tem prova. Não gosto de tá lendo. Português eu não gosto, porque eu não gosto daquelas coisas de verbo, substantivo, não tem? E também não gosto de Geografia e

Ciências, porque as professoras só sabem dar texto e fazem as provas bem complicadas.(aluno 05)

Quando o aluno diz que a matéria que “mais pega” é a que mais gosta, com certeza é a matéria que entendeu melhor, que conseguiu compreender e interpretar de forma objetiva. Nas disciplinas nas quais obtém melhores notas, com conteúdos mais acessíveis, também são apontadas, isso se deve ao fato de uma melhor compreensão. Mas, se o aluno (caso 05) não gosta de ler, estudar e só faz isso em época de prova, a sua relação com os estudos já está mais distante, ainda não estabeleceu uma relação de sentido entre seus interesses e o que está sendo proposto na escola. Quando isso de fato ocorrer, veremos que os resultados irão estimular o trabalho do aluno nas atividades propostas e ele participará mais das aulas, pois:

...Se só podemos aprender por nós mesmos, isso não significa que aprendemos sozinhos. Embora a escola privilegie a relação dual e vertical entre o educador e cada aluno individual, as práticas de construção dos saberes não podem causar um impasse nas interações horizontais entre as próprias crianças. Sua forma privilegiada é a linguagem. (PASTOR, 2002, pp.34-35)

A linguagem constitui uma passagem do pensamento àquilo que se pode dizer e isso acelera a estruturação do pensamento. Segundo Pastor, esse trabalho verbal é uma hipótese de que um verdadeiro processo de construção dos saberes está se confirmando.

Outra questão abordada na entrevista foi sobre as atividades desenvolvidas na escola ou em sala de aula, procurando saber se participam e o que preferem. Vejamos o que nos colocam alguns deles:

Participo sem problemas. Mas, prefiro trabalhos em equipes, porque tenho facilidade em fazer amizades e também porque me sinto mais à vontade para apresentar, e sozinha eu sou um pouco tímida, e com a turma é legal. Porque a gente divide as tarefas e cada um fala um pouco. Mas ainda prefiro fazer os cartazes, porque falar eu não gosto. Falo pouco. (aluna 02).

Gosto de fazer trabalhos em equipe, mas não gosto de apresentar, porque tenho vergonha. Nós já temos a nossa turminha, mas quando é a professora que faz a equipe, aí a gente se separa. Às vezes faço com a minha irmã tudo. Mas, eu sempre fiz tudo na escola. Em grupo é legal, porque como eu já disse sou envergonhado, então quando a gente se junta fica mais fácil de falar e tudo. (aluno 05)

Dependendo o evento. Por exemplo, festa junina não. O que eu preferi, foi um trabalho de matemática que a gente explicava pros colega e eu

não gosto quando eles inventam de sair pra rua e andar a toa por ai, porque eu não gosto muito de andar...(aluno 07)

Essa preferência por atividades em equipe representa uma certa ‘segurança’ para os alunos que encontram nos colegas coragem para desenvolver seus trabalhos em classe e reforça a tese de que para aprender o sujeito precisa estabelecer relações com o mundo, com os outros e com ele mesmo. Essas relações somente são possíveis quando as atividades ou conteúdos propostos ao aluno entram nas suas expectativas de vida, quando ele encontra o verdadeiro ‘sentido’ de aprender. Segundo Jauss (apud Zago, 2000:28) : *A escola adquire sentido para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida.* Caso contrário, se instala, aos poucos, a perda de interesse pela escola, pelos estudos e o aluno acaba se distanciando desse ‘mundo’ desconhecido e sem utilidade no seu cotidiano extra-escolar. Assim se referem às atividades que não gostam:

*Eu não gosto quando eu não entendo a matéria, fica muito difícil.
(aluna 02)*

Quando a gente não entende a matéria, é muito difícil, fica muito complicado e eu não gosto. (aluno 03)

Não gosto dos professores porque ficam passando aquelas coisas chatas, um monte de matéria, isso eu não gosto. (aluna 06)

Nessas respostas manifestam a dificuldade de entender determinada matéria (dois alunos) e também entender seus professores (dois alunos). Mesmo assim, geralmente explicam seus ‘fracassos’, culpando-se por não entender a matéria. São perguntas de Charlot: até que ponto um aluno pode ficar sem entender um conteúdo na escola? Como um professor pode ‘passar adiante’ com outro conteúdo, quando muitos alunos da classe ainda não assimilaram o anterior? Acrescenta o mesmo autor: *“Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso...deve-se então, entender que o fracasso escolar se constrói também dia-a-dia na sala de aula”.*(CHARLOT, 2002:24).

Essa forma de construção do fracasso é a mais comum porque se manifesta aos poucos nos meios escolares e na sala de aula e quando o professor percebe, já é tarde, porque o aluno segue com lacunas e seu desempenho irá refletir nos resultados escolares. São essas situações de defasagem, essas histórias escolares que terminam mal, que vão se constituindo no fracasso escolar. Por isso, o professor não deve seguir adiante sem que a maioria dos seus alunos domine o conteúdo de forma compreensiva, o aluno não pode ficar sem entender uma matéria,

senão ele vai continuar no seu percurso de aprendizagem, aprendendo a memorizar para fazer provas, sem realmente adquirir os conhecimentos necessários para que se desenvolva enquanto sujeito singular e social, inserido numa rede de relações que permitem ser ele verdadeiramente sujeito.

