UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FÁBIO HOFFMANN PEREIRA

versão revisada

**CONFIGURAÇÕES DO
OFÍCIO DE ALUNO**
MENINOS E MENINAS NA ESCOLA

São Paulo
2015

FÁBIO HOFFMANN PEREIRA

**CONFIGURAÇÕES DO
OFÍCIO DE ALUNO
MENINOS E MENINAS NA ESCOLA**

Versão revisada da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área Temática: Sociologia da Educação
Orientadora: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047
P436c

Pereira, Fábio Hoffmann

Configurações do ofício de aluno: Meninos e meninas na escola / Fábio Hoffmann Pereira; orientação Marília Pinto de Carvalho. São Paulo: s.n., 2015.

216 p.; grafs. ; tabs. ; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Ensino fundamental 2. Relações de gêneros 3. Sociologia da Infância 4. Aprendizagem escolar I. Carvalho, Marília Pinto de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fábio Hoffmann Pereira

Configurações do ofício de aluno: Meninos e meninas na escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área Temática: Sociologia da Educação

Aprovado em: 24 de abril de 2015

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho (Orientadora, Presidente da Banca)
Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP

Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira
Instituição: Instituto de Educação da Universidade do Minho – IE-UMinho

Profa. Dra. Rosângela Francischini
Instituição: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CCHLA-UFRN

Profa. Dra. Amélia Cristina Abreu Artes
Instituição: Fundação Carlos Chagas – FCC

Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza
Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP

Agradecimentos

Chegado o grande momento, chega a ser irônico que o primeiro texto de um trabalho acadêmico seja o último de todos a ser escrito. O último capítulo deste trabalho não traz conclusões propriamente ditas, mas é mais parecido com um balanço, no qual procurei ponderar aquilo que foi possível e aquilo que, mesmo após quatro anos de dedicação, não pôde ser feito ou incluído. Naquele capítulo de balanço, não couberam todas as coisas que eu gostaria de dizer ao final desta jornada, assim como aqui também não caberão todas aquelas ausentes de lá. Mas aqui também há um balanço, do qual poderei falar mais livremente, sem me preocupar tanto com a “escrita acadêmica”. Em quatro anos, a vida da gente muda e revira de tal forma que o Fábio que começou o doutorado em 2011 não se parece quase nada com o Fábio que agora defende seu trabalho em 2015. Um curso de pós-graduação é um trabalho de solidão por anos. Solidão que traz amadurecimento não só intelectual, mas também emocional. Neste momento, é hora de agradecer a todas as pessoas que deram suporte para que este trabalho se concretizasse e fizeram a minha vida e o meu percurso menos solitário.

Agradeço em primeiro lugar a meu pai Adagis e à minha mãe Teresinha que, tendo tido tão poucas oportunidades de estudo regular e passado tantas dificuldades na vida, sempre incentivaram e apoiaram a minhas andanças e se reviravam para que eu pudesse continuar. Obrigado pelo incentivo, pela cobrança, pelo porto-seguro de sempre.

À professora da turma pesquisada, de quem minha mente ouve ainda hoje o “pode escrever tudo, pode falar mal, viu. Ninguém é perfeito, eu não sou. É bom você falar para que eu possa melhorar como professora”. Mesmo não sendo o foco, ela sabia que estive todos os dias do trabalho de campo sob observação para análise futura e nunca pareceu intimidada com a minha presença. Meu muito obrigado por tornar possível esta pesquisa. Às crianças da turma com quem convivi durante o ano letivo de 2012, que me ensinaram como elas fazem para aprender a ser aluno. A ajuda que tive de vocês foi valiosíssima.

A maior parte do meu doutorado foi realizada concomitantemente ao meu trabalho. Nos momentos em que as disciplinas, o trabalho de campo e os outros compromissos da pós-graduação me solicitavam, a qualidade do meu trabalho como professor e diretor de escola foi prejudicada e por isso agradeço a todas as equipes das escolas por onde passei, EMEF Brasil-Japão, EMEF Euclides de Oliveira Figueiredo, CEU EMEF Paraisópolis e CEI Nathalia Pedroso Rosemburg, a quem expressei toda a minha gratidão e meu respeito ao trabalho de todas e de todos com quem pude conviver. Agradeço especialmente às companheiras da gestão, Shirley Rodrigues Campos, à Ana Cristina dos Santos, à Ana Luciane Rodrigues Alves, à Michele Jablonski Abel, Ana Cristina Rosa de Almeida, à Luciana Lucas e à Monica da Silva Valadão. Desculpem as constantes ausências e obrigado por segurarem as pontas.

A oportunidade de um estágio de doutorado-sanduíche me colocou em contato com outras universidades e pessoas. Agradeço à equipe da Sessão de Pós-Graduação da FEUSP, especialmente ao Marcelo Ribeiro, que me deu todas as orientações sobre os procedimentos para o Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior. Agradeço também à CAPES pela concessão da bolsa. Agradeço ainda à Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo, que não só concedeu afastamento para o período em que permaneci em Portugal, como apoiou integralmente, dando também todas as orientações e os encaminhamentos necessários à obtenção do afastamento.

Agradeço ao Professor Manuel Sarmiento, co-orientador que me recebeu na Universidade do Minho, com quem pude aprender e me deixou compartilhar um pouco da minha experiência com seu grupo de estudos e me apresentou desafios que foram importantíssimos para os rumos da pesquisa e aparecem ao longo de toda esta tese. Agradeço à acolhida da Professora Natália Fernandes, também da Universidade do Minho e a todo o grupo dos Seminários Permanentes de Sociologia da Infância, com quem compartilho ainda hoje experiências e novos achados acadêmicos. Agradeço à Professora Manuela Ferreira, da Universidade do Porto, que, além das nossas instigantes conversas, deu valiosíssimas contribuições no Exame de Qualificação. Não posso esquecer também de todo o companheirismo (com)vivido em terra estrangeira com Andreia

Rodrigues, Maria da Penha Teófilo e Rosângela Francischini. O entendimento da vida acadêmica em uma Universidade diferente da minha foi muito facilitado por vocês.

À Professora Claudia Pereira Vianna, que me permitiu falar de minha experiência em algumas de suas aulas e também trouxe contribuições que foram importantíssimas para os rumos que a pesquisa tomou depois do Exame de Qualificação e para que o Relatório de Qualificação se tornasse a tese aqui apresentada. À Elaine Guinevere de Melo Silva, pela leitura profissional, cuidadosa e carinhosa do texto final da tese, de quem ganhei de presente a tradução do resumo. Ao Rodrigo Gonçalves Ribeiro, pelo companheirismo, pela paciência na reta final quando muitas vezes precisei ficar ausente e pela valiosa ajuda para deixar a tese bonita para quem a lê.

Meus agradecimentos aos companheiros do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual da FEUSP, com quem tive o prazer de aprender muitíssimo e tornar a vida acadêmica menos solitária ao desabafar as ansiedades, as frustrações de pesquisa, as dúvidas e incertezas e também por toda a companhia aos eventos nos quais participamos: Adriano Souza Senkevics, Alan Augusto Moraes Ribeiro, Amélia Artes, Ana Maria Capitanio, Andréia Botelho, Cinthia Torres Toledo, Divimary Borges, Lilian Piorkowsky Santos, Luciana Alves, Maria Clara Saboya, Marla Oliveira Santos, Patricia Martins Penna, Samantha Neves, Tatiana Ávila Loges e Viviane Angélica Silva. O doutor que conclui a pós-graduação hoje tem um pouquinho de cada um/a de vocês.

À Professora Marília Pinto de Carvalho, pela preocupação com todo o meu percurso acadêmico, desde o mestrado, passando pela oportunidade de ser seu auxiliar de pesquisa, até o doutorado. Pela leitura atenta de todos os meus escritos, quase sempre lendo nas entrelinhas e propondo mudanças que me fizeram refletir e amadurecer como pesquisador. Pela escuta sempre compreensiva de todas as minhas inquietações sobre a pesquisa e também sobre o equilíbrio que eu busquei com o meu emprego.

Há muito mais gente já para mencionar, mas infelizmente nem todo agradecimento cabe em duas páginas. Ops, duas não, três! Obrigado ☺

PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Configurações do ofício de aluno: Meninos e meninas aprendendo a ser aluno na escola*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), 2015 (Tese – Doutorado em Educação).

Resumo

A pesquisa aqui apresentada é resultado de trabalho de investigação qualitativa que teve como objetivos principais compreender como alunos e alunas configuram seu ofício de aluno, em quais aspectos esta construção é mais simples ou mais complexa e difícil para as crianças, além de discutir em quais aspectos a configuração do ofício de aluno é semelhante ou diferente para meninos e para meninas. Com base principalmente em três eixos teóricos – o conceito de configuração, definido por Norbert Elias, os referenciais teóricos e metodológicos fundamentados nos estudos das Relações de Gênero e os referenciais teóricos e metodológicos da Sociologia da Infância – o trabalho de campo foi desenvolvido ao longo de um ano, acompanhando uma turma do segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo. As análises concentraram-se em três dos aspectos observados: relação da professora da turma e sua organização da aula com os meninos e as meninas, as relações dos alunos e das alunas com o espaço da sala de aula e com os materiais escolares e as relações entre pares. Quanto ao gênero, uma maior competição entre as meninas pareceu levá-las a um esforço maior para cumprir seu ofício de aluno de uma maneira que respondesse à escola como aquele aluno que tem boa compreensão dos conteúdos ensinados. Já os meninos pareciam conseguir equilibrar melhor os aspectos da conversa e da bagunça com a apresentação das tarefas e o aprendizado satisfatório. Os meninos e as meninas percebidas como maus e más alunas também demonstraram peculiaridades interessantes de transgressão e, ao mesmo tempo, de muita consciência de como deve ser um aluno na escola. As conclusões destas análises evidenciam que em nenhum momento as crianças são passivas no aprendizado de seu ofício como aluno, pelo contrário, os três aspectos da análise apresentados mostraram-se imbricados e carregados tanto de reproduções quanto de interpretações ativas das crianças em relação às regras, às rotinas, aos usos de objetos, à amizade, à ajuda mútua, dentre outros aspectos.

Palavras-Chave: Ofício de aluno; Gênero; Sociologia da infância; Configuração; Ensino Fundamental; Desempenho escolar; Fracasso Escolar

PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Configurations of the student occupation: Boys and girls learning how to be a student at elementary school*. São Paulo: College of Education, University of São Paulo (FEUSP), 2015 (Thesis – PhD in Education).

Abstract

The research presented here is the result of a qualitative survey whose main objectives were: to understand how boys and girls perform the occupation of a student, to know in which aspects this construction is simpler and more complex and difficult for children, and to discuss about which aspects the configuring of the student occupation is similar or different for boys and girls. Mainly based on three theoretical axes – the concept of configuration, defined by Norbert Elias, the theoretical and methodological framework based on Gender Relations studies and the theoretical and methodological framework of sociology of childhood – the fieldwork was developed over one year, surveying a class in the second year of primary education from a public school in the city of São Paulo. The analysis focused on the following three aspects: the relationship between the teacher and the female and male students and her class organization, the relations that boys and girls maintained with the classroom space and school supplies and the relationships among peers. As to gender, a greater competition among girls seemed to lead them to greater efforts to perform their occupation as a student, in a way to respond to the school as a student who has an excellent understanding of the content taught. Regarding the boys, they seemed to get a better balance between chatting and mess and the fulfillment of tasks and satisfactory learning. Boys and girls perceived as bad students also demonstrated interesting peculiarities concerning transgression and, at the same time, they had a lot of awareness on how a student is supposed to behave at school. The conclusions of these analyses show that at no time the children are passive in learning their student occupation, on the contrary, the three aspects of this analysis proved to be intermingled, presenting both reproductions and active interpretations of the children in relation to the rules, the routines, the uses of objects, friendship, mutual aid, among other things.

Keywords: Student Occupation; Gender; Sociology of childhood; Configuration; Elementary Education; School performance; School Failure.

Sumário

16 ÍNDICE DE GRÁFICOS E IMAGENS

18 INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

24 Fracasso escolar: notas e reflexões epistemológicas

29 A produção do “fracasso escolar”: teoria e questionamento no olhar da Psicologia

33 Um olhar sociológico sobre o “fracasso escolar”

36 Desigualdades na educação brasileira: Breves apontamentos

CAPÍTULO 2

48 Em busca de um objeto palpável de estudo

56 Configuração

61 Ser aluno como um ofício

64 As Relações de Gênero

69 Objetivos

CAPÍTULO 3

72 O contexto da pesquisa

74 Política e Organização da Educação Paulistana: 2005-2012

79 Da entrada em campo

82 (Tentativas de) Aproximação com o campo

85 Os primeiros contatos com as crianças

89 Do dia a dia em campo

CAPÍTULO 4

100 A professora como agente de configuração do ofício de aluno

103 Professora Fátima

106 A organização inicial do dia de aula

109 A entrada na sala de aula

112 O preâmbulo da aula

116 “Agora não é mais prezinho”: As rotinas da aula propriamente dita

CAPÍTULO 5

- 126 O espaço e os materiais como agentes de configuração do ofício de aluno**
129 O espaço físico da escola
130 Filas, fileiras, semicírculos, duplas, grupos...
135 O vestuário e os materiais
140 “Abra o caderno direito, pule uma linha, recorte na linha!”

CAPÍTULO 6

- 146 As relações entre pares como agentes de configurações do ofício de aluno**
149 “Mas eu também gosto de fazer a lição, de ajudar os outros”. Será?
161 Ajuda mútua permitida e estratégias de ajuda quando ela é interdita pela professora
165 Quem ajuda quem
168 As formas de ajuda
174 “E quando a professora não deixa ajudar, como vocês fazem?”

CAPÍTULO 7

- 180 Ser aluno ao longo do ano**
183 As melhores alunas
186 Os mais populares
188 “Amigas para sempre”
189 Alunas invisíveis
191 “É um caso de estudo”
196 Aluno invisível
198 Ambíguo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 204 Um balanço para terminar**

222 Referências bibliográficas

ANEXOS

- 236 Anexo 1 - Carta de apresentação da pesquisa às famílias e termo de concessão**
238 Anexo 2 – Roteiro de entrevista com a professora da turma
240 Anexo 3 – Questionário para as crianças
242 Anexo 4 – Roteiro de entrevista com os alunos e alunas

Índice de gráficos e imagens

Gráficos

- 37 Gráfico 1 – População brasileira residente, segundo o sexo e a cor ou raça
- 38 Gráfico 2 – Taxa de Escolaridade Líquida no Ensino Fundamental, por sexo, cor/raça
- 38 Gráfico 3 – Taxa de Escolaridade Líquida no Ensino Fundamental, por sexo, cor/raça
- 39 Gráfico 4 – Taxa de Escolaridade Líquida no Ensino Médio, por sexo e cor/raça
- 40 Gráfico 5 – Pessoas que frequentavam ensino fundamental e médio, segundo o sexo e os grupos de até 15 anos de idade
- 41 Gráfico 6 – Quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental e médio, por sexo
- 42 Gráfico 7 – Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar per capita
- 43 Gráfico 8 – Distribuição percentual de estudantes de 18 a 24 anos de idade, por cor ou raça e nível de ensino frequentado
- 44 Gráfico 9 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade
- 45 Gráfico 10 – Pessoas de 10 ou mais anos de idade por sexo e anos de estudo
- 46 Gráfico 11 – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça

Imagens

- 59 Imagem 1 – Representação de indivíduos interdependentes ("família", "estado", "grupo", "sociedade", etc) (ELIAS, 2011)
- 151 Imagem 2 – Relações de amizade mencionadas pelos alunos e alunas da turma pesquisada

INTRODUÇÃO

Por que a média de desempenho escolar dos meninos é tão abaixo em relação ao desempenho apresentado pelas meninas? Por que eles são maioria em turmas de reforço e recuperação? Quais fatores seriam importantes para que as moças e mulheres atinjam níveis mais elevados de escolarização? Há alguns anos, tenho percorrido caminhos na tentativa de contribuir com a compreensão destas questões, em especial a primeira delas. Há mais de dez anos atrás, quando professor dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da Região Metropolitana de São Paulo, comecei a me preocupar com a quantidade de meninos em turmas formadas especialmente por alunos com dificuldades de aprendizagem e também com

o percentual elevado de meninos encaminhados a programas de recuperação escolar. A minha inquietação extrapolou as possibilidades que os horários de estudo ofereciam no contexto da escola pública e ganhou ambições acadêmicas. Parti, então, para o mestrado, depois para uma experiência como auxiliar de pesquisa e, por último (mas não por fim), para o doutorado.

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida com uma turma do Segundo Ano do ensino fundamental de nove anos num período de um ano letivo. Foram observadas situações de aula e realizadas entrevistas individuais com a Professora, Fátima, e com seus 26 alunos e alunas. A intenção inicial era perceber como estas crianças aprendiam o “ofício de aluno”, ou seja, o trabalho desenvolvido pelos estudantes na escola. O objetivo de pesquisa tinha um viés a mais: em quais aspectos o aprendizado deste “ofício de aluno” era semelhante para meninos e para meninas e em quais aspectos este aprendizado poderia ser diferente.

O amparo, ou suporte teórico, que tive está ligado às estatísticas das desigualdades educacionais brasileiras nos tempos recentes, às produções, sobretudo, nas áreas da Psicologia e da Sociologia que investigaram fenômenos, situações e histórias que levavam alunos e alunas a terem trajetórias escolares interrompidas ou não concluídas, aos estudos ligados à Sociologia da Infância e às Relações de Gênero. Esta bagagem teórica, apresentada nos capítulos 1 e 2, foi de extrema importância para a entrada em campo e para todos os momentos de observação, entrevista e também de análise do material produzido, descritos no capítulo 3.

A apresentação e análise dos dados produzidos revelam alunos e alunas agentes, em posicionamentos diferentes em relação à aula, à professora e ao próprio aprendizado, mas nunca passivos; tal como a ideia de “cofrinhos ou bancos” e “tábulas rasas” à espera de terem o conhecimento depositado em suas mentes e os comportamentos moldados de acordo com o que a escola necessariamente espera. Revelam, sim, alguns comportamentos parecidos com aquilo que a instituição valoriza como “aluno”, mas nem por isso em posturas de passividade e submissão. Da mesma forma, revelam que

nem sempre aspectos considerados como bagunça, indisciplina ou violência sejam totalmente contraditórios em relação a bom desenho escolar.

O capítulo 4 traz uma análise do modo como a professora organizava a rotina e a aula, e do quanto os alunos e alunas ressignificavam esta rotina, de forma a reproduzir de maneira semelhante o que a professora lhes apresentava ou de maneira que desafiava sua autoridade. No capítulo 5, a análise do espaço da sala de aula e dos materiais escolares, incluídos a mobília e os materiais que os alunos e alunas carregavam todos os dias, mostra estratégias para driblar a lição e também para fazer amigos. O capítulo 6 apresenta as relações entre os alunos e alunas em sua sociabilidade e também nos modos de ajuda com as tarefas escolares, bem como as estratégias que eles/as tinham para se aproximarem uns/umas dos/as outros/as.

O conjunto destes três últimos capítulos mostra que a análise separadamente da organização da professora, do espaço e materiais escolares e das relações de pares, foi uma opção didática para olhar mais de perto para algumas das relações de interdependência que se estabelecem no âmbito das relações escolares e de configuração de diferentes formas do aprendizado do “ofício de aluno”. Por último, o capítulo 7 apresenta alguns dos alunos e das alunas da turma da Professora Fátima, como eles e elas configuraram seus ofícios de aluno e que posicionamentos assumiam no conjunto da classe. Esta opção didática de apresentação das análises não substitui uma compreensão mais ampla de que as configurações de ofício de aluno são produzidas por meio de aspectos implícitos nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Muitos agentes combinam-se nestes processos, com destaque para a atividade das próprias crianças na aprendizagem deste ofício. Em momento algum desta pesquisa aprender a ser aluno na escola pareceu um aprendizado passivo por parte delas, pelo contrário, as crianças interpretam, reinterpretam, ressignificam, re-produzem e agem a todo instante entre si, com o ambiente, com o professor e com tantos outros agentes sociais que, infelizmente, não couberam neste trabalho.

Espero que a pesquisa proposta e apresentada nesta tese possa promover reflexão de professores e gestores de educação no sentido de abrir o olhar para a diversidade de modos como meninos e meninas se relacionam com a escola e com o saber por ela divulgado. Espero, ainda, que, nesta reflexão, professores e gestores de educação possam enxergar que o que a escola ensina é muito mais do que os conteúdos elencados nas propostas curriculares e nos planos de ensino. Espero também que possa provocar pesquisadores e acadêmicos com as questões aqui colocadas. E quando digo provocações, espero que as contribuições deste trabalho possam ajudar na compreensão dos vários fenômenos comumente associados ao que se tem chamado de “fracasso escolar” e para que as lacunas ainda não preenchidas (e são muitas ainda) possam servir de inspiração para que haja mais investigação neste campo.

CAPÍTULO 1

Fracasso escolar: notas e reflexões epistemológicas

Os temas do chamado “fracasso escolar” são uma preocupação de mais de meio século no Brasil. Nos anos 1940, com a expansão do sistema educacional, o Ministério da Educação verificou a necessidade de se criar uma publicação para unificar os objetivos e os métodos do pensamento educacional brasileiro. Surge, então, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos¹, primeira publicação nacional que trazia resultados de pesquisa e atualização da legislação educacional. Um dos primeiros artigos sobre a temática do “fracasso escolar” é o de autoria de Antonio Ferreira de Almeida Júnior, que na década de 1950 já propunha a promoção automática em nosso

¹ Sobre a criação e os primeiros anos de publicações da RBEP, ver trabalho de Andréa Maria Lopes Dantas (2002), apresentado no II Congresso Brasileiro de História da Educação.

sistema de ensino, diante de tamanhas taxas de repetência, evasão, desperdício de dinheiro público e estagnação dos reprovados que “envelhecem e ocupam o lugar reservado às novas gerações” (1957, p. 8).

Assim, este capítulo tem como primeiro objetivo apresentar uma reflexão sobre a ideia de “fracasso escolar”, tão disseminada no discurso pedagógico e acadêmico brasileiro. Realizei uma pesquisa sem pretensões de ser um levantamento exaustivo para localizar as origens das preocupações e os principais autores e autoras que têm se dedicado ao estudo desta problemática. Por fim, procuro esclarecer e desmistificar a ideia de “fracasso escolar” como objeto de estudos com base no trabalho de Bernard Charlot (2000).

A Psicologia parece ter sido a ciência evocada para procurar explicações para o fenômeno chamado “fracasso escolar”, como exemplifica artigo de Dante Moreira Leite (1959) que traz uma discussão teórica sobre o que poderia acontecer a um indivíduo que não é aprovado para continuidade dos estudos:

Abandonar a escola, (...) significa, muitas vezes, procurar outras atividades menos úteis para ela [a criança] e para toda a vida social; significa também preparar-se mal para a vida adulta (LEITE, 1959, pg. 23).

A pesquisa educacional brasileira nos anos 1960 e 1970 foi marcada por forte influência das teorias da carência cultural, com estudos psicopedagógicos que, segundo Maria Helena Souza Patto (1999), “visavam a pesquisa de instrumentos de medida psicológica, especialmente de habilidades específicas” (p. 143). Nesta época², pesquisas do tipo *survey* também eram bastante comuns e evidenciavam que havia uma correlação entre classe social e escolaridade (p. 142). Entretanto, Fúlvia Rosemberg (1975) reclama da falta de pesquisas e da falta de acesso a dados estatísticos

² O exame de admissão era basicamente uma prova que selecionava alunos e alunas para o curso ginasial e era um grande funil que deixava fora da escola muitas crianças. A Lei 5.692/71 acabou com o exame de admissão ao ensino ginasial, dando à então quinta série do primeiro grau (sexto ano do ensino fundamental pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor à época desta pesquisa) um estatuto legal de continuidade em relação ao nível anterior da escolaridade. Com a democratização do acesso à educação formal proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, os problemas de “fracasso escolar” crescem e começam a tomar grandes proporções.

a respeito da “discriminação sexual imposta pelo sistema escolar”, o que faria com que pesquisadores e pesquisadoras tivessem que ter uma trajetória mais alongada em seus estudos. Rosemberg também apresenta taxas de evasão e repetência escolar, terminando o artigo aqui referido com uma série de questionamentos e reflexões, que apontam para a necessidade de investigações a este respeito.

Em artigo sobre levantamento inicial do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar, Carla Bianca Angelucci e colegas (2004) apontam o interesse pelas “características de estudantes ou do ambiente de que provêm” como um dos temas mais estudados durante os anos 1970, em confluência com a ideologia da carência cultural (pp. 55-56). Na década seguinte, após a abertura política que levou ao fim da ditadura civil-militar no Brasil, há uma grande diversificação da produção:

enquanto alguns estudos enfatizavam a estimulação cognitiva das crianças pobres em idade pré-escolar como estratégia preventiva de dificuldades de aprendizagem, outros começavam a destacar aspectos da estrutura e do funcionamento institucionais, suas repercussões nas práticas docentes e, por esta via, no rendimento escolar dos alunos (p. 56).

Questionando as políticas públicas, a formação de professores e críticas frente aos modos como os aspectos sociais se colocam dentro da escola, “o ‘fracasso escolar’ foi ressignificado: de fracasso dos alunos *na* escola, ele passa à produção *da* escola” (p. 57, grifos das autoras). Nesse sentido, o clássico trabalho de livre-docência de Maria Helena Souza Patto, defendido em 1987 e publicado em 1990, busca romper com a psicologização do “fracasso escolar” e propõe que “as explicações para o fracasso escolar (...) precisam ser revistas a partir de mecanismos produtores de dificuldades de aprendizagem” (1999, p. 407).

No artigo acima citado, as autoras (Angelucci e colegas, 2004) apresentam uma busca por teses e dissertações produzidas no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo de 1991 (ou seja, um ano depois da publicação da primeira edição d'*A Produção do Fracasso Escolar*) a 2002. Apesar de não ter conseguido acesso ao

trabalho final desta pesquisa (livro, relatório de pesquisa, etc.), considero que ele traz alguns elementos sobre a tradição dos estudos do chamado “fracasso escolar” filiados à Psicologia, à Psicologia Escolar e à Psicologia da Educação e com forte influência da tese de livre-docência defendida por Patto. As autoras destacam no artigo, as quatro principais vertentes de pesquisa: a) o fracasso escolar como um problema psíquico, o que leva à culpabilização das crianças e seus pais (p. 60); b) o fracasso escolar como um problema técnico, levando à culpabilização dos professores (p. 61); c) o fracasso escolar como uma questão institucional, levando à exclusão daqueles que a ela não se adaptam (p. 62); d) o fracasso escolar como uma dimensão política, fruto de relações de poder entre as culturas escolar e popular.

Angelucci e colegas (2004) percebem, ainda, que há cada vez mais pesquisas buscando compreender o fenômeno do “fracasso escolar” através de pesquisas qualitativas, o que vem a ser um ponto positivo, já que se tem privilegiado a realização de entrevistas com vários participantes da vida escolar “nas quais os participantes deixam de ser objetos e passam a ser sujeitos que participam ativamente” (p. 65). Nestas pesquisas, “os pesquisadores ultrapassam a tradição da fala *sobre* os sujeitos da pesquisa do fracasso escolar para incluir a fala *dos* participantes da vida escolar” (p. 65, grifos das autoras).

A produção do “fracasso escolar”: teoria e questionamento no olhar da Psicologia

Dentre os trabalhos com esta temática no Brasil, *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*, já mencionado anteriormente, de autoria de Maria Helena Souza Patto é, indiscutivelmente, um divisor de águas. A autora (1999³) faz uma análise profunda sobre os mecanismos ideológicos nos quais se apoia o discurso do “fracasso escolar”,

³ Para esta pesquisa foi consultada a segunda edição desta obra, a primeira edição é de 1990.

discutindo as teorias antropométricas e racistas do século XIX e como essas teorias inspiraram a teoria da carência cultural, que veio a ser amplamente difundida no discurso pedagógico mundial, e que ela chama de um “preconceito disfarçado” (p. 71). A autora traz os resultados de uma pesquisa empírica, “quatro histórias de (re)provação escolar” (pp. 345-406) e termina por trazer três conclusões principais: as teorias da carência cultural precisam ser revistas a partir de mecanismos, internos à escola, que produzem as dificuldades de aprendizagem (p. 407); o fracasso da escola é resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos (p. 411); e o discurso científico administra o fracasso da escola, naturalizando este processo aos olhos de todos os envolvidos (p. 414). Notamos que a grande virada neste trabalho é a busca de tirar o foco do fracasso *na* escola para o fracasso *da* escola, uma vez que ela não tem cumprido seus objetivos.

Diversos estudos na área da Psicologia e da Saúde (Marcondes Machado, 1996; Moysés, 2001; Souza, 2005, para citar alguns) apontam para problemáticas semelhantes, oriundas de queixas escolares. Maria Aparecida Affonso Moysés (2001), médica pediatra e professora da Universidade Estadual de Campinas, atendeu crianças que *não-aprendem na escola*, e denunciou o quanto os encaminhamentos, os testes e os exames clínicos podem ser influenciados por ideologias racistas e preconceitos de classe social. Marilene Proença Rebello de Souza (2005) analisou prontuários de um centro de atendimento psicológico e pôde verificar muitos relatórios muitas vezes superficiais, revelando atendimentos baseados prioritariamente em testes psicológicos ou de inteligência padronizados.

Maria Aparecida Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares (1997) e Maria Helena Souza Patto (1997) discutiram o quanto testes padronizados podem ser reflexos de uma ideologia burguesa e mantenedora da ordem social. As críticas à psicomетria passam pelos conteúdos dos testes que, muitas vezes, contém itens que exigem do avaliado conhecimento de

informações que são aprendidas (Moysés e Collares, 1997)⁴. Patto (1997) discute o quanto esses conteúdos são marcados ideologicamente, em especial, por aquelas ideologias interessadas em reforçar o sistema de classes sociais. Assim, os problemas da escola, em especial a escola pública brasileira, são silenciados, obscurecidos por trás da culpabilização dos indivíduos, em geral, a parcela mais pobre da população. Mais pobre e, em sua maioria, negra.

Analisando prontuários de atendimento à queixa escolar em clínicas-escola na cidade de São Paulo, Marilene Proença Rebello de Souza observou que estes instrumentos não propiciam uma compreensão ampla das dificuldades pelas quais a criança encaminhada possa estar passando. O modelo de atendimento psicológico frente à queixa escolar, para a autora, tem revelado

uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual ou familiar, pertencente à criança encaminhada e à sua família, no qual a escola tem pouca ou nenhuma parcela de participação. A causa da queixa escolar, na maioria das práticas psicológicas, é entendida como um problema de âmbito emocional que se revela no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados nessa etapa do desenvolvimento da criança. Ou ainda, o que se passa com a criança na escola é um sintoma dos conflitos vividos internamente por ela ou tem sua origem em problemas neurológicos ou no rebaixamento intelectual, evocando para tanto, termos extraídos de autores da psicanálise (2005, p. 101)

Adriana Marcondes Machado (1996) propôs aos psicólogos um olhar mais apurado para cada caso individual de criança com algum tipo de queixa

⁴ Os testes padronizados em psicologia visam à mensuração dos mais variados aspectos da personalidade e do comportamento humano. Os testes para mensuração da inteligência tiveram início em 1905, com a criação da Escala de Binet-Simon e em 1912 Wilhelm Stern propôs o termo “coeficiente de inteligência” (QI) para representar o nível mental. Um dos testes mais utilizados para avaliar meninos e meninas hoje em dia no Brasil é o WISC (cuja tradução da abreviatura seria *Escala de Inteligência Wechler para Crianças*). As críticas ao uso de testes padronizados para mensuração da inteligência fundamentam-se no viés cultural que as perguntas que compõem este tipo de provas apresentam. Sendo padronizado, ele foi largamente importado e traduzido para uso em vários países sem adaptações às realidades culturais locais e com isso observamos perguntas como “quem foi Genghis Kahn?” e “o que é esmeralda?”.

escolar. Como já discutido, uma avaliação psicológica convencionalmente estabelecida tendo como base o uso de testes padronizados aplicados igualmente para todos os sujeitos, pode não captar as reais necessidades dos indivíduos e terminando por rotulá-los. Para a autora, a avaliação psicológica pode ajudar a romper com a produção do fracasso escolar. Partindo da constatação de que as professoras encaminhavam alunos e alunas para avaliação psicológica, de que as mães não viam utilidade no atendimento psicológico, de que o retorno para a escola era quase sempre de uma “não-deficiência”, de que o psicólogo tem foco num trabalho individualizado com pouca interação com a escola, e que quem acabava sofrendo com este processo todo era a criança, Machado discute que as causas para as dificuldades na vida (como um todo, não apenas a escolar) não têm um motivo específico, que não existe relação de causa e efeito, que os fenômenos que interferem na aprendizagem podem fazê-lo de formas muito diferentes, dependendo do tipo de relações de poder que se estabelecem entre os atores. Assim sua proposta é a investigação profunda de como essa dificuldade de aprendizagem é produzida. Para tanto, a autora conta que o modo como faz a avaliação e os atendimentos psicológicos com as crianças a ela encaminhadas é sempre o de escutar todos os envolvidos pelo não aprendizado da criança, desde a família, a escola até a própria criança, incluindo aí não apenas os atendimentos no serviço de psicologia escolar, mas também visitas à casa dos atendidos e à escola onde as crianças estudam.

Dentro desta grande discussão a respeito do uso de testes padronizados, e dos significados da medicalização de certos comportamentos imprevisíveis ou difíceis de explicar, Patto e Moysés ainda chegam a uma conclusão preocupante: a de que quem mais sofre com a queixa escolar são alunos pobres e negros. Numa sociedade marcada pelo discurso de que existe uma “democracia racial”, estas autoras encontraram o preconceito racial dentro da escola pública brasileira.

Um olhar sociológico sobre o “fracasso escolar”

Se algumas vertentes atuais da Psicologia têm dado atenção especial aos aspectos sociais que influenciam na produção de histórias de fracasso escolar, a Sociologia, em especial a Sociologia da Educação, tem sido chamada para investigar como as relações entre classe social, relações raciais, relações de gênero, geracionais e tantas outras que formam a estrutura social, influenciam o desempenho escolar, e podem gerar situações de fracasso.