Com o estudo tão desvinculado de seus sonhos, projetos e sucesso, sem nenhuma expectativa de realização profissional ou de glória ao final do ano ou curso, a não ser o diploma, fica difícil despertar nos jovens o interesse pela escola e pelos estudos. A questão da relação com o saber passa por essas questões de desejo de aprender, sonhos, expectativas. Porque mesmo não estando motivados, segundo Charlot (2001), mas o indivíduo está em relação com o saber e essa relação é ao mesmo tempo social e singular. Aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito, que precisa “querer”, mas que só isto não basta. Ele precisa construir relações de sentido com os objetos ao seu redor, com as situações em que se envolve. Tudo isso é que vai constituindo a sua relação com o mundo. Assim, o sentido e o valor de um saber e portanto, a mobilização do sujeito nesse aprender, é indissociável dessa relação com o mundo.

Nas discussões desenvolvidas até aqui, procuramos discutir e refletir sobre a relação com o saber e a escola e percebemos que esta ‘relação’ é muito mais complexa do que se presumia inicialmente ou seja, para responder o objetivo desta dissertação voltado para o conhecimento da relação com a escola e o saber escolar estabelecida por alunos em situação de distorção série/idade. Nesse caminho iniciado não temos dúvida de que é preciso rever muitos ‘pontos’ até então desconsiderados, muitos aspectos relevantes que foram apontados e não explorados, muitas coisas estão entravadas e precisam ser desmistificadas, analisadas. Mas o primeiro passo foi dado, uma tentativa de superar o discurso sobre o fracasso escolar entendido como “diferença de posições”, “deficiência” e pensá-lo até mesmo enquanto diferença, mas dessa vez, nas relações com o saber e a escola, através das situações e histórias escolares que vão se construindo na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu de uma série de preocupações vivenciadas como docente: comportamentos de resistência manifestos pelos alunos durante a realização de algumas atividades em sala de aula, a defasagem nos estudos apresentada por alguns alunos, a questão da repetência, das interrupções, enfim, questões que se repetiam todos os anos na escola e nem sempre se encontravam caminhos para amenizar as situações apresentadas.

Diante dessas preocupações, procuramos nos inteirar de parte da produção existente sobre os assuntos relacionados a essas questões e realizar uma pesquisa de campo para aproximar o tema dessa dissertação com a realidade presente em uma escola pública do Ensino Fundamental. Inicialmente, aplicamos um questionário junto aos 29 alunos de uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental com o objetivo de conhecer e analisar qual a relação que estabelecem com a escola e o saber escolar quando se encontram em situação de distorção série/idade. Esse estudo possibilitou conhecermos a população pesquisada através dos dados sobre a origem e procedência das famílias, grupo familiar, moradia e acesso à escola, escolaridade e ocupação dos pais, escolaridade dos alunos, trabalho, relação com a escola, relação com os estudos e história escolar.

Como o objetivo era conhecer a relação dos alunos em situação de distorção série/idade, utilizamos critérios para selecionar os alunos que seriam entrevistados, representados, nesse caso, por um grupo de sete alunos nessas condições. Com esse grupo aprofundamos os dados mediante entrevistas as quais possibilitaram conhecermos a relação com a escola e o saber escolar no contexto das histórias desses alunos.

Os dados obtidos mediante as sete entrevistas realizadas, somadas às informações do questionário, constituem o centro do nosso material empírico. Além disso, utilizamos várias fontes bibliográficas para fornecerem subsídios teóricos que nos permitissem interpretar os resultados assim como estabelecer possíveis relações dos resultados que encontramos com outros estudos.

A seleção dos discursos, baseado no método de análise temática de conteúdo, possibilitou que compreendêssemos e interpretássemos os depoimentos dos sete alunos entrevistados e sua relação com a escola e o saber escolar.

As hipóteses iniciais eram duas: primeira, acreditávamos que a necessidade de trabalho remunerado, ainda em idade escolar, era um fator constante entre alunos em situação de defasagem e permanência na escola. Segunda, acreditávamos que o histórico escolar

desfavorável desses alunos, bem como a ‘falta de sentido’ em relação á escola e ao saber escolar, dificultavam a subjetivação do aluno na escola e, conseqüentemente, nos seus estudos. A caracterização demonstrou que esse grupo de alunos em situação de distorção série/idade, se aproxima da segunda hipótese quando, através de suas histórias escolares, relatam a questão do rendimento escolar desfavorável, em muitos depoimentos, demonstrando o quanto isso reflete em suas decisões e ações e, muitas vezes, permite que estabeleçam uma certa ‘distância’ com os estudos, não encontrando na escola o verdadeiro ‘sentido’ de freqüentá-la.

A ordenação e análise dos dados, nos proporcionaram caracterizar esses alunos em defasagem que chegaram até a 7ª série do Ensino Fundamental com histórias escolares distintas. Do grupo de sete alunos, seis deles passaram por reprovações, quatro já interromperam seus estudos pelo menos uma vez, cinco gostam de freqüentar a escola, quatro gostam de estudar, mas apenas quatro deles pretendem concluir o Ensino Médio. Do total de sete, quatro trabalham para auxiliar suas famílias.