Em *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*, Bernard Charlot (2000) busca elementos teóricos para subsidiar pesquisas em andamento na França “sobre as relações com o saber e com a escola de jovens que frequentam estabelecimentos de ensino em subúrbios” (p. 9). Partindo da ideia de que o “fracasso escolar” não é um objeto de pesquisa, mas sim um objeto “sociomediático” (p. 10), o autor nos alerta para a necessidade de construir “um objeto preciso de pesquisa” (p. 10).

Charlot explica que um “objeto sociomediático” se refere a objetos do discurso social e dos meios de comunicação de massa que “remetem sempre a práticas ou situações e supostamente explicam o ‘vivido’ e a experiência” (p. 13). Assim sendo, o autor chama a atenção dos pesquisadores para não se deixarem enganar. Exemplificando, a noção de “fracasso escolar” é utilizada para referir-se à reprovação de um aluno em uma determinada série dos anos iniciais da escolarização ou no ensino superior, à não-aquisição de certos conhecimentos ou competências, ao não aprendizado daquilo que a escola lhe tentou ensinar, ao abandono escolar, ao baixo rendimento medido através de notas ou conceitos, etc. (pp. 13-14). Ao remeter a vários debates que envolvem um conjunto de processos, situações e problemas, que fazem o fracasso escolar aparecer como confuso e vago, Charlot explica que existe um conjunto de fenômenos observáveis, comprovados, mensuráveis, comparáveis, que a mídia e os docentes agrupam sob o nome “fracasso

escolar”. Isto posto, Charlot afirma que “não existe um objeto ‘fracasso escolar’ (...). O que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados” (p. 16)

Este pensamento aproxima-se muito ao constatado por Carla Biancha Angelucci e colegas (2004), no artigo já mencionado, que relata o levantamento inicial de teses e dissertações sobre “fracasso escolar” na Universidade de São Paulo. As autoras também constataram que há uma multiplicidade de concepções e de compreensões sobre os fenômenos que se designam como “fracasso escolar”. Charlot (2000) apresenta duas maneiras de pensar este tema. A primeira seria como desvio (ou diferença). A sociologia, sobretudo durante os anos 1960 e 1970, demonstrou, principalmente a partir da Estatística, que o aluno em situação de fracasso escolar ocupa uma posição social diferente daquela dos alunos em situação de êxito. Até os dias de hoje, “seus resultados têm sido amplamente utilizados para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais” (p. 17). O autor refuta a ideia de que o fracasso escolar seja resultado direto da origem social dos alunos e alunas. Se assim o fosse, como explicar aqueles casos em que se observam crianças com excelentes resultados escolares, tais como os pesquisados por Bernard Lahire (2004)? Apesar de haver alguma evidência estatística que relacione situações de fracasso escolar e a origem social dos alunos, “isso não permite, em absoluto, dizer que ‘a origem social é a *causa* do fracasso escolar’” (p. 24, grifos meus).

Uma segunda forma de pensar o fracasso escolar, adotada por Bernard Charlot e sua equipe, é considerá-lo uma experiência que os alunos vivem e interpretam, estudando-o “de dentro”, uma experiência centrada nas situações, histórias, condutas e nos discursos (p. 18). Esta segunda forma, para o autor, leva ao estudo sociológico do aluno como um sujeito, ou seja, um ser “humano”, “social” e “singular”. Um sujeito é aquele que, como ser humano “age no e sobre o mundo”; como ser social estabelece contatos com

vários âmbitos de (con)vivência, encontrando “a questão do saber como necessidade de aprender”; e como ser singular “se produz ele mesmo e é produzido” através de situações de educação (p. 33).

Charlot então explica que a pesquisa que conduzia, à época da edição de *Da relação com o saber*, procurou investigar os modos como alunos do liceu francês se posicionavam frente ao saber escolar. O autor apresenta quatro “figuras” que ilustram diferentes tipos de relação. Uma primeira na qual “a subjetivação prolonga a socialização”, ou seja, aqueles que veem na escola a continuação daquilo que experimentam no mundo e na qual ela domina grande parte de sua socialização. Uma segunda figura seria a da “alienação”, onde os alunos não conseguiriam perceberem-se sujeitos de sua experiência escolar, experimentando sentimentos de impotência e de vazio na cultura da escola. Uma terceira figura mostra que alguns alunos se construiriam como sujeitos independentemente da cultura escolar e, ainda numa quarta figura, os alunos se construiriam como sujeitos contra a escola (p. 40). O autor chama a atenção para o ponto em que, mesmo sendo dominado e alienado pela cultura escolar, todo aluno é um sujeito, e existem várias maneiras de se construir como sujeito (p. 41). Assim como também podemos imaginar que possam existir várias maneiras de se construir como aluno.

Charlot reconhece que existem alunos em situações nas quais não conseguem acompanhar ou aprender aquilo que supostamente a escola deseja que aprendam. Os alunos são reais e os fenômenos rotulados ou agrupados sob o nome de “fracasso escolar” também. “Mas não existe algo chamado ‘fracasso escolar’, que pudesse ser analisado como tal. Para estudar o ‘fracasso escolar’, deve-se, portanto, construir um objeto de pesquisa” (p. 87). O autor evoca, assim, várias disciplinas a debruçarem-se sobre o estudo da relação como saber escolar, chamando a atenção para que cada uma contribua com suas abordagens e teorias, com seus objetos e seus métodos próprios, apropriando-se e “integrando-as na sua própria lógica, das questões e respostas produzidas por outras” (p. 88-89).

Desigualdades na educação brasileira: Breves apontamentos

Até aqui, falei sobre o conjunto de problemas que se convencionou chamar de “fracasso escolar”. Agora, apresento um panorama das desigualdades da educação brasileira na segunda metade da década de 2000, que podem ilustrar aquilo que as histórias de fracasso escolar isoladas podem significar quantitativamente. Sem a pretensão de fazer uma discussão detalhada⁵, tampouco de atribuir à situação social (de classe, raça e gênero) dos alunos a causa de suas dificuldades na escola sem uma discussão contextualizada de cada caso, apresento aqui alguns dados referentes à taxa de matrícula, escolaridade líquida e trajetórias escolares, perpassados por renda, sexo, cor/raça. A apresentação dos gráficos a seguir tem por objetivo descrever a situação da desigualdade da educação no Brasil.

As planilhas das PNADs 2007 e 2009, de onde foi retirada a maioria dos dados para este trabalho, não apresentavam textos, apenas arquivos em formato Excel. É muito difícil trabalhar com estatísticas não sistematizadas, uma vez que a maior parte delas trouxe os números brutos, tendo sido necessária a tarefa de localizar a informação de que eu necessitava, selecionar quais cifras me eram úteis, cruzar informações de épocas diferentes, inter-relacionar dados produzidos por equipes diferentes no mesmo órgão de pesquisa. Fiz um tratamento das informações constantes das planilhas e os converti em gráficos, aqui exibidos. O objetivo é mostrar que existem desigualdades no tipo de acesso e permanência à educação no Brasil, destacando quem são aqueles que possuem trajetórias mais fragilizadas em números e dados estatísticos.

Ressalto que, para melhor visualização dos contrastes, os dados apresentados referem-se à população declarada branca, parda e preta, excluídas as populações indígenas e declaradas de cor amarela para

⁵ Para uma discussão detalhada sobre classe, gênero e raça na educação brasileira o estudo de Alceu Ferraro (2010) se apoia nos microdados do Censo Demográfico do ano de 2000 e o estudo de Fulvia Rosemberg e Nina Madsen (2011) nas PNADs e Censos do ensino Superior de 2003 e 2009, por exemplo.

minimizar a quantidade de dados e facilitar a compreensão dos leitores e leitoras, ressaltando as diferenças contrastantes nos grupos que são maioria da população brasileira. A população declarada como parda e preta foi agrupada sob a designação “negra”, acompanhando outros autores (Guimarães, 2003, p. 103; Ferraro, 2010, p. 512; Rosemberg e Madsen, 2011, p. 395; Carvalho, 2009, p. 10-11), uma vez que não se tem observado grandes diferenças nas condições de vida destas populações. A ênfase dos gráficos apresentados, no entanto, é na diferença entre os sexos, a maior parte dos estudos citados até agora não considera as diferenças.

A população brasileira, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do ano de 2011 (PNAD 2011), era composta por cerca de 52% de negros e tinha uma ligeira maioria de mulheres, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – População brasileira residente, segundo o sexo e a cor ou raça
Brasil, 2010

Fonte: PNAD 2011

Podemos observar que, embora haja uma pequena maioria em alguns aspectos, a população brasileira é equilibrada em termos de sexo e cor/raça.

Vejamos agora, como é a escolarização da população. A taxa de escolaridade líquida diz respeito à adequação da idade ao nível de ensino cursado. O gráfico a seguir exibe dois momentos da taxa de escolaridade

líquida⁶ no ensino fundamental dos anos de 1996 e 2006. Nele, podemos observar uma melhora significativa na adequação da idade no ensino fundamental principalmente da população negra:

Gráfico 2 – Taxa de Escolaridade Líquida no Ensino Fundamental, por sexo e cor/raça
Brasil, 1996 e 2006

Fonte: PNAD 1997 e PNAD 2007

Porém, observando mais de perto, podemos notar que a equidade está longe de ser alcançada:

Gráfico 3 – Taxa de Escolaridade Líquida no Ensino Fundamental, por sexo, cor/raça
Brasil, 2006

Fonte: PNAD 2007

À primeira olhada, a diferença de cerca de dois pontos percentuais entre os homens negros e brancos no gráfico anterior, por exemplo, parece pequena, mas em números absolutos, refere-se à cerca de dois milhões de

⁶ A escolaridade líquida diz respeito à taxa de alunos frequentando o nível de ensino recomendado para sua idade, ou seja, 7 a 14 anos para o ensino fundamental até 2009; 14 anos a partir de então; e 15 a 17 para o ensino médio.

peessoas. É necessário salientar que, na conta da taxa da escolaridade líquida para o ano de 2006, entraram crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, pois esta era a idade recomendada para a frequência deste nível de ensino naquele ano. Atualmente, a idade recomendada para o ensino fundamental é dos 6 aos 14 anos de idade.

As taxas de repetência no ensino fundamental e o abandono da escola após a conclusão deste nível de ensino, taxas às quais não conseguiu ter acesso, são altas; por isso, o acesso ao ensino médio tem acontecido com bastante atraso. Podemos observar no próximo gráfico que a diferença da taxa de escolaridade líquida em 2006 era muito grande de acordo com o sexo e a cor/raça dos estudantes naquele ano. Convém lembrar que os números apresentados no gráfico referem-se aos percentuais de alunos e alunas com idade recomendada para o ensino médio (15 a 17 anos); aqueles e aquelas com idades superiores não entram na conta da taxa de escolaridade líquida. Vemos que a discrepância entre negros e brancos, rapazes e moças é bastante acentuada. O que teria acontecido à metade dos rapazes brancos e quase 70% dos rapazes negros e, ainda, a 57% das moças negras?

Fonte: PNAD 2007

O gráfico a seguir mostra a quantidade de pessoas frequentando o ensino fundamental e médio por faixa de idade e sexo. Observamos que no início da escolarização, a quantidade de meninos e meninas é bastante

equilibrada, apresentando uma maior presença deles a partir do segundo ou terceiro ano do ensino fundamental. Isso acontece não porque as meninas estejam em menor número nos anos iniciais, mas porque os meninos parecem acumular trajetórias de retenção e, com isso, sua proporção nos bancos escolares vai aumentando em relação a elas. Vemos que a situação se acentua a partir da idade dos 10 ou 11 anos, quando termina a primeira etapa⁷ do ensino fundamental e a maior parte das redes de ensino permite a retenção.

Gráfico 5 – Pessoas que frequentavam ensino fundamental e médio, segundo o sexo e os grupos de até 15 anos de idade. Brasil, 2008

Fonte: PNAD 2009

Podemos observar o mesmo fenômeno no último ano do ensino fundamental, no qual os rapazes permanecem por mais tempo. No ensino

⁷ No Brasil, cada rede de ensino tem autonomia para estruturar sua nomenclatura e definir anos, séries ou ciclos de escolaridade. Por isso chamo aqui o período do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de “etapa”, embora haja que salientar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as etapas da educação são básica (que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e superior.

médio, a presença majoritária feminina se faz desde o início. Foram excluídos do gráfico os dados de pessoas com 16 anos ou mais que frequentavam o ensino fundamental, pelo fato da lei prever que a partir dos 15 anos de idade alunos e alunas não frequentarão mais o ensino regular, mas a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Para uma melhor compreensão, os dados de 2005, embora um pouco antigos, ainda podem explicar um pouco a situação que se observa no gráfico anterior⁸. Na próxima imagem, vemos a distribuição das matrículas de meninos/rapazes e meninas/moças em cada um dos anos do ensino fundamental e médio. É muito clara a presença majoritariamente masculina nos anos iniciais do ensino fundamental mencionada acima, ocasionada por sucessivas retenções, assim como o predomínio das meninas e moças no ensino médio.

Gráfico 6 – Quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental e médio, por sexo
Brasil, 2005

Fonte: Censo Escolar 2006

O gráfico a seguir exibe diferenças na taxa de frequência escolar de jovens entre 15 e 17 anos por quintil de renda e região. Cada 20% da população é agrupada em um quintil, os 20% mais pobres integram o primeiro

⁸ Dados posteriores estão disponíveis, mas não com tratamento estatístico. Nestes estudos apenas alguns dados são apresentados e a finalidade deles é mostrar que as desigualdades na educação brasileira são merecedoras de atenção política e acadêmica.

quintil, e assim sucessivamente, até os 20% mais ricos, que compõem o quinto quintil de renda. Na medida em que aumenta a renda, a taxa de frequência à escola também aumenta. Aqui, vemos que há não só discrepâncias entre o nível socioeconômico, expresso pelos quintis de renda, mas também entre as grandes regiões geográficas brasileiras. As regiões Norte e Nordeste possuem índices bastante parecidos de frequência escolar e as regiões Sudeste e Sul seguem tendências semelhantes. Mesmo tendo uma renda parecida, os jovens brasileiros têm diferentes níveis de acesso à escola conforme a região.

Gráfico 7 – Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar per capita. Brasil, Grandes Regiões, 2007

Fonte: PNAD 2008

No gráfico a seguir, vemos a diferença entre brancos e negros com idades entre 18 e 24 anos que frequentavam o ensino fundamental e o ensino médio em 2007, por regiões. Note-se que esta idade é a recomendada para a frequência ao ensino superior. Podemos observar que as regiões Norte e

Nordeste são as que concentram um maior número de jovens frequentando o ensino fundamental e nas demais regiões a quantidade de negros é praticamente o dobro da quantidade de brancos com este tipo de defasagem. No ensino médio, a distribuição de jovens negros é menos desigual do que a dos jovens brancos de acordo com a região geográfica. Ainda assim, observa-se que os estudantes, tanto brancos quanto negros, das regiões Norte e Nordeste, com idade para a frequência no ensino superior, estão em maior proporção no ensino médio do que os de outras regiões.

Gráfico 8 – Distribuição percentual de estudantes de 18 a 24 anos de idade, por cor ou raça e nível de ensino frequentado. Brasil, Grandes Regiões, 2006

Fonte: PNAD 2007

Quando olhamos para o analfabetismo no Brasil, vemos que ele tem cores bem definidas. De acordo com a PNAD 2007, mais do que o dobro de

peças de 15 anos de idade ou mais completamente analfabetas no Brasil eram de cor preta ou parda em relação àquelas de cor branca. Entre as peças analfabetas funcionais⁹, observa-se quase o dobro da presença de peças pretas ou pardas, separadamente, em relação às brancas.

Gráfico 9 – Taxa de analfabetismo funcional das peças de 15 anos ou mais de idade Brasil, 2006

Fonte: PNAD 2007

O gráfico seguinte exibe as taxas de anos de estudo por sexo. As colunas do gráfico correspondem respectivamente aos resultados das PNADs de 2005 e 2009. Observamos tanto para homens quanto para mulheres uma tendência de diminuição da proporção de peças com escolaridade compreendida apenas pelo ensino fundamental (até 8 anos de estudo) e aumento da proporção nos níveis mais altos de escolaridade.

Gráfico 10 – Peças de 10 ou mais anos de idade por sexo e anos de estudo

⁹ Como dito, as planilhas das PNADs 2007 e 2009 não apresentavam textos, apenas arquivos em formato Excel. Assim, não é possível precisar ao certo o que os pesquisadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística entendem por “peças analfabetas funcionais”, já que existe uma grande multiplicidade de entendimentos a respeito do conceito de *analfabetismo funcional*. Suponho que uma pessoa analfabeta funcional seria aquela que tenha tido algum contato com o mundo letrado a partir da aprendizagem sistemática, em contraposição à pessoa totalmente analfabeta, que nunca teria tido contato com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Fonte: PNAD 2005 e PNAD 2009

Contudo, os homens continuam sendo maioria entre aqueles com pouca e minoria entre aquelas pessoas com maior escolaridade. Rosenberg e Madsen (2011), ao analisarem a média de anos de estudo de pessoas de quinze anos ou mais de idade, mostram que a média nacional é de 7,5 anos e ressaltam que o aumento deste indicador é muito lento (p. 408). As autoras analisam que as diferenças entre homens e mulheres não são tão grandes quando comparadas a outros fatores como, por exemplo, o local de moradia (rural ou urbana) ou a renda. Alceu Ferraro (2010) encontrou diferenças significativas em relação às faixas etárias, mostrando que as pessoas mais velhas têm muito menos escolaridade do que as pessoas mais jovens. Segundo este autor, as mulheres da geração 1970/1980 foram aquelas que conseguiram níveis mais altos de escolarização em relação aos homens da mesma geração (p. 509-510), o que não ocorria anteriormente à obrigatoriedade e democratização do acesso ao ensino.

Já em relação à raça, é possível observar no gráfico a seguir uma enorme diferença entre os anos de estudo de pessoas brancas daqueles das pessoas pretas ou pardas. O mesmo gráfico nos mostra uma grande variação

¹⁰ Cada corte de idades apresenta duas barras verticais para cada sexo: a primeira apresenta dados da PNAD 2005 e a segunda, dados da PNAD 2009.

nesta proporção dependendo da região geográfica, com o Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país apresentando níveis mais altos que a média nacional, enquanto o Norte e Nordeste possuem médias de anos de estudo muito mais baixas, em especial das pessoas negras. Em todas as regiões, contudo, a média de anos de estudo da população branca está acima da média total (8,1 anos) e é significativamente maior que a da população negra (de 6,4 anos de estudo).

O que se pode concluir é que a educação brasileira apresenta ainda profundas desigualdades. A trajetória educacional de pessoas negras tem sido mais conturbada do que a de pessoas brancas, a dos homens mais acidentada que a das mulheres, assim como a daquelas que são do Norte e Nordeste e de baixa renda. A diferença entre as regiões, as faixas de renda e racial é maior que entre os sexos.

Gráfico 11 – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, Brasil e Grandes Regiões, 2008

Fonte: PNAD 2009

Ao mesmo tempo, a generalização nos traz riscos, pois, como Marília Pinto de Carvalho (2009) nos alerta, a produção de dados estatísticos não mostra os alunos e alunas que avançam os anos escolares sem aprender (p. 9). Entre negros e negras também há diferenças significativas. O detalhamento descritivo das diferenças e de sua combinação poderia ser feito em estudos estatísticos mais sofisticados, porém estas diferenças só podem ser explicadas por meio de estudos qualitativos, que podem ser melhor explorados através de trabalhos que investiguem *in loco* a produção das dificuldades de aprendizagem e de trajetórias de percalços que podem levar a algum tipo de “fracasso escolar”.

CAPÍTULO 2

Em busca de um objeto palpável de estudo

No capítulo anterior, busquei delinear em linhas gerais o problema enfrentado pelos campos de estudos que se interessam em investigar situações que levam ao que se convencionou chamar de “fracasso escolar”. Como bem nos lembra Bernard Charlot (2000), é necessário definir muito precisamente qual fenômeno se pretende estudar para que a análise não se perca por caminhos confusos e vagos, nas palavras do próprio autor, mas que possam ser um “conjunto de fenômenos observáveis, comprovados, mensuráveis, comparáveis”. Isto posto, neste capítulo pretendo definir o objeto de estudos que tenho estudado nos últimos quatro anos e que resultou nesta tese: o “ofício de aluno”.

Antes de mais nada, será necessário regressar aos meus estudos iniciais, em nível de mestrado, para que o leitor e a leitora tenham uma clara compreensão daquilo que se pretende trabalhar ao longo deste texto. Minhas preocupações com as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas começaram quando eu fui professor dos anos iniciais do ensino fundamental numa escola pública, e também trabalhava no contraturno com algumas turmas de recuperação paralela. Naquela época me chamava a atenção a presença sempre numerosa de meninos participando do reforço. Em busca da compreensão desse fenômeno, comecei a buscar nas ciências da Educação explicações para o que comecei a chamar, na época, de “fracasso escolar dos meninos”. Com isto, ingressei, então, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde produzi uma dissertação que relatava a pesquisa que ouvia professoras falando sobre as causas das dificuldades de seus alunos e alunas encaminhados ao programa de recuperação paralela que a escola possuía.

Com a conclusão da pesquisa em nível de mestrado (PEREIRA, 2008), alguns apontamentos sobre a diferença de desempenho escolar entre e meninos e meninas foram sinalizados. Embora a questão que se colocara, que é o porquê da maior presença de meninos em projetos ou programas de recuperação escolar, tenha permanecido em aberto, uma das principais conclusões foi a de que não se pode polarizar as dificuldades de aprendizagem apontadas pelas professoras como se fossem dificuldades masculinas ou femininas, pelo contrário, algumas dificuldades citadas pelas professoras eram percebidas mais em meninos e outras mais em meninas, embora tenham ambos os sexos apresentado os tipos de dificuldades, segundo as falas das professoras. A principal conclusão dizia respeito ao “ofício de aluno”, que *“é algo que, assim como as letras, os números, os conhecimentos dos fenômenos físicos e naturais, os conhecimentos da realidade social, também precisa ser aprendido”* (PEREIRA, 2008, p. 96) pelas crianças desde o começo da sua escolarização.

Esta nova pesquisa, então, parte da ideia de que muitas vezes a dificuldade de aprendizagem pode ser constituída a partir da falta de adaptação do aluno ou aluna a um ideal de estudante ou de uma inadequação ao que alguns autores de língua francesa – como Jean-Claude Chamboredon e Jean Prévot (1986), Régine Sirota (1993), Philippe Perrenoud (1995) – chamam de “ofício de aluno”. O problema de pesquisa, então, deixou de ser sobre alunos e alunas encaminhadas para recuperação escolar e passou a ser a compreensão de como crianças conhecem e lidam com a cultura escolar para que aprendam a ser “aluno”.

Para compreender como alunos e alunas configuram seu ofício de aluno, foi necessário olhar não só para aqueles e aquelas que tiravam notas ruins ou que frequentavam turmas de recuperação, mas olhar também para todos os alunos e todas as alunas, independente do nível de desempenho escolar. O desempenho do/a aluno/a pode ser determinado com base no que a escola espera dele/dela, quase sempre definido pela professora ou professor, determinado não somente pela aprendizagem ou não dos conteúdos escolares, mas pelo modo como ele age no ambiente, se relaciona com colegas e professores, seus hábitos de estudo fora da escola, a maneira como organiza seu material e seu tempo para realizar suas tarefas escolares. Marília Pinto de Carvalho (2001a) constatou que nos momentos de avaliação, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental lançam mão de critérios subjetivos, avaliando não só a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também um conjunto de comportamentos dos alunos e alunas, trazendo um “repertório de valores” e “ideias” suas, juntamente com “símbolos socialmente construídos de masculinidade e feminilidade” (p. 572). Estes símbolos, que “estariam presentes, tanto quanto outras hierarquias ligadas à estrutura socioeconômica, às raças ou etnias, etc.” (p. 572), associados a todo o conjunto de critérios sem muita objetividade, podem influenciar uma avaliação, tornando-a diferenciada para meninos e para meninas.

Desta forma, é urgente a compreensão de quem são, o que pensam e como agem as crianças que tiram boas notas ou notas baixas a respeito da

tarefa de tornarem-se “aluno” na escola, na perspectiva das próprias crianças. Mais ainda, como o gênero influencia ou não a configuração deste ofício.

Para Manuela Ferreira (2008), as crianças são “os melhores informantes” (p. 149). Penso que ao ouvir o que alunos e alunas têm a dizer sobre seu trabalho de aluno é possível avançar na discussão sobre as dificuldades que podem levar a situações de fracasso na escola, sobretudo sobre a diferença entre o desempenho escolar de meninos/rapazes e meninas/moças. Desta forma, a Nova Sociologia da Infância¹¹ foi muito útil como campo teórico-metodológico para esta pesquisa, aliada à teoria para análise no campo dos estudos das Relações de Gênero.

A Sociologia da Infância, apesar de ainda não ter sido reconhecida como uma área de referência e como campo de pesquisa sociológica pela comunidade de pesquisadores (Sarmiento, 2008, p. 29), preocupa-se com a *agência* (do inglês, *agency*) das crianças. Isto significa abandonar a ideia da criança como um ser dependente, incompetente, vulnerável, inacabado, imaturo, incapaz, irresponsável (Ferreira, 2008), bem como a consideração de crianças como meros objetos da socialização imposta pelos adultos. Ao relacionar-se entre si e com adultos, as crianças (re)produzem culturas sociais próprias, a partir de suas percepções e vivências, que interpretam o mundo e o reproduzem. A isto, William A. Corsaro (2011, p. 31) chama de “reprodução interpretativa”, que não seria, segundo Manuel Sarmiento (2008), mera *reprodução* tal qual descrita por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron no início dos anos 1970, mas aquela que é produzida a partir da experiência e da vivência social dos indivíduos convivendo em grupos, ou seja, uma

¹¹A expressão Nova Sociologia da Infância, segundo Alan Prout (2010) tem servido para destacar as referências “*ao conjunto dos trabalhos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição socialmente construída. Esses trabalhos começaram nos anos 1970, difundiram-se e foram codificados nos 1990*” (p. 730). Prout ainda coloca como expoentes dessa codificação os trabalhos de autores como Jens Qvortrup (1994), Alisson James, Chris Jenks e Alan Prout (1998) e William Corsaro (2011). Nesta tese, esta área será tratada apenas como “Sociologia da Infância”.

reprodução do mundo social a partir da interpretação que as crianças dão àquilo que vivenciam.

O conceito de *agência* será preferido neste trabalho ao de *ator social*, uma vez que este último relaciona-se ao cumprimento de um papel preestabelecido a ser cumprido. *Agência* (JAMES, 2009) é um conceito que está atrelado, assim, aos modos como as crianças podem interagir e intervir, provocando mudanças na sociedade. Esta ideia de infância e de crianças rompe com a ideia do *dever*, na qual as crianças seriam seres incompletos e inacabados, e que necessitariam de cuidados especiais para tornarem-se adultos. Considerar a agência da crianças traz à tona o conceito de infância como estrutural na sociedade (Qvortrup, 2010), ou seja, todas as sociedades possuem a infância em sua estrutura social, embora em cada uma ela seja experienciada de uma forma diferente em razão de diferenças de sexo, classe social, raça/etnia, região geográfica, etc. Os conceitos de “reprodução interpretativa” e de “agência” nos ajudam a entender que a socialização não é definida como inculcação de normas, valores e da cultura de dada sociedade em seus membros das gerações mais novas, mas sim ocorrendo em vários níveis e etapas da vida, o que reforça a ideia de infância como uma categoria estrutural da sociedade.

Para Corsaro (2011, p. 128), o conceito de “cultura de pares”, que tem a ver com o relacionamento entre crianças de uma mesma cultura, constitui-se

como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (...). É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas (CORSARO, 2011, p. 128).

Dessa forma, a Sociologia da Infância trouxe uma contribuição teórica para este estudo, desde a formulação do problema de pesquisa até as análises do campo empírico, à medida que as crianças foram consideradas “agentes” na interação com o mundo social (JAMES e JAMES, 2004, p. 24;

JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 29) e na sua transformação, e não como meras cumpridoras de seu papel de aluno, tal qual esperado pela instituição escolar. O que se pretende deixar claro na diferença entre estes dois conceitos de “ator social” e “agente” é que quando se pensa na criança como agente, considera-se que ela tem uma presença ativa na configuração de seu ofício de aluno, enquanto como ator, ela deveria apenas executar aquilo que dela se espera.

Jens Qvortrup (2010) é um norte para pesquisadores que trabalham com a noção de infância enquanto categoria estrutural da sociedade. Para ele, “a infância não tem um começo e um fim temporais (...). É compreendida (...) como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (p. 635). As crianças pertencem à sociedade, e todos os membros da sociedade são ou já foram crianças. Assim, mais do que um período da vida, a infância é parte da estrutura social e, ao relacionar-se com outras estruturas, faz com que os indivíduos da categoria *infância* não a vivenciem da mesma forma.

Dentro desta estrutura social, a infância e a “adulterez” teriam configurações diferentes, particularidades de cada uma destas categorias geracionais. Nesta mesma linha, Manuel Jacinto Sarmiento (2000) sugere que as crianças possuem papéis sociais diferentes dos papéis dos adultos. Os papéis sociais são comumente associados à esfera da produção, nas sociedades contemporâneas, configurando o que entendemos por “ofício”. Como as crianças estão excluídas da esfera da produção econômica, o “ofício de criança” fica intimamente relacionado à escola e à institucionalização da infância (p. 127). A escola, porém, geralmente considera a criança a partir de apenas uma faceta da sua vida social: a de aluno. A criança passa, então, a desempenhar um “ofício de aluno”.

É chegado o momento de “limpar” o terreno e esclarecer os conceitos principais que utilizei na realização desta pesquisa. Os conceitos de “configuração”, “ofício de aluno” e de “gênero” serão trabalhados de forma separada, mas estiveram intrinsecamente relacionados entre si nos momentos de planejamento e definição de uma metodologia de pesquisa, inspirando o

estilo da prática empírica, iluminando o observado e o escutado e conduzindo a análise.

Configuração

“Um pioneiro muito atual”, como definiu Philippe Corcuff (2001, p. 33), Norbert Elias escreveu sua *Introdução à Sociologia* (2011) – publicada originalmente em 1970 – aos setenta e três anos de idade, já autor de uma vasta e consolidada produção no meio acadêmico, trazendo temas e conceitos trabalhados por ele e por seus contemporâneos, além de mostrar tendências e refletir sobre os problemas do estatuto da Sociologia enquanto ciência independente frente às demais ciências mais consolidadas em sua época, como as Ciências Naturais. É de Norbert Elias que tomo emprestado o conceito de “configuração”.

Charles Wright Mills (1975¹²) trabalha com a ideia de que o estudioso é um “artesão”, deve sempre manter “reflexão sistemática” (p. 212), sempre buscar objetos de estudo que ajudem a compreender melhor o mundo (p. 214). Para Mills, os homens precisam de “uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar ocorrendo dentro deles mesmos” (p. 11). Este é um princípio que podemos observar muito claramente em toda a obra de Norbert Elias, médico e filósofo que se ocupou da compreensão da sociedade. Possuidor de um vasto repertório literário, Elias estudou temas muito variados, desde a Guerra Fria (“*A Condição Humana*”) aos hábitos e costumes de sociedades do passado (“*Sociedade de Corte*”, “*O Processo Civilizador*”). Estudou povos (“*Os Alemães*”), cidades (“*Os Estabelecidos e Os Outsiders*”) e pessoas (“*Mozart: Sociologia de um Gênio*”), sempre mostrando muita preocupação em compreender a sociedade tanto do ponto de vista macro quanto microsociológico.

¹² A publicação original data de 1959.

O problema inicial colocado por Elias em sua *Introdução à Sociologia* é o do conceito de *sociedade* em relação ao sociólogo. Para ele, o pesquisador não pode se colocar à parte no mundo social, porque a “*sociologia trata dos problemas da sociedade e a sociedade é formada por nós e pelos outros*” (p. 13). Wright Mills (1975) já sinalizava que “*os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual que escolheram não separam seu trabalho de suas vidas*” (p. 211). No âmbito dos estudos da Sociologia da Educação Brasileira, Inês Assunção de Castro Teixeira nos diz que um recorte da realidade por meio do qual delimitamos nosso objeto de estudo é, entre outras coisas, a própria vida dos pesquisadores que estaria intimamente ligada às inquietações, desejos, sonhos e utopias e “*por essa razão, geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados*” (Teixeira, 2003, p. 82).

Elias deixou como legado, também, sua desconfiança quanto aos conceitos usados por outros teóricos renomados. Conceitos como os de força, *habitus* e poder, por exemplo, na teoria de Norbert Elias tomam outros significados. O autor chama a atenção para a função do sociólogo como um caçador e um “*destruidor de mitos*” (2011, pp. 53-75), ou seja, do intelectual como questionador dos conceitos científicos que passam a ser apropriados pela linguagem coloquial, caindo algumas vezes no uso banal. A grande tarefa da Sociologia seria desmistificar a ideia de que o indivíduo está no centro das instituições que agem como forças sobre ele em sua ação social (o egocentrismo); romper com a metafísica, com as explicações sem aprofundamento, com a “*descrição pela descrição*”; romper também com o determinismo, colocando as relações entre os indivíduos acima das forças das instituições sociais; romper com ideologias, mostrando suas lacunas e inverdades e, sobretudo, romper com fantasias e crenças, com explicações infundadas. O papel da Sociologia, assim, seria também o de compreender os interesses dos indivíduos e as relações de força que se estabelecem a partir destes interesses.

Entre os mitos destruídos por Elias, a questão do antagonismo entre sociedade e indivíduo é central. Muitos pesquisadores têm deixado de considerar que a sociedade só existe enquanto tal porque é inteiramente formada por indivíduos. E o contrário também: um indivíduo não é um *homo clausus*, pertence a uma época, a um lugar geográfico, suas disposições de *habitus* e a configuração de sua personalidade dependem da sociedade na qual ele nasce e vive. Eis um grande problema da pesquisa sociológica, pois como o pesquisador poderia se afastar da sua condição de parte daquilo que ele próprio estuda? Diferentemente das ciências naturais, que observam os fenômenos, a sociologia busca a compreensão das relações entre os indivíduos. Para Elias, o indivíduo não é um ente que sofre forças das instituições sociais para se constituir, ele está em constante relação com outros indivíduos e instituições. Este caráter relacional entre indivíduo e sociedade caracterizaria o equilíbrio de poder mais, ou menos, estável (2011, p. 16).