Esses dados somados aos depoimentos dos alunos, mostram que a relação com a escola e os estudos é uma questão que não pode ser estudada separadamente, pois mesmo que quiséssemos separá-las, os alunos mostram a interdependência ao responderem uma questão associando a outra. Para eles, ir à escola representa adquirir os conteúdos que são transmitidos, resolver atividades e realizar provas, alguns até apontam o prazer de encontrar com os amigos e conversar, mas não estabelecem uma relação com a escola e o saber enquanto conhecimento, aprendizagem intelectual, onde podem estabelecer relações que os permitam desenvolver-se enquanto sujeitos com suas histórias singulares numa interação com seus pares e outros grupos deste mesmo espaço. Ao contrário, eles vêem a escola como um lugar aonde se vai para mais tarde adquirir um bom emprego, ter um futuro melhor, quer dizer, estabelecem uma relação com o futuro profissional e não com o presente. Com raras exceções, eles não encontram o verdadeiro ‘sentido’ de freqüentar a escola, não encontram o ‘prazer’ de estudar. Para esse grupo, a escola não é reconhecida como um lugar central de construção do saber, porque ela não viabiliza tal construção, quando permite o acesso a uns em detrimento de outros, ou quando não respeita as diferenças e diversidades existentes. Esse “sentido” também parece não ser encontrado quando, através dos depoimentos, apontam a falta de uma metodologia eficaz para atender às necessidades básicas da disciplina ou mesmo dos alunos, quando tudo parece estar “fora” do contexto, da realidade, dificultando um melhor entendimento e uma melhor compreensão sobre o assunto.

Ao mesmo tempo, pudemos perceber que não existe um único ‘culpado’ pelas histórias de fracasso desses alunos na escola, mas que toda essa situação ocorre pela soma de vários fatores que contribuem para que a distorção série/idade aconteça. Ou seja, as relações que são construídas na escola envolvem professores, instituição, grupo familiar, situação econômica, sociedade, enfim, são várias as instâncias que contribuem positiva ou negativamente para o sucesso ou fracasso dos alunos.

É nesse sentido que precisamos repensar todo o contexto social e escolar onde o aluno está inserido, buscando refletir sobre as questões acima apontadas e considerando essa rede de relações que contribuem na construção desse fracasso.

Cabe destacarmos que não buscamos conhecer as “causas” do fracasso escolar operado nas escolas. Interessou-nos saber as relações que os alunos, em situação de fracasso, com histórias de fracasso, estabelecem com a escola e o saber escolar. Defendemos a tese de que o fracasso escolar não pode ser interpretado unicamente levando em consideração as diferenças de posições dos alunos no espaço social mas, como defende Charlot, em termos de diferenças que são vistas na relação com o saber e a escola.

Torna-se importante ressaltar que a análise desenvolvida nesse estudo não pretende esgotar todas as questões significativas presentes nas informações dos entrevistados. Ficaram lacunas e questionamentos nem sempre possíveis de serem respondidos. Um desses questionamentos diz respeito ao número de alunos entrevistados. Provavelmente, os resultados seriam distintos se considerássemos o total de alunos que, na escola estudada, encontravam-se em defasagem série/idade. Uma sugestão que nos parece pertinente é a realização desse tipo de pesquisa com a participação dos pais, para que as informações sobre a relação com o saber e a escola e a questão do ‘sentido’ sejam analisadas conjuntamente aos resultados manifestados pelos alunos.

A continuidade dos estudos sobre a questão da relação com a escola e o saber escolar permitirá cada vez mais que se compreendam as situações de fracasso construídas no dia-a-dia da sala de aula, a interação e socialização dos alunos, enquanto sujeito ao mesmo tempo singular e social, com suas diferentes histórias de vida escolares. Permitirá, ao mesmo tempo, que se compreenda que esses sujeitos precisam estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, através da frequência à escola, a participação coletiva com o grupo de pais, a mediação professor/aluno, interagindo de forma objetiva e democrática, para então encontrar o verdadeiro ‘sentido’ de frequentar a escola e de estudar.

Acreditamos, porém, que este trabalho não se finaliza com considerações aqui levantadas, mas temos a clareza de que, com a experiência na pesquisa, possibilitamos uma

outra reflexão acerca do que vem sendo discutido sobre fracasso escolar, através do enfoque na questão da relação com o saber e com a escola. Esperamos também que essas discussões possam ser aprofundadas em outros estudos, pois apenas abrimos caminhos para serem desvendados e trilhados.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. **Fracasso – Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** In.: Para Além do Fracasso Escolar. Campinas: Papirus, 1997.

AQUINO, J.G. **Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

AZEVEDO, J.C.; GENTILI, P.; KRUG, A e SIMON, C.; (org.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2000.

BUNALES, Roger. **Saberes e Cidadania na Cidade.** In: A construção dos saberes e da cidadania: da escola á cidade. São Paulo: Artmed, 2002.

CANÁRIO, Rui. **Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas.** In: O Estudo da Escola. Portugal, Porto Editora, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre, Artmed.2000.

_____. **Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 97. 1996.

_____. **Relação com a Escola e o Saber nos Bairros Populares.** In: PERSPECTIVA. Revista do Centro de Ciências da Educação. v. 20, n. especial, jul. – dez., Florianópolis: UFSC 2002.

COLLARES, C. A L.; MOYSÉS, M. A A . **Preconceito no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

DUBET, François. **A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização.** Contemporaneidade e Educação. Ano III, 1998.