Uma das tarefas fundamentais da Sociologia, para Norbert Elias, se constitui em “*alargar a nossa compreensão dos processos humanos e sociais*” acerca desses processos (2011, p. 17), investigando como as forças sociais agem. Entende-se por *força*, na obra do autor, diferentemente daquela compreendida pela Física quando teoriza sobre as leis gravitacionais, as relações entre as pessoas, que seriam as *forças sociais*, exercidas por mecanismos sociais do pensamento e da linguagem, traduzidos em ações.

A figura apresentada por Elias na página 15 de sua *Introdução à Sociologia* (edição portuguesa de 2011), e reproduzida na página a seguir (Imagem 1), é o ponto chave para a compreensão de toda sua obra. Ela mostra a concepção eliasiana de que os indivíduos estabelecem entre si relações de interdependência. Essas relações formam a sociedade. Tudo depende de um conjunto de características, de como estas relações são “desenhadas”.

Imagem 1 – “Representação de indivíduos interdependentes
(‘família’, ‘estado’, ‘grupo’, ‘sociedade’, etc)

(ELIAS, 2011, p. 15)

Às formas como estas relações de interdependência se estabelecem, Norbert Elias dá o nome de “configurações”. Ideia também muito presente em sua obra. Em “*Os Estabelecidos e Os Outsiders*” (2000), ele compara dois grupos numa mesma cidadezinha, analisando como as configurações, ou seja, como o desenho das relações de interdependência produzem aqueles que são “estabelecidos” e aqueles que são considerados “*outsiders*”. Também em “*Mozart: Sociologia de um Gênio*” (2011), Elias mostra como as configurações sociais que envolviam o músico permitiram que ele fosse produzido como gênio (configurações familiares, relações com a nobreza da época, etc.).

O aprofundamento do estudo das configurações do ofício de aluno passa necessariamente por este conceito eliasiano. Para Norbert Elias, a linguagem é essencial no que diz respeito à formação das configurações, uma vez que é a partir dela que os seres humanos são capazes de se orientar no mundo, se comunicar uns com os outros (ELIAS, 2006, p. 25). Nos processos de socialização o ser humano se individualiza. À medida em que toma contato com o mundo, forma suas redes de interdependência, desenhando suas

configurações, desenvolvendo suas disposições de *habitus*¹³, enfim, torna-se único. “Cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros” (p. 26) e, conforme as configurações vão se tornando cada vez mais complexas e variadas (família, classes escolares, o mundo da rua, da mídia, do controle do Estado, etc.), mais o ser humano se torna um indivíduo único.

Em meio a estes processos, o indivíduo está permanentemente em busca de um equilíbrio na balança nós-eu, outro dos pilares da teoria de Norbert Elias: na relação do indivíduo com a sociedade, um não existe sem o outro. O sociólogo se preocupa ora com o estudo da sociedade em geral, ora com o estudo do indivíduo. Para tanto, Elias estabelece quatro eixos para a construção do social: indivíduo (que são as pessoas, agentes ao contrário de receptores passivos da socialização, sujeitos da sua ação social), estruturas (sejam mentais, sociais, institucionais, para Elias nunca são fixas nem rígidas, são flexíveis e móveis, podem mudar dependendo das circunstâncias e das configurações que se estabelecem), história (o indivíduo vive num contexto e suas ações são determinadas por ele, nas condições que lhe são dadas) e, por fim, os campos de disputa e de poder que conferem sentidos e significados à ação social. Estes quatro eixos ajudam o pesquisador a perceber os aspectos que precisa identificar e analisar no fenômeno que está observando, ajudam a compreender as configurações.

Dessa forma, espera-se que a teoria¹⁴ de Norbert Elias tenha contribuído no que diz respeito à relação indivíduo e sociedade e, mais especificamente,

¹³ O conceito de *habitus* em Norbert Elias, apesar de parecido, não corresponde diretamente àquele desenvolvido por Pierre Bourdieu, mais amplamente difundido.

¹⁴ A teoria de Norbert Elias, assim como todos os conceitos teóricos da Sociologia da Infância e das Relações de Gênero apresentados, serviu para selecionar os referenciais bibliográficos que embasaram os aspectos metodológicos deste trabalho. Desta forma, muitas vezes, falar em teoria, aqui, é falar não só de conceitos, mas falar de como estes conceitos articularam-se e orientaram o olhar em todas as fases desta pesquisa: a seleção de trabalhos que antecederam a este, a formulação do problema de pesquisa, as relações estabelecidas dentro da escola que serviu como campo, as observações e entrevistas, as análises de todo o material produzido. Teoria é, assim, indissociável de metodologia científica e de análise.

no que diz respeito às redes de relações estabelecidas que envolvam as crianças, que também foram objeto de análise nesta pesquisa e, com isso, a relação entre cada criança e a turma, a relação entre criança e professora e, mais amplamente, a relação do sistema e da política de educação com as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora, que afetavam a aprendizagem de cada menino e menina, bem como as relações entre os meninos e as meninas.

Ser aluno como um ofício

Na época da publicação do artigo de Jean-Claude Chamboredon e Jean Prevot (1986¹⁵), as teorias relacionadas à carência cultural estavam em voga e a Psicologia era a ciência chamada a explicar e a orientar esta descoberta da infância como um período importante para a constituição da personalidade e para a formação da inteligência, um “objeto cultural” (p. 42) que passou também a ser explorado mercadologicamente em razão de que a formação da personalidade e do intelecto pudesse ser plenamente satisfatória. Discursos sobre a infância ganharam importância social e até mesmo econômica, facilitado também pelo desenvolvimento de linguagens direcionadas para as crianças, compreensíveis por meio de vestimentas próprias e brinquedos elaborados em vista do desenvolvimento das crianças, por exemplo. A descoberta da primeira infância como um “objeto pedagógico” torna possível a criação e mudanças tanto materiais quanto simbólicas no trato e no cuidado das crianças e toda esta remodelação leva ao “reconhecimento do jogo como atividade específica da infância e como ‘ofício de criança’” (p. 50). A infância e as crianças precisam ser cuidadas e educadas, estimuladas desde a mais tenra idade para que possam apropriar-se da cultura letrada, socialmente valorizada. Os aspectos lúdicos, a

¹⁵ Texto publicado originalmente em 1973 na *Revue Française de Sociologie*.

brincadeira e a imaginação são então associadas ao que se espera das crianças, seu ofício.

Ao mesmo tempo, os autores afirmam que o rápido aumento na taxa de escolarização de crianças em idade pré-escolar nos anos 1950 e 60 na França tem relação direta com uma necessidade de guarda da infância, ao observarem o aumento também das taxas de atividade econômica feminina no mesmo período. Os autores observaram, porém, que “a diferença entre os horários de abertura da escola e os horários de trabalho habitual é tal (...) que a frequência à escola maternal não libera completamente a mulher para a atividade profissional” (p. 37). Assim, os autores distinguem duas categorias de determinações para a ampliação da demanda pela institucionalização de crianças: a necessidade de guarda e fatores culturais que dizem respeito à primeira infância como “objeto pedagógico” e como período de aprendizagem. Observamos que estas ideias atualmente não se referem apenas à primeira infância no contexto paulistano, mas influenciam políticas públicas e concepções sociais de indissociabilidade entre cuidar e educar em vários níveis da educação.

Para Manuel Sarmiento (2011), “importa repetir e sublinhar que a condição geracional é múltipla, complexa e compósita, sendo atravessada pelas contradições e desigualdades sociais” (p. 585). Assim as condições sociais acabam por normatizar o que e como as crianças devem ser em cada sociedade. A normatividade inerente à infância contemporânea se desenvolveu a partir de quatro eixos: escola pública, família nuclear, saberes institucionalizados sobre a infância (pedagogia, psicologia, pediatria, etc.) e a administração simbólica (inclusão, interdição, compulsão ou reconhecimento das crianças perante a sociedade). O conjunto destes quatro eixos acabou por conformar o que se chama de ofício de criança, ou seja, “um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe” (p. 586). Com o advento dos fenômenos relacionados à industrialização e à globalização, mudanças sociais instituíram um local apropriado para a criança, a escola, e a infância passou a ser institucionalizada” (p. 588), pois se

tornou a instituição por excelência estabelecida como o pilar da socialização das pessoas.

Com o desenvolvimento da escola moderna, formatou-se uma “forma escola”, uma “cultura escolar” e um modelo organizacional dominante. É a esta formatação que as crianças devem se adaptar. “Na verdade”, diz Sarmiento, “é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa. (...) Perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (p. 588). O autor nos lembra que o processo histórico de construção da escola levou à adoção de um modelo inspirado no modelo fabril. Esta inspiração é particularmente interessante para se “entender o aprendente como aprendiz, da aprendizagem como trabalho e da condição de aluno como um ofício” (p. 589).

Régine Sirota (1993) utiliza a metáfora do aprendizado das “regras do jogo” para o aprendizado do “ofício de aluno”:

O ofício de aluno é definido aqui principalmente como aprender as regras do jogo. Ser um bom aluno não é somente ser capaz de assimilar conhecimentos e habilidades complexas. Significa também estar disposto a “jogar o jogo” de exercer um ofício de aluno que abarque tanto o conformismo quanto a competência. Assimilar o currículo é tornar-se o nativo da organização escolar, tornam-se capazes de manter seu papel como estudante, sem perturbar a ordem ou necessitar de cuidados especiais (p. 89).

Manuel Sarmiento (2011) utiliza a metáfora da forma:

O aluno tem, por ofício, de tomar forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar (...) e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta (p. 589).

Tanto um quanto outro traz a ideia de que ser “aluno” é cumprir com o papel de um modelo de ator social que vive numa instituição organizada (a escola) segundo algumas regras e rituais aos quais todos, alunos e outros

indivíduos, devem se adaptar (Perrenoud, 1995). A ideia dos autores, então, reside na adaptabilidade da criança, ou melhor, do estudante, às regras, às normas, aos rituais que se espera dela ou dele na instituição escolar. Philippe Perrenoud chama nossa atenção, ainda, para o fato de que definir precisamente o que seria o “ofício de aluno” não é uma tarefa fácil, tampouco definitiva, uma vez que:

o ofício de aluno não é igual para todos. Das pedagogias tradicionais às pedagogias ativas, os seus contornos variam. Mudam, ainda, de um professor para outro, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de manejar a classe, a concepção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação, da avaliação, etc. (PERRENOUD, 1995, p. 201-202).

Perrenoud diz também que, da mesma forma que não seria igual para todos e todas, há uma diversidade bastante grande de experiências vivenciadas pelos alunos e pelas alunas dentro das instituições escolares. Poderíamos dizer que vivenciam experiências muito diferentes também dentro da mesma sala de aula. O autor afirma que ser aluno exige o aprendizado de uma série de rotinas e procedimentos e que nem todos conseguem aprendê-los ou não estão dispostos a aprendê-los. Aprender a ser aluno não é uma condição passiva das crianças diante do jogo escolar, pelo contrário, elas possuem agência e são indivíduos ativos na construção do “ofício de aluno”. As maneiras como os alunos se relacionam com o saber escolar, também exploradas por Bernard Charlot (2000), são diversas e dependem de uma gama também muito diversa de fatores, entre eles, o de gênero.

As Relações de Gênero

Na minha pesquisa em nível de mestrado, a conclusão mais importante foi que “a maior dificuldade enfrentada pelas crianças que possuem defasagem em leitura e escrita, segundo as falas das professoras, refere-se ao não aprendizado dos rituais e não adaptação às regras e normas que se

exigem quando é necessário estudar” (Pereira, 2008, p. 94). Além disso, estas dificuldades eram percebidas de maneiras diferentes pelas professoras quando se tratava de meninos e de meninas. Algumas dificuldades eram mais percebidas em meninos (e poderíamos considerar que fossem “masculinas”), enquanto outras eram mais percebidas em meninas (ou seja, “femininas”). Esta análise só foi possível graças aos aportes teóricos no campo dos estudos das Relações de Gênero.

Para pensar o *gênero* como relacional (SCOTT, 1995, p. 72; VILANOVA, 1994, p. 14), devemos realçar as conotações culturais que ele carrega e não simplesmente as conotações físicas ou biológicas que o conceito de *sexo* traz. Gênero é pensado aqui como um elemento estruturador da sociedade, um construto social a partir da percepção de diferenças entre os corpos.

Joan Scott, historiadora norte-americana bastante referida por estudos nas relações de gênero no Brasil, baseia seu conceito no pós-estruturalismo na linguagem. Em entrevista às antropólogas brasileiras Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial (1998), a autora diz que gênero refere-se:

ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo o que constitui as relações sociais (...). Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade (p. 115).

Ao propor o gênero como uma categoria analítica, Scott (1995, p. 84) chama a atenção para modos como o pesquisador precisa enxergar a realidade que estuda, rejeitando o caráter fixo e permanente da oposição binária, e ressaltando a contextualização histórica e a desconstrução dos termos das diferenças sexuais. Para a autora, “o gênero é um elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (...) é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p. 86).

María Jesús Izquierdo (1994) chama a atenção para o fato de muitas vezes a palavra “gênero” ser utilizada em substituição ao termo “sexo”, causando muita confusão teórica. Apresentando as raízes e os usos dos

conceitos, a autora admite o gênero como um conceito relacional, adquirindo um sentido flexível, para além de “um eixo que vai do feminino ao masculino” (p. 52). Neste sentido, para Linda Nicholson (2000, p. 28) o conceito de gênero deve ser considerado a partir de um ponto de vista plural, não cabendo bipolaridade entre masculino e feminino. A identidade de gênero não é, assim, formada pelo fato do indivíduo ter nascido macho ou fêmea, isto é, não estaria ligada ao biológico, mas às relações estabelecidas entre o sujeito e seu meio social. Em suma, a identidade de gênero é configurada tendo em vista as relações de interdependência estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade. Para Nicholson, as categorias homem e mulher são construídas socialmente e não são fixas nem homogêneas.

Dessa forma, por estudos de gênero não se compreende apenas os estudos sobre as mulheres, nem tampouco sobre as relações entre homens e mulheres, como muitas vezes tem sido utilizado em estudos e pesquisas, causando certa confusão teórica (Rosemberg, 1992, p. 157; Izquierdo, 1994). Trata-se de uma tentativa de compreensão da construção das relações sociais que envolvem hierarquias de poder (Scott, 1995, p. 92), de dominação daquilo que é atributo masculino sobre o que é considerado socialmente feminino.

Na mesma direção, Raewyn Connell (2011, p. 10) vê dificuldades em algumas abordagens do gênero, em termos de diferenças, muitas vezes dicotômicas, entre os sexos porque estas excluiriam o entendimento de que há diferenças internas aos grupos de mulheres e também entre os homens (discutidas pela mesma autora também em Connell, 1995a e 1995b). Ela afirma ainda que “os processos sociais em grande escala são baseados em capacidades *compartilhadas* de mulheres e homens mais do que em suas diferenças” (2009, p. 10, grifos da autora). A autora diz, ainda, que o desenvolvimento das ciências sociais forneceu uma solução para as dificuldades em pensar o gênero a partir destas críticas:

A chave está em mover de um foco sobre a diferença para um foco sobre as *relações*. Gênero é, acima de tudo, um problema de relações sociais dentro do qual indivíduos e

grupos atuam. (Connell, 2009, p. 10, tradução minha, grifos da autora)

Raewyn Connell chega a esta proposição, penso, dada sua longa trajetória de pesquisas e estudos sobre as masculinidades. Para esta autora, as definições de masculinidade têm considerado o ponto de vista cultural, porém adotam estratégias diferentes para caracterizar o tipo de pessoa que se considera masculina (1995a, p. 68). Ao invés de tentar definir a masculinidade como uma característica natural, uma conduta mediana ou uma norma, por exemplo, devemos nos deter nos processos e relações por meio dos quais homens e mulheres levam vidas impregnadas de gênero. A masculinidade, caso se possa defini-la brevemente, “é simultaneamente uma posição nas relações de gênero e nas práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem com esta posição, e os efeitos dessa prática sobre as experiências dos corpos, da personalidade e da cultura” (1995a, p. 71).

Em um texto mais antigo, Connell procura definir com maiores detalhes o conceito de gênero que utiliza. As “Políticas da Masculinidade” (1995b) tratam de diferentes modos de “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” e como “existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade”, convém falar em *masculinidades* (pg. 188). Quando se fala em “*configuração*¹⁶ *de prática*”, estamos falando daquilo que as pessoas realmente fazem, não daquilo que é esperado ou exigido. Note-se que a autora fala em *pessoas*, ela não fala que a configuração das práticas de masculinidade é exclusiva dos homens. “Falar de prática significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico”, “falar de *posição dos homens* significa enfatizar que a masculinidade tem a ver com relações sociais e *também* se refere a corpos” (p. 188), produzindo assim uma complexidade de formas de ser masculino (e poderíamos estender esta ideia à complexidade de formas pelas quais se apresenta também o feminino).

¹⁶ *Configuração de práticas* é um conceito que não tem inspiração no conceito de *configuração* de Norbert Elias.

Essa complexidade tem dois aspectos importantes: a) “diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social”, por isso “uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”; b) “qualquer forma de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória”, já que “o gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias” (CONNELL, 1995b, p. 189).

Assim, como mencionei há pouco, criam-se hierarquias de gênero não só baseadas no binômio masculino *versus* feminino, mas masculinidades diferentes também são hierarquizadas. As relações entre as masculinidades podem ser de hegemonia, subordinação, cumplicidade e marginalização (1995a, pp. 76-81). Não me deterei à discussão da autora a respeito das dinâmicas internas e relacionais destas relações políticas, mas a menção a elas é importante para se pensar o conceito de “masculinidade hegemônica” (1995a, p. 77). Tomado de empréstimo do filósofo Antonio Gramsci, o conceito de hegemonia em Connell se refere à “dinâmica cultural através da qual um grupo obtém e sustenta uma posição de liderança na vida social”. A masculinidade hegemônica, assim, seria uma das configurações de “prática de gênero que encarna uma resposta atualmente aceita para o problema da legitimidade do patriarcado, que garante (ou se assume para garantir) a posição dos homens e a subordinação das mulheres” (1995a, p. 77).

Este conceito de masculinidade hegemônica tem sido muito explorado em pesquisas por todo o mundo, inclusive no Brasil. Demetrakis Demetriou (2001) tece uma crítica ao conceito de masculinidade hegemônica. Para ele, Connell entende que a diversidade de gênero depende de “diferentes estilos de vida”, minimizando o conhecimento das relações de poder e, mais diretamente, as relações de dominação e de resistência à dominação. Em trabalho posterior, ao repensar a masculinidade hegemônica, Connell (em parceria com James Messer Schmidt, 2005) o faz utilizando o conceito de marginalização, que seria a subordinação de uma parte dos homens a outros,

subordinação esta que poderia estar atrelada a relações de outras ordens sociais, como classe social e raça, principalmente. De qualquer forma, a ideia central é apresentar o quanto a masculinidade hegemônica é matizada e, assim como as outras masculinidades, complexa, nem sempre coerente e coesa, coexistindo com outras práticas e ideias, formando blocos cheios de hibridismo, com misturas, somas, partes diferentes, não homogêneas.

O que quero dizer é que não só a masculinidade, como também o gênero é relacional. Não está ligado diretamente aos corpos, apresentando traços de masculinidade e de feminilidade em todas as pessoas e isto faz com que as práticas sociais tenham influências de outras determinantes sociais, como o pertencimento racial, a classe social, a geração e tantas outras posições de cada indivíduo em suas relações de interdependência. Estas relações, dentro da sala de aula, combinam-se e formam relações de interdependência que são cruciais para definir o tipo de relação com o saber que cada aluno e aluna irá estabelecer, formando, assim, sua experiência única e a configuração de seu ofício de aluno.

Objetivos

Partindo da ideia de que existe no Brasil uma profunda desigualdade educacional que afeta mais intensamente meninos e rapazes negros, mas que também há desigualdades em relação à região geográfica em que meninos/rapazes e meninas/moças de diferentes pertencas raciais habitam, e tendo em mente que estas desigualdades são geradas por situações que originam histórias de repetência, exclusão, etc. convencionadas sob o título de “fracasso escolar” e que estão articuladas ao processo de construção do ofício de aluno a tarefa desta pesquisa foi a de contribuir para a compreensão de como meninos e meninas tornam-se “aluno” dentro da instituição escolar.

Para tanto, as ferramentas teóricas que utilizei e aqui tenho relatado têm a ver com o conceito de “configuração” (tal como trabalhado por Norbert

Elias) do “ofício de aluno” (importado da Sociologia da Educação francesa) sob o olhar teórico-metodológico da Sociologia da Infância e também analítico das Relações de Gênero. Desta maneira, os objetivos desta investigação foram:

- Compreender como alunos e alunas configuram seu ofício de aluno e em quais aspectos esta construção é mais simples ou mais complexa e difícil para as crianças;

- Discutir em quais aspectos a configuração do ofício de aluno é semelhante e em quais aspectos ela pode acontecer de forma diferente para meninos e para meninas;

- Compreender quais são os agentes principais que estabelecem relações de interdependência para a configuração de um ofício de aluno e como eles podem influenciar diferenças ou desigualdades de gênero;

- Entender como as culturas de pares infantis influenciam a construção ou a configuração deste ofício;

- Contribuir para a compreensão dos fenômenos conhecidos como “fracasso escolar” no momento mesmo em que começam a aparecer desigualdades educacionais, ainda no início do ensino fundamental.

CAPÍTULO 3

O contexto da pesquisa

Política e Organização da Educação Paulistana: 2005-2012

Esta parte tem como objetivo situar o leitor e a leitora no contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu. Aqui trataremos dos aspectos gerais da organização da Educação no município de São Paulo, particularmente no período da gestão que se encerrou no ano de realização do trabalho de campo, 2012. Naquele ano, a rede municipal de educação passava pelo processo de estruturação do ensino fundamental de modo a compreender nove anos¹⁷. A mudança aconteceu de forma gradual e não apenas alterando a nomenclatura, como muitas redes de ensino e escolas privadas haviam feito.

¹⁷ A Lei Federal 11.274/2006 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aumentando de oito para nove anos a duração do ensino fundamental.

Assim, havia coexistência do ensino fundamental de oito anos e de nove anos em todas as escolas da rede. Como a implantação do ensino de nove anos havia se iniciado em 2010, apenas os alunos que ingressaram no ensino fundamental naquele ano e nos anos subsequentes o fariam em nove anos. Dessa forma, em 2010 as escolas passaram a ter o “primeiro ano do ensino fundamental de nove anos” e o “segundo ano do ensino fundamental de oito anos”, com todos os demais anos, também “de oito anos”. Algumas escolas iniciaram essa implantação no ano anterior, 2009, e nelas passou a se observar a seguinte situação: oferta do “segundo ano do ensino fundamental de oito anos” e “segundo ano do ensino fundamental de nove anos”. A discussão sobre os efeitos políticos e sociais dessa mudança foi feita por alguns pesquisadores e pesquisadoras¹⁸, mas não nos deteremos neste assunto nesta tese. Quando desenvolvi o trabalho de campo, no ano letivo de 2012, a escola que me acolheu como pesquisador não possuía turmas em coexistência, mas havia “primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental de nove anos” e “quarto a oitavo ano do ensino fundamental de oito anos”.

Desde o ano de 1992 o ensino fundamental no município de São Paulo era organizado em ciclos. No ano de realização do trabalho de campo, havia dois ciclos, o Ciclo1, composto pelos quatro ou cinco anos iniciais, e o Ciclo 2, pelos quatro anos finais do ensino fundamental. No Ciclo 1, cada turma possuía um professor regente e também professor orientador de Sala de Leitura, professor orientador de Informática Educativa e professores especialistas de Artes e de Educação Física, este último tendo duas aulas semanais com cada turma, e também de Inglês em regime de regência compartilhada, ou seja, acompanhado pelo professor regente da turma. No Ciclo 2, os alunos possuíam professores especialistas para cada um dos componentes curriculares. A progressão dentro de cada ciclo se dava pelo

Com essa mudança, a idade de ingresso neste nível de ensino passou a ser dos sete para os seis anos de idade.

¹⁸ Por exemplo, ver as pesquisas de Doralice Aparecida Paranzini Gorni (2007) e de Sylvie Bonifácio Klein (2011).

sistema de progressão continuada (chamado por alguns de promoção automática), podendo os alunos ser retidos por conceitos insatisfatórios apenas no último ano de cada ciclo ou por apresentar frequência escolar abaixo de 75% em qualquer dos anos.

Durante a realização do trabalho de campo desta pesquisa, a gestão municipal estava em seu último ano, depois de seis anos consecutivos de mandato com o mesmo prefeito e dando continuidade a uma política educacional iniciada em 2005. Toda a proposta pedagógica daquele governo esteve pautada no Programa Ler e Escrever, que desde 2006 visava reverter o quadro de “grande parte dos alunos da rede não dominar o sistema de escrita ao final do 1º ano do Ciclo I, enquanto os do Ciclo II precisam aprimorar as suas competências na área da leitura e da escrita para enfrentarem os desafios hoje colocados pela nossa sociedade” (SÃO PAULO, 2006). Assim, três grandes projetos para o ensino fundamental estiveram em desenvolvimento ao longo dos dois mandatos desta gestão:

- “Toda força ao 1º Ano - TOF”, que buscava “criar condições adequadas para que todos os alunos leiam e escrevam já ao final do 1º ano do Ciclo I”

- “Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC”, que possibilitava a cada escola criar turmas com quantidade reduzida de alunos que tivessem ficado retidos no 4º ano do ensino fundamental, lembrando que até o ano de 2010 o Município de São Paulo ainda trabalhava com o ensino fundamental de oito anos.

- “Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II”, que previa que “todos os professores do Ciclo II trabalhem com as práticas de leitura e escrita”, independentemente da disciplina com a qual trabalhassem.

A partir destes três grandes projetos foram organizados programas de extensão do período de permanência da criança na escola (Ampliar), de avaliação externa (Prova São Paulo), de assistência à inclusão de alunos e alunas com deficiências (Inclui) e também foram produzidos materiais de

apoio ao planejamento (Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem), ao trabalho nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências na sala de aula (Cadernos de Apoio e Aprendizagem¹⁹), entre outros programas.

Estes programas, projetos e ações, no entanto, não aconteciam da mesma forma em todas as escolas e nem os professores (muito menos os alunos) eram protagonistas destes processos. Os materiais pedagógicos vinham “de fora”, produzidos por uma empresa que prestou serviços à Secretaria Municipal de Educação, sem levar em consideração as especificidades do projeto pedagógico de cada Unidade, das concepções pedagógicas de cada professor e tampouco a diversidade dos alunos. Por pelo menos três vezes, na escola pesquisada, ouvi que os alunos não conseguiam acompanhar o conteúdo que estava nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem porque estes estavam muito além de suas capacidades naquele momento. A Prova São Paulo, aplicada todo mês de novembro, exigia os conhecimentos trabalhados nestes Cadernos de Apoio e avaliava os alunos em parâmetro de igualdade, ou seja, com questões muito semelhantes em cada caderno de prova, inclusive aquelas aplicadas a alunos com deficiências ou *déficit* intelectual comprovado por laudo médico. Mesmo os alunos que frequentavam as salas de aula do Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) também faziam a prova nos mesmos moldes dos demais alunos das classes comuns. Avaliações deste tipo não levam em conta as individualidades, tampouco o desenvolvimento individual de cada criança. A formação continuada de professores também passou a ser pautada exclusivamente nas temáticas e conteúdos dos Cadernos de Apoio (aprender a aplicar a atividade da página 34, por exemplo) e no planejamento do ensino de acordo com as Expectativas de Aprendizagem, que seriam “cobradas” na Prova São Paulo.

Neste contexto de tensão entre uma educação que se pretendia igual para todos, mas sem levar em consideração as diferenças e as desigualdades

¹⁹ Cada aluno recebia um Caderno de Apoio e Aprendizagem e o professor, um manual para o trabalho com este material.

internas²⁰ de uma cidade tão grande quanto São Paulo, viviam e estudavam os alunos e alunas do Segundo Ano da Professora Fátima²¹ e que me acolheram como pesquisador durante o ano letivo de 2012. Durante a entrevista, a professora disse que costumava frequentar os cursos de formação oferecidos pela Prefeitura. Então, sobre os cursos e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, ela me disse:

Esse ano não, esse ano eu não fiz. Por que estou com horários da minha vida particular meio 'puxados'. Mas eu faço todos, principalmente alfabetização. Tanto alfabetização em Português como na Matemática, eu procuro fazer todos. Aí eu vou muito na linha da Prefeitura, sigo nessa linha. (...) Pra mim, eu, Fátima, tem ajudado muito. Vou te dar um exemplo, eu fiz um curso no ano passado de Português, lá eu aprendi o ditado interativo, que é bem diferente do ditado comum. Na segunda-feira eu sempre faço um ditado, faço uma sondagem. Aí às vezes eu dou o ditado interativo. Tudo que você aprende nesses cursos, se você souber aproveitar, se souber direcionar é maravilhoso. Lógico, tem algumas coisas que você vê e aprende, e outras que não aprende porque não te interessa. Mas a maior parte... [balança a cabeça de cima para baixo, como afirmando o que diz e ficou em suspenso].

O leitor e a leitora podem estar se indagando porque falar sobre a política educacional se o objeto principal do estudo são as interações entre as crianças na configuração do ofício de aluno. Ora, o indivíduo não está sozinho, se queremos compreender as interações entre pares, devemos compreender em que contextos estas interações acontecem. No que nos interessa, como os meninos e meninas aprendem a ser alunos e alunas dentro de uma sala de aula, organizada de um modo determinado e planejada por um adulto, no nosso caso, a professora. O modo como o professor organiza o espaço da sala de aula vai depender do quanto suas concepções de educação aproximam-se ou não daqueles programas e projetos propostos pelo sistema de ensino a que se vincula à escola, neste caso, pela Prefeitura de São Paulo. A maior ou menor interação das crianças em ajuda mútua, por exemplo, pode ser incentivada ou interdita pela professora, o que acaba

²⁰ Para uma discussão a respeito da avaliação de larga escala, por exemplo, ver artigo de Sandra Zákia Sousa e Paulo Henrique Arcas (2010).

²¹ Os nomes de todas as pessoas e lugares apresentados neste trabalho são fictícios.

fazendo com que ela aconteça de forma livre e aberta ou velada e obscura. Voltaremos aos modos como a professora organizava a turma e como as crianças interagiam e ajudavam-se mutuamente mais adiante.

Da entrada em campo

A maneira de entrar em campo foi uma das partes mais preocupantes desta pesquisa, uma vez que dela dependeria toda a produção de material para análise e qualquer descuido em termos de clareza dos objetivos e o não-entendimento por parte dos meus sujeitos de pesquisa²² poderia ser muito prejudicial para todo o trabalho. Ser aceito pelas crianças era algo que realmente me preocupava e por isso a entrada em campo foi pensada meses antes que acontecesse de fato. William Arnold Corsaro (2005) conta como se tornou um “adulto atípico” e assim conseguiu inserção no grupo de crianças de um jardim de infância na Itália e descreve sua “entrada reativa” numa escola de educação infantil dos Estados Unidos.

Corsaro (2005) conta que desenvolveu uma etnografia em um jardim de infância italiano e, sendo americano, era facilmente perceptível que não era nativo na língua que as crianças falavam. O autor conta, também, que não possuindo alta proficiência no idioma italiano, cometia constantes erros, que nem mesmo as crianças com as quais teve contato no jardim de infância pesquisado cometiam. Passou, então, a ser visto como um “adulto atípico”, pois cometia muitos erros na fala, o que é típico de crianças pequenas. O autor notou, ainda, que as crianças, solidarizando-se com sua dificuldade em se comunicar, passaram a incluí-lo nos grupos de brincadeiras. Corsaro fazia aquilo que poucos adultos faziam junto com as crianças, estava junto com elas no parque, no tanque de areia, em vários momentos das interações entre pares. Em outro contexto de pesquisa relatado no mesmo texto, o autor,

²² Chamo de sujeitos de pesquisa, ou simplesmente sujeitos, tanto as crianças que observei e entrevistei quanto a professora da turma e todos os demais adultos com os quais conversei durante as atividades de trabalho de campo.

preocupado com os modos como se aproximaria das crianças, sem assustá-las numa abordagem direta como as professoras e professores geralmente fazem, o autor adotou a estratégia de ocupar um espaço numa área dominada pelas crianças e esperar que elas reagissem à sua presença. A isto, o autor chama de “entrada reativa”, pois esperava uma reação dos seus sujeitos de pesquisa.

No projeto inicial desta tese, apresentado à banca de seleção para o doutorado, a pesquisa previa uma entrada como pesquisador que, para conseguir aproximação com as crianças, desenvolveria atividades lúdicas com brinquedos, brincadeiras, e de expressão corporal e artística. Como este tipo de atividade tendia a ser muito parecida com as formas escolares de atividades em grupo, optei por não realizá-las e por uma entrada formal, sendo apresentado pela professora às crianças e na qual eu pudesse explicar o que fazia ali, tal como Patricia Martins Penna (2009) realizara em sua pesquisa em nível de mestrado. Juliana Wild do Vale Matsuzaki (2009, p. 87-88) descreve que realizou os encontros com as crianças na própria escola de modo formal, e decidi seguir o modelo de entrevista frente a frente. Mesmo procurando romper com a lógica adultocêntrica, que é um dos desafios das pesquisas com crianças (Delgado e Müller, 2005a, p. 354), foi necessário recorrer a alguns momentos de distanciamento em relação ao grupo de crianças, para que eu pudesse observar suas interações sem a presença de um adulto, como por exemplo, nos momentos em que brincavam no parquinho da escola. Verdade foi que em momento algum consegui inserção entre as crianças, tal qual William Corsaro (2005) ou Manuela Ferreira (2004), como apontado mais adiante, e então, para as análises apresentadas nesta tese, me restringi à observação das atividades rotineiras dos alunos e suas interações, assim como a conversas informais e entrevistas com as crianças, e com a professora. No parque e no recreio, mesmo posicionando-me longe da professora, raramente os alunos vinham falar comigo. Como descreverei mais adiante, eu era visto pelas crianças como um *professor*. As aproximações que

consegui foram nos momentos em que eu fazia como a professora: ajudava em alguma tarefa.

Alguns cuidados ético-metodológicos formais e não formais (THOMAS e O'KANE, 1998) foram tomados durante a entrada e a permanência ao longo do ano letivo no qual desenvolvi as atividades de trabalho de campo. No próximo item, descrevo como consegui entrar em campo, mas há de ressaltar que após todas as conversas com a coordenadora pedagógica e com a Professora Fátima, que trataram da minha permissão para desenvolver as atividades de campo, levei também uma carta explicando sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos dos quais os sujeitos participariam, esclarecendo que suas identidades seriam mantidas em sigilo, que poderiam desistir a qualquer momento, mesmo após o término do ano letivo e contendo também endereço para correspondência e contato de *e-mail*. Anexo à carta, havia um Termo de Consentimento no qual os pais autorizavam a participação do sujeito. Os Termos de Consentimento de autorização da direção da escola, da professora da turma e das famílias das crianças foram recolhidos por mim e arquivados. Houve alguma dificuldade em conseguir com que os Termos dirigidos aos responsáveis fossem devolvidos, chegando o assunto a ser pauta de uma reunião de pais. Em dois casos, a professora convocou a família para que eu pudesse explicar os objetivos da pesquisa pessoalmente e solicitar que assinassem o consentimento de participação das crianças. Ao explicar pessoalmente, o pai e a mãe das duas crianças não se opuseram e concordaram, deixando o Termo de Consentimento assinado ao final da reunião. Não houve nenhuma desistência de participação da pesquisa ao longo do ano.

Outra questão ética da pesquisa dizia respeito à relação com os sujeitos. Alguns autores dizem que a relação pesquisador-pesquisado envolve relações de poder. Esta é uma tensão constante na pesquisa sociológica (PAIXÃO, 2003; CARVALHO, 2003b), sobretudo com crianças (THOMAS e O'KANE, 1998; FERREIRA, 2004, p. 48; CORSARO, 2011, pp. 68-69), sendo os adultos fisicamente bem maiores e geralmente controladores do que elas

fazem ou para onde vão, o que fazia com que os pesquisadores constantemente explicassem qual seu papel na sala de aula ou qualquer que seja o outro campo de trabalho. Então, como equilibrar a balança? Na impossibilidade de chegar a um equilíbrio, como mantê-la menos desequilibrada possível? Não estabeleci uma relação de horizontalidade com as crianças, mas consegui muita proximidade com a professora, que me acolheu e esteve sempre aberta às atividades de pesquisa e disposta a colaborar, partilhando comigo também algumas de suas angústias em relação ao aprendizado de algumas crianças. Ao mesmo tempo, eu percebia que não era mal visto pelas crianças, algumas verbalizavam que gostavam quando eu estava na sala com eles e recebia muitos abraços e beijos no rosto quando chegava ao pátio antes da hora da entrada.

(Tentativas de) Aproximação com o campo

Minhas primeiras aproximações com o trabalho de campo aconteceram durante o mês de janeiro do ano de 2012, antes, portanto, do início do ano letivo. Procurei uma supervisora de ensino de uma rede municipal da Região Metropolitana de São Paulo para fazer-lhe um pedido informal de autorização para realizar as observações e entrevistas em uma das escolas daquela rede. Fui muito bem recebido por ela e eu já tinha em mente uma escola de cuja estrutura física e quadro de professores eu já ouvira falar bem, além de ficar num ponto de fácil acesso para mim.

Uma das minhas preocupações era eliminar alguns efeitos nocivos que uma possível precariedade da escola poderia trazer. Eu pensava que ao lidar com um campo de observação cujo quadro de profissionais (professores e outros funcionários) estivesse defasado ou com grande rotatividade de professores, equipe de gestão desarticulada e com a infra-estrutura precária, eu fosse encontrar problemas demais para considerar no decorrer das

análises e isto pudesse prejudicar os resultados em relação ao que eu vinha buscando responder.

Este primeiro contato com a supervisora aconteceu quando se realizava uma reunião de preparação da recepção dos professores para o início do ano letivo, envolvendo aquela secretaria municipal de educação e as equipes gestoras. No mesmo dia, então, fui apresentado à diretora, à vice-diretora e à coordenadora pedagógica da unidade que eu havia indicado. Combinamos uma data para que eu pudesse apresentar meu projeto de pesquisa com maiores detalhes. No dia combinado, fui até lá e apresentei meu projeto. O processo de negociação é o primeiro passo da pesquisa etnográfica, segundo Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornelia Eckert (2008). Apesar desta pesquisa não se constituir numa etnografia, alguns instrumentos metodológicos empregados são aqueles utilizados geralmente por antropólogos, por isso o uso de expressões como “pesquisa de inspiração etnográfica” e de “orientação etnográfica” que muitos autores utilizam em seus trabalhos²³. A coordenadora disse que minha pesquisa era bastante interessante e ponderou que uma professora do terceiro ano era a mais indicada para que eu realizasse a pesquisa. Eu disse que o ideal seria se fosse uma turma do segundo ano, pois o tempo de frequência das crianças no ensino fundamental reduziria a possibilidade da presença de histórias de repetência e de encaminhamentos a atividades de recuperação, mas que se não houvesse professora que aceitasse a presença de um pesquisador em sua turma, eu poderia solicitar permissão à outra professora que se interessasse, alterando, assim, alguns pontos no objetivo ou nos procedimentos metodológicos do projeto inicial de pesquisa. Combinamos também que eu voltaria a telefonar na segunda-feira, 30 de janeiro de 2012, para combinarmos o horário para que eu pudesse expor meu projeto às professoras. Na conversa telefônica, a coordenadora disse que não sabia ainda qual horário eu poderia ir porque ela ainda não terminara o planejamento das reuniões de preparação do ano letivo.

²³ Como exemplos, ver Carvalho, 1999, p. 18 e Sarmiento, 2003, p. 154.

Quando voltei a telefonar no dia seguinte, a coordenadora disse-me que o tempo que ela teria para conversar com todos os professores era muito pouco e, infelizmente, não haveria espaço para que eu pudesse expor meu projeto. Ela disse que assim que tivesse uma brecha na rotina de horários coletivos com as professoras, me chamaria para que eu me apresentasse num momento de hora-atividade coletiva.

Aguardei até o dia 06 de fevereiro, quando as aulas tiveram início, mas no dia 10 de fevereiro comecei a me preocupar, pois eu não poderia ficar à espera de um contato da escola, uma vez que as dinâmicas internas muitas vezes acabam por consumir os profissionais de tal forma que acabam se ocupando daquilo que tem prazos e lhes é imposto e obrigatório. Poderia demorar demais até que pudessem dar espaço para mim e com o início do ano letivo, eu já deveria estar perdendo um momento precioso das observações que eram os primeiros contatos das crianças com um novo ano e, muito provavelmente, com uma nova professora.

Imagino que o fato da equipe de gestão da escola não me conhecer e eu ter chegado até lá por indicação de uma supervisora de ensino não deve ter deixado confortáveis a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica em relação a um olhar vindo de fora sobre o trabalho ali desenvolvido. De fato, em minha vivência como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, pude conviver com várias professoras e professores que sequer aceitavam estagiários em suas salas de aula. O olhar do pesquisador desafiaria a autoridade docente? A fragilidade do trabalho de um professor ou de um projeto pedagógico de escola poderia vir à tona sob a observação de uma pessoa da academia, que irá teorizar aquilo que vê.

Decidi, então, procurar outra escola, já na metade do primeiro mês do ano letivo. Agora, da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Dirigi-me diretamente à coordenadora pedagógica em uma conversa informal, expliquei em linhas gerais meus objetivos de pesquisa e ela se mostrou bastante animada. Escolhi esta escola porque eu havia trabalhado nela por cinco anos, até o ano anterior ao da realização do trabalho de campo. Eu

também conhecia uma de suas professoras e sempre ouvira boas referências ao trabalho que fazia com as crianças de turmas de alfabetização. Esperei até o momento do intervalo e fui conversar com a Professora Fátima, que me recebeu muito bem, com um sorriso e um abraço, já que fazia bastante tempo que não nos víamos. Expliquei a ela o que eu fazia ali, falei do meu curso de doutorado e do meu projeto de pesquisa.

Ao final da conversa, ela disse que eu poderia contar com ela para o que fosse necessário. Acrescentou ainda que quaisquer críticas seriam bem recebidas, “porque ninguém é perfeito, eu tenho que melhorar, você tem que melhorar, todo mundo tem alguma coisa para melhorar, então, pode escrever”. Expliquei que eu poderia falar sobre sua prática, mas que o meu foco de interesse principal era as crianças, o que fazem, como fazem e o que elas mediriam. Ela me disse que ainda estavam comparecendo poucos alunos e que depois do Carnaval provavelmente ela teria a classe completa para o ano letivo.

Assim, na quinta-feira após o Carnaval, dia 23 de fevereiro de 2012, um mês após as primeiras tentativas de contato com uma escola, iniciei o trabalho junto às crianças.

Os primeiros contatos com as crianças

Neste dia fui com a professora Fátima até à fila de sua turma na hora da entrada, ela à frente da turma, seguida pelos meninos e meninas, um atrás do outro em duas filas separadas por sexo, e eu atrás de todos, sem saber se deveria seguir atrás da fila dos meninos ou ao meio. Como minha intenção naquele momento e nos primeiros dias era desenvolver um trabalho de aproximação com os alunos, então, a questão de mudar minhas maneiras de agir, como William Corsaro (2005) havia feito para entender como era o pensamento e o comportamento das crianças que pesquisou, não estava no centro das minhas preocupações, por isso segui ao final das filas, no meio.

Percebi que eu pendia hora pra um lado, ora para outro, eu não andava perfeitamente na linha do meio entre as filas tal como a professora, que mantinha seu equilíbrio imparcial entre as filas através das mãos que dava aos primeiros de cada fila. Nos dias seguintes, sempre que precisava subir junto com a fila, o fiz ao final da fila dos meninos e alguns dias alguns meninos que chegavam à fila, quando a turma já subia para a sala de aula, ficavam ainda atrás de mim.

Chegando à sala de aula, a professora colocou sua bolsa sobre uma das duas cadeiras que tinha em sua mesa e foi para a região central da frente da sala. Eu fiquei próximo à porta, do lado de dentro da sala, observando as crianças tomando seus lugares, pendurando mochilas no encosto da cadeira, ajeitando outras no chão junto aos pés da cadeira e sentando-se. Todas falavam e duas meninas vieram até a professora com o semblante franzido, parecendo fazer reclamações de algo que acontecera antes que ela fosse buscá-las. A professora então, falou mais alto um “bom dia, meninada!” e à resposta das crianças, continuou “hoje nós temos a presença do Professor Fábio, ele vai fazer uma pesquisa aqui com a gente. Vou deixar ele falar para vocês o que é”.

Logo de cara, minha identidade já estava definida: eu era o *Professor* Fábio. Não era *amigo* da professora, não era *colega* das crianças, não era *pesquisador*, nem simplesmente o Fábio. Eu havia sido apresentado como professor e, apesar da professora ter mencionado que eu estaria lá para realizar uma pesquisa, aliado à minha popularidade entre as crianças que me reconheciam do ano anterior, quando trabalhara como professor na escola, isso marcou todo o trabalho de campo. Não só nessa fala inicial de Fátima, mas nos demais dias em que atendi aos chamados das crianças, quando elas se dirigiam a mim utilizando os pronomes de tratamento “senhor” e “professor”. Os reforços da Professora Fátima, quando se dirigia a mim, também me tratando por professor na frente das crianças ajudaram a marcar minha identidade frente aos alunos. Mesmo explicando que naquele contexto eu estava estudando e era aluno tanto quanto eles, embora fosse aluno na

faculdade, do começo ao final do trabalho de campo fui chamado de Professor mais do que pelo meu nome próprio. Desta forma, qualquer plano ou intenção de ser um “adulto atípico” (Corsaro, 2005) ou um colega próximo às crianças estava acabado.

Depois que fui apresentado às crianças, cumprimentei-as e expliquei-lhes que minha intenção ali era que eles me ensinassem como eles fazem para aprender, porque eu estava pesquisando como é que elas aprendiam a serem alunos na escola. O primeiro dia de observação, como já dito, foi quinta-feira após o Carnaval e, por isso, a frequência era muito baixa, de apenas nove crianças, três meninos e seis meninas. A professora me explicou que é comum que os alunos falem após feriados prolongados, sobretudo após o Carnaval, quando há apenas dois dias de aula nesta semana. Muitos aproveitam para viajar e emendam o Carnaval até o final de semana seguinte. É comum, ela disse ainda, muitos alunos só regressarem da viagem de férias após o Carnaval.

Ao contrário do que alguns pesquisadores relatam (por exemplo, Heinkel, 2010, p. 65; Moitinho da Silva, 2009, p. 48; Wolff, 2006, p. 54; Penna, 2009, p. 34), não percebi olhares curiosos das crianças, ao contrário, pareciam estar pouco se importando com a minha presença, sentado ao fundo da sala. Essa percepção me acompanhou por todo o trabalho de campo e imaginei que estivessem muito habituados a receberem presenças de adultos além da professora na sala de aula, pois era uma escola muito próxima a rotas de tráfego importantes, onde muitos estudantes universitários transitavam entre casa, faculdade e trabalho e a procuravam para a realização de estágios de cursos de licenciatura. A escola também recebia, até o ano de realização do trabalho de campo, estagiárias que acompanhavam turmas de primeiro ano do ensino fundamental todos os dias e, como os alunos tinham acabado de iniciar o segundo ano, imaginei que estivessem habituados a outra presença adulta na sala de aula. Talvez o fato da minha figura ter sido associada à figura de um professor tenha vexado os alunos, que passaram a evitar contato direto comigo.

Para tentar escapar um pouco da figura de professor, já no segundo dia de visita conversei com a professora e pedi, antes que pudesse acontecer, que se ela precisasse se ausentar da sala, que o fizesse, mas não me pedisse para “cuidar da turma”. Assumir a vigilância do comportamento dos alunos na ausência da professora poderia acabar com qualquer tentativa de aproximação que eu pudesse ter com as crianças. De fato, em nenhum momento ela me pediu para “olhar a sala” enquanto ela buscava material, acompanhava algum aluno doente à secretaria ou ia ao banheiro. Tampouco me pedia favores. As únicas vezes em que ela se dirigia a mim era para mostrar cadernos dos alunos, falar sobre suas próprias ausências em decorrência de acompanhar o marido que estava adoentado ao médico ou relatar conversas que tivera com alguns pais e mães.

Expliquei em outras quatro ocasiões os meus objetivos de pesquisa para as crianças: na minha segunda visita de observação, na semana seguinte ao Carnaval, agora com mais alunos/as na sala; quando entreguei as cartas às famílias e o termo de consentimento de participação na pesquisa, que deveriam trazer assinado pelos pais ou representante legal; quando pedi que respondessem ao questionário; e em julho, após o recesso escolar, quando anunciei que eu iria começar as entrevistas individuais. Em algumas entrevistas, as crianças individualmente me perguntavam o que era mesmo que eu fazia na escola e porque estavam numa sala sozinhos comigo com um gravador respondendo ao que eu perguntava.

Em nenhum momento escondi ou escamoteei os objetivos da pesquisa para as crianças. Tentei, sempre, fazer com que os meninos e meninas da turma percebessem que eles eram os meus principais informantes²⁴, e por isso a participação de todos e todas, assim como a autorização de suas famílias, era muito importante.

²⁴ Altino José Martins Filho, em levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd de 1999 a 2009 diz que são poucos os trabalhos que consideram “as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta dos dados” (2010, p. 1). Meu objetivo tem sido exatamente o de trazer as falas e as interações das crianças para o centro da análise.

Do dia a dia em campo

A maior parte do tempo em campo se concentrou em duas atividades principais: observação e entrevistas. Os primeiros contatos com as crianças da turma se deram a partir das observações. Maria de Lourdes Rangel Tura (2003) enfatiza que nestes momentos de observação o pesquisador “*estabelece uma relação de conhecimento com o objeto de estudo*” (p. 184). O uso de um caderno de anotações de campo também foi útil em todos os momentos da estada na escola. Durante cada observação eram anotados pontos que chamavam atenção, como por exemplo, a movimentação de alunos pela sala, quem terminava a lição mais rápido e quem não terminava, alguns diálogos de intervenção da professora com a turma ou alunos individualmente, solicitações da professora, broncas, etc., e, como sugerem Robert Bogdam e Sari Biklen (1994, 150), foi escrito um relatório para cada dia. Charles Wright Mills propõe a criação de arquivos, enfatizando que “*a necessidade de reflexão sistemática exige que o sociólogo o[s] mantenha*” (1975, p. 212). Há, também, alguns relatos pessoais, em que registrei minhas impressões, dúvidas e angústias em relação ao trabalho de campo.

Assim como Barrie Thorne observou (1993), o ambiente da sala de aula aparentemente calmo e com as crianças aparentemente quietas fazendo lição, era um caldeirão de acontecimentos. Uma criança faz a lição no mesmo passo em que a professora escreve-a na lousa, enquanto outra ainda está escrevendo o cabeçalho; uma terceira levanta-se e vai até o lixo apontar o lápis e outra, ainda, abre um álbum de figurinhas ou uma revista sob o tampo da mesa e começa a folhear. Do outro lado da sala, um menino se vira para o colega de trás, olha e aponta alguma coisa em seu caderno, virando-se rapidamente para frente antes que a professora o perceba fora da posição sentada considerada ideal, com a coluna ereta. É praticamente impossível anotar tudo o que acontece na sala de aula. Quando a turma se agita, torna-se definitivamente impossível. Por isso, muitos pesquisadores dos estudos da infância utilizam o recurso da gravação em vídeo. Porém, pelo receio de que

as crianças e a professora não se sentissem à vontade com a presença de uma câmera na sala de aula, optei por utilizar apenas os recursos da observação e anotações em um caderno. Como aconselham Bogdam e Biklen (1994, p. 133), o tempo de cada visita à turma era variável e nunca observei o período inteiro de aulas, restringindo-me a períodos com duração média de duas a duas horas e meia.

Nas primeiras visitas de observação eu saía da escola com uma sensação de confusão sobre o que acontecera e muitas dúvidas começaram a pairar em minha cabeça em relação aos resultados que eu poderia construir, mas aos poucos fui conhecendo os alunos e alunas e percebendo as relações que estabeleciam entre si e com a professora. Percebi que havia um grupo de meninas que se sentavam sempre muito próximas à lousa e interagiam bastante, enquanto os meninos se posicionavam em lugares mais dispersos pela sala. Também comecei a perceber quem eram as crianças a quem a professora chamava mais a atenção e também aquelas que se mostravam sempre muito quietas, algumas, como se verá adiante, sentadas numa posição prostrada sobre sua carteira escolar.

A professora sempre dizia que eu poderia caminhar pela sala para ficar mais próximo dos alunos, pois sentado num ponto talvez eu não tivesse a percepção real de como eram algumas crianças. Esta postura revelou para mim que ela poderia ter algum conhecimento sobre metodologia de pesquisa, porém, na entrevista que ela me concedeu, ela contou sobre sua trajetória profissional e não mencionou ter participado de qualquer tipo de pesquisa. Talvez sua percepção como professora, que estava sempre entre as fileiras de carteiras, a tenha feito imaginar que sentado em um canto da sala eu não percebesse a dimensão da multiplicidade de maneiras de ser aluno que ali existiam. Ainda assim, levantei-me poucas vezes durante as observações. As vezes em que me levantei foram quatro, três delas para fazer aquilo que a professora tinha me sugerido: ver de perto alguns alunos. Circulei pela sala de aula, olhei uns cadernos, olhei a lição que tinham para fazer, até ajudei algumas crianças.

Mariane foi uma menina que ficou minha amiga numa dessas ocasiões. Depois da primeira vez que passei pela mesa dela no início do mês de abril e a ajudei com a operação de adição que ela tentava executar, ela passou a me pedir ajuda constantemente, mesmo quando a professora não estava atendendo outras crianças. Se a mesa à minha frente estivesse vazia e a sala estivesse organizada em carteiras individuais, ela mudava de lugar e se sentava à minha frente. Constantemente ela se virava para mim, mostrava o caderno perguntando se estava certo. A primeira vez em cada dia, eu falava para ela se estava certo ou não e ajudava, mas, como ela sempre voltava a me perguntar, passei a pedir que ela mostrasse à professora.

Aos poucos fui percebendo que as observações deveriam ser dirigidas, isto é, que eu deveria planejar também as ações de observação. Percebendo a existência de diferentes padrões – os alunos que mais participavam da aula, alunos a quem a professora tinha que chamar a atenção mais vezes, alunos que ficavam quietos o tempo inteiro – decidi que precisava fazer observações pontuais de um grupo ou de crianças em particular e também de tipos de conduta (quem as fazia, em que momentos, o que a professora falava, etc.). As primeiras observações dirigidas foram acidentais. Por exemplo, quando observei o movimento de apontar o lápis, atividade constante das crianças, que relato e analiso mais adiante, no Capítulo 5.

As sessões de observação passaram então a ser planejadas. Observei quem se levantava, com que frequência e o que fazia. Observei a virada para a mesa do colega que se sentava atrás. Observei também a ajuda mútua entre as crianças e o trabalho que faziam quando se sentavam em duplas ou trios, disposição que era bastante frequente na turma da Professora Fátima. Observei grupos de crianças que percebi que ficavam praticamente à margem das interações entre pares. Observei também o que aquelas crianças que eram consideradas “melhores alunos” e também “piores alunos” faziam pelos alunos da turma e também pela professora. Tura (2003) diz que “a observação não prescinde de pressupostos teóricos” que norteiem os pontos de partida, no entanto, não há normas para observar, e os modos de fazê-lo

são flexíveis (p. 185). Encontrei no que chamo de *observação dirigida* algumas das questões que eu precisava procurar explicar. As observações dirigidas ajudaram na elaboração de itens para o questionário aplicado às crianças e para os roteiros de entrevista com a professora e com as crianças. Elas foram não só cruciais para os passos seguintes da pesquisa empírica, mas foram os pontos finais do trabalho de campo, como falaremos mais adiante.

O momento da aplicação do questionário às crianças só aconteceu na segunda quinzena do mês de maio. Muitas crianças demoraram a trazer os termos de consentimento assinados pelas famílias para que pudessem participar da pesquisa. Algumas precisaram levar mais de uma vez a carta de esclarecimento e o termo, pois alegavam que haviam perdido os papéis; e outras mostravam para a professora ou para mim os papeis amassados e sujos que tiravam da mochila. Sempre que eu entregava uma nova folha de autorização, eu explicava que era muito importante que trouxessem assinados porque senão eu não poderia entrevista-los/as. Os itens do questionário foram definidos em parceria com minha orientadora, e tinham como objetivo obter informações que permitissem traçar um perfil socioeconômico da turma e fornecer um arquivo de fácil manipulação posterior, quando da análise.

Dessa forma, as folhas dos questionários²⁵ podem ser agrupadas de várias formas: separando-as por sexo do aluno, pelo desempenho escolar medido através do conceito obtido, por cor/raça, por exemplo. Entre os itens, há informações sobre como a criança chegava à escola e com quem, com quem morava, cor/raça, religião, profissão dos pais, quem cuidava depois da aula e quem ajudava com as tarefas da escola, se divide e com quem o quarto ou a cama, quantidade de alguns cômodos e de eletrodomésticos, assim como de aparelhos de telecomunicação na moradia, e o que faz fora do horário de aulas da escola. Para evitar dispersões e desmotivação, preparamos um questionário que não fosse extenso e procuramos sentenças e expressões as mais sintéticas e claras possível. Outra preocupação foi a de

²⁵ Um modelo do questionário aplicado encontra-se nos anexos.

usar todas as letras em tamanho maiúsculo, pois assim nos pareceu que facilitava a leitura por parte das crianças, uma vez que não sabíamos se todas já conheciam o alfabeto de imprensa minúsculo e precisávamos evitar quaisquer problemas de entendimento por parte dos alunos. Colocamos todas as sentenças em primeira pessoa do singular (eu), sempre escritas num estilo em que a resposta fosse completar àquilo que estávamos perguntando. Tivemos dois tipos de perguntas: de múltipla escolha, como por exemplo,

MINHA COR/RAÇA É:

- ☐) BRANCA
- ☐) PRETA
- ☐) PARDA
- ☐) AMARELO
- ☐) INDÍGENA

e com lacunas que completassem frases

QUEM ME AJUDA COM AS LIÇÕES EM CASA É: __(...).__.

Com os questionários impressos e a devolução dos termos de consentimento de participação assinados pelos pais, esperei por um dia em que as crianças comparecessem em sua totalidade; o que não aconteceu, já que sempre havia pelo menos uma ausência à aula. Decidi, então, aplicar o questionário num dia com bastante frequência e deixei para outras ocasiões que as crianças, antes ausentes, preenchessem individualmente. O preenchimento foi uma atividade que posso chamar de escolar. Pedi à Professora Fátima um tempo de sua aula para que eu pudesse explicar e fazer o preenchimento com os alunos. Ela não só me cedeu tempo, mas ajudou bastante.

Minha preocupação era de que todos respondessem a todos os itens. Como não era meu objetivo avaliar a capacidade de preenchimento de formulários ou de responder a perguntas, adotei uma estratégia de aplicação numa situação coletiva. Entreguei as folhas a todas as crianças, pedindo que escrevessem o nome próprio no local indicado. Ao me certificar que todas as folhas tinham identificação, fiz a leitura do item número um. Como se tratava

de uma questão de múltipla escolha, expliquei que deveriam fazer um X na alternativa que dissesse a resposta de cada um deles. Circulamos, a professora e eu, pela sala, verificando se todos haviam marcado o item e ajudávamos, relendo, explicando ou perguntando para a criança como era na vida ou na casa dela e indicávamos qual alternativa deveria ser assinalada. O procedimento foi o mesmo para todos os 13 itens do questionário. Nos itens com lacunas a completar, ajudávamos como escribas daqueles meninos e meninas que não soubessem escrever convencionalmente.

No pré-teste realizado com crianças da turma de uma amiga que trabalhava em outra escola, foi verificado apenas o entendimento ou não dos itens no momento da aplicação, mas não fiz a leitura das respostas dadas pelas crianças. Todas as folhas de questões do teste aplicado aos alunos da turma pesquisada foram lidas e tiveram anotações com *OK* ou com aquilo que havia ficado para que se perguntasse para a criança mais tarde. No momento de fazer a tabulação das respostas para a análise dos dados da turma pesquisada, verifiquei que a questão

EU DURMO:

() SOZINHO NO QUARTO

() SOZINHO NA MINHA CAMA, COM __ IRMÃOS NO QUARTO

() SOZINHO NA MINHA CAMA, COM __ CRIANÇAS E __ ADULTOS NO QUARTO

() DIVIDO A CAMA COM _____

() _____

era a que possuía mais respostas que deixavam dúvidas a respeito das condições familiares dos alunos e alunas. A questão exigia que a criança assinalasse uma alternativa e, dependendo da alternativa, completasse a lacuna com a quantidade de crianças e adultos com quem dividia o quarto ou a cama. Tive que encontrar um momento posterior no qual pudesse perguntar às crianças como era a situação em casa para que eu pudesse compreender melhor sobre os arranjos e condições econômicas das famílias das crianças.

Após a aplicação do questionário, seguiram-se mais algumas semanas de observação, até o recesso escolar. Neste período, além das observações

de aula, fiz a leitura das respostas que as crianças deram aos itens do questionário. As respostas não conseguidas pela leitura dos questionários foram incorporadas ao roteiro de entrevista semi-estruturada que elaborei com a ajuda da minha orientadora. A última atividade de pesquisa antes do recesso, entretanto, foi a entrevista com a Professora Fátima, na última semana de aulas, no mesmo dia em que aconteceu a comissão de classe²⁶. A entrevista com a professora tinha por objetivo conhecer sua trajetória profissional e saber qual a lógica que ela utilizava ao planejar suas aulas, se ela enxergava diferenças entre o aprendizado dos meninos e das meninas, quais eram os alunos considerados por ela como os melhores e piores, e também quem tinha mostrado avanços que para ela foram surpreendentes, bem como, quais alunos a tinham decepcionado na aprendizagem.

Implicitamente, ao apontar os melhores e os piores alunos, aqueles que a surpreenderam e a decepcionaram, eu esperava que a professora falasse de todos os seus alunos e alunas, tal como aquelas professoras entrevistadas por mim na pesquisa anterior em nível de mestrado (PEREIRA, 2008), mas a análise posterior identificou “silêncios”. Não silêncios nos quais a professora possa não ter respondido às perguntas, mas o silêncio em relação às crianças que não foram por ela citadas na entrevista. Patrícia Penna (2009) investigou crianças que eram “invisíveis” na escola, ou seja, que assumiam estratégias para que não fossem percebidas “frente ao olhar da professora no agitado cotidiano de sala de aula” (p. 17). De fato, algumas crianças não foram citadas pela professora Fátima. Ao final da entrevista, precisei perguntar a ela sobre essas crianças. Sobre dois meninos e quatro meninas, a professora nada disse durante a entrevista, e isso mostrou ser uma questão relevante à qual voltaremos adiante.

Após o recesso escolar, voltei a campo e expliquei mais uma vez os meus objetivos. Desta vez, eu perguntei às crianças o que eu fazia ali uma a

²⁶ As comissões de classe são reuniões entre as professoras e a coordenação pedagógica das escolas municipais de São Paulo. Nestas reuniões, que acontecem duas vezes por ano, em julho e dezembro, as professoras apresentam os resultados dos alunos ao longo do semestre letivo.

duas vezes por semana. “O senhor vem dar aula para a gente”, “você vem ficar aqui ajudando a professora” foram algumas das repostas que ouvi, mas a maioria parecia se lembrar o que eu fazia ali na turma do segundo ano da Professora Fátima: “A gente está ensinando para você como é que se estuda”, “o senhor está estudando como é que nós aprendemos na escola”. Avisei que logo iniciariam as entrevistas com eles e que toda vez que eu aparecesse na escola, eu iria chamar um deles para conversar comigo. De fato, provoquei alvoroço na turma desde o primeiro dia de entrevistas. Muitos meninos e meninas levantavam a mão quando eu entrava na sala e alguns até verbalizavam “*me chama*” e muitos perguntavam quando seria sua vez. Para as primeiras entrevistas, eu chamava quem estivesse mais perto, ou com o olhar mais aberto pedindo para ser entrevistado. No dia em que várias crianças se levantaram e vieram ao meu encontro para que eu as levasse para fora da sala para entrevistar, eu percebi que deveria mudar de estratégia e passei a chamá-las na ordem da lista de chamada. Assim, eles sabiam se estavam próximos de serem chamados e até falavam “amanhã é o meu dia de ir lá com você!”, ao que eu respondia para não faltarem, pois era importante para mim que conversasse com todos. Fiz de uma a três entrevistas por dia de visita à escola.

A estrutura da entrevista foi elaborada de modo que se pretendesse criar uma atmosfera tranquila na qual a criança pudesse falar sobre sua vida pessoal, familiar, escolar, de modo livre e sem que ninguém pudesse ter acesso àquilo que dizia. Quando informei às crianças que começaria as entrevistas depois das férias (o recesso escolar do mês de julho), muitas ficaram animadas. Algumas sorriam como se sentissem importantes pelo fato de que seriam entrevistadas.

Depois do recesso escolar do mês de julho, voltei a campo e fiz ainda algumas observações. As entrevistas começaram no dia 15 de agosto e foram até o dia 04 de dezembro e demoraram em média 25 minutos com cada criança. O tempo e a quantidade de respostas que as crianças me davam começaram a me incomodar, já que suas respostas eram bastante simples e

diretas. William Corsaro também notou a dificuldade de aproximação dos adultos com crianças e diz que alguns chegam a sentir-se pouco à vontade “com as respostas mínimas” (2005, p. 448). No caso desta pesquisa, além das respostas mínimas verbais, encontrei vários momentos em que as respostas eram gestuais, geralmente com sacudidas da cabeça sinalizando afirmativa ou negativamente, ou encolhimento de ombros em sinal de desconhecimento da resposta. Enfim, a diferença de idade e tamanho e as relações de poder adulto-criança estavam definitivamente postas na pesquisa, sendo preciso encará-las e seguir em frente. Os resultados deveriam ser analisados sem perder de vista esse dado de pesquisa.

O esquema das entrevistas foi mais ou menos semelhante em todas. Eu ia com a criança a uma sala separada, que podia ser uma sala de aula vazia na escola ou a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão; sentávamos um de frente para o outro, e eu explicava novamente os objetivos da pesquisa, reforçava a ideia de que o que a criança falasse não seria dito para ninguém da escola, nem para outros alunos nem para nenhuma professora. Então perguntava se ela realmente queria conceder a entrevista. Nenhuma criança se recusou a ser entrevistada.

Para iniciar e quebrar o gelo da sala vazia e da presença da criança frente a frente com um adulto, eu pedia que elas fizessem um desenho, que podia ser da casa ou da escola. Quando a criança já estava fazendo o desenho, eu iniciava a entrevista²⁷, que tinha perguntas sobre alguns dados pessoais, como a idade no dia da entrevista e a repetição da pergunta sobre com quem morava, já que as respostas aos questionários deixaram muitas dúvidas. Solicitei que falassem os nomes dos irmãos, assim tinha uma certeza maior de que a criança enumerava sua família e eu poderia perguntar quem eram mais velhos ou mais novos. Havia questões que pediam que indicassem os melhores e os piores alunos da turma e o porquê, quase no final da entrevista esse assunto era retomado de forma mais ampla com as perguntas “como é um bom aluno (ou o que ele geralmente faz)” e “e o mau aluno?”.

²⁷ O roteiro de entrevista encontra-se nos anexos.

Pedi que falassem sobre as relações de amizade, descrições da ajuda mútua na sala de aula e também sobre a relação com a professora. Houve o momento de falar sobre os hábitos de estudo em casa, com as questões sobre quem olha a lição e quem ajuda em casa, sobre a existência ou não de um local para fazer a lição e como era esse local, e um conjunto de questões que procuraram trazer elementos que possibilitassem perceber a influência (ou não) de outras instituições sociais, como a mídia, a religião ou a frequência a alguma organização de educação não formal. Foram entrevistados todos os alunos e todas as alunas da turma.

Nos entremeios das entrevistas, fiz ainda algumas sessões de observação de aulas, dirigidas especialmente à observação da ajuda mútua entre as crianças, já que eu percebera que quase nenhuma das crianças conseguia descrever como era a ajuda que prestavam ou recebiam umas das outras.