_____. **Quando o Sociólogo quer Saber o que é Ser Professor.** In: Revista brasileira de Educação. Nº 5, mai. – jun. – jul. – ago., São Paulo, 1997.

FERRARO, Alceu Ravello. **Diagnóstico da Escolarização no Brasil.** Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 1999.

_____. **Pela Porta dos Fundos.** Revista Educação, ano 28, nº 245, setembro. Ed. Segmento, 2001.

FONSECA, Marilde Juçara da. **Participação das Famílias na Instituição Pública de Educação Infantil: limites e possibilidades.** Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis, 2000.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A Produção de Ignorância na Escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAS, Maria Virgínia. **Jovens no Ensino Supletivo: diversidade de experiências.** Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo, 1995.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **“A escola dos que passam sem saber”:** A prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. UFMG: Sociologia da Educação GT 14. Minas Gerais. Out.2002. Disponível em <http://www.amped.org.br>.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

MEIRIEU, Philippe. **Rumo a uma Escola de Cidadania.** In: A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. São Paulo: Artmed, 2002.

MENEZES, Marina. **Projetos e Práticas Familiares: expectativas de pais sobre o futuro dos filhos.** Dissertação de Mestrado em Psicologia, UFSC, Florianópolis, 2000.

MOLL, Jaqueline. ABRAMOVICZ, Anete. (org.).**Para Além do Fracasso Escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas.** Revista Educação e Sociedade. Ano XXII, Nº 74, abril de 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem-na- escola** - Campinas, SP : Mercado de letras; Fapesp, 2001.

NICOLACI – DA - COSTA, Ana Maria. **Sujeito e Cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social.** Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PASTOR, Alain. **Linguagem, Construção dos Saberes e da Cidadania.** In: A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. São Paulo: Artmed, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

QUINTERO, J. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos.** Campinas/SP, Tese de Doutorado, 2000. mimeo.

ROCHEX, Jean – Yves. FOUCAMBERT, Jean. **Gramática em Atos ou Atividades Gramaticais.** In: A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. São Paulo: Artmed, 2002.

SALOMON, Maria Luisa de Oliveira. **Reflexões sobre o sentido do estudo na produção de percursos escolares acidentados em jovens de camadas médias.** PUCMINAS: Sociologia da Educação GT 14. Minas Gerais. Out.2002. Disponível em <http://www.amped.org.br>.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um Gosto Amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: Educ, 1998.

SILVA, M.A.S.S. RIBEIRO, M.J.R. SAMPAIO, M.M.F. e QUADRADO, A.D. **A Escola como Foco de Análise: um estudo de 16 unidades escolares.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Nº 95, p. 43-50, novembro. 1995.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1994.

VELLAS, Etienne. **Conferir Sentido aos Saberes Escolares: nada simples!** In: A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. São Paulo: Artmed, 2002.

ZAGO, Nadir. ROMANELLI, Geraldo. NOGUEIRA, Maria Alice.(org.). **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

_____. **A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.** In: Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS

1 - Identificação:

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____.

Idade: _____ anos.

Sexo:

(1) Feminino

(2) Masculino

Série que estuda: _____ série.

Turno:

(1) Matutino

(2) Vespertino

2 – Dados da família:

Local de residência (nome do local): _____

Área:

(1) Zona Urbana

(2) Zona Rural.

Com quem você mora?

(1) Pai e mãe

(2) Somente com o pai

(3) Somente com a mãe

(4) Mora com seus avós

(5) Com seus tios

(6) Outros? Qual? _____

Na sua casa, alguém lhe ajuda a fazer as tarefas escolares?

(1) Sim

(2) Não

Se alguém ajuda, quem costuma ajudar você? _____

Profissão dos pais:

Pai: _____

Mãe: _____

Observação: _____

Escolaridade dos pais:

Pai:

(1) Nunca foi a escola.

(2) Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) – Qual série? _____

(3) Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) – Qual série? _____

(4) Ensino Médio – Qual série? _____

(5) Universidade.

(6) Outro. Qual? _____

Completo a série? (1) Sim.

(2) Não.

Mãe:

(1) Nunca foi a escola.

(2) Ensino Fundamental (1ª à 4ª série)- Qual série? _____

(3) Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) – Qual série? _____

(4) Ensino Médio – Qual série? _____

(5) Universidade.

(6) Outro. Qual? _____

Completo a série? (1) Sim.

(2) Não.

Quantos irmãos você possui?

(1) Nenhum

(2) 01 irmão

- (3) 02 irmãos
- (4) 03 irmãos
- (5) 04 irmãos
- (6) 05 irmãos ou mais. Quantos? _____

3 – Escolaridade do aluno:

Com quantos anos você entrou na escola?

- (1) 04 Anos
- (2) 05 anos
- (3) 06 Anos
- (4) 07 anos
- (5) Mais de 08 anos.

Você frequentou a pré-escola?

- (1) Sim
- (2) Não

Você trabalha quando não está na escola?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Às vezes.

Se você trabalha, o que você faz? _____

Quantas horas por dia você trabalha?

- (1) 04 horas
- (2) 05 horas
- (3) 06 horas ou mais. Quantas horas ? _____

Como você trabalha?

- (1) Com carteira assinada
- (2) Sem carteira assinada
- (3) Outro. Qual? _____

Você gosta de vir para a escola?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Mais ou menos.