CAPÍTULO 4

A professora como agente de configuração do ofício de aluno

Não há como negar que o professor e, no nosso caso, a professora, tem importância fundamental na configuração do ofício de aluno. Retomando o que já foi dito anteriormente, para Norbert Elias (2011) muitos pesquisadores têm deixado de considerar que a sociedade só existe enquanto tal porque é inteiramente formada por indivíduos. E também o contrário: um indivíduo não é um *homo clausus*, ele pertence a uma época, a um lugar geográfico, suas disposições e o seu modo de agir socialmente dependem da sociedade na qual ele nasce e vive. O conjunto de tantos processos interpenetrados molda a configuração tanto dos hábitos e da personalidade do indivíduo quanto das características de uma determinada sociedade, são as relações de

interdependência²⁸. No caso que nos convém, que é o do exame dos modos como podem se configurar o ofício de aluno, a figura do professor é fundamental. É a professora quem organiza a turma, quem escolhe os conteúdos que serão ensinados e a forma como serão trabalhados, é quem também permite ou não permite muito do que acontece dentro da sala de aula. Enfim, mesmo tendo as relações entre pares na produção culturais infantis acerca do ser aluno e aluna na escola como foco principal desta pesquisa, não se pode ignorar a existência e o poder que tinha a professora Fátima no cotidiano da turma estudada. Neste capítulo, que trata da ação da professora como agente de configuração do ofício de aluno, busco deter a análise sobre os aspectos da organização da aula pela Professora Fátima e como eles estão imbricados nas relações de gênero.

Professora Fátima

À época do desenvolvimento do trabalho de campo, a Professora Fátima possuía aproximadamente 15 anos de magistério. Era uma mulher branca²⁹, de 57 anos, casada, vivendo em família de modelo tradicional. Contou que seu casamento já tinha mais ou menos 40 anos, que seus filhos já eram todos adultos e tinha três netos e netas.

O ingresso no curso superior veio dois anos depois que Fátima começou a exercer a profissão de professora. Até então ela possuía a Habilitação para o Magistério em nível de ensino médio. Contou durante a entrevista que quando era “nova de prefeitura” e sua classificação para atribuição de aulas não lhe permitia escolher, ela ficava com turmas formadas com aqueles alunos que não estivessem alfabetizados e com quem era muito difícil trabalhar. Contou também que os cursos que a Secretaria Municipal de

²⁸ Vide Imagem 1, à página 59.

²⁹ Durante a entrevista formal, pedi que Fátima autodeclarasse sua cor/raça de acordo com os critérios do IBGE (branca, preta, parda, amarela ou indígena).

Educação e a Diretoria Regional de Educação promovem eram de muita valia e que procurava sempre participar de algum deles, sobretudo nas áreas da alfabetização e do ensino da Matemática.

Sobre os métodos que utiliza, a Professora Fátima contou que segue a “linha [de trabalho] da Prefeitura”, aproveitando ao máximo dos cursos promovidos e dos materiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação. Em aula, pude observar várias ocasiões em que os Cadernos de Apoio e Aprendizagem distribuídos pela secretaria municipal de educação tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática eram utilizados como material didático principal de algumas aulas. Ela utilizava também tarefas que deveriam ser copiadas no caderno e, todos os dias, pelo menos uma das lições era realizada em uma folha de sulfite impressa que ora era devolvida à professora, ora colada no caderno. Era muito comum que houvesse mais de uma cadeira na mesa da professora. Ela chamava constantemente os alunos e as alunas para irem ler e escrever enquanto acompanhava.

Para a Professora Fátima, a turma sofreu muita mudança nas características desde o início do ano. A entrevista aconteceu no mês de julho:

Aí, Fábio, quando eu peguei, eu acho que estava cinquenta, não chegava a cinquenta por cento, acho que uns quarenta por cento alfabéticos. Silábicos, pré-silábicos, tinha vários pré-silábicos³⁰. Agora a gente não tem pré-silábicos, só o que entrou agora, o João Afonso. Até o Isaac, que é inclusão³¹, né, já tá reconhecendo letras. Então eu acho assim que tá um presente. Eu acho que você tem percebido na sua pesquisa: eles não brigam, não xingam...

Para Fátima, existem características que acabam por produzirem diferença na aprendizagem de meninos e de meninas:

³⁰ Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), as hipóteses de escrita evoluem de um nível pré-silábico para o nível alfabético, passando por um nível silábico sem valor sonoro convencional e um nível silábico com valor sonoro convencional. Esta teoria apresentada na *Psicogênese da Língua Escrita*, livro originário da pesquisa realizada no início da década de 1980, é um referencial teórico-metodológico muito presente para professores e professoras que trabalham com alfabetização em São Paulo, servindo como medida para o diagnóstico do desenvolvimento da aprendizagem da escrita dos alunos.

³¹ Isaac possuía trissomia do cromossomo 21, também conhecida como Síndrome de Down. O distúrbio frequentemente causa algum comprometimento intelectual.

(...) é engraçado, as meninas são muito mais centradas. Elas prestam mais atenção, eu acho que elas têm um pouco menos de dificuldade de aprender. Eu acho que elas têm mais facilidade. Menos dificuldade não. Elas têm mais facilidade. (...) Eu acho que é pelo fato delas prestarem mais atenção, de serem mais centradas. Os meninos são mais dispersos. Como dizem, acho que eles ficam mais 'viajando'.

Em sua turma, porém, a Professora Fátima percebia que a situação era diferente:

Nessa turma aqui eu tenho meninos muito bons. Eu acho que essa sala é quase que equilibrada entre meninos e meninas. É uma característica diferente esse segundo ano aqui. Eu tenho o Diego, totalmente disperso, mas eu também tenho uma Marta. Eu tenho uma Fernanda, maravilhosa, que presta atenção em tudo, mas eu também tenho um Christian, tenho o Lucas. Mas eu acho que as meninas ainda são as mais concentradas no que estão fazendo, mais focadas. Mas nessa sala, e isso está me surpreendendo, eu acho que os meninos estão diferentes.

Assim como em várias pesquisas (SILVA et al., 1999, p. 214; CARVALHO, 2001, p. 559), Fátima afirma que no geral existem diferenças no comportamento de alunas e de alunos que acabariam por influenciar a aprendizagem. Depois, ao falar especificamente de sua turma, ela procura relatar que existem meninos e meninas com comportamentos parecidos entre si e que percebe os alunos tão concentrados quanto as meninas que mencionava quando falava da turma em aspectos gerais.

O local para realização do trabalho de campo se deu pelo conhecimento que eu já tinha da Professora Fátima e da sua fama de boa professora, o que para os objetivos desta pesquisa eram essenciais. Procurei eliminar os efeitos que uma possível falta de adesão da professora acarretasse para a análise do material produzido e sabia que Fátima era bastante aberta ao debate, como ela mesma demonstrou várias vezes, por exemplo, ao final da entrevista, quando apareceu o assunto do quanto as observações estariam ajudando na pesquisa e ela se manifestou da seguinte forma:

Que bom, porque a minha única preocupação era se estava sendo válido... Eu me perguntava será que pro Fábio está sendo válido? Pra orientadora dele, porque você passa também pra ela, né.

E mais adiante, quando eu disse que sim, que estava ajudando muito, produzindo muito material para analisar num momento posterior e ressaltei que nada estava sendo repassado a outras pessoas, nem à orientadora naquele momento:

O que eu falei quando você fez a proposta... Fábio, a casa é sua, você faz do jeito que você quiser, a hora que você quiser. Minha única preocupação, como eu falei, é que eu não ia mudar meu estilo, porque eu não posso.

A organização inicial do dia de aula

É necessário ter em mente que o ofício de aluno não é desempenhado apenas nos momentos da aula, ele é um constructo social que extrapola os muros escolares e, em muitos casos, até mesmo a entrada da criança no ensino fundamental³². Sendo assim, a organização dos alunos e alunas requerida por Fátima começa antes mesmo da entrada na sala de aula do primeiro andar. Assim que as crianças passam pelo portão da entrada, precisam se dirigir para um local específico do pátio externo, onde formam a fila, e lá esperam pelas sete horas da manhã, quando soa o sinal e as professoras se dirigem para frente das filas de suas respectivas turmas a fim de levá-las às salas de aula.

De imediato se percebia que havia uma clara separação por sexo: havia duas filas, uma apenas de meninos e outra apenas de meninas. Algumas professoras da escola exigiam que os lugares na fila fossem marcados em ordem crescente de altura das crianças, mas Fátima dizia que era “como num banco, quando você passa a porta giratória, você vai para a fila e entra no final”. Esta fala da professora foi anotada num dia em que havia muitas reclamações de que alguns meninos e meninas empurravam colegas para fora da fila e alguns outros reivindicavam o lugar mais à frente, que teria

³² O trabalho de Cristina Doneda Losso (2009), por exemplo, investigou a construção social do “ofício de aluno”, analisando as expectativas de pais e professores frente a determinados comportamentos, hábitos e disciplina exigidos na escola de ensino fundamental e já trabalhados durante a educação infantil.

sido tomado por um/a colega. Em diversas ocasiões, pude presenciar a Professora Fátima conversando com os alunos e alunas sobre como deveriam se comportar e se organizar.

Nem sempre as crianças estavam em fila esperando pela professora. Ao entrar na escola, o guichê da cozinha disponibiliza café-da-manhã, geralmente composto de pão ou biscoito cream-cracker e uma bebida láctea com café, achocolatado ou morango. As crianças que desejassem poderiam servir-se e as que não quisessem podiam ir para o pátio externo. No lugar de cada uma das filas de todas as turmas podiam-se ver as mochilas enfileiradas. Esta era uma estratégia que a maioria das crianças tinha para marcar seus lugares na fila enquanto podiam correr e brincar livremente, antes que o sinal da entrada soasse. A quadra era ocupada por uma maioria de meninos, sobretudo os dos anos mais adiantados, do quarto e terceiro ano, mas também alguns das turmas mais novas. Muitos dos mais novos ficavam nos bordos da quadra apenas observando o jogo de futebol improvisado, que podia ser com uma bola que alguém trouxera, uma latinha de refrigerante amassada e cheguei a ver até mesmo uma caneca plástica utilizada para o café-da-manhã, enfim, qualquer objeto que rolasse ou deslizesse um pouco servia para o futebol improvisado e rápido que acontecia antes da entrada. Importante frisar que este era o único momento em que os alunos tinham contato com as crianças de idades diferentes, pois na organização dos demais momentos do dia os horários eram cuidadosamente pensados para que os encontros de alunos, principalmente no recreio e horários de parque, acontecessem entre aqueles de idades parecidas. Outros meninos eram vistos a correr pelo pátio, brincando de algo do tipo pega-pega ou irritando meninas, atrapalhando suas brincadeiras e conversas. Os meninos que preferiam ficar mais reservados e quietos geralmente ficavam no pátio interno, sentados no refeitório ou encostados em alguma das paredes, juntamente com aqueles que tivessem se envolvido em alguma confusão ou briga e estavam à espera da sua professora para fazer uma reclamação.

Os brinquedos do parquinho eram em geral ocupados por meninas. Alguns meninos ocupavam um brinquedo de trepar conhecido como “casinha do Tarzan” e compartilhavam o espaço com as meninas. Os balanços eram dominados pelas meninas, que também chegavam a brigar pela disputa de algumas embaladas. Muitas meninas corriam também, em número menor que o de meninos, geralmente correndo atrás de algum deles que havia lhes puxado o cabelo ou simplesmente lhes cutucado. Meninas geralmente corriam juntas aos gritos, mas quase nunca se perseguindo umas às outras. Algumas meninas mais reservadas e quietas também preferiam ficar no pátio interno. Quando as professoras despontavam da ante-sala, onde aguardavam o horário da entrada, e entravam no pátio interno, muitas crianças, em sua maioria meninas, mas também alguns meninos, corriam até elas para dar-lhes a mão e caminharem até chegar à fila, no lado externo. Algumas professoras permitiam essa aproximação e davam a mão, como era o caso de Fátima, outras evitavam, falando para os alunos que o lugar deles era esperando posicionados na fila.

Quando soava o sinal da entrada, a correria e a gritaria tornavam-se generalizadas. Parecia que todos os meninos e meninas que estavam em ambos os pátios eram atingidos pela descarga elétrica que fazia a campainha tocar. A correria, apesar de parecer caótica, fazia-se em três direções principais: para o banheiro, para perto da ante-sala de onde as professoras saíam para buscar as filas e para as próprias filas.

Ao chegar à frente da fila, Fátima encontrava sempre seus alunos organizados. Numa terça-feira do final do mês de maio, a primeira aula era de Educação Física e a professora especialista se atrasou cerca de vinte minutos. O curioso foi que a turma da Professora Fátima havia sido a única cuja professora não foi buscar imediatamente após o sinal da entrada e ainda assim as crianças permaneciam em fila. As crianças de outras salas corriam desenfreadamente pelo pátio, segundo minhas anotações no caderno de campo. Não sei se a turma se manteve organizada em fila pela minha presença ali perto ou se ela sempre se mantinha assim. Os alunos só se

dispersaram depois que entraram na quadra e enquanto a professora saiu para buscar alguns materiais.

A entrada na sala de aula

Quando a Professora Fátima chegava para buscar a fila e os meninos e as meninas estavam esperando por ela, era raro algum deles estar fora da fila, geralmente meninos que estavam brincando com outros de outras turmas ou meninas que estavam no banheiro. Ela ouvia o que alguns deles e delas tinham a dizer, dava algumas broncas pontuais, fazia elogios, recebia flores (geralmente hibiscos e dentes de leão, simples, que florescem junto a muros e cercas) que algumas meninas haviam arrancado pelo caminho, etc. Em seguida, pegava na mão dos primeiros de cada fila e subia para a sala de aula. Chegando à porta da sala, ela parava, abria a porta e a fila das meninas entrava, enquanto os meninos sempre esperavam encostados na parede do corredor. Em seguida, eles entravam ainda enfileirados e a professora por último. Eu sempre entrava antes dela, após ela fazer uma pequena reverência com o braço me dando a vez para entrar primeiro.

Ao entrar na sala de aula, cada aluno e aluna tomava seu lugar. Apesar de eu ter ouvido Fátima falar para os alunos durante a minha primeira sessão de observação que em breve ela iria “colocar cada criança em seu lugar”, na prática, não havia demarcação fixa dos lugares dos alunos, até porque ela gostava de variar a disposição das mesas e cadeiras. Como os alunos tinham certa liberdade para escolherem onde e também com quem sentar-se, o assunto das escolhas será tratado em capítulo mais adiante. Em geral, a disposição das mesas era em filas individuais. Como havia um número muito maior de mesas do que de alunos matriculados, muitas ficavam vazias, dando a impressão de que sempre havia um índice muito grande de ausência à aula. Pude presenciar em diversas ocasiões a professora alterar a disposição das mesas dos alunos e também a ajudei a fazer isso. Arranjos em duplas eram as

alternativas mais frequentes, mas ela também arranjava em trios, grupos de quatro, um semicírculo com abertura voltada para a lousa e em fileiras lado a lado. Estes arranjos permaneciam da forma tal qual arrumada até o final do período de aula. Pude presenciar algumas situações em que os alunos sentavam-se bastante juntos no chão à frente da sala, perto da lousa, para que a professora lhes lesse uma história, voltando a seus lugares logo em seguida.

Nunca presenciei disputa entre as crianças pelos lugares na sala, como acontecia com os lugares da fila. As mudanças de lugar eram muito pequenas e sutis, dia após dia, geralmente com a criança sentando-se em uma mesa vizinha da habitual. Algumas vezes, a professora pedia para algum menino mudar de lugar com outro porque estava “começando a bagunçar” e alguma menina quando estava “conversando muito”. Apesar da aparente liberdade na escolha dos lugares, pude perceber que os alunos e alunas que se sentavam próximo à mesa da professora ali estavam por causa do nível de ajuda que ela dispensava para eles e elas. Isaac era o único aluno da turma que nunca vi sentando em outro lugar, sempre na primeira mesa da fila junto à parede e colado à mesa da professora. Isaac tinha síndrome de Down e a professora passava tarefas específicas para ele, diferentes das que passava para os demais alunos. Outros alunos que sempre se sentavam perto da mesa da professora eram o Ramón, a Marta e depois do mês de junho, João Afonso, que chegou transferido. Algumas vezes, eles também recebiam tarefas diferentes dos demais.

Em nenhuma das observações realizadas, a professora solicitou que os alunos mudassem de lugar porque estariam ocupando outra cadeira que não fosse a deles. Em alguns dias em que o arranjo da turma estava em duplas, a professora sempre perguntava quem gostaria de sentar-se com aqueles meninos e meninas que estivessem sem par. Pude observar que havia uma certa liberdade em escolher quem seriam seus parceiros, exceto para aqueles meninos e meninas a quem geralmente a professora passava um tempo maior prestando atendimento mais individualizado: o Ramón, a Marta, o Diego, a

Clara e o Isaac, que formavam dupla entre si com bastante frequência. Durante a entrevista, o Roberto contou que uma vez havia levado uma bronca da professora porque estava brincando com o Caetano. Ao final da bronca, Fátima teria dito que os dois meninos precisavam “ficar separados”, ou seja, sentarem-se distantes um do outro. Observando os lugares ocupados dia a dia pelos alunos e alunas, percebi que Roberto e Caetano sentavam-se perto até o mês de abril e depois, até o final das observações, em agosto, sentavam-se distantes. Quem geralmente sentava-se junto do Roberto nos dias em que a disposição das mesas era em dupla era o Ricardo e com o Caetano havia uma variedade maior, inclusive com o próprio Roberto uma vez.

A Professora Fátima nunca repreendia quem chegasse atrasado. Era muito frequente que a Mariane chegasse entre 7h20 e 7h40 e também acontecia de outras crianças chegarem atrasadas ocasionalmente. Algumas crianças pareciam incomodar-se com os atrasos de outras, especialmente Fernanda, que sempre anunciava em tom alto quando alguma criança estava em pé na porta parecendo envergonhada de entrar na sala ou esperando permissão da professora. Em uma das primeiras observações de campo, ainda no mês de fevereiro, pude presenciar a postura da professora em tolerar o atraso. Vendo que Mariane estava na porta da sala, Fátima foi até lá e perguntou por que Mariane não tinha entrado na sala. Sem falar nada, Mariane entrou e se sentou em uma das fileiras do meio da sala. Outras vezes, presenciei a professora dizendo que era importante que os alunos viessem à aula mesmo que chegassem atrasados.

Durante o mês de junho, presenciei a chegada de Thaís, atrasada, que entrou sem pedir licença, sentou-se em um lugar qualquer e me pareceu que a professora, que estava escrevendo na lousa, nem percebeu este movimento. Estes dois episódios da entrada em atraso de Mariane e Thaís são interessantes porque mostram o quanto a professora pode ser um agente de configuração do ofício de aluno ao permitir a entrada em atraso sem dar bronca nos alunos e alunas e sem expô-los, deixando aberta a possibilidade de entrar discretamente. A postura de Fátima quando um menino chegava

atrasado era a mesma, não havendo tratamento diferenciado do atraso quando se tratava de um menino ou de uma menina.

O preâmbulo da aula

Quando acomodados, os alunos e alunas começavam a pegar seu material para a aula. O próximo capítulo tratará da relação dos alunos e alunas com o material escolar, por hora, é importante que discutamos a influência da professora, que geralmente não solicitava que fizessem a retirada dos cadernos e estojos da mochila. Em geral, esta tarefa é iniciativa dos próprios alunos, exceto quando a professora solicita que esperem mais um pouco para pegar seu material. A maioria dos meninos e meninas é bastante ágil em retirar as coisas da mochila e colocar sobre a mesa, à exceção da Mariane, da Clara e do Ramón que, com bastante frequência, só começavam a pegar as coisas depois que a professora começava a passar o cabeçalho na lousa. Mariane, que também chegava atrasada recorrentemente, pegava suas coisas, copiava as tarefas da lousa muito rapidamente e demonstrava ser uma aluna rápida na execução das tarefas. Ela foi elogiada pela professora como boa aluna na entrevista. Já Clara e Ramón eram mais morosos para colocar tudo o que era necessário para o começo dos trabalhos sobre a mesa, às vezes remexiam por muitos minutos a mochila, como se procurassem alguma coisa e algumas vezes, Fátima precisava ir até eles para acompanhar de perto este processo. Ramón não possuía estojo ou outro compartimento ou saco para guardar seu lápis de escrever, seus lápis de cor e demais materiais, que ficavam todos esparramados na mochila.

Ter o material sobre a mesa não significa que os alunos tenham começado os trabalhos relacionados diretamente com uma aula nos padrões convencionais de copiar a lição da lousa ou fazer leitura dos livros didáticos. A Professora Fátima sempre iniciava o dia da mesma forma, passando na lousa um cabeçalho, que continha o nome da escola, cidade e data, o nome da

turma o nome dela e, na linha final, um espaço para que cada criança escrevesse seu próprio nome. Abaixo, Fátima escrevia o que ela chamava de “Rotina do Dia”, que era um roteiro ou pauta das atividades principais que aconteceriam naquele dia e que os alunos e alunas deveriam copiar na agenda escolar. É bastante interessante observar que, embora não se trate ainda de tarefas relacionadas ao conteúdo programático previsto nos planos de ensino, esta primeira tarefa diz muito a respeito do “ofício de aluno” exigido pela Professora Fátima: um aluno e uma aluna que organiza o caderno sempre começando as atividades do dia com um cabeçalho e que mantêm a agenda escolar organizada dia a dia com a pauta proposta. E os alunos e as alunas pareciam aprender rapidamente este aspecto de seu ofício:

A professora sai para conversar com a professora da sala ao lado no corredor por alguns momentos. E eu observo as reações da turma enquanto a professora se ausenta. Caetano bate nos ombros de Ricardo, à sua frente, e começa a conversar baixinho. Logo outro menino ali ao lado se vira e começa a participar da conversa. As demais crianças estão quietas copiando o cabeçalho. Em dado momento, Fernanda parece ficar irritada com a conversa dos meninos e lança uma indireta, em tom alto de voz: “A rotina, prô!”. Ela tentava chamar a atenção da professora para que passasse a “Rotina do Dia e ao mesmo tempo sua fala serviu como um indicador para que os meninos fizessem silêncio. A Professora Fátima se despede da outra professora à porta e entra, voltando-se para a turma: “Quem fez a apostilinha que eu mandei para casa?”(Caderno de Campo, 29/03/2012)

A fala de Fernanda, ao chamar a atenção da professora e dos colegas com “A rotina, Prô!”, revela o quanto do aprendizado destes aspectos já havia sido assimilado já no segundo mês de aulas. A fala de Fernanda também aponta para nós que as culturas infantis no contexto escolar são impregnadas dos elementos do mundo adulto e que nem toda reprodução interpretativa é necessariamente uma interpretação completamente diferente daquelas atitudes e posturas dos adultos. Ao chamar a atenção da professora e dos demais colegas do Segundo Ano, Fernanda assume uma postura tão rígida quanto à que se espera de um professor, tendo sido até mais assertiva em sua postura do que a Professora Fátima costumava demonstrar ser. Ao final do segundo semestre todas e todos sabiam o que deveria ser feito assim que

entravam na sala e se sentassem, mesmo que alguns não o fizessem ou fizessem num ritmo muito mais lento que a maioria. O ofício de aluno incluía também ter iniciativa e autonomia para se sentar; retirar o material da mochila e se organizar para a cópia e saber copiar o cabeçalho adequadamente; saber que havia um roteiro de atividades previamente definido e colaborar em sua execução mantendo uma organização temporal. Algumas crianças, como Fernanda, Eva, Lucia, Laura e Richard muitas vezes começavam a escrever o cabeçalho antes mesmo da professora:

Como Isaac nunca fazia as mesmas tarefas que as demais crianças, também não fazia o cabeçalho e a professora escrevia a data no alto da página do caderno onde passaria a lição para ele. Alguns outros alunos terminavam sempre bem depois que a maioria da turma já estava fazendo as atividades da aula propriamente dita. Eram os casos recorrentes de Marta, Tiana, Renata, Emanuely, Ramón, Diego e Ricardo, que muitas vezes precisavam de intervenção mais direta da professora, apressando-os. A Marta e o Ramón algumas vezes deixaram de copiar a “Rotina do Dia” “porque senão vocês nunca vão fazer a lição”, segundo a professora Fátima.

Este preâmbulo da aula, embora não tenha necessariamente os conteúdos curriculares envolvidos, está diretamente relacionado a um processo de “alunização” das crianças. A professora, ao passar o cabeçalho e a “rotina do dia” e exigir que os alunos copiem-nos, registrando um no caderno e a outra na agenda escolar, decide o quê e onde se escreve, a ordem em que é escrito e, nas lições e tarefas, quantas linhas se deve deixar de espaço para responder às questões. Não é a criança quem escolhe ou decide estas coisas e, enquanto aluno e aluna, deve aprender a fazer esta tarefa cotidiana e fazê-la dia a dia, chegando ao ponto de se tornar um aluno cumpridor do ofício na medida em que é capaz mesmo de se antecipar à professora e preencher pelo menos o cabeçalho autonomamente.

Em relação ao gênero, nos parece que as meninas da turma na qual a pesquisa foi realizada aprenderam estas tarefas que venho chamando de preâmbulo da aula com mais facilidade do que os meninos, tornando-se

autônomas. Como mencionado acima, do conjunto de crianças que se antecipavam à professora, uma maioria de meninas terminava o cabeçalho antes mesmo de a professora começar a escrevê-lo na lousa. Algumas meninas, entretanto, continuavam ao longo do ano recebendo intervenção da professora para que se apressassem ou até mesmo uma intervenção mais próxima, de sentar-se ao lado, mostrar na lousa o próximo trecho a ser copiado e também em que lugar no caderno deveria ser escrito. Era o caso, principalmente de Marta e Clara, duas meninas que com o passar do tempo foram recebendo menos auxílio da professora e foram elogiadas como crianças que a surpreenderam pelo bom avanço na aprendizagem que a professora percebia nelas. Quanto aos meninos poucos se antecipavam à professora, mas penso que a maioria, tanto dos meninos quanto das meninas, sabia como deveria fazer o cabeçalho, embora sempre esperassem até que a professora comesse a fazê-lo e ordenasse que comessem a copiá-lo. Dos meninos que recebiam constantemente intervenção da professora, destaco Ramón, que sempre estava mais “atrasado” em relação aos demais alunos e alunas e recebeu atenção da professora sempre, até o último dia da observação.

O olhar mais detido para os momentos desde a entrada na escola até o início das tarefas que envolviam os conteúdos curriculares formais nos mostra que é esperado que o “ofício de aluno” seja incorporado desde o momento em que os alunos e alunas passam pelo portão da escola. Os alunos precisam desempenhar seu ofício desde o momento em que pisam do portão da escola para dentro, na fila, ao entrar na sala, ao retirar seu material da mochila e ao iniciar as atividades do dia, ainda que estas tarefas não sejam explicitamente relacionadas às lições planejadas pela professora.

“Agora não é mais prezinho”: **As rotinas da aula propriamente dita**

As aulas com os conteúdos conceituais propriamente ditos eram baseadas, principalmente, em três procedimentos metodológicos principais: com a proposta copiada da lousa, impressa em papel sulfite e por meio do Caderno de Apoio e Aprendizagem (de Língua Portuguesa e Matemática). Havia também alguns procedimentos ocasionalmente observados, tais como leitura de livros de literatura infantil.

No dia 12 de junho, observei em uma aula de Matemática em que:

a professora passou o seguinte problema na lousa e solicitou que todos o copiassem: “Vinicius tem 21 figurinhas de animais selvagens e 12 figurinhas de animais marinhos. Quantas figurinhas Vinicius tem?” A professora explicou e resolveu na lousa, demonstrando o cálculo aritmético da adição. Em seguida, pediu que os alunos resolvessem de uma forma diferente da que ela havia feito.

Não observei qualquer aula que fosse baseada em exposição feita pela professora. Geralmente, ela dava as explicações direcionadas a cada atividade específica, explicando como deveria ser feita, como o caso do excerto de anotação do caderno de campo, acima. Com isto, mais uma vez a professora é mostrada como um poderoso agente na configuração do ofício de aluno, na medida em que cada atividade e tarefa são planejadas e propostas para que os alunos as executem e assim desenvolvam as habilidades de leitura, escrita e do raciocínio lógico-matemático e não pareceram ser atividades em que os alunos deveriam reproduzir informações. Assim, a postura da professora como orientadora do “como fazer” parece muito coerente com o ofício de aluno descrito por ela própria, na entrevista formal, como um aluno que seja capaz de fazer por si só as atividades.

Duas semanas depois da aula de Matemática anteriormente descrita, no dia 28 de junho, em outra aula de Matemática, o problema proposto no Caderno de Apoio e Aprendizagem trazia a situação de uma mãe que apresentava os gastos com alimentação da família em todos os dias de uma semana:

A professora lê em voz alta para a turma a situação-problema que está no Caderno de Apoio e Aprendizagem e ao final, pergunta: “Em qual dia a mãe de Rafael gastou mais?” Lucas responde: “Terça-feira!” “Quem concorda com o Lucas?”, pergunta a professora. Todos levantam a mão. “Isso mesmo! Coloquem aí.” Lucas comemora o acerto, em pé, estendendo o braço direito para cima e fazendo uma dancinha. A professora não o repreende e passa para a próxima pergunta. Lucas se senta. “Última pergunta: Quanto ela gastou nesta semana?” Lucas diz alto, sem levantar a mão nem pedir permissão: “Cento e quatro reais!” A professora se espanta, pois não havia dado tempo para que os alunos calculassem, e pergunta: “Como você sabe?” e Lucas responde: “Fiz em casa...”. Depois que a professora demonstra o cálculo aritmético na lousa, se vira para Lucas e pergunta como ele havia feito. Ele disse que havia feito contando nos dedos.

A contagem um a um era uma estratégia de cálculo bastante explorada nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Matemática do primeiro ano e no início do segundo ano e que a professora utilizava em tarefas em folhas avulsas e com colagem de conjuntos. Percebi que, em relação à participação dos alunos, nas aulas de Matemática, os meninos tinham uma participação mais ativa, enquanto nas aulas de Língua Portuguesa, a participação era mais equilibrada entre os sexos. Outro excerto do mesmo dia, 28 de junho, é bastante emblemático no que se refere ao incentivo ou estímulo que a professora oferecia:

Há uma questão no Caderno de Apoio que a professora propõe debater com a turma: “Como se compõe 35 reais com dinheiro?” A professora anota na lousa as respostas de Julio, de Roberto, de Lucas e da dupla Christian e Paulo. Ela não anota nenhuma resposta das meninas, apesar de Fernanda e Laura, que se sentavam nas mesas bem próximas à lousa e à professora, terem levantado as mãos.

Sem aprofundar neste debate, já de algum tempo, pesquisas mostram a maior participação dos meninos e rapazes em disciplinas das áreas das ciências exatas, tais como Matemática, Ciências, Química e Física. Lindamir Casagrande e Marília Gomes de Carvalho (2011, p. 275) dizem que há falta do reconhecimento do esforço e das conquistas das meninas por parte das professoras em aulas de Matemática, incentivando a participação dos

meninos e rapazes. Foi exatamente o que aconteceu no excerto de observação descrito acima, quando, apesar de Fernanda e Laura sentarem-se geralmente nos lugares próximos à lousa e geralmente serem as primeiras a entregar as tarefas respondidas ou resolvidas no caderno, foram ignoradas pela professora, que deu preferência às respostas dadas pelos meninos.

As aulas de Língua Portuguesa geralmente eram organizadas a partir de folhas mimeografadas ou xerocadas, dos Cadernos de Apoio, ou, mais raramente, da cópia de alguns exercícios da lousa. Raramente os textos para serem copiados ultrapassavam uma metade da lousa, que tinha aproximadamente dois metros de comprimento. Compor palavras a partir de sílabas soltas, redigir frases a partir de figuras ou contendo palavras determinadas, responder a perguntas de entendimento de algum texto, escrever listas de palavras com assuntos determinados, eram as atividades mais comuns. A professora Fátima geralmente entregava uma folha de papel com a tarefa do dia após deixar algum tempo para que todos anotassem o cabeçalho e copiassem a “rotina do dia” na agenda, já explicando o que deveria ser feito. Muitas vezes, ela fazia a leitura em voz alta de tudo o que havia escrito na folha e algumas vezes permitia que alguém dissesse a resposta em voz alta. Outras vezes, este padrão era seguido, mas tendo o Caderno de Apoio e Aprendizagem-Língua Portuguesa como ferramenta de apoio pedagógico:

São 8h e a professora pede que todos e todas peguem o Caderno de Apoio e Aprendizagem de Português e abram na página 38. Vários alunos ainda não terminaram de copiar o cabeçalho e a rotina do dia. Notei que Marta, Clara, Ramón, Christian, Isaac e Renata são as crianças que ficaram para trás. O Ramón deixa a rotina do dia para lá e pega o Caderno de Apoio, folheia-o até a página indicada pela professora, folha por folha, tendo como parâmetro a página aberta do livro de Renata, que já o tinha aberto. A atividade propunha a leitura de uma lista de doces típicos de festas juninas. A professora faz a leitura, mas interrompe ao ver que Ramón está em pé, ao lado da cadeira. Ela diz que ele precisa se concentrar e, para ajudá-lo, ele precisaria guardar o caderno e a agenda embaixo da mesa e ficar só com o livro em cima. (Anotação no Caderno de Campo, dia 22 de maio de 2012)

A Professora Fátima parecia incentivar a autonomia a partir do estabelecimento de rotinas que as crianças deveriam assimilar. Em várias ocasiões, pude observá-la procurando lidar com as diferenças de nível de concentração e de rapidez diferenciando as tarefas. No exemplo acima, Ramón, percebido tanto por ela quanto pelos colegas como um dos piores alunos da turma, mostrou autonomia ao deixar de lado a cópia da rotina e começar a tarefa.

Grande parte das vezes em que Fátima passava a tarefa na lousa, circulava entre as mesas, acompanhando o que os alunos estavam fazendo, orientando, elogiando, apontando onde deveria ser corrigido ou refeito:

A professora deu uma atividade em uma folha. Ao final, a professora pede que os alunos cortem a borda da folha com a tesoura, na linha da margem, para que fosse colada no caderno e explica: “Segura bem firme, vai devagar... Isso... Viu como é bom prestar atenção?”. Em seguida, Fátima passa de mesa em mesa para ver como estão recortando e colando e ajuda os alunos e alunas que não estão conseguindo. (Anotação no Caderno de Campo, 18 de abril de 2012)

Não raras vezes, pude observar a Professora Fátima tomando leitura de vários alunos e alunas. Ela geralmente punha uma cadeira ao lado da sua, em sua mesa, e chamava meninos e meninas para sentarem-se ali. Sobre a mesa, geralmente havia uma lista de palavras escritas à mão ou um livro aberto com alguma lista ou texto para ser lido. O tempo que os alunos demoravam para fazer as tarefas propostas era o tempo que a professora utilizava para tomar a leitura. Depois de um tempo, ela parava de chamar para ir à mesa dela e perguntava se poderia corrigir na lousa.