Por quê? _____

O que você mais gosta na escola em que estuda? _____

O que você menos gosta na escola em que estuda? _____

Você gosta de estudar?

- (1) Sim
- (2) Não
- (3) Mais ou menos.

Por quê? _____

O que você gosta de estudar? _____

O que você não gosta de estudar? _____

Por que você estuda? _____

Você já desistiu de estudar alguma vez?

- (1) Nunca

(2) Uma vez

(3) Duas vezes

(4) Três vezes

(5) Quatro vezes ou mais. Quantas vezes? _____

Em que série (s) você desistiu de estudar? _____

Por quê você desistiu de estudar? Cite pelo menos três motivos _____

Você já reprovou alguma vez?

(1) Nunca

(2) Uma vez

(3) Duas vezes

(4) Três vezes

(5) Quatro vezes ou mais. Quantas vezes? _____

Qual ou quais a(s) série (s) que você reprovou? _____

Reprovou mais de uma vez a mesma série?

(1) Sim

(2) Não

Qual série (s)? _____

Por quê você reprovou? _____

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Relação com a escola e com o saber:

- 1)** Você gosta da escola?
- 2)** Por quê você vem à escola?
- 3)** Você gosta de estudar? Por quê?
- 4)** O que você gosta de estudar?
- 5)** O que você não gosta de estudar?
- 6)** Que outras coisas você gosta de fazer na escola?
- 7)** Por quê é importante estudar?

Mobilização do aluno em relação aos estudos:

- 8)** Você estuda em casa?
- 9)** Alguém lhe ajuda quando estuda em casa?
- 10)** Você prefere estudar em grupo ou sozinho?

Histórico escolar:

- 11)** Você participa das atividades desenvolvidas em sala de aula ou na escola?
- 12)** O que você gosta de fazer em sala de aula?
- 13)** O que você menos gosta de fazer em sala de aula?
- 14)** Você já repetiu alguma série? Qual? O que aconteceu? Qual a dificuldade que encontrou?
- 15)** Você já parou de estudar alguma vez? Em que série? O que aconteceu? Qual o problema?

Relação com os colegas:

- 16)** Você tem amigos na escola? Como você se relaciona com eles?

17) Você tem amigos em casa? Como se relaciona com eles?

18) O que você faz quando não está na escola?

19) O que você mais gosta de fazer quando está em casa, nos finais de semana e dias de folga?

20) O que você menos gosta de fazer quando está em casa?

ANEXO 3

DADOS SOCIAIS DAS FAMÍLIAS E ALUNOS

QUADRO DEMONSTRATIVO DO QUESTIONÁRIO

1 - Localidade onde moram:

Entrevistados	Penha	Laranjal	Barrinha	Alto Penha	Sanga
01	X				
02	X				
03		X			
04	X				
05	X				
06	X				
07	X				
08			X		
09	X				
10	X				
11			X		
12		X			
13	X				
14	X				
15	X				
16	X				
17	X				
18				X	
19	X				
20	X				
21	X				
22		X			
23					X
24	X				
25	X				
26	X				
27	X				
28				X	
29			X		

2 - Com quem você mora?

Entrevistados	Pai e mãe	Pai, mãe, irmãos	Mãe, avô e tio	Somente com a mãe
01		X		
02	X			
03	X			
04	X			
05	X			
06	X			
07			X	
08	X			
09	X			
10	X			

11	X			
12	X			
13	X			
14	X			
15	X			
16		X		
17				X
18	X			
19	X			
20	X			
21	X			
22	X			
23	X			
24	X			
25		X		
26	X			
27	X			
28	X			
29	X			

3 - Na sua casa alguém lhe ajuda a fazer as tarefas?

Entrevistados	Sim	Não	Pais	Irmãs	Mãe
01	X			X	
02	X		X		
03		X			
04		X			
05	X		X	X	
06		X			
07		X			
08		X			
09		X			
10	X		X		
11		X			
12		X			
13	X		X		
14		X			
15		X			
16	X			X	
17		X			
18		X			
19		X			
20	X		X		
21		X			
22		X			
23		X			
24	X				X
25	X			X	
26		X			
27		X			
28	X				X
29		X			

4 - Qual a profissão dos seus pais?

Entrevistados	Pai	Mãe
01	Motorista	Dona de casa
02	Garçom	Dona de casa
03	Lavrador	Agente de saúde
04	Lavrador	Dona de casa
05	Caminhoneiro	//
06	Motorista	//
07	Não identificou	Cozinheira
08	Caseiro	Dona de casa
09	Motorista	//
10	Não identificou	//
11	Motorista	//
12	Lavrador	//
13	Prefeitura	//
14	Lavrador	//
15	Marteleiro	//
16	Motorista	//
17	Motorista	//
18	Caseiro	Doméstica
19	Serralheiro	Faxineira
20	Professor	Professora
21	Vigia noturno	Dona de casa
22	Lavrador	Lavradora
23	Pedreiro	Dona de casa
24	Veterinário	//
25	Caseiro	Faleceu
26	Padeiro	Doméstica
27	Lavrador	Dona de casa
28	Motorista	Professora
29	Lavrador	Dona de casa