As crianças que recebiam intervenção da professora com maior frequência eram João Afonso, Marta e Ramón, sendo chamados à mesa da professora mais vezes. Eram também os que recebiam orientações mais pontuais em relação às tarefas:

A professora chamou a Marta para fazer a lição sentada na mesa dela. Começa perguntando “Que letra é essa?” Marta levanta a

sobrancelha, como quem está pensando o que deve responder e diz corretamente o nome da letra, não ouço porque ela diz baixinho. A professora tem o tom de voz mais alto, consigo ouvir melhor o que ela pronuncia: “Com A, o que vira?”. Consigo ver a expressão de Marta enquanto pensa, olhando para o alto, com as sobrancelhas erguidas. Ela responde baixinho, não consigo ouvir o que ela diz. Ela responde com um ar de dúvida e a professora confirma que está certo e dá os parabéns, dizendo que ela pode continuar a fazer a lição no seu lugar. Depois de um tempo, a Marta volta até a mesa da professora e diz: “Eu esqueci o que você mandou escrever...”. A professora, mostrando alguma indignação, responde: “Mas como esqueceu? É só você ler... Leia!” (Anotação no Caderno de Campo, dia 08 de maio de 2012)

Poucas vezes a professora corrigia os cadernos individualmente, sem uma discussão anterior, apontando as respostas e anotando na lousa. No dia primeiro de março, por exemplo,

a professora passou na lousa um poema que tinha algumas palavras relacionadas a partes do corpo humano. Havia também um questionário para que os alunos respondessem. No momento da discussão, Fátima levantou-se de sua cadeira e foi até o centro frontal da sala. Diante do burburinho em que a sala estava ela chama a atenção da turma: “O que a gente faz quando a professora vai fazer a lição na lousa?” Como não houve resposta, apenas o silêncio, a professora insistiu: “O que a gente faz com o lápis?” e então várias alunas e alunos responderam em coro: “Põe na mesa...” (Anotação no Caderno de Campo, dia 01 de março de 2012)

No dia 19 de junho, presenciei uma aula na qual a professora aplicava uma prova escrita de Língua Portuguesa à turma:

Fernanda: “Já terminei!”
Professora: “Escreve mais.”
Fernanda: “Eu já pus um monte de coisas.”
Professora: “Então vai pintando.”
(...)
Lucas: “Também já terminei.”
Professora: “Pode pintar, então.”

João Afonso levanta-se o tempo todo com sua folha de prova nas mãos e vai mostrar para a professora. A dada altura, ela pede: “Você não pode se levantar o tempo todo, hoje é prova. Me dê um tempo.” (Anotação no Caderno de Campo)

Nas aulas de Língua Portuguesa, a participação de meninos de meninas era aparentemente mais equilibrada do que nas aulas de

Matemática. No entanto, meninas eram mais ouvidas e chamadas para escrever na lousa as respostas do que os meninos. Observei que os meninos que eram convidados para escrever ou apontar respostas na lousa durante as aulas de Língua Portuguesa eram, em geral, aqueles que ainda não liam perfeitamente nem tinham uma hipótese alfabética de escrita, ou seja, que ainda não estavam alfabetizados. Meninas ainda não alfabetizadas também eram convidadas a apontar palavras que a professora pedia na lousa e também para escrever algumas palavras.

Era muito comum a professora fazer ameaças de ficar sem o recreio ou a aulas de Educação Física e Informática Educativa, aos alunos e alunas que estavam demorando a terminar as tarefas. Em nenhum dos dias em que estive presente na escola, porém, esse fato aconteceu, embora tenha sido relatado por várias crianças nas entrevistas:

É porque ela quer que todo mundo saiba, mas tem alguns que ficam brincando e tem alguns que ficam aqui na hora do recreio... Se o Luís hoje não acertar e não terminar as coisas, ele vai ficar aqui hoje, aqui em cima na sala. (sem recreio) Por causa que ele só brinca. (Diego, 28/09/2012)

Fábio: "E a professora já brigou com você?"

João Afonso: "Já..."

Fábio: "Como foi?"

João Afonso: "Como foi? É... Eu mereci."

Fábio: "Mas por quê? Conta para mim como foi."

João Afonso: "Eu não fiz a lição."

Fábio: "É? E aí, o que ela falou?"

João Afonso: "Ela falou que ficaria sem recreio..."

Fábio: "E você ficou sem recreio?"

João Afonso: "Fiquei."

(João Afonso, 04/12/2012)

A Marta faz [a lição] devagarinho. Por isso que ela fica sem recreio. (Beatriz, 28/08/2012)

Aí tem alunos que não vão pro recreio, tem que pegar a comida e subir. Já aconteceu comigo já. (...) Assim, a professora disse que quem não terminar a lição vai descer, pegar a comida e ficar lá fazendo a lição. (Marta, 13/09/2014)

Um dia ela brigou com o Caetano, né, e falou que ele iria ficar sem recreio. Aí ela mudou, disse que ele ia ficar sem Informática... (Tiana, 13/11/2012)

Esse conjunto de punições ensinava aos alunos que, além de uma hierarquia de saberes escolares, ficando as aulas de Informática e de

Educação Física num plano de menor importância, havia também uma hierarquia do gosto, ou seja, daquilo que as crianças deveriam gostar mais na escola. O parquinho, o recreio, as aulas de Informática Educativa e de Educação Física foram mais apontadas pelos alunos e alunas como aquilo que mais gostavam na escola. Só é castigo ficar sem as coisas boas que a escola oferece: o recreio e aulas de algumas disciplinas seriam mais “legais”, mais agradáveis, enquanto os momentos de fazer a lição são “chatos”.

Como indicado no início do capítulo, o professor é um agente importantíssimo para a configuração do ofício de aluno. Ao longo do capítulo busquei apresentar algumas das situações em que as ações da Professora Fátima poderiam ser decisivas para que os meninos e meninas da turma aprendessem alguns aspectos do “ofício de aluno”. Vários autores apontam para o caráter histórico das construções sociais das maneiras como se organiza a instituição escolar nos dias atuais (NARODOWSKI, 1994, 1999; SARMENTO, 2011, MARCHI, 2010) e desta lógica de organização tão enraizada em nossa sociedade atual, podemos afirmar que as crianças geralmente possuem alguma noção do que é ser aluno mesmo antes de irem à escola, já que ser aluno é considerado como um aspecto natural imbricado com o “ofício de criança”. Apesar das percepções e imagens que cada criança formule, todas elas entram na escola e já precisam começar a cumprir certas regras e participar de alguns rituais. Formar filas separadas por sexo, esperar pela professora, dirigir-se para a sala de aula com o grupo, ainda em filas, ter seu próprio lugar para se sentar, separar os materiais de que necessitarão para as tarefas do dia, guardar aquilo que a professora diz que está desviando a atenção, receber mais atenção dela, ou ser chamado ou impedido de responder às perguntas, fazer as tarefas dentro do prazo sob o risco de ser penalizado ou penalizada com a perda do recreio ou de uma aula que as crianças geralmente gostam (ou aprendem a gostar), como a Educação Física e a Informática Educativa.

Há momentos em que a professora intencionalmente ensina aos meninos e às meninas como ser aluno, como por exemplo, quando ela solicita que parem de escrever e deixem o lápis sobre a mesa, pois isso traria uma suposta garantia a ela que todas e todos estivessem prestando atenção ao que ela queria ensinar. Na hora da explicação, portanto, espera-se que os alunos e as alunas prestem atenção olhando fixamente para a professora e a lousa e isso precisa ser ensinado, já que a professora questionou a turma a respeito do que deveriam fazer com o lápis quando a professora estava falando. Há momentos, também, em que a professora ensina os meninos e as meninas a ser aluno de forma não intencional, como no caso da desigualdade de oportunidades e de incentivo em falar nas aulas de Matemática quando aos meninos eram dadas oportunidades para falarem a respeito de que estratégias utilizaram para chegarem a tais respostas.

Um momento bastante emblemático a respeito do quanto a professora é um poderoso agente de configuração do ofício de aluno aconteceu na observação realizada no dia 2 de maio, quando

a turma estava mais agitada hoje, conversando bastante, penso que seja por causa dos dias de descanso depois do feriado prolongado do dia do trabalho. A professora já havia chamado a atenção para que os alunos e as alunas fizessem silêncio algumas vezes. A dada altura, a Professora Fátima, parecendo um pouco irritada com o barulho, falou em tom de voz mais alto: “Vocês podem parar de falar e fazer a lição? Não preciso ficar falando o tempo todo o que vocês devem fazer, não é mais prezinho”. (Anotação no Caderno de Campo, 02 de maio de 2012)

O “prezinho”, como era popularmente chamada a pré-escola, a Educação Infantil nos anos 1970 e 1980, é a etapa da educação básica que antecede o ensino fundamental. A turma da Professora Fátima, que estava no segundo ano do ensino fundamental saíra do “prezinho” fazia pouco mais de um ano. Nesta chamada de atenção, Fátima reforça o fato de que estando num outro nível da escolaridade, exigia-se outra postura dos alunos, neste caso, o da concentração para a realização de tarefas, sem muito contato interpessoal.

Desta forma, espero que o objetivo deste capítulo, que é o de mostrar como a professora é um dos principais agentes na configuração do ofício de aluno, tenha sido atingido, ao apresentá-la como mediadora do conhecimento, orientadora de posturas, executora das políticas educacionais.

CAPÍTULO 5

O espaço e os materiais como agentes de configuração do ofício de aluno

Neste capítulo tratarei da relação dos meninos e meninas da turma da Professora Fátima com os materiais disponíveis na sala de aula e na escola e com o espaço escolar, procurando mostrar que, embora o espaço escolar represente uma dimensão “oculta” do currículo (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69), as relações das crianças com este espaço tão íntimo aos alunos desde os anos iniciais da escolarização mostram possibilidades de reprodução interpretativa (CORSARO, 2012) e possibilidades diversificadas de seu uso e apropriação. O mesmo pode ser estendido aos materiais escolares, que podem ser o mobiliário, os materiais que os alunos e alunas levam todos os dias para a escola e aqueles disponibilizados pelo governo ou mesmo comprados pela própria professora e também aqueles materiais que não

fazem parte do universo escolar formal, mas que permeiam a cultura material da infância e acabam por adentrar os muros das escolas.

Os itens que serão abordados neste capítulo se referem à disposição do mobiliário, nomeadamente das cadeiras e carteiras escolares e a organização dos lugares em que os alunos e alunas sentam-se para as aulas; há quanto tempo os meninos e meninas geralmente se ocupam em retirar os materiais escolares das mochilas e fazer as tarefas passadas pela professora; às estratégias que alguns alunos e alunas traçam para que possam esconder outras atividades ou fingir que estão fazendo a tarefa passada pela professora; ao manuseio de materiais de artes, como lápis de cor, tesoura e cola; às trocas de materiais escolares; e, por fim, àqueles materiais que fazem parte da cultura material da infância e que muitas vezes são proibidos de serem levados para a escola, mas acabam aparecendo dentro de mochilas, viram objetos de troca ou empréstimo e de distração entre as crianças.

O espaço físico da escola

A escola onde o trabalho de campo foi desenvolvido, como já dito, é uma escola municipal de ensino fundamental pertencente à rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo. Com aproximadamente 1100 alunos matriculados na época da realização da pesquisa, a escola atendia alunos de todos os anos do ensino fundamental, no período da manhã com 12 turmas dos anos iniciais e à tarde com 13 turmas dos anos finais. À noite, mantinha 14 turmas de educação de jovens e adultos.

A escola ficava na Zona Oeste de São Paulo, num bairro com atividades comerciais formadas basicamente por microempresas do comércio popular e prestadoras de serviços. Próximo à escola havia também alguns quarteirões residenciais de classe média a média alta, porém, segundo relatos ouvidos na sala dos professores, os alunos e alunas atendidos eram em sua grande maioria provenientes de duas comunidades também próximas dali.

O prédio principal da escola possuía três pavimentos. No térreo ficavam o refeitório e pátio interno, a Secretaria, Diretoria, Coordenação Pedagógica e a Cozinha, além de banheiros masculino e feminino para alunos. As salas de aula ficavam nos dois pavimentos acima. No primeiro andar ficavam ainda a Sala de Leitura e o Laboratório de Informática Educativa. A Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), que atendia alunos e alunas com comprometimentos que causavam algum *déficit* intelectual, e a Sala dos Professores ficavam no segundo andar. Havia também uma área externa com uma quadra coberta, outro espaço menor, conhecido como “quadrinha”, onde os professores de educação física realizavam suas aulas, dois parquinhos com brinquedos de madeira e um pátio externo descoberto. Do outro lado do pátio externo ficava um prédio anexo, com apenas o andar térreo, com mais algumas salas de aula e uma sala pequena utilizada para Recuperação Paralela, além de mais banheiros para alunos e alunas.

Não havia adaptação para pessoas com mobilidade reduzida, tais como rampas ou elevador, além de fita antiderrapante nos degraus das escadas. Desta forma, alunos e alunas que utilizavam cadeiras de rodas não participavam das aulas de Informática nem Leitura. Também não eram matriculados na SAAI desta Unidade. Para deslocar-se, a turma da professora Fátima, que ficava numa sala do segundo andar do prédio principal, precisava usar as escadarias que ficavam em uma das extremidades do corredor.

Filas, fileiras, semicírculos, duplas, grupos...

Como já dito no capítulo anterior, a mudança na disposição das mesas e cadeiras escolares era uma constante na sala da Professora Fátima. Isso provocava diferentes formas de movimentação e de relacionamento entre os alunos em geral. A disposição mais comum era com as carteiras organizadas individualmente em cerca de seis filas com mais ou menos cinco ou seis mesas cada. Essa disposição que aparentemente obrigava alunos e alunas a

trabalharem individualmente, fazia com que se levantassem com maior frequência, principalmente para mostrar a lição para a professora e pegar materiais emprestados com colegas. Já quando estavam organizados em duplas, eles e elas pouco se levantavam dos lugares, pois podiam resolver os empréstimos e as trocas de material escolar com o parceiro ou a parceira e o mesmo acontecia em relação a buscar ajuda da professora, já que muitas vezes uma espiada para o caderno de quem estivesse ao lado poderia ser mais rápida. Mais adiante, falarei sobre como funcionava o intercâmbio de informações sobre as tarefas e as respostas das lições, mas posso adiantar que dispostas em duplas as trocas de informações e de respostas eram maiores e por isso, talvez, a professora era menos solicitada.

Quando os alunos eram colocados em mesas agrupadas em trios e quartetos, havia mais barulho na sala de aula e talvez por isso a professora possibilitasse e permitisse menos arranjos deste tipo, o que acontecia geralmente para atividades que envolvessem trabalhos manuais, como pintura, recorte e colagem. Já a disposição dos alunos em fileiras lado a lado possibilitava a formação da turma como se as mesas unidas lateralmente formassem uma grande bancada. Era uma formação que oferecia os momentos de maior silêncio e imobilidade, já que como as fileiras ficavam próximas umas das outras ficava mais difícil se levantar e ir até outras partes da sala de aula.

Das formas de disposição das mesas que a professora organizava, a que mais parecia tornar a aula e as relações entre as crianças mais dinâmicas era aquela em que as carteiras ficavam em semicírculo, formando um desenho de U, com a abertura voltada para o lado da lousa. Neste modelo, as crianças podiam sentar-se muito próximas a dois colegas, um de cada lado, o que garantia trocas das informações e de materiais e ao mesmo tempo todos e todas podiam se ver e serem vistos pelos colegas. Havia aparentemente maior interação entre os alunos, mas a quantidade de ruído de conversas era pequena também. Foi em uma das observações das crianças sentadas nesta disposição que passei a perceber os tipos de posicionamentos que os

meninos e as meninas ocupavam nas carteiras da sala de aula. Como já dito anteriormente, a Professora Fátima não determinava lugares fixos para os seus alunos, mas quando no dia 13 de abril de 2012, percebi que no semicírculo estavam os meninos todos de um lado e as meninas todas de outro, passei a prestar mais atenção ainda aos lugares que eles e elas ocupavam na sala de aula cotidianamente.

No dia 13 de abril, as meninas ocupavam a metade do semicírculo próxima à porta da sala de aula, enquanto os meninos sentavam-se próximos à parede oposta, mais próximos à mesa da professora. O aluno que sempre estava sentado muito perto da professora era o Isaac, aluno portador de síndrome de Down. Ele recebia também as lições personalizadas e raramente fazia as mesmas tarefas que os demais.

Com as carteiras dispostas em filas de mesas individuais, fui percebendo aos poucos que algumas outras crianças também se sentavam sempre muito perto da mesa da professora: Ramón, Marta e João Afonso. Durante entrevista, a Professora Fátima disse que estes alunos, juntamente com Diego, eram os “piores” alunos da turma e que, talvez por isso, embora tivessem certa liberdade para escolher onde se sentar, seus lugares ficavam sempre próximos à mesa da professora. Em mais de uma ocasião, observei que Ramón recebeu lições diferenciadas das demais crianças, assim como Isaac. Durante as observações, Diego recebeu lição diferenciada uma vez.

Outro espaço da sala onde geralmente as mesmas crianças sentavam-se com muita frequência eram as mesas perto da lousa e no centro, que era uma área dominada por algumas alunas – Eva, Emanuely, Jaqueline, Laura, lideradas por Fernanda. Este era um grupo de meninas que, como veremos, era extremamente competitivo, e o fato de sentarem-se perto da lousa contribuía para o *status* de boas alunas, além de estarem mais perto da professora para mostrar-lhe a lição quando terminassem. O destaque também vai para duas meninas, Renata e Clara, que chegavam atrasadas constantemente e preferiam sentar-se em lugares mais discretos, o mais distante possível das vistas da professora, ao fundo das filas próximas à porta.

Pude observar duas situações em que, ao chegarem atrasadas, a professora solicitou às meninas que mudassem de lugar e sentassem mais perto, ambas no dia 23 de fevereiro. Clara, mudou-se para uma mesa ao lado, ainda bem longe da visão da professora, e Renata não mudou de lugar, permanecendo muito quieta. A Professora Fátima não insistiu para que elas se mudassem para um lugar mais visível ou mais próximo, apesar de haver carteiras vazias mais perto da lousa e da mesa da professora. Falaremos no próximo capítulo sobre Clara e Renata e sua prática como alunas.

Outros meninos e meninas ficavam mais dispersos pelos lugares na sala de aula e alguns aspectos chamam a atenção. As meninas que eram amigas geralmente sentavam-se próximas umas das outras, enquanto os meninos que eram amigos não necessariamente sentavam-se próximos. Em nenhuma das sessões de observação de aulas, presenciei a professora determinando nem fazendo alguma menção a uma suposta importância de que os meninos se sentassem espalhados, mais distantes uns dos outros. Ao contrário, a Professora Fátima sempre se mostrou muito aberta à possibilidade dos alunos escolherem seus assentos, o que fez parecer que seria uma estratégia dos meninos para que possam levantar-se com maior frequência, para buscar materiais emprestados, e aproveitar para conversar fora do lugar.

Outro exemplo de pretexto encontrado pelos alunos e pelas alunas para levantarem-se e conversarem com quem está longe é ir até a lata de lixo para apontar o lápis. Em diversas ocasiões pude observar que os alunos e alunas nunca iam sozinhos apontar o lápis. Estes episódios são particularmente reveladores de como a apropriação dos espaços e dos materiais escolares é feita de modo a permitir a interação e a convivência entre as crianças. Certa vez, depois que a professora aplicou uma bronca a João Afonso, dois meninos pareceram trocar informações a respeito do ocorrido. Como se sentavam distantes um do outro, o ponto de encontro deles foi a lata de lixo:

Fernanda e Caetano reclamam que Luiz Henrique os incomoda, a professora diz que ele perdeu a hora da brincadeira e ainda comenta que ele sempre fica de castigo no parque. Momentos depois, Caetano e Roberto levantam-se

e vão apontar o lápis no lixo. Lá, conversam olhando para outras crianças. Não ouço o que dizem, mas aparentemente falam [porque olham mais] de João Afonso. (Anotação no Caderno de Campo, 13/04/2012)

No excerto acima, Caetano e Roberto utilizam a lata de lixo como ponto de encontro para conversarem sobre um ocorrido na sala de aula. O espaço ao redor da lata de lixo era muito utilizado por meninos e meninas como ponto de encontro para conversas e piadas, algumas vezes até para driblarem a lição, sempre sob o pretexto de que estavam apontando lápis. No dia 12 de junho de 2012, Mariane ficou tanto tempo apontando seu lápis que este, antes novo e grande, ficou apenas um toco quando ela sentou-se de volta ao seu lugar.

Passar o tempo remexendo na mochila, parecendo procurar algo e organizar os lápis de cor, perfeitamente enfileirados, pareceram estratégias mais utilizadas pelas meninas. Assim, ficavam mais quietas e aparentemente estavam trabalhando naquilo que a professora havia passado como tarefa ou lição. Os meninos levantavam-se mais constantemente, até porque se sentavam em lugares mais distantes uns dos outros.

Em suma, uma visão geral sobre a turma mostra que aqueles e aquelas que a professora julga com maiores dificuldades de aprendizagem sentam-se próximos a ela. São, sobretudo, meninos. Há meninas que também não sabiam ler e escrever convencionalmente e que não se sentavam na área próxima à mesa da professora, como o caso de Clara, que só passou a ler convencionalmente no decorrer do ano letivo e terminou o ano escrevendo, usando uma hipótese alfabética de escrita, porém com muitos erros de ortografia e segmentação de palavras. Alguns arranjos das cadeiras e carteiras escolares permitiam às crianças circularem mais livremente, enquanto outros facilitavam as trocas de informações mais rapidamente, e havia ainda pontos estratégicos, como a lata de lixo, que poderiam reunir alunos para conversas, jogos, piadas ou simplesmente passar o tempo da aula. Os meninos circulavam mais pela sala de aula do que as meninas.

O vestuário e os materiais

Na rede municipal de ensino de São Paulo, os alunos e alunas recebiam material escolar e uniforme. Todos os itens são padronizados, ou seja, todos os alunos matriculados recebiam o mesmo material, adaptado apenas de acordo com o nível de ensino, fosse educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental ou anos finais e, no caso dos uniformes, chegam em tamanhos diferentes de acordo com a altura de cada criança. Entretanto, o modo como os alunos e as alunas se relacionavam com os materiais escolares variava de acordo com concepções socialmente construídas de gênero.

No caso dos uniformes, a Prefeitura enviava camiseta branca com a logomarca da Secretaria Municipal de Educação, calças e bermudas azuis com uma faixa verde na lateral, blusa de zíper também azul, com a logomarca da Secretaria e faixa verde nas laterais das mangas, e também um par de tênis cinza com detalhes azul e verde. Tratava-se de um uniforme basicamente nas cores branca e azul. Entretanto, os itens das vestimentas dos alunos e alunas não se resumiam apenas àqueles entregues pela Prefeitura. Era muito comum o uso de outras peças, inclusive de outras cores, por várias crianças. No dia 20 de março de 2012, foram feitas estas anotações no Caderno de Campo:

No grupo de meninas, apenas Mariane não tem nenhuma peça de roupa cor-de-rosa, nem a mochila, que é preta. Há grupos de meninas que vestem constantemente roupas com diversas tonalidades de rosa e outras para quem o rosa não é a cor predominante. Mariane, Marta e Eva usam o uniforme da Prefeitura, azul e branco, mas sempre com algum detalhe rosado, como o estojo ou a mochila. Entre os meninos, a cor predominante é o azul: camiseta do uniforme da escola e calça jeans. Um menino veste uma blusa marrom, outro, uma azul escura, e outro, camiseta azul escura, os demais, uniforme.

Como podemos ver no excerto acima, os meninos parecem mais fiéis ao uso do uniforme, visto que há uma predominância da cor azul, geralmente associada à masculinidade. Quando usavam outras peças, os meninos em

geral portavam tons neutros como o marrom e o preto ou tonalidades mais escuras de verde e de azul. Já as meninas quando rompiam com o padrão do uso do uniforme escolar, carregavam peças ou detalhes cor de rosa, associados culturalmente à feminilidade. Eva, mencionada no excerto do Diário de Campo, nem sempre ia à escola com o uniforme e também mesclava muito peças cor de rosa, como calça, blusa, tênis.

Dois itens que os alunos e alunas possuíam não eram distribuídos pela Prefeitura, o estojo e a mochila. A diversidade de estojos e mochilas estava carregada de marcas de gênero. Quase todos os estojos eram de material de tecido ou lona, fechados com zíper. Os estojos dos meninos tinham uma variedade grande de cores, detalhes e personagens de desenho animado de ação/aventura. Os estojos das meninas apresentavam uma variedade de tons cor-de-rosa e alguns tinham personagens femininas. Caroline tinha um estojo com estampa que imitava pele de onça e Renata, vermelho.

As mochilas também eram carregadas de atributos de gênero socialmente construídos. As mochilas dos meninos eram predominantemente pretas, apenas Ricardo tinha uma mochila de cor verde num tom escuro acastanhado, cor associada à masculinidade praticada pelas forças militares. As mochilas das meninas eram quase todas em tons cor-de-rosa. Mariane tinha uma mochila azul escuro, entregue com o material escolar para os alunos da rede estadual de ensino, e Thaís tinha uma mochila preta com detalhes em laranja.

Como podemos ver, o fato da entrega de uniformes seguir um padrão sem distinção para meninos e meninas, a ressignificação do material e do vestuário é uma constante. Meninos e meninas trazem marcas de gênero ao utilizar-se de artefatos, peças do vestuário ou itens que não são entregues pela Prefeitura, o que os posicionava nas relações de gênero, chamando a atenção pelas estampas principalmente de estojos e mochilas e pelas blusas cor-de-rosa, no caso das meninas.

Não só o uniforme escolar é ressignificado, mas também o material escolar de uso cotidiano. Em diversas ocasiões, pude observar apropriações de usos variados do material escolar. Algumas vezes, o próprio uso do lápis comum, por exemplo, era motivo de transgressão, como podemos ver no excerto abaixo:

A professora vai à lousa, para a correção da lição. Em dado momento, ela interrompe a explicação e chama a atenção: “Paloma, solta o lápis. Mais importante que você copiar, é você entender. Tem que entender”. Emanuely aproveita o ensejo e também solta o seu lápis sobre a mesa. “Tiana, presta atenção, porque o seu eu ainda não olhei”. (Caderno de Campo, 14 de junho de 2012)

Nesta e em outras ocasiões observadas, foi solicitado a algumas meninas que parassem de copiar a lição da lousa para que prestassem atenção ao que a professora explicava. O pressuposto é o de que para compreender o que a professora falava, era necessário estar imóvel no lugar olhando para aquilo que a professora estivesse a falar. As três meninas mencionadas no excerto acima, Paloma, Emanuely e Tiana, juntamente com Clara, Renata, e Mariane pareciam sempre procurar manter-se invisíveis na sala de aula. Não terminavam a lição a tempo com bastante frequência, assim como Ramón e Marta.

Ao que me pareceu, as meninas tinham o hábito de continuar a copiar a lição da lousa ou de fazer as tarefas enquanto a professora explicava, o que fazia com que mesmo aquelas que não eram consideradas boas alunas pela professora fossem adiantando suas tarefas, enquanto os meninos que ficavam para trás paravam tudo o que faziam, frequentemente não conseguindo terminar as lições. Estes acabavam sendo estigmatizados como aqueles alunos “fracos”, que sempre se atrasavam na realização das tarefas e “nunca terminavam”.

Clara e Renata chegavam constantemente atrasadas e entravam muito discretamente e, como dito anteriormente, iam sentar-se em carteiras posicionadas em lugares discretos, o mais longe possível da visão da professora e não muito perto da maioria das demais crianças da turma.

Algumas das meninas tinham estratégias para demorar a fazer a lição sem que a professora percebesse:

Às 7h50 Renata havia escrito o cabeçalho e o título “Rotina do Dia”. Várias vezes ela põe o lápis sobre o papel, parece que vai escrever, hesita, tira o lápis do papel, olha a lousa, se remexe na cadeira, vira para o lado, se coça, mexe no cabelo, parece procurar algo escrito na lousa, olha para a professora passando a lição na lousa (a lousa já está cheia). Acaba ficando para trás. Até as 8h10, Renata não avançou nada na lição. Até apagou onde havia escrito “Rotina do Dia”. Levantou-se e foi apontar o lápis. (Caderno de Campo, 01 de março de 2012)

Quarenta minutos após o início da aula, Emanuely ainda não terminara de copiar o cabeçalho e Marta acabava de terminá-lo, quando quase todos os demais já o haviam terminado e já prestavam atenção ao que a professora iria explicar. Quando Marta se vira para pegar sua agenda na mochila a fim de copiar a “Rotina do Dia”, a professora está explicando a lição. A professora se incomoda com a menina virada para trás mexendo na mochila e, percebendo o que Marta queria, diz que ela não podia ficar olhando para o teto enquanto os outros trabalhavam e pediu que ela prestasse atenção na lição e fizesse a cópia da “Rotina do Dia” na agenda em outro momento. Emanuely, que já tinha tirado a agenda da mochila no começo da aula e estava sentada numa posição mais atrás, continua copiando o cabeçalho. (Caderno de Campo, 29 de março de 2012)

Muitas vezes, a professora percebia que algumas meninas não estavam fazendo a lição, como no segundo exemplo, mas pelas observações, a maior parte daquilo que as meninas faziam ao “enrolar” para fazer as tarefas passava despercebido pela professora. Os meninos pareciam se utilizar de outras estratégias para driblar a lição. Ficavam mais em pé e iam até as mesas onde os amigos estavam. Talvez as meninas não ficassem tanto em pé porque as amigas sentavam-se perto umas das outras, enquanto os meninos, como também já dito, ficavam mais espalhados pela sala de aula. Como ficavam mais em pé, os meninos estavam mais expostos aos olhares da professora, que acabava chamando-lhes a atenção com maior frequência, geralmente mandando que se sentassem. Como estratégia para reunirem-se sem serem percebidos pela professora, os meninos geralmente se agrupavam ao redor da lata de lixo, sob o pretexto de que estavam apontando seus lápis, como na situação já citada quando Caetano e Roberto aparentemente usam o

apontar o lápis como pretexto para falarem a respeito da bronca levada por João Afonso.

As broncas dadas mais publicamente, entretanto eram aplicadas às meninas, às vezes por motivos bastante banais. Por exemplo, no dia em que Jaqueline organizou sua mesa alinhando seus lápis de cor de um lado, a borracha, o apontador, deixando a mesa organizada e colorida pelo efeito das cores dos lápis, e a professora brigou com ela, mandando que os guardasse:

“Como alguém consegue estudar com tanta coisa em cima da mesa?” (Caderno de Campo, 18 de abril de 2012)

Jaqueline não foi mencionada pela professora durante questões abertas na entrevista e foi classificada pelos pares como uma das piores alunas da turma, mas conseguia circular livremente entre o grupo das meninas consideradas boas alunas. Com isso, pude perceber que a maior parte das lições realizadas era copiada de alguma de suas amigas e parecia-me que a professora também tinha esta percepção e, por isso, repreendia muito frequentemente o modo como Jaqueline fazia as tarefas.

O questionamento da professora sobre “como alguém consegue estudar com tanta coisa em cima da mesa” remete, também, a algumas das questões levantadas no capítulo anterior. Para estudar, de acordo com esse modelo, seria necessário ter o mínimo de informações e objetos sobre a mesa. Isso supostamente garantiria que a concentração do aluno ficasse focada nos exercícios, questionários e cópias. Assim, o espaço da carteira escolar, o material escolar apropriado para cada momento, e a professora como orientadora daquilo que deve ser selecionado ou guardado para fazer cada tarefa contribuem para a configuração de um “ofício de aluno”, na medida em que as meninas e os meninos precisam aprender esta utilização da relação espaço-materiais juntamente com as responsabilidades de ser um aluno ou uma aluna.

“Abra o caderno direito, pule uma linha, recorte na linha!”

Apesar da turma da Professora Fátima estar no segundo ano do ensino fundamental e de a maioria ter frequentado escolas de educação infantil, o comportamento de algumas crianças em relação ao uso adequado dos materiais escolares de uso cotidiano ainda precisava ser orientado. Era bastante comum que as crianças confundissem cadernos de disciplinas diferentes e bastante frequente que deixassem páginas em branco ao virar folhas. A recomendação da professora era de sempre prestarem bastante atenção ao abrir o caderno para “não pular folhas”. Na segunda sessão de observação de aula, pude presenciar um destes momentos em que a professora intervinha:

Mariane escreveu a lição com a folha do caderno invertida. Em tom alto, a Professora diz, como se perguntasse para a sala toda, como faria agora. Outras crianças respondem que deveria apagar tudo e fazer de novo. A professora se afasta sem dar nenhuma comanda, deixando Mariane no seu lugar, com sua lição escrita de ponta-cabeça. A menina pega a borracha, começa a apagar a lição para refazer. (Caderno de Campo, 23 de fevereiro de 2012)

Diversas vezes, vi que alunos e alunas iam até o lugar de colegas para olharem ou conferirem a quantidade de linhas necessárias para pular ao copiarem um questionário ou se era necessário escrever até o final da linha do caderno ou ainda se a cópia devia ser interrompida onde a professora interrompeu ao escrever na lousa. A Mariane era uma menina que sempre me perguntava coisas sobre o modo de fazer a lição. Geralmente ela me perguntava se a quantidade de linhas que ela estava deixando em branco para escrever a resposta era suficiente ou se havia escrito as palavras de maneira correta. No dia 8 de maio de 2012, ela estava sentada bastante longe de mim e foi a primeira vez que a vi fazer as perguntas que ela me fazia para a professora, que apontou no quadro uma marcação, um traço que percorria toda a linha, indicando que naquela altura da lição era necessário pular uma linha e completou dizendo que Mariane precisava prestar mais atenção ao copiar da lousa.

No dia 25 de abril de 2012, os alunos e alunas deveriam escrever os nomes das figuras que a professora desenhara na lousa. Não era necessário que fizessem também os desenhos no caderno, apenas escrevessem as palavras. Paulo escreveu todas as palavras lado a lado, seguindo a ordem em que a professora havia feito os desenhos na lousa. Estavam todas escritas corretamente, mas a professora pediu que ele organizasse a lição em casa, escrevendo novamente as palavras numa ordem do tipo lista, uma embaixo da outra: “Assim, você também estuda e eu posso corrigir melhor amanhã”, terminou ela.