5- Escolaridade dos pais

Entrevistados	Pai	Mãe	Entrevistados	Pai	Mãe
01	4ª série (C)	3ª série (In)	15	4ª série (C)	4ª série (C)
02	4ª série (In)	4ª série (In)	16	4ª série	4ª série
03	4ª série (In)	4ª série (C)	17	4ª série (C)	1ª série (C)
04	4ª série (In)	3ª série (C)	18	3ª série (C)	Nunca foi
05	4ª série (In)	4ª série (In)	19	Não sabe	Não sabe
06	4ª série (C)	4ª série (C)	20	3º grau (In)	3º grau (In)
07	-	4ª série (In)	21	2ª série (In)	Nunca foi
08	4ª série (In)	8ª série (C)	22	2ª série (In)	Não sabe
09	4ª série (C)	3ª série (C)	23	4ª série (C)	4ª série (C)
10	Não sabe	Não sabe	24	4ª série (In)	8ª série (C)
11	4ª série (C)	2ª série (In)	25	Nunca foi	Nunca foi
12	2ª série (In)	4ª série (C)	26	2ª série (C)	4ª série (C)
13	7ª série (C)	5ª série (C)	27	4ª série (In)	4ª série (In)
14	Nunca foi	Nunca foi	28	8ª série (C)	3º grau (C)
			29	4ª série (C)	8ª série (C)

6 - Quantos irmãos você possui?

Entrevistados	Nenhum	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
01							X				
02						X					
03									X		
04								X			
05											X
06				X							
07					X						
08		X									
09				X							
10				X							
11							X				
12						X					
13		X									
14				X							
15		X									
16				X							
17			X								
18				X							
19				X							
20		X									
21	X										
22				X							
23				X							
24		X									
25			X								
26		X									
27				X							
28		X									
29		X									

7 - Escolaridade do aluno: Com quantos anos você entrou na escola?

Entrevistados	Idade	Entrevistados	Idade
01	6 anos	16	6
02	7	17	5
03	7	18	6
04	7	19	6
05	4	20	4
06	4	21	7
07	6	22	7
08	7	23	4
09	4	24	5
10	8	25	7
11	6	26	7
12	7	27	7
13	5	28	4
14	6	29	6
15	6		

8 - Você frequentou a pré-escola ?

Entrevistado	Sim	Não	Entrevistado	Sim	Não
01		X	16		X
02	X		17	X	
03		X	18	X	
04		X	19	X	
05	X		20	X	
06	X		21		X
07	X		22		X
08		X	23	X	
09	X		24	X	
10		X	25	X	
11		X	26		X
12		X	27		X
13	X		28	X	
14		X	29		X
15	X				

9 - Você trabalha quando não está na escola?

Entrevistado	Sim	Não	Às vezes	Entrevistado	Sim	Não	Às vezes
01	X			16	X		
02	X			17		X	
03	X			18	X		
04	X			19	X		
05	X			20		X	
06		X		21		X	
07			X	22			X
08			X	23	X		
09	X			24	X		
10			X	25		X	
11	X			26	X		
12	X			27		X	
13		X		28			X
14	X			29		X	
15			X				

10 - Se você trabalha, o que você faz?

Entrevistados	Trabalho	Entrevistados	Trabalho
01	Ajudo em casa	16	Ajuda em casa
02	Sou balconista	17	---
03	Na roça	18	Ajuda o pai
04	Lanchonete	19	Babá
05	Babá	20	---
06	---	21	---
07	---	22	Ajuda o pai
08	Ajuda o pai	23	Ajuda em casa
09	Balconista	24	---
10	Ajuda em casa	25	---
11	Balconista	26	Ajuda padaria

12	Roça pasto	27	---
13	---	28	Ajuda mãe
14	Trabalha a dia	29	---
15	Ajuda em casa		

11 - Quantas horas por dia você trabalha?

Entrevistados	Horas	Entrevistados	Horas
01	4 horas	16	4 horas
02	9 horas	17	---
03	6 horas	18	4 horas
04	8 horas	19	4 horas
05	4 horas	20	---
06	---	21	---
07	---	22	5 horas
08	4 horas	23	2 horas
09	5 horas	24	5 horas
10	---	25	---
11	5 horas	26	6 horas
12	6 horas	27	---
13	---	28	4 horas
14	8 horas	29	---
15	4 horas		

12 - Como você trabalha?

Entrevistado	Com carteira	Sem carteira	Entrevistado	Com carteira	Sem carteira
01		X	16		X
02	X		17	---	---
03		X	18		X
04	X		19		X
05		X	20	---	---
06	---	---	21	---	---
07	---	---	22		X
08		X	23		X
09		X	24		X
10	---	---	25	---	---
11		X	26		X
12		X	27	---	---
13	---	---	28		X
14		X	29	---	---
15		X			

13 - Você gosta de vir para a escola?

Entrevistado	Sim	Não	+ ou -	Entrevistado	Sim	Não	+ ou -
01	X			16	X		
02	X			17	X		
03	X			18	X		
04			X	19	X		
05	X			20	X		
06	X			21	X		
07			X	22	X		
08			X	23	X		
09		X		24	X		
10	X			25	X		
11	X			26			X
12	X			27	X		
13		X		28	X		
14	X			29	X		
15	X						

14 - Por quê?

Entrevistados	Respostas	Entrevistados	Respostas
01	Porque adoro escrever	16	Porque gosto de aprender coisas novas
02	Eu gosto muito de estudar	17	Gosto muito de estudar
03	Porque gosto	18	---
04	Porque não se tem ensino de qualidade	19	Porque quero ter uma profissão
05	---	20	Porque nós aprendemos sempre mais um pouco
06	Porque se aprende um monte de coisas novas	21	Pra gente aprender e ter um futuro melhor
07	Porque as vezes é chato	22	---
08	Porque não gosto de algumas matérias	23	Se não tiver escola, não terei um bom futuro
09	Porque é muito chato	24	---
10	Não respondeu	25	Porque a gente aprende várias coisas importantes
11	É bom pra quando a gente crescer ter um futuro melhor	26	Porque tem alguns professores ruins
12	Porque nós aprendemos	27	O estudo é o meu futuro
13	Mas, é obrigado a vir	28	---
14	---	29	---
15	Porque você está aprendendo coisas novas		

15 - O que você mais gosta na escola em que estuda?

Entrevistados	Respostas	Entrevistados	Respostas
01	De tudo, sem ela, não estaria aqui	16	Tudo
02	Professores e aprendizagem que nos proporciona	17	Das matérias, professores
03	Jogar bola	18	Tudo
04	---	19	De cada vez mais aprender algo novo na matéria
05	Dos professores, brincar com os amigos	20	Dos professores
06	Tudo	21	Conversar com os amigos
07	Quadra	22	Tudo
08	Dos amigos	23	Inteligência dos professores que dão aula, eles são ótimos
09	Quadra	24	Estudar
10	---	25	Dos amigos
11	Quadra	26	Jogar futebol e algumas matérias
12	Jogar bola	27	Amigos, professores e de todos
13	---	28	Fazer Educação Física
14	Gosto de tudo, colegas, professores e aulas	29	De aprender
15	Não gosto de nada, pois, não tem quase nada pra gente se divertir		

16 - O que menos gosta na escola em que estuda?

Entrevistados	Respostas	Entrevistados	Respostas
01	Matéria de História e Inglês	16	A inimizade
02	Não tenho do que reclamar	17	---
03	Dos professores	18	Lanche
04	Dos professores que só completam o 2º grau e já estão dando aula	19	Quando as pessoas me tratam com diferença
05	Brigas e falta de respeito	20	Não tem
06	Não tenho nada pra falar	21	Das brigas
07	Sala de aula	22	---
08	Brigas e falta de educação	23	Falta de respeito com colegas e professores
09	Estudar Inglês	24	Não sei
10	Não sei	25	Brigas na escola
11	Estudar Matemática	26	Assistir aula de Ciências e outros
12	Dos professores	27	Quando meus amigos brigam
13	Fazer trabalhos	28	Fazer provas
14	De gostar de uma menina que estuda na mesma escola	29	---
15	---		

17 - Você gosta de estudar? Por que?

Entrevistados	Respostas	Entrevistados	Respostas
01	Sim, porque gosto	16	Mais ou menos, porque tem vezes que a matéria é boa e as vezes é ruim
02	Sim, porque estou aprendendo para um futuro melhor	17	Sim, porque assim serei alguém um dia
03	Sim, porque nós aprendemos	18	Sim
04	Sim, pra se ter bom conteúdo e não fazer feio num curso	19	Sim porque sim
05	Sim, pra ter um futuro na vida	20	Sim, porque sempre aprendo mais um pouco
06	Sim, porque se aprende um monte de coisas	21	Sim, porque é legal
07	Mais ou menos	22	Sim, porque é melhor para pegar trabalho no futuro
08	Sim	23	Sim, Se não tiver estudo, não terei futuro
09	Não, porque é muito chato	24	Sim, para arrumar um emprego
10	Sim	25	Sim, porque um dia a gente pode ensinar quem não estudou
11	Mais ou menos, porque sim	26	Mais ou menos, porque tem alguns professores ruins
12	Sim, porque o estudo é ótimo	27	Sim, a minha vida está na escola
13	Não, porque eu não gosto	28	Sim
14	Sim	29	Sim
15	Mais ou menos		

18 - O que você gosta de estudar?

Entrevistados	Respostas	Entrevistados	Respostas
01	Gosto de estudar de tudo um pouco	16	Inglês
02	Gosto muito de estudar sobre os acontecimentos do Brasil e adoro todas as matérias	17	Adoro estudar Geografia
03	Inglês	18	Matemática
04	Matéria, História	19	Ciências, História, Geografia, L.P
05	Muitas coisas	20	Todas as matérias
06	---	21	Matemática, Ed. Física, Geografia
07	Matemática	22	Matemática, Ed. Física, Artes, Religião
08	Religião, Artes, Ciências, História	23	Matemática, Inglês, Geografia
09	Geografia e L.P	24	Todas as matérias
10	De tudo	25	Matemática, Geografia
11	Educação Física	26	Todas as matérias
12	Inglês e Física	27	Tudo
13	Geografia	28	Geografia
14	Geografia e Matemática	29	Tudo
15	Artes, Religião, Ed. Física, Inglês		

19 - O que você não gosta de estudar?