Certa vez, Emanuelly levou o seu caderno para que a professora olhasse. Ela estava bastante atrasada com a lição em relação aos seus colegas, mas a professora a elogiou, disse que estava bonito, apesar de incompleto, e ressaltou que era um avanço, pois “antes não fazia nem o cabeçalho” (Anotação no Caderno de Campo, 1 de março de 2012). A relação de João Afonso foi observada em duas ocasiões, a primeira no mês de abril, quando recolhi os termos de consentimento que havia enviado para que as famílias assinassem e o aluno tirou o dele de dentro da mochila todo amassado e sem assinar. Entreguei um novo para ele e expliquei que era muito importante que a mãe dele assinasse e que ele trouxesse para mim (segundo anotações no Caderno de Campo, 20 de abril de 2012). Uma segunda ocasião foi quando a professora solicitou que os alunos abrissem o Caderno de Apoio de Matemática na página 40 e João parecia perdido, olhando para os colegas e folheando seu livro procurando por uma página que se assemelhasse àquela que os outros já tinham aberto. A professora precisou orientá-lo, porque, apesar de estar folheando as páginas uma a uma, João havia passado da página 40 (a partir de anotações no Caderno de Campo, 12 de junho de 2012).

Aqui vemos que, apesar de Emanuelly apresentar um desempenho aparentemente mediano, visto que seu conceito era Satisfatório, e não ter sido mencionada na entrevista com a professora como boa, nem má aluna, nem como alguém que a tivesse decepcionado ou surpreendido, mostra um

aprendizado das regras do jogo escolar ao conseguir acelerar o ritmo com que executa a tarefa de copiar as lições da lousa com o passar do tempo. O mesmo parece ter acontecido de forma diferente com João Afonso, já que o menino, apontado tanto pela professora quanto pelos colegas como um dos “piores alunos” da turma, não parece ter avançado tanto nos aspectos da autonomia no trato com seu material escolar, já que precisava que a professora apontasse onde deveria abrir seu livro. Ao que parece, essas observações vão ao encontro de uma das dúvidas que ficaram na pesquisa anterior, em nível de mestrado, quando se constatou que dez meninos encaminhados para recuperação paralela tinham como justificativa a de que não tinham autonomia nem conseguiam realizar tarefas sozinhos, ao passo que nenhuma menina havia sido encaminhada sob este argumento. Aqui, podemos observar que Emanuely era encorajada a melhorar e a fazer sua lição sozinha, ao passo que João ainda precisava de ajuda até mesmo para abrir o livro na página correta.

Aprender a utilizar o caderno, como podemos ver, é uma tarefa nem um pouco simples ou fácil. Requer um lado convencional de abri-lo, a escrita é dirigida num sentido próprio (da esquerda para a direita, mudando de linha de cima para baixo), a quantidade de linhas a serem deixadas em branco para responder é determinada por alguém, geralmente a professora ou pelos autores dos livros, em especial dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem. Neste aprendizado, as meninas parecem estar mais preocupadas do que os meninos com os aspectos formais. Elas procuram saber a todo o momento se aquilo que estão fazendo está adequado ao que a professora espera, mostram com maior frequência para ela a lição, geralmente querendo saber se a cópia está correta, ao passo que percebi que os meninos vão mostrar a lição ao buscarem correção para as lições que fizeram, mostrando preocupação em terem acertado as respostas. O aprendizado do uso do caderno é um aspecto importantíssimo para o “ofício de aluno”, uma vez que é o instrumento principal de comprovação de que o aprendizado está acontecendo dia a dia, através dos registros das tarefas e lições.

O uso de outros materiais escolares de uso cotidiano também precisava de intervenção constante da professora, sobretudo junto aos meninos. O que mais chama a atenção são as tarefas que envolvem recorte e colagem. Tarefas de cortar figuras para colar no caderno e escrever nomes ou frases sobre estas figuras eram bastante frequentes na turma em que foi realizado o trabalho de campo para esta pesquisa. A comanda da professora para estas atividades envolvia três fases principais: colorir a figura, recortá-la, e por fim colar no caderno ou outra folha de papel. Vejamos o seguinte episódio, no qual os alunos deviam colar as figuras que completassem outra maior:

Ramón já recortou e está colando algumas figuras na folha com o desenho. A professora chega perto dele e interroga qual foi a comanda da atividade. Ele responde que foi “recortar direito”. “O que mais?”, perguntou a professora. Depois de pensar um pouco, nitidamente procurando informações na memória, respondeu “e colar”. “E quando você vai pintar?”, inquiriu a professora, “Como você vai pintar com esse monte de cola que você pôs aí?”. A professora sai de perto. [...] Em seguida, ele se vira para o César, que é sua dupla, e pergunta se era daquele jeito que era para cortar. César mostra o dele, fala do corte que precisa ser na linha e avisa que Ramón precisa pintar primeiro, antes de colar. Roberto, que ouve a conversa dos dois de longe, se vira para eles e fala: “César, já tenho uma carreira para você: Professor”. (Caderno de Campo, 2 de maio)

O episódio é particularmente revelador da importância da interação entre pares, pois mostra que a intervenção da professora nem sempre é sinônimo de que o aluno ou aluna tenha aprendido. A fala de Roberto para César, dizendo que ele seria um bom professor, mostra muito claramente que neste contexto de interação com outras crianças são produzidos e desenvolvidos conhecimentos na aprendizagem do ser “aluno”, que não necessariamente necessitam mediação do professor.

Meninos e meninas também trocam seu material escolar com muita frequência. Empréstam-se, sobretudo, lápis de cor, borrachas e apontadores. Quando algum aluno ou aluna necessitava de lápis preto, a professora mesma emprestava, geralmente. Os meninos pareciam mais discretos ao irem buscar material com os colegas, em geral se aproximavam dos amigos, pediam, pegavam e voltavam aos seus lugares. Já as meninas pareciam conversar

mais. Muitas vezes observei que pedir um lápis de cor ou uma borracha era acompanhado de um papo e de algumas risadinhas, quase sempre seguidos de uma bronca da professora e um pedido para sentarem-se.

Em suma, pudemos ver que, apesar de uma aparente liberdade na escolha dos lugares, as meninas sentavam-se agrupadas com maior proximidade, enquanto os meninos sentavam-se mais espalhados pela sala de aula e distantes entre si. Observamos também que o desenho formado pela disposição das carteiras em fileiras individuais, em semicírculos ou em duplas/grupos promovia diferentes tipos de relação entre as crianças e em todos eles, os meninos acabavam precisando levantar-se e locomover-se com maior frequência pela sala, o que causava a impressão de que eles eram mais inquietos do que as meninas e por isso acabavam sendo-lhes aplicadas broncas com maior frequência.

Foram observadas broncas para as meninas geralmente por não estarem prestando atenção ao que a professora explicava, pois elas geralmente continuavam copiando as tarefas da lousa, enquanto os meninos obedeciam mais os passos que a professora orientava quando podia começar a copiar e quando deveriam parar para ficarem atentos às explicações. Nas meninas, também foram observadas preocupações com os aspectos mais formais da apresentação do material, em especial mantendo o caderno completo e bem organizado, mostrando-o mais vezes para a professora e demonstrando preocupação com a quantidade de linhas a escrever e a deixar em branco para as respostas e os cálculos.

O vestuário que os alunos e alunas utilizam também está carregado de elementos de gênero. Embora o uniforme entregue pela Prefeitura seja padronizado sem distinção de gênero, a utilização de peças como blusas e calçados, assim como o uso de mochila e estojo escolar, itens que não fazem parte do material escolar entregue, trazem diferenciação de cores por sexo, em geral cores mais avermelhadas e rosadas usadas pelas meninas, e preto, azul e verde pelos meninos.

A relação entre pares mostrou-se bastante reveladora também das formas como os alunos relacionam-se com o material escolar e o espaço. As trocas de lugares para sentarem-se perto dos amigos, às vezes com aproximação das mesas, o uso dos materiais como pretexto para driblar algumas regras e deixar a lição de lado pelo menos por algum tempo, as relações entre pares e a reprodução interpretativa dos materiais de uso cotidiano mostraram que as crianças têm uma ação protagonista nos aspectos que as fazem tornar-se aluno.

CAPÍTULO 6

As relações entre pares como agentes de configurações do ofício de aluno

Os dois capítulos anteriores procuraram mostrar alguns dos aspectos que influenciam diferentes configurações de ofício de aluno de meninos e de meninas. A análise das relações dos alunos e das alunas com a professora, da rotina que ela procurava estabelecer e coordenar nas aulas, da relação deles e delas com o espaço da sala de aula bem como com os materiais escolares procurou chamar a atenção para o quanto as crianças são agentes ativos na reprodução interpretativa do que, para o olhar de muitos adultos, lhes é imposto de fora. Procurou-se mostrar que tanto a professora quanto o espaço e os materiais possuem influência no desenho de como a turma se configura e de como os meninos e as meninas da sala da professora Fátima aprendem diferentes formas de ser aluno e de ser aluna, reinterpretando e agindo frente às regras estabelecidas pela professora, reproduzindo falas e

situações e até mesmo cobrando atitudes das quais a professora parece se omitir às vezes. Como exemplos disso, pudemos ver no capítulo 4, quando Fernanda solicitou que a professora deixasse de conversar com outra professora à porta e passasse logo a rotina na lousa, ou o quanto a lata de lixo se mostrou um espaço de troca de informações e sociabilidade.

O presente capítulo pretende mostrar como as relações entre os alunos e as alunas influenciam a configuração do ofício de aluno. As relações que estabelecem para se ajudarem entre si, as relações de amizade e o quanto todas as relações exploradas neste trabalho acabam por influenciar as percepções que eles e elas possuem do desempenho escolar de si e dos colegas da turma.

“Mas eu também gosto de fazer a lição, de ajudar os outros”. Será?

As relações entre as crianças formam um tema bastante complexo para se explicar e analisar. William A. Corsaro diz que “as amizades são constituídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas culturas de pares” (2011, p. 165) e vê o conflito como muito frequente nas relações de amizade (2011, p. 183), sendo importante para o fortalecimento de alianças e para organizar grupos sociais. Manuela Ferreira (2004), ao falar sobre os meandros das ordens instituintes das crianças, chama a atenção para o risco de uma visão que defina as crianças de um mesmo grupo etário como um grupo de pares homogêneo. A autora assinala que uma definição deste tipo tende a “neutralizar e simetrizar as desiguais relações sociais de poderes, saberes e afetos que lhes coexistem” (p. 189). As observações em campo, com o passar dos meses, começaram a me incomodar com respeito à “cultura de pares”, em especial à chamada “relação de pares” e, mais especificamente, as relações estabelecidas entre os alunos e as alunas. Em nada me parecia que, apesar da aparente

tranquilidade que reinava no segundo ano da Professora Fátima, as relações entre as crianças fossem harmoniosas, nem nas observações realizadas, tampouco nas entrevistas individuais, onde o que eu suspeitava veio à tona.

Para uma análise primeira das formas de sociabilidade entre as crianças, foi traçado um esquema a partir das indicações dos alunos durante a entrevista formal com cada um, no qual se pudessem visualizar as redes de amizade na turma, apresentadas na Imagem 2, na página a seguir. Os alunos e alunas considerados bons alunos por seus pares, com três ou mais indicações foram coloridos em verde e aqueles e aquelas considerados maus alunos, também com três ou mais indicações, foram coloridos em laranja. O conceito³³ atribuído pela Professora Fátima ao final do ano foi colocado ao lado dos nomes de cada criança. Os círculos em branco são das crianças não mencionadas nem como boas nem como más alunas ou com até duas indicações. Por fim, as setas indicam o sentido de quem indicou para quem foi indicado como amigo ou amiga na turma. Nos casos em que a indicação foi recíproca, a seta possui duas pontas.

Apesar da aparente confusão causada pela enorme quantidade de setas, algumas coisas saltam aos olhos em relação às crianças que aproximam amigos, ou seja, são populares. Lembrando que as crianças foram entrevistadas individualmente e umas não sabiam o que as outras haviam respondido, podemos ver que nem todas as relações de amizade são recíprocas, algumas crianças são muito citadas como amigas, mas pouquíssimas vezes a citação é retribuída. Poucas crianças, também, citam como amigas crianças do sexo oposto. Entre outros autores, Barrie Thorne (1993) percebeu que meninos e meninas podem até ocupar o mesmo espaço da sala de aula, do refeitório, do parque e realizar atividades escolares juntos, mas há diferenciações desde muito pequenas em relação aos grupos de meninos e de meninas. Com base neste estudo de Thorne, esta separação das crianças por sexo também foi analisada por William Corsaro (2011, p.

³³ Os conceitos eram Plenamente Satisfatório (P), Satisfatório (S) e Não-Satisfatório (NS).

193-194). Para o autor, os meninos e meninas organizam-se em torno de preocupações diferentes: “os meninos valorizam a competição e a resistência, enquanto as meninas se preocupam principalmente com a afiliação e o estabelecimento de boas amizades” (p. 194).

Imagem 2 – Relações de amizade mencionadas pelos alunos e alunas da turma pesquisada

Fonte: Indicação durante a entrevista individual com cada aluna e aluno

Observei, entretanto, uma postura diferente entre os meninos e as meninas da turma pesquisada. Ao contrário de alguns estudos sobre o

assunto³⁴, as meninas da turma pesquisada pareceram muito mais preocupadas com a competição entre si do que os meninos, que pareceram estabelecer redes de cooperação que ultrapassavam o desempenho escolar. Elas recorriam mais do que eles a amizades que lhes favoreciam em termos de fazer as tarefas escolares mais corretamente. Os meninos com bom desempenho pareciam agregar amigos, como o caso de Paulo, Christian, Lucas, César e Roberto. Já com as meninas, aquelas que agregavam amigas eram Paloma e Caroline que, apesar de não serem reconhecidas pelas outras crianças nem como boas nem como más alunas, e tendo avaliação negativa da professora, no caso de Paloma, ou não tendo sido citada pela professora, no caso de Caroline, obtiveram bons conceitos no final do ano. Das meninas com bom desempenho, apenas Laura parecia agregar amigas, tendo sido a menina mais citada em relação ao bom desempenho escolar. Como veremos adiante, Laura tinha uma postura de enfrentamento às demais meninas com bom desempenho e era bastante solidária na sala de aula. Isso deveria ser o propulsor de sua popularidade, vinda até mesmo das meninas com quem ela disse que não “brinca mais”.

Quando falavam sobre brigas e inimizades, entretanto, as crianças contaram sobre relações que se afastam muito da ideia já naturalizada socialmente de que “crianças brigam, xingam, se batem e em cinco minutos está tudo bem, estão todas brincando juntas de novo”. As falas de algumas crianças revelam algo velado e distinções muito marcantes nas relações entre pares na sala de aula. Corsaro fala das “hierarquias de *status*” (2011, p. 205) que são formadas a partir de processos de diferenciação das crianças. Manuela Ferreira fala de “dividendos sócio-cognitivos” que se “destacam pela expressão em competências sociais e comunicativas” (2004, p. 191).

A maior parte das crianças que negou durante as entrevistas ter se envolvido em brigas ou discussões na turma são meninos com bons conceitos. Isto contraria uma crença antiga e já naturalizada no discurso

³⁴ Além do estudo de William Corsaro já citado, veja também, por exemplo, Mac An Ghail, 1996.

pedagógico de que os meninos seriam mais agitados, indisciplinados e briguentos. As discussões e brigas envolvendo os meninos mostraram-se nas falas das crianças de maneira mais agressiva do que nas falas das meninas, mas em bem menor número e sem grandes consequências futuras. As “reclamações” das crianças sobre meninos em geral dirigiam-se a dois em particular, Caetano e João Afonso:

Eu e o Caetano brigamos porque ele não quis juntar as cadeiras como a professora pediu. (Marta)

Foi com o Caetano, ele ficava me batendo. E como ele ficava me batendo, eu fui lá e bati nele. Foi aqui embaixo, hoje. (Lucas)

O João... João Afonso me bateu. *O João Afonso te bateu?* E ele também rasgou a minha calça. *Nossa! E por que ele fez isso?* [Faz gesto encolhendo os ombros e levantando uma mão com a palma voltada para cima, como quem diz que não sabe] (Laura)

Só o João, por causa que tem dia que eu chego primeiro do que ele e tem dia que ele quer que eu saia da fila. (Diego)

Entre as falas, estão menções a pontapés, brigas, confusões durante a aula de educação física e intervalo. João Afonso, durante a entrevista, disse que nunca brigou com ninguém, mas que já foi alvo de pontapés de Laura. Ao mesmo tempo, é a criança mais indicada como o “pior” aluno da turma, com 13 indicações dos pares:

É que quando a gente está quietinho, ele fica mexendo com a gente. *Ele chega perto de vocês e o que ele fala?* Ele fala que a gente é feia e a gente não é. (Jaqueline)

João Afonso é um menino que foi matriculado depois do recesso do meio do ano e vinha enfrentando muitos problemas com a aceitação por parte das demais crianças, como veremos mais adiante nesta parte. Ele disse que na escola em que estudou no primeiro ano e o primeiro semestre do segundo ano tinha um amigo, mas que nesta escola e nesta turma:

Eu não gosto quando as pessoas não me convidam para brincar. *Ah, é? As pessoas não convidam você? Não. Por que você acha que as pessoas não convidam você para brincar? É por causa que as pessoas não gostam de mim. Você fez alguma coisa para elas?* Não, eu não fiz nada.

(...)

Quando eu falo “posso pular corda?”, eles falam “não”, as meninas. *E os meninos?* Quando eu falo “posso brincar também?”, é o que eu falei antes: “não”.

Caetano também se defende da grande quantidade de indicações que recebeu como menino briguento e que, da mesma forma, acaba fazendo com que ele seja visto como um dos “piores” alunos da turma:

Às vezes eu, quando eu era do primeiro ano, eu brigava muito. *Com quem?* Ah, com um monte de gente. *Por quê?* Eu era muito arteiro. *Por que você acha que mudou? O que aconteceu?* Eu não estou mais fazendo bagunça. E estou tirando notas altas. *Ah, melhorou a nota... O que você acha que aconteceu para você melhorar?* Prestar mais atenção na professora. E tentar não bater em ninguém. *Mas a sua mãe já te deixou de castigo, brigou com você...Já. ... a professora, por que você acha que aconteceu isso, que você mudou?* Por causa que eu ficava fazendo bagunça.

A professora disse durante a entrevista que percebeu melhora no comportamento de Caetano e, apesar de chamar-lhe a atenção várias vezes durante a aula, ela disse que ele é um dos melhores alunos da turma.

Entre as meninas, porém, as situações de brigas não são tão explícitas, mas são mais duradouras e parecem ser um marco na definição das relações de amizade e de ajuda mútua³⁵. Caroline disse que depois de um dia em que estava no parque, na hora do intervalo e Fernanda, Clara e Emanuely brincaram de pular em cima dela e a machucaram, ela nunca mais brincou

³⁵ Isto também foi observado por Marília Carvalho (2009, pp. 47 e 48).

com estas meninas. Mariane, ao responder quem era a pior aluna da sua turma, contou que Clara já havia lhe batido.

As meninas que localizei como aquelas que se agrupam no meio da sala, próximo à lousa, parecem formar um grupo fechado, não permitindo que outras meninas façam parte da turma:

E você já ficou de mal de alguém aqui na sala? Agora eu estou ficando da Laura. (...) É difícil para mim... Eu não sei quem quer ser minha amiga, e quem não quer ser minha amiga. A turma da Laura quer ser minha inimiga. De vez em quando, eu quero ser amiga delas. (Tiana)

A fala de Tiana expressa o que muitas das meninas “novas na turma” não conseguiram falar. Laura também era uma das crianças “nova na turma”, tendo sido matriculada no segundo bimestre do ano letivo, em meados de abril. Ser bastante quieta, disponível no empréstimo de material e ter ganhado vários elogios da professora em público logo na primeira semana de frequência à aula devem ter sido fundamentais para a aceitação dela como integrante no grupo, o que não havia acontecido com Marta e Lucia que, apesar de não serem novas na escola, eram novas na turma. As duas são meninas que indicaram tanto meninas quanto meninos como amigos na turma, o que indica que talvez não tenham sido aceitas em nenhum dos grupos já consolidados.

Thaís, que também é nova na turma, conta que encontrou amizade apenas em Paloma, mas que esta é muito faltosa, o que também a deixa deslocada em relação às outras crianças do grupo. A fala de Thaís revela a discriminação sofrida por parte das outras meninas:

Ah, ninguém brinca com você? A minha amiga faltou... Quem é a sua amiga? A Paloma. Ah, a Paloma... Mas quando a Paloma vem você brinca com ela? Brinco. E as outras crianças não brincam com você? Não. O que elas falam? Elas falam que eu sou nojenta. Por que elas falam isso? Porque eu venho com o cabelo bagunçado.

Ao ouvir esta fala, me deparei com as formas como o preconceito racial atua na escola, muitas vezes de forma velada. Thaís é uma menina que se classifica como parda e disse que nem sempre tem tempo para arrumar seu cabelo pela manhã, antes da aula. A mãe chegou a levá-la para que cortasse um pouco o cabelo e facilitasse, mas agora (à época da entrevista) ela não conseguia prendê-lo, ficando sempre com aspecto que as outras crianças consideravam bagunçado.

Emanuelly, uma das meninas que fazem parte da turma desde o primeiro ano, contou que sua estratégia para ser aceita é trazer lanche:

Tem a Laura, tem a Fernanda, a Eva, tem a Paloma, tem a Carol[ine], tem a Marta e tem a Clara. *Que são suas amigas?* Mas tem a Laura, a Fernanda, a Jaqueline, a Eva, elas não gostam de mim. Só a Carol, a Paloma, a Clara e a Marta que gostam de mim. *Por que as outras não gostam, você sabe?* Elas estão com vergonha e falam que a mãe não deixou trazer lanche. Porque tem dia que eu trago salgadinho, refrigerante e tudo e elas querem ser minhas amigas, ficam atrás de mim.

A fala de Emanuelly apresenta uma menina bastante perspicaz, que aprendeu meios para ser aceita no grupo (ter sempre lanche para dividir, enquanto nem todas as demais podem trazer lanche sempre) e sabe identificar quem é, realmente, amiga. Sobre uma vez em que ela me contou que “ficou de mal” de Fernanda e de Eva, ela disse que foi porque “a Eva só é amiga das meninas que são mais boas”. Esta fala de Emanuelly revela a mesma dificuldade de Tiana em identificar quem realmente é amiga e quem não é. Tiana também fala das posições de classe social entre os pares:

Por que as meninas não querem ser suas amigas? Não sei. De repente, elas falaram que não querem mais ser... *Elas falaram para você que não querem mais ser amiga?* É, elas me ignoram. *Quem te ignora?* A Laura, todo mundo da turma dela... *Quem é da turma dela?* Fernanda, Paloma, Caroline, Jaqueline, Eva... É assim: eu sou mais simples do que as outras. Elas gostam de se mostrar. *O que elas fazem?* Tipo a

Laura... Ela sempre quer ser a mais! Tipo, todo mundo é igual.
(...)

Quando Tiana diz que é “mais simples do que as outras” e que Laura “sempre quer ser a mais”, quer dizer que para ela Laura sempre quer mostrar-se como a melhor dentre todas, não apenas no aspecto do aprendizado, mas também que tem mais bens, fazendo-se parecer de uma classe social mais abastada.

No grupo do sexo masculino, intrigas infantis não ficaram tão evidentes, mas pude observar que alguns ficam à margem do grupo de alunos da turma como um todo. A exclusão era mais evidente quando a professora organizava os alunos em duplas ou grupos para realizar atividades, especialmente quando quase todas as crianças já se juntaram e permaneceram alguns e algumas sem pares ou sem grupos. Os três meninos que frequentemente ficavam de fora das duplas e dos grupos de lição eram Isaac, Ramón e João Afonso.

Isaac possuía trissomia do cromossomo 21 (Síndrome de Down), tendo alguma dificuldade motora que dificultava alguns dos seus movimentos na educação física e na escrita, porém a professora Fátima disse que

no ano passado ele já reconhecia as letras e então agora ele está associando. Então, Fábio, ele evoluiu muito.

Em nenhum momento da pesquisa, a professora disse conhecer o grau de comprometimento que a síndrome lhe causara, mas enquanto as demais crianças sentavam-se juntas para fazer lição em duplas, ele permanecia sozinho, muitas vezes com atividades diferentes, que trabalhavam mais a coordenação motora do que o aprendizado da leitura e da escrita em si. Era a única criança que recebia lição no caderno de desenho: contornar linhas e letras, traçar caminhos em labirintos, colagens, escrever o nome na folha branca, hora sem pautas, hora com pautas... Quando a professora o punha sentado com alguém, em mais de duas observações, foi com Ramón.

Ramón também é um menino que parecia profundamente tímido e retraído na sala de aula. Segundo a professora, ele seria “apático”:

ele tá ali e não está ali. O Ramón e o Diego não tem problema de indisciplina, mas de aprendizagem. Você tem que estar ali, tem que estar do lado... Você tem que fazer mil coisas diferentes. (...) O Diego e o Ramón eu já vi que ia ser mais difícil, que iam precisar mais de mim ainda, do que os outros.

Quando questionado se pedia ajuda para alguém na sala para fazer as lições, Ramón disse apenas que pede ajuda para a Professora, ao contrário da maior parte das demais crianças que indicava os amigos como seus ajudantes nas tarefas cotidianas na escola. Foi uma das crianças mais indicadas como “pior” aluno da turma, com dez indicações de colegas. As crianças em geral falaram que ele não faz a lição e que por isso a professora precisa brigar com ele várias vezes. Tiana teceu o seguinte comentário sobre o colega:

Porque ele não se esforça para aprender as coisas. Se ele se esforçasse, ia aprender mais, que nem eu. *E você já ajudou ele?* Já, uma vez. Só que ele não entende direito. Tem que explicar para ele e falar que a gente está falando. Ele não presta atenção. Ele fica brincando.

A fala de Tiana é bastante diferente daquela da professora. Tiana culpabiliza Ramón pela sua não aprendizagem (“*ele não se esforça*”), enquanto a professora culpa um desvio psicológico (“*muito alheio a tudo, uma criança apática*”), exterior à vontade ou à personalidade do menino. Enquanto a professora disse que “*tem que estar ali, tem que estar do lado*” frequentemente, as demais crianças o vêem como um aluno que “*só fica brincando e não aprende nada*” (Caroline). De onde viriam estas representações destas crianças sobre o “mau” aluno?

Ramón, como veremos no próximo capítulo, era visto pela professora como um aluno que necessitava de sua ajuda mais do que a maior parte dos demais da turma. Cada vez que a professora chegava perto dele, se

espantava com sua lentidão na realização de tarefas e sentava-se ao seu lado, ajudando-o. Isso pode ter sido interpretado pelas demais crianças como falta de esforço e de dedicação ao estudo.

João Afonso também estava sempre sozinho. Aparentemente, era a criança que mais incomodava a todos, inclusive à professora, pois foi a única criança definida por ela como indisciplinada. Transferido durante o mês de julho, João Afonso começou na turma após o recesso escolar do meio do ano e não foi aceito pelo grupo de pares. Logo na volta do recesso, quando também voltei ao trabalho de campo, a professora Fátima me apontou o “aluno novo” dizendo “ainda não está alfabetizado”. Sempre em busca de ajuda, suas saídas do lugar e procura da atenção da professora irritavam muitas crianças:

(...) enchendo o saco da professora toda hora. Aí, a professora tem que brigar. (Caetano)

O João Afonso fica chamando a professora e a professora não dá atenção para ele. (Clara)

Porque às vezes a lição é muito fácil, muito. E eles ficam esperando meia hora a professora ajudar. (Ricardo, sobre João Afonso e Emanuely)

(...) fica “professora, tá certo? Professora, tá errado?” ele fica enchendo o saco da professora todos os dias (Emanuely)

É o menino mais citado quando perguntei quem era o “pior” aluno, recebendo indicações de metade das crianças da turma. As explicações das crianças que o citaram diziam respeito ao dito acima e também ao fato de muitas reclamações de que ele briga com muita frequência com outras crianças da turma. Na entrevista com ele, vimos que João Afonso disse ter um amigo na escola anterior, mas que na turma atual ninguém queria ser amigo dele. Quando perguntei sobre os “melhores” e os “piores” alunos, ele respondeu que todos eram maus:

Todos são bons, inteligentes. Todos não gostam de mim.

Ele disse também que pedia ajuda de outras crianças, mas que ninguém nunca o ajudava. Essa afirmação se mostrou como uma quase contradição, visto que quando o chamei para a entrevista, ele estava sentado terminando uma atividade sendo ajudado pelo César. O que pude observar foi que nas aulas as crianças recusavam-se ter contato com João Afonso e procuravam mesmo se manter afastadas dele:

João Afonso levantou-se e chegou perto de Laura. Foi chamá-la com um cutucão, assim que seu dedo encostou no braço dela, ela se retraiu, encolhendo os braços e os ombros, falando “sai daqui!”. (Nota do caderno de campo)

João Afonso virou-se para trás e olhou para o caderno de Marta, que copiava a lição da lousa. Ela franziu a testa em sinal de desaprovação, pôs os antebraços sobre o caderno e falou “O que é que foi, menino? Faz sua lição.” (Nota do caderno de campo)

João Afonso se aproximou da professora quando ela estava atendendo Ramón, tocou em sua lombar pedindo que ela o ajudasse. Ela disse que naquele momento não poderia e olhou em volta. Viu que Christian já havia terminado a tarefa e falou “Christian, ajude o João”. (Nota do caderno de campo)

Filho único, João Afonso disse que nunca vira o pai e que ficava sozinho em casa depois da aula à espera da mãe que ia trabalhar e não tinha quem cuidasse dele. Viviam a mãe e ele numa casa de quarto e cozinha. Ele dormia na cama enquanto a mãe descansava do dia de trabalho num colchão. Ele contou que a mãe estava desempregada à época da entrevista, mas tinha sido faxineira e limpava uma “firma” (uma empresa). Uma análise mais detalhada será apresentada no próximo capítulo, mas fica adiantada a constatação de que João Afonso procurava suprir sua solidão doméstica na

escola, e lá era ignorado por todos e todas, até sendo suspeito de possuir algum transtorno psíquico.

As relações de pares, que se mostravam aparentemente harmônicas no início do trabalho de campo, devido à serenidade que a turma apresentava como um todo, revelaram-se muito conflituosas com as entrevistas, nas quais as crianças puderam falar de si e daquilo que as incomodava nas relações humanas entre pares na sala de aula. As relações, tal como indicado por Barrie Thorne (1997), eram muito marcadas pelo sexo das crianças, ficando as meninas, com suas redes de amizade e grupos extremamente fechados de um lado e os meninos como um grupo mais aberto de amizade, mas com aqueles que, não incluídos no grupo são excluídos e até hostilizados (no caso de João Afonso) por todas as crianças. Essas relações pareciam também marcadas por hierarquias ligadas ao pertencimento racial, poder aquisitivo e desempenho escolar. Isso nos faz repensar que as relações entre as crianças, tal como as culturas de pares, são produzidas e reproduzidas interpretando o mundo não só em relação aos aspectos simbólicos disponíveis, mas em termos de relações sociais e relações de poder.

Ajuda mútua permitida e estratégias de ajuda quando ela é interdita pela professora

Falei anteriormente que a disposição das carteiras escolares variava bastante na sala da professora Fátima. Alguns dias as crianças sentavam-se individualmente em filas de mesas, em outros estavam arranjadas em duplas, algumas poucas vezes em trios ou grupos de quatro, e pude vê-las duas ou três vezes dispostas em forma de fileiras lado a lado, além do formato semicírculo. Para a professora, era

muito maçante pra criança ficar o tempo todo na mesma posição, no mesmo jeito. (Professora Fátima, entrevista em 03/07/2012)

Falei também que cada desenho formado pela disposição dos alunos na turma possibilitava diferentes formas de relação entre as crianças: em duplas ou grupos a possibilidade de trocas era indiscutivelmente maior, até porque era o momento autorizado pela professora. Os arranjos das mesas em fileiras lado a lado e semicírculo possibilitavam também bastante interação das crianças, porém com os vizinhos de mesa, pois o arranjo impossibilitava bastante a circulação pela sala de aula. De forma geral, a formação em filas individuais, que era a mais comum, era aquela na qual os alunos pareciam trabalhar mais concentrados e independentes uns dos outros. Porém, isto não significava necessariamente que os alunos executavam as tarefas escolares sozinhos, a ajuda dos colegas e dos amigos e amigas era uma constante, em qualquer que fosse o arranjo das mesas. Pude observar que muitas vezes a ajuda era não só permitida, como também incentivada e solicitada às crianças pela professora.

Caroline parece ter compreendido a intenção da professora quando ela solicita ajuda de algumas crianças:

Ela fala que os alunos que não conseguem fazer a lição sozinhos, quem termina mais rápido, aí a pessoa tem que ajudar, pra não ficar aqui bagunçando. (Entrevista em 28/08/2012)

As observações confirmaram que a professora solicitava aos alunos e alunas que tivessem terminado as tarefas que ajudassem outros e outras. O que demonstrava uma intenção maior dela em conter a bagunça daqueles que poderiam ficar ociosos e, assim, controlar melhor o barulho na sala e evitar que “fiquem bagunçando” do que praticar o ensino mútuo. Caroline percebeu com bastante clareza esta estratégia da professora. Esta “mensagem” transmitida pela postura da professora é contraditória, o que reflete numa percepção também contraditória que as crianças tinham a respeito da ajuda.