Entrevistados	Respostas	Entrevistados	Respostas
01	Gosto de estudar de tudo um pouco	16	Ciências
02	---	17	Ciências
03	História	18	Inglês
04	Matemática	19	Inglês e Matemática
05	Inglês e Ciências	20	---
06	---	21	Ciências
07	Geografia e Ciências	22	História, Geografia, L.P
08	Matemática, L.P, Geografia	23	Das outras matérias
09	Matemática, História, Ciências...	24	Ciências
10	Gosto de tudo	25	Inglês, Ciências e L.P
11	Inglês e Matemática	26	Ciências
12	Outras matérias	27	Ciências
13	Ciências	28	Matemática
14	As outras matérias	29	L.P, Ciências, História
15	L.P, Matemática, História, Geografia		

20 - Por que você estuda?

Entrevistados	Respostas	Entrevistados	Respostas
01	Para ter uma profissão melhor	16	Porque eu gosto
02	Porque quero garantir o meu futuro, porque com o ensino que estou tendo, tenho chances de arrumar um emprego legal	17	Para conseguir alcançar o meu objetivo, que é ser uma grande professora
03	Para arrumar um emprego melhor	18	Para mais tarde arrumar um bom emprego
04	Para não ser mais um analfabeto e conseguir um emprego	19	Porque em breve espero ser uma médica ortopedista
05	Para me formar	20	Porque pretendo ter um futuro melhor
06	Porque quero me formar para ter um emprego	21	Para ter um futuro melhor
07	Para ter um futuro melhor	22	Para viver no futuro
08	Para ter um futuro melhor	23	Porque gosto e quero ter futuro
09	Porque meus pais me fazem estudar	24	Para ter um futuro melhor
10	Para ter um emprego	25	Para um dia ser alguma coisa na vida
11	Para aprender	26	Para conseguir um emprego melhor
12	Porque meu pai obriga	27	Porque quero ser alguém na vida
13	Porque meus pais mandam	28	Para ser alguém na vida
14	Pretendo ser um profissional no futuro e ter uma vida melhor	29	Para ser inteligente
15	Porque meus pais querem que eu vá sempre pra frente		

21 - Você já desistiu de estudar alguma vez? Em que série?

Entrevistado	Resposta	Série	Entrevistado	Resposta	Série
01	Nunca	---	16	Nunca	---
02	2 vezes	7ª série	17	//	---
03	Nunca	---	18	//	---
04	1 vez	3ª série	19	//	---
05	1 vez	5ª série	20	//	---
06	Nunca	---	21	//	---
07	Nunca	---	22	//	---
08	1 vez	5ª série	23	//	---
09	Nunca	---	24	//	---
10	Nunca	---	25	//	---
11	Nunca	---	26	//	---
12	1 vez	5ª série	27	//	---
13	Nunca	---	28	//	---
14	3 vezes	5ª série	29	//	---
15	Nunca	---			

22 - Por quê? Cite pelo menos 3 motivos:

Entrevistados	Por que
02	Parei de estudar devido ao horário que trabalhava e não dava pra conciliar os dois. Mas, hoje consegui e a primeira oportunidade que tive, voltei a estudar.
04	1) Por uma professora que eu não suportava, 2) Por uma matéria chamada Matemática, 3) Por pressões que a professora fazia.
05	Porque ninguém me respeitava e só riam de mim, muitas brigas e outras coisas.
08	Não tinha nota suficiente para completar o ano.
12	Porque eu não gostava da professora de Geografia e História
14	Para trabalhar, doença na família e notas baixas.

23 - Você já reprovou alguma vez? Em que série?

Entrevistado	Resposta	Série	Entrevistado	Resposta	Série
01	1 vez	3ª série	16	Nunca	---
02	1 vez	5ª série	17	//	---
03	3 vezes	1ª, 2ª, 3ª série	18	//	---
04	nunca	Nunca	19	//	---
05	3 vezes	3ª, 4ª, 5ª série	20	//	---
06	2 vezes	1ª, 2ª série	21	//	---
07	3 vezes	2ª, 3ª, 4ª série	22	//	---
08	2 vezes	5ª série	23	//	---
09	1 vez	5ª série	24	1 vez	7ª série
10	2 vezes	1ª, 4ª série	25	1 vez	2ª série
11	2 vezes	5ª série	26	1 vez	1ª série
12	1 vez	2ª série	27	//	---
13	2 vezes	1ª, 5ª série	28	//	---
14	3 vezes	5ª série	29	//	---
15	Nunca	---			

24 - Reprovou mais de uma vez a mesma série? Qual?

Entrevistados	Respostas	Entrevistados	Respostas
01	Não	16	---
02	Não	17	//
03	Não	18	//
04	---	19	//
05	Não	20	//
06	Não	21	//
07	Não	22	//
08	Sim – 5ª série	23	//
09	Sim - 5ª série	24	//
10	Não	25	//
11	Sim – 5ª série	26	//
12	Não	27	//
13	Não	28	//
14	Sim – 5ª série	29	//
15	---		

25 - Por que você reprovou?

Entrevistados	Por que?
01	---
02	---
03	Porque eu não conseguia
05	Porque fazia muita bagunça
06	---
07	Porque eu não prestava atenção e não estudava
08	Porque troquei de colégio, não estava acostumado com o colégio que estava estudando no momento
09	Porque eu não estudava
10	Porque sofri um acidente e faltei
11	Porque eu não estudava
12	Porque eu não estudava
13	Porque eu fazia bagunça
14	Porque eu não me esforçava
24	Por falta de estudar
25	Porque não sabia ler
26	Porque era bagunceiro e gazeava aula