O pedido da professora para que se ajudassem, algumas vezes, era livre, deixando os alunos e alunas ajudarem qualquer criança, mas

na maior parte das vezes era dirigido para aqueles e aquelas que estavam mais atrasados, e isso parecia influenciar a percepção que as crianças tinham a respeito do desempenho escolar de seus pares:

Tem vez que ela fala assim “ô, Eva, ajuda a Clara, ou ajuda o Isaac, ou ajuda o Ramón ou ajuda o João Afonso”. (Clara, entrevista em 28/08/2012)

Tem vezes que quando eu termino a lição, ela pede para eu ajudar o Isaac. (Laura, entrevista em 09/10/2012)

Ela fala pra ir lá ajudar ele [João Afonso], só um pouquinho. (Diego, entrevista em 25/09/2012)

Em geral, a ajuda específica parecia ser solicitada às meninas, enquanto os meninos eram deixados mais livres para ajudarem a quem eles considerassem que precisava. As observações deixaram muitas dúvidas em relação ao que realmente faziam. Se se ajudavam ou se simplesmente passavam as respostas e copiavam umas das outras. Assim, optei aqui por apresentar mais as falas das crianças durante suas entrevistas do que relatar o observado, em razão da opção por colocar as crianças como os principais interlocutores sobre que fazem e pensam, possibilitando que elas mesmas expliquem as estratégias que utilizam para aprenderem umas com as outras. Os relatos dos meninos nas entrevistas sobre este assunto mostram que a professora permitia que se sentassem em duplas:

Se às vezes, a pessoa tá muito lenta. Ela pede para ajudar alguém que demora de fazer. (Roberto, entrevista formal em 03/09/2012)

Ela deixa sentar em dupla, deixa os outros ajudar quem não terminou a lição. (César, entrevista formal em 18/09/2012)

Algumas crianças relataram que nem sempre a ajuda era permitida. Quando sentados individualmente, os alunos e alunas só tinham permissão para ajudarem-se após terminar suas tarefas:

Você tem que fazer a sua lição primeiro e depois você pode ajudar... (Tiana, entrevista formal em 13/11/2012)

Ela fala: Quem quer ajudar o outro? Quem terminou pode ajudar o outro. (Lucia, entrevista formal em 27/11/2012)

Algumas crianças disseram ainda que a professora pedia que o nível da ajuda prestada fosse moderada:

Às vezes ela diz que não [pode ajudar os colegas]. *Por que umas vezes pode e outras vezes não pode?* Porque às vezes quando a lição é difícil, tem que pedir ajuda. Quando não é difícil, não precisa. (Lucas, entrevista formal em 18/09/2012)

Deixa às vezes, também. *O que a professora fala?* Ela fala assim: Pode ajudar, só um pouco, depois deixa pensando. (Thaís, entrevista formal em 26/11/2012)

Algumas alunas e alunos, porém, afirmaram categoricamente que a professora não permite que se ajudem durante a aula:

Eles pedem... eles falam... quando é uma conta, eu falo que eu não posso, né. *Por quê?* Porque a professora briga. (Christian, entrevista formal em 24/09/2012)

Ela fala "você tem que se virar sozinho". (João Afonso, entrevista formal em 04/12/2012)

Alguns dias, quando a professora está fora da sala, eles me ajudam. Quando a professora está na sala, eles não ajudam. *Por que eles não ajudam, quando a professora está perto?* Porque senão ela briga. *Por que ela briga com eles? O que ela fala?* Se ajudar o outro, ganha errado. (Marta, entrevista formal em 13/09/2012)

A fala de João Afonso faz parte da queixa constante de que ele não recebia ajuda de outras crianças, mesmo diante de súplica. Marta, outra das crianças percebidas como maus alunos, revela uma estratégia de transgressão dos alunos e alunas em geral, que aproveita os momentos em que a professora não está por perto, ou está ocupada, para procurar e

receber ajuda. Das falas dos alunos do Segundo Ano, podemos perceber certa contradição na disposição das crianças em ajudarem-se mutuamente, ora destacando sua função como ajudantes da professora, ora colocando-se como opositoras à ajuda porque os colegas deveriam pensar por si próprios sobre as tarefas. A postura da professora talvez não passe uma mensagem suficientemente clara para que as crianças possam compreender quem, quando e como ajudar.

Quem ajuda quem

Numa passada rápida de olhos no decorrer da aula, podia-se ver algumas crianças indo até as mesas de outras, algumas ainda colocavam-se sentadas junto, algumas vezes dividindo a cadeira, algumas em pé com posturas semelhantes à da professora apontando para o caderno de quem ajudavam. Entretanto, um exame mais detalhado da ajuda revelou algumas nuances que influenciavam e também eram influenciadas por diferentes configurações do ofício de aluno das crianças. Dois alunos (Ramón e João Afonso) e uma aluna (Marta), disseram nas entrevistas que ninguém lhes pedia ajuda. Eram três com avaliações negativas da professora e dos demais colegas, sendo mencionados por ela como estando entre os alunos com pior desempenho e também lembrados por seus colegas como alguns dos “piores” alunos da turma. Ramón ficou pensativo quando lhe perguntei quem pedia ajuda para ele e, por fim, respondeu que ninguém pedia. Já João Afonso e Marta disseram ambos que são eles que costumam pedir ajuda para outras crianças na turma.

Tiana, entretanto, disse que trocava muitas informações sobre as tarefas com Marta:

A Marta pergunta se eu quero ajuda. A gente somos...
[amigas]. (Entrevista formal em 13/11/2012)

As duas declararam-se amigas uma da outra e isto se reflete na realização das tarefas. O exemplo das relações de amizade e ajuda mútua entre Marta e Tiana é uma ilustração das relações entre as meninas com desempenho escolar mediano ou baixo. Não pertencendo ao grupinho formado pelas as “melhores” alunas e até hostilizadas por aquelas meninas que se sentavam geralmente no centro frontal da sala, as meninas com desempenho mediano e baixo estabeleciam redes de ajuda entre si e que muitas vezes extrapolavam as fronteiras da divisão por sexo, tão marcadas nas redes de amizade. Mariane, por exemplo, relatou que pedia ajuda tanto para meninas quanto para meninos (cita Laura e Christian, os mais citados pelos pares como “melhores” alunos).

Renata é um caso emblemático nesta rede de ajuda, já que é uma criança que eu vinha observando que raramente se relacionava com outras crianças. Sempre muito quietinha, chegava constantemente atrasada, escolhendo uma mesa cercada por outras mesas sem criança nenhuma, ficando “ilhada” e, por vezes, prostrada na sala. Quando lhe perguntei quem era amigo ou amiga dela na turma, ela relutou alguns segundos para responder e, por fim, mencionou o nome de João Afonso, o menino que mais incomodava às demais crianças, como já dito. Em momento algum da pesquisa Renata permitiu-me aproximar e concedeu a entrevista mais difícil de ser conduzida³⁶, já que suas respostas eram constantemente com acenos de cabeça em sinal de afirmação ou negação ou encolhimento dos ombros em sinal de desconhecimento. Quando perguntei para ela a quem ela pedia ajuda, ela respondeu apenas que pedia “*para algum aluno ajudar*”, mas como não citou ninguém, insisti na pergunta sobre para quem ela pedia. Só então ela respondeu que ninguém a ajudava. Quando perguntado o porquê,

Eu não sei. *Ué, mas ninguém te ajuda? Você pede ajuda?*

Peço... *Por que você acha que as pessoas não te ajudam?*

[Insisto na pergunta, por observar que ninguém a ajuda nas

³⁶ Antes de cada entrevista eu reforçava a importância da participação de todas as crianças, mas perguntava se o aluno ou a aluna gostaria mesmo de ser entrevistada. Todas concordaram.

aulas] Não sei... [Pega o lápis de cor e continua a pintar seu desenho, a pressão sobre o lápis é tamanha que Renata quebra a ponta do lápis. Percebo que é o momento de mudar de assunto.]

Por outro lado, Laura pareceu ser um referencial na turma, tendo sido mencionada por treze outros alunos e alunas, como alguém a quem se recorre para solicitar ajuda. Ela é também uma menina que é vista como uma das melhores alunas pelos pares, sendo também sempre elogiada pela professora por apresentar as tarefas rápida e corretamente.

Já entre os meninos, a ajuda não parece ter tantas separações. O único que exprimiu sofrer isolamento por parte dos colegas foi João Afonso, cuja presença não era benquista por praticamente nenhuma das outras crianças. Ele falou durante a entrevista sobre a hostilização que recebia de todos, na hora do recreio, da educação física, e também quando pedia ajuda:

Ah, para todo mundo... Para a Laura, pro Paulo e também pro Roberto. E também para aquele que estava pertinho de mim. [João não se lembra do nome do menino que ele relata que acabara de ajudá-lo] *Eles ajudam você?* Não.

Aqui se revela uma quase contradição de João Afonso: como seus pedidos de ajuda eram sempre ignorados ou negados e ele acabara de concluir uma atividade sendo ajudado por alguém, como pude observar? Ele só obtinha ajuda quando a professora solicitava que alguém o fizesse, caso contrário, como ele relatou, o que ouvia das demais crianças era sempre “não”. Essas recusas e rechaços recebidos pelos demais alunos e alunas pareciam ter um forte peso subjetivo, João Afonso relatou em vários momentos da entrevista que nunca recebia ajuda e suas falas, como veremos no próximo capítulo, foram sempre marcadas por uma percepção que envolve sentimentos.

Os meninos mais requisitados entre os ajudantes eram Christian, Roberto, Lucas e Caetano. Todos os quatro eram também apontados como “melhores” alunos pelas crianças da turma, à exceção de Caetano que,

apesar de ter sido classificado como um dos “piores” alunos pelas demais crianças, foi classificado pela professora como um dos mais brilhantes da turma. Veremos mais adiante este aspecto ambíguo do Caetano, visto pela professora como excelente aluno e como um dos “piores” pelas crianças.

Assim, podemos ver que, apesar da harmonia aparente numa primeira tomada de olhos sobre a turma da Professora Fátima, as relações de ajuda não eram tão simples. Vemos o grupo de meninos mais solto para ajudar a quem necessitasse ou a quem lhes pedisse ajuda, podendo até mesmo sentar-se juntos para fazer as tarefas, ao passo que as meninas eram mais seletivas quanto a quem deveriam ajudar, e ao mesmo tempo mais direcionadas pela professora a respeito de quem poderia ser ajudado ou ajudada. Além disso, no grupo das meninas, algumas eram mais solicitadas do que outras e, embora algumas fossem consideradas pelos pares como boas alunas, estas eram pouco solicitadas e pouco ajudavam sem que a professora lhes pedisse.

As formas de ajuda

As crianças ajudavam-se basicamente de três maneiras: dando informações completas; oferecendo algumas explicações, pistas ou algumas informações; oferecendo o caderno para conferência ou cópia das respostas. As duas primeiras situações são relatadas pelas crianças, mas a terceira foi dita por apenas uma das crianças e observada por mim em várias ocasiões durante as diversas sessões de trabalho de campo que realizei.

Tive muita dificuldade em obter das crianças explicações sobre como eram os momentos de ajuda. Na maior parte das vezes, a ajuda que parecia efetivamente contribuir para o aprendizado mútuo acontecia nos momentos em que a Professora Fátima não permitia que as crianças conversassem e por isso as transgressões às regras e a desobediência à professora, pelo fato das

crianças saberem que estas práticas não seriam adequadas, não poderiam ser relatadas a mim, que era percebido pelas crianças como professor.

As crianças falaram mais da ajuda que estabelecem entre si nas atividades de escrita (composição de palavras) e de cálculo. Nos momentos em que era permitida, incentivada ou solicitada pela professora, a ajuda entre elas quando sentavam-se individualmente era de dois tipos, o fornecimento de parte das informações, algumas vezes apontando pistas para a realização das tarefas e o do fornecimento completo das informações. Quando “dão pistas”, os alunos e alunas assumem um papel próximo àquele da professora, que sempre alertava às crianças que elas deveriam pensar para fazer as lições, não adiantava colocarem qualquer coisa sem saber o que faziam. No episódio relatado no capítulo anterior, no qual presenciei a ajuda recebida por Ramón, pudemos ver que a postura de César ao explicar para Ramón como a tarefa deveria ser realizada e a observação de Roberto dizendo que ele seria um bom professor (*“César, já tenho uma carreira para você: Professor”*), mostra muito claramente que naquele contexto de interação com outras crianças são produzidos e desenvolvidos conhecimentos na aprendizagem do ser “aluno” e que não necessariamente dependem da mediação do professor.

Entre as crianças que explicaram sua ajuda prestada como uma maneira de conduzir os colegas à compreensão, sem necessariamente dar as respostas prontas e completas, figuram em sua maioria meninas, Caroline e Lucia, esta última, explicando de forma geral e não como ela mesma age:

Eu pego assim e falo “aqui não é para escrever *casa?*”, então eu falo “escreve o *ca* e o *sa*. E ela [a Paloma] tenta escrever. *E aí ela vai escrevendo?* É, só não pode falar a letra, né. *Ah, não? Quem falou que não pode?* A professora. Não pode falar a letra senão a pessoa não vai aprender nunca. (Caroline, entrevista em 28/08/2012)

Eles [os alunos e alunas em geral] falam algumas palavrinhas e depois deixam os outros [que estão sendo ajudados] falarem

a outra palavrinha. Aí eles escrevem. (Lucia, entrevista em 27/11/2012)

Lucas, único menino que enfatizou a ajuda como condução e fornecimento de pistas ao invés de dar a resposta pronta, também tem as características apresentadas pelas meninas deste grupo, com conceito Plenamente Satisfatório, porém, com o reconhecimento da professora e dos pares como um dos “melhores” alunos da turma. Sobre a ajuda que ele presta, assim ele disse:

A ajuda é assim: quando a lição está difícil e se o César sabe, ele me explica um pouco. Aí, o resto, eu me viro. E a Laura é assim também... (Lucas, entrevista formal em 18/09/2014)

Lucas e Lucia foram os únicos que apontaram a ajuda como verdadeiramente mútua; ajudam e são ajudados. Colocam a ajuda como troca de algumas informações com outras crianças como fazendo parte das relações de amizade. De fato, Lucas era um dos meninos que estava sempre sentado com algum outro, fazendo lição.

Laura, a menina com o maior número de indicações como “melhor” aluna pelas crianças, também faz parte deste grupo:

Eu falo as coisas, mas eu não mostro. Eu falo como que é, mas eu não olho no meu para falar. Só lembro da minha cabeça. *E você vai lembrando da sua cabeça e vai falando... Você vai dando a resposta?* É, eu vou falando e vai escrevendo do jeito que sabe. (Laura, entrevista em 09/10/2014)

Em contraste, as crianças que contaram sobre a ajuda recebida eram todas negras³⁷, dois meninos e uma menina. Ramón, considerado um dos “piores” alunos tanto pelos colegas quanto pela professora, disse que quem mais o ajudava era mesmo a Professora Fátima, mas contou uma situação que o deixara contente, pois:

³⁷ A classificação racial obedeceu a autoclassificação expressa no questionário respondido pelas crianças. Aqui, agrupo crianças autoclassificadas como “pretas” e “pardas” como “negras” (GUIMARÃES 2003; ROSEMBERG, 2006)

Uma vez, na lição de Matemática... Era separado. Aí eu falei “Ro[berto], me ajuda aqui”. Aí ele falou “Ah, ajudo sim. Depois eu te ajudo”. Aí ele me ajudou e a professora falou pra gente sentar de dupla. E a gente fez... (Ramón, entrevista em 15/08/2014)

Emanuelly e Ricardo também contaram como era a ajuda que recebiam. Ela, não mencionada pela professora durante a entrevista, mas vista como uma das “piores” alunas pelas crianças. Ele, um dos que surpreenderam a professora com o avanço na aprendizagem, porém sem citações por parte dos colegas.

Ela [a Eva] pegou a caneta, fez uma bolinha na lousa, aí ela falou assim “conta” e eu fui contando e deu o resultado lá. (Emanuelly, entrevista em 06/09/2014)

Ele [o Caetano] fala. Tipo, se é uma conta de Matemática, ele fala “tenta somar esse número, se você achar o resultado, você vai aprender as outras contas”. (Ricardo, entrevista em 03/09/2014)

A maior parte das observações que fiz, entretanto, foi de meninos e meninas copiando as respostas, fosse olhando o caderno do colega da mesa de trás, fosse pedindo que dissessem as respostas, ou por outras formas. Marta e Paloma explicaram como é a troca de informações:

Eles [quem a ajuda em geral] ficam falando. Ficam falando e eu vou colocando. (Marta, entrevista em 13/09/2014)

Ela [a Laura] faz num papelzinho e depois me dá. (Paloma, entrevista em 20/09/2012)

Ela [a Laura] vai mostrando (Jaqueline, entrevista em 13/09/2014)

Os meninos Caetano e Paulo também falaram sobre a troca de informações entre os colegas:

Ele [o Lucas] foi me falando... (Caetano, entrevista em 21/08/2014)

Como é a ajuda? Uma criança chega perto da outra e faz o que? Tem algumas perguntas que ele não sabe, aí, ele [o César] fala pra mim e eu falo para ele. (Paulo, entrevista em 20/09/2014)

Em suma, a ajuda permitida, incentivada ou solicitada pela professora acontecia de duas formas bastante particulares: fornecendo as respostas completas ou indicando caminhos e ajudando a estruturar o pensamento sobre determinada palavra ou algoritmo (mais próximo ao que professores geralmente têm em mente com a palavra “ajuda”). Interessante notar que a ajuda mútua livre não se estabelecia necessariamente ao redor das redes de amizade na turma da Professora Fátima. Os meninos eram deixados mais livres para ajudarem quem eles mesmos considerassem que precisasse de ajuda ou que lhes pedisse. Eram também mais livres para sentarem-se juntos para ajudar. Talvez porque os lugares que ocupavam na turma, como já dito no capítulo anterior, eram mais distantes uns dos outros do que as meninas. Já quando as meninas ajudavam, geralmente partiam de um direcionamento da professora, que solicitava que ajudassem a meninos ou meninas determinados por ela.

Alguns alunos e alunas disseram que não costumavam receber ajuda solidária dos colegas e todos estes – Ramón, João Afonso e Marta – tinham avaliações que indicavam baixo desempenho escolar, tanto percebido pela professora quanto pelos pares. As alunas hostilizadas pelo grupinho das meninas consideradas boas alunas (encabeçado por Fernanda e Laura) mantinham redes de ajuda que fortaleciam as amizades e a vida cotidiana da sala de aula e que extrapolavam a divisão por sexo observada em outros trabalhos (por exemplo, Thorne, 1993; Mac An Gaill, 1996). Laura, a menina mais citada pelas crianças como “melhor” aluna da turma, também foi citada por algumas crianças como a que mais hostiliza aqueles com desempenho escolar baixo. Entre os meninos, que são quem mais receberam proporcionalmente avaliações negativas da professora, destaca-se João Afonso, que leva uma vida familiar aparentemente de profunda solidão, e é

ignorado e evitado pelas demais crianças da turma. Os meninos mais requisitados pelos colegas para ajudarem têm excelente desempenho escolar, sendo reconhecidos tanto pela professora quanto pelas crianças da turma.

Quando as crianças ajudam umas às outras dando “pistas”, elas assumem um papel próximo àquele da professora, intervindo de uma maneira a conduzir os colegas à compreensão, sem necessariamente dar as respostas prontas e completas. Agiam assim uma maioria de meninas com desempenho escolar mediano e o único menino que assim também fazia tinha um desempenho excelente, sendo reconhecido tanto pela professora quanto por muitas das crianças como bom aluno, e tendo obtido desempenho Plenamente Satisfatório ao final do ano.

Os meninos que procuravam ajuda eram em sua maioria negros, mas não necessariamente com má avaliação dos colegas, da professora ou com conceito Não-Satisfatório. A eles são dadas as respostas prontas, ou seja, os colegas dão as informações, mas não auxiliam no raciocínio. Já o grupo de quem ajuda a conduzir o raciocínio apresenta uma diversidade bastante grande, não podendo ser estabelecido um padrão de gênero (isto é, de sexo) ou de cor/raça, tampouco do desempenho escolar. As estratégias de aprendizado e de ajuda mútua traçadas pelas crianças da turma estudada mostram que a construção de um ofício de aluno acontece em um contexto de interação com outras crianças e nele são produzidos e desenvolvidos conhecimentos fundamentais para a aprendizagem do ser “aluno” e que, na maior parte das vezes, este relacionamento entre pares faz com que o aprendizado das formas de como estudar e do conteúdo curricular propriamente dito não necessariamente dependem da mediação do professor.

“E quando a professora não deixa ajudar, como vocês fazem?”

Sempre que observei situações de tarefas individuais, as ações e reações dos alunos e das alunas eram sempre muito parecidas quando se ajudavam na clandestinidade. Virar para o lado e para trás sem fazer ruídos, ir à lata do lixo sob o pretexto de que se iria apontar o lápis, ou ir à mesa dos amigos e amigas pedir algum material emprestado eram as estratégias mais utilizadas para pedir ajuda. Um exame mais de perto, e tendo em mente o dito anteriormente de que os meninos eram deixados mais livres e as meninas eram mais direcionadas para ajudar quem a professora indicasse, revela algumas diferenças de gênero na forma como os alunos e as alunas ajudavam-se uns aos outros na turma da Professora Fátima.

Os meninos, por ficarem mais livres, geralmente tinham estratégias mais escancaradas de copiar ou de trocar informações:

A lição pedia que os alunos escrevessem o nome de animais numa folha com os desenhos. Alguém que eu não consegui identificar, de repente, fala alto na sala “Oh, Prô, o Diego está copiando”. Ela vai até a mesa dele, olha a tarefa e vê que algumas das palavras estão escritas. Segundo a professora, Diego ainda não está alfabetizado, então não poderia ter escrito tão perfeitamente as palavras. Ela pede, então, que Diego vá até a lousa e escreva a palavra *cachorro*, emendando “já que você copiou, agora já sabe escrever, não é?”. Ele escreve a letra C e depois fica bastante tempo ali, em pé, com a caneta para quadro-branco na mão. A Professora Fátima o deixa ali e vai atender outras crianças que lhe pedem ajuda. Aproveitando-se da distração da professora, Paloma se levanta com a folha da lição dentro do caderno, vai até junto dele e começa a ditar-lhe as letras. Observo que a professora percebe a ajuda de Paloma, mas permite. Quando termina e Paloma sai de perto dele, a professora logo vai até a lousa e confere sua escrita: “*cachoro*” (com apenas um R). A professora diz para o Diego que não adianta ele fazer reforço,

se ele não tiver vontade de aprender. “Você não pode ficar olhando a lição dos outros, precisa pensar como se escreve”, terminou. (Caderno de campo, 25 de abril de 2012)

Geralmente, e também no que se refere aos pedidos de ajuda, os meninos levavam mais broncas da professora do que as meninas. As alunas utilizavam estratégias mais silenciosas para buscarem informações:

Paloma está sentada à frente de Thaís. A certa altura, observo que a primeira ajeitou-se na cadeira sentando fora do centro e colocou o cotovelo esquerdo sobre o encosto da cadeira. Ali ficou alguns instantes, parecendo escrever em seu caderno. Noto que ela movimenta o lápis, mas não escreve realmente. Paloma se vira e olha para a professora, vendo que ela está ocupada atendendo o Diego na mesa dela, se vira bastante rapidamente e olha para trás, para a mesa da segunda. Thaís está fazendo sua tarefa e parece não se importar com o braço da Paloma quase em sua mesa, sobre o encosto da cadeira. Percebo, então, que Paloma, aproveitando-se da distração da professora e da resignação de Thaís, vira completamente o pescoço e olha o caderno da colega de trás. Agora, Paloma começa a escrever em seu caderno. Vira-se para trás e copia toda a lição de Thaís. Chego a ouvi-la sussurrar uma pergunta “Que letra é essa?” encostando a ponta do dedo no caderno de Thaís, que lhe responde. Agora, não é mais o cotovelo que está sobre o encosto da cadeira, é o braço inteiro, abraçando-o. Paloma está tão virada para trás que seus joelhos e pernas estão para fora da cadeira, em direção ao corredor formado pelas mesas enfileiradas. (Caderno de campo, 20 de abril de 2012)

Na maior parte das vezes, a professora não notava, ou não demonstrava se importar com o fato das crianças estarem interagindo a respeito das respostas, como no caso da interação relatada anteriormente entre Diego e Paloma. Porém, assim como a reação para com Diego, diante da cópia da resposta, ela parecia ficar brava:

Por volta das oito da manhã, ainda no começo do dia, Tiana se vira para trás e puxa assunto com Laura. “Você sabe ler?” ao aceno de cabeça da Laura dizendo que sabia, Tiana começou a se virar para trás o tempo todo, sempre olhando para o caderno da Laura, estava visivelmente copiando as respostas do caderno da colega. A Professora Fátima não viu nada, mas quando passou entre os alunos e alunas para conferir suas lições e chegou às mesas de Tiana e Laura, vendo que tinha coisas iguais para corrigir em ambos os cadernos lançou a

pergunta em alto e bom tom: “Quem copiou de quem?”
(Caderno de campo, 18 de abril de 2012)

Aqui pudemos ver alguns exemplos de como as crianças ajudam-se quando lhes é vetada a realização das tarefas em duplas ou grupos, algumas vezes sendo surpreendidas pela professora. Em alguns momentos a interação entre os alunos era de reprovação, agindo também em relação aos colegas de modo muito parecido com o da professora. As meninas pareciam bem mais competitivas do que os meninos, tinham atitudes que se poderia chamar de mais ríspidas ao reclamar ou repelir:

A Emanuelly olha para a lição que Marta está fazendo. Marta diz irritada: “Ai, faz o seu!” e coloca a agenda aberta e em pé sobre a folha para que Emanuelly não veja mais sua lição, pega a borracha e apaga alguma coisa. A lição pede que agrupem figuras de soldadinhos em conjuntos de cinco elementos. (Caderno de Campo, 13/04/2012)

Marta não era considerada boa aluna, nem pela professora nem pelos pares, e provavelmente tenha se irritado com o erro que cometera na lição enquanto Emanuelly a observava. O que chama atenção nesta observação foi o tom com que Marta disse para a colega “fazer o seu”, repreendendo Emanuelly de um modo ríspido, reproduzindo a atitude com mais severidade do que a professora teria diante daquela situação. Por várias vezes, também pude observar outras meninas em situações de competição para ver quem era a primeira a terminar a lição; geralmente a vencedora estava entre aquelas que eram consideradas boas alunas.

Já os meninos pareciam criar redes mais eficazes de proteção e de ajuda mútua. Em raros momentos, pude observá-los repreendendo-se, e quando geralmente acontecia, era um menino percebido como bom aluno sobre outro visto como mau aluno, como no exemplo da interação entre Roberto e Ricardo:

No Caderno de Apoio de Matemática havia a seguinte situação-problema: “Vinicius tem 21 figurinhas de animais selvagens e 12 figurinhas de animais marinhos. Quantas figurinhas Vinicius tem?” A professora explica e resolve na lousa. Em seguida, pede que os

alunos resolvam de uma forma diferente da que ela fez. Ricardo diz baixo: “Contando de dez em dez...”. Roberto presta bastante atenção ao que o colega de trás diz e, vendo que desta maneira não seria possível fazer a conta, ele se vira para Ricardo e diz, também baixinho, de uma forma bem petulante: “Ricardo, quando você tiver uma ideia, guarde só para você”. O Roberto, entretanto, não apresentou nenhuma resposta para o problema colocado pela professora. (Caderno de Campo, 12/06/2014)

O comentário de Roberto para Ricardo “quando você tiver uma ideia, guarde só para você” mostra bem claramente a posição destas duas masculinidades na sala de aula. Ricardo, que sempre se apresentava como aluno bastante quieto, pedindo ajuda quase sempre à professora e recebendo ajuda geralmente de alguma menina por solicitação de Fátima, e apresentava uma personalidade mais tímida, ao tentar participar da aula e colocar sua hipótese, foi prontamente tolhido por Roberto, que geralmente era bastante espontâneo e dava respostas, participando ativamente das aulas. Ao que parece, Roberto teria ficado incomodado com o fato de um aluno visto como um dos piores da turma ter tido uma hipótese para a questão que a professora colocara, enquanto ele mesmo não tivera qualquer ideia.

Meninos e meninas tinham algumas estratégias de impedir que algumas de suas lições fossem copiadas, meninos geralmente cobrindo a lição com a mão ou a agenda ou um livro aberto colocado em pé à frente da tarefa e as meninas além de cobrir suas lições tinham falas de rispidez com suas colegas. Já entre meninos e meninas, as interações entre pares geralmente requeriam a intermediação e a atenção da professora:

O Caetano fala para todos ouvirem, chamando a professora: “Prô, quem não presta atenção depois não sabe fazer, né, que nem ela aqui”, e aponta para a Fernanda que está conversando com a Thaís. (Caderno de Campo, 02/05/2014)

O Diego de repente gritou: “Olha, Professora, olha lá, tá fazendo pra ela!” Clara escrevia algo na folha da Marta. A professora Fátima briga e Clara vai para seu lugar, que é junto à parede. Ela se abaixa e encosta a testa na parede, com a face voltada para baixo. (Caderno de Campo, 23/05/2014)

Em ambos os casos citados acima, os meninos utilizam o recurso de chamar a atenção da professora para não afrontarem diretamente as meninas. As meninas tinham atitudes parecidas, chamando a professora para avisar

que algum menino estava copiando de sua lição ou simplesmente olhando para o que elas estavam fazendo. Aqui, podemos ver que a competição entre os sexos era velada, exigindo-se quase sempre a intermediação da Professora Fátima. Isso raramente acontecia quando as mesmas atitudes aconteciam entre crianças do mesmo sexo.

Em suma, nos momentos em que a troca de informações sobre as tarefas escolares era permitida aos alunos e às alunas, pudemos observar que havia maior solidariedade por parte dos pares. As crianças arrastavam mesas e cadeiras, às vezes até dividiam a mesma cadeira, uma criança explicava para outra um cálculo matemático na lousa enquanto uma terceira aproveitava e aprendia também. Já quando era estabelecido que a tarefa devia ser realizada individualmente e a ajuda era proibida, as redes de solidariedade pareciam afloravam e a cópia passava a ser o principal instrumento, muitas vezes feita escondida até mesmo do/a próprio/a informante, muitas vezes causando conflitos e também acentuando desentendimentos entre as crianças da turma.

Também as posturas e atitudes da professora formam uma moldura a partir da qual as crianças agem e re-agem, interpretam e reproduzem aquilo que vivenciam. Durante os momentos permitidos a ajuda mútua era mais parecida com a troca de informações e de ajuda propriamente dita, enquanto nos momentos em que era proibido aos alunos e às alunas ajudarem-se as estratégias de ajuda acabavam na “cola”, ou seja, na cópia de tarefas já feitas pelos colegas, sem que as crianças com dificuldades em fazer a lição refletissem sobre o que estavam escrevendo nas respostas. As possibilidades de agruparem-se livremente, de ajudarem-se a pedido da professora ou de desviar da atenção da professora para ajudarem uns aos outros, parece não ter sido uma questão compreendida pelas crianças em geral, que acabaram falando com certa confusão e contradição sobre a ajuda.

Ser aluno e ser aluna parece diferente quando se olha para a ajuda: os meninos, mais separados fisicamente encontram meios menos discretos de ajudarem-se e isso acaba fazendo com que levem mais broncas da

professora. As meninas, mais próximas umas das outras, ajudam-se mais discretamente e, pela proximidade, a competição entre elas parece mais acirrada. A procura por ajuda, por fim, pode potencializar ou revelar hierarquias na sala de aula. Diferentes feminilidades e masculinidades relacionam-se e entrecruzam-se com a cor/raça, os níveis de renda familiar e até mesmo com o desempenho escolar percebido pela professoras e os pares.

CAPÍTULO 7

Ser aluno ao longo do ano

Como diz o aforismo do pré-socrático Heráclito, “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”. Uma pessoa jamais passa incólume à escola. Todas as pessoas, meninos, meninas, jovens, adolescentes, adultos são afetados pelos dias distribuídos por cada ano letivo. Este estudo não procurou mostrar os avanços que cada aluno e aluna do Segundo Ano teve em sua aprendizagem de conteúdos escolares, mas as aprendizagens do que diz respeito a tornar-se aluno merecem alguma discussão e neste espaço apresento alguns casos de como os alunos e as alunas da turma da Professora Fátima se modificaram e foram formando-se alunos ao longo do ano letivo de 2012.

Neste capítulo apresento alguns exemplos baseados em “perfis” dos alunos da turma com a qual convivi no ano letivo de 2012. Estes perfis descritos foram baseados na análise de alguns tipos de configurações do ofício de aluno, e ajudam a explicitar as articulações entre os agentes e as relações de interdependência que foram observadas ao longo do desenvolvimento do trabalho de campo.

As melhores alunas

Sempre presentes entre as primeiras mesas na frente e no meio da sala de aula, bem perto da lousa, Fernanda e Laura destacavam-se dentre as crianças da turma pelo reconhecimento tanto por parte da professora quanto por parte dos pares de que eram alunas com bom desempenho escolar. Fernanda possuía uma voz de volume alto, parecendo muito decidida em suas colocações, enquanto Laura preferia falar baixinho, quase sussurrando com as amigas que se sentavam por perto. Já sabiam ler e escrever no início do ano e também pareciam ter muita facilidade em aprender, já que ambas terminavam as tarefas muito rapidamente e raramente era necessário que refizessem ou corrigissem sua lição. Durante a entrevista com Fátima, a professora não pestanejou para responder quem eram seus melhores alunos:

Ah, eu não tenho nem dúvida. Fernanda. Até a professora da Sala de Leitura falou “Você tem uma menina fluente, que se colocar ela no quinto ano, ela vai embora”. E vai! Tem a Fernanda... Tem a... [olha para a sala de aula onde a entrevista está sendo realizada e aponta para os lugares vazios]... Eu estou mostrando o lugar onde eles se sentam. Das meninas assim, no geral, a Fernanda. Tem a Laura, que é muito boa. [E continua citando mais uma menina, Mariane, depois uma sequência de meninos, Christian, Lucas, Roberto, Caetano, e, no final da fala, lembra-se de Eva]

Fernanda foi a primeira mencionada pela professora entre seus melhores alunos. Também foi mencionada como uma boa aluna por nove outras meninas e meninos da turma. Laura, que foi a segunda mencionada

pela professora como fazendo parte de um grupo de melhores alunos, foi a que mais recebeu indicação dos outros alunos e alunas como a melhor da turma, tendo tido menção de 12 colegas. Quando Ricardo contou que os dois alunos que ele achava os melhores da turma eram Fernanda e Christian, ele me explicou que “eles sempre terminam a lição primeiro, aí quando vai ver a lição, está tudo certo”. Esta fala de Ricardo sintetiza o que quase todos os outros alunos e alunas falavam a respeito de Fernanda e também de Laura. As duas pareciam estar sempre concentradas nas tarefas e com um espírito de competitividade bastante aguçado. Fernanda procurava sempre colocar-se adiante dos colegas ao responder as perguntas que a professora fazia e indo mostrar a lição muito rapidamente, enquanto Laura quase nunca falava espontaneamente em aula, nem levantava a mão, mas era uma das primeiras a ir mostrar a lição para a professora, quase nunca com itens para corrigir.

Fernanda e Laura pertenciam ao grupo das meninas “boas alunas”, extremamente fechado entre elas e muitas vezes hostil em relação às outras meninas da turma. Não foram mencionadas nenhuma vez como sendo más alunas. Porém, vários depoimentos de outras meninas de fora deste grupo, liderado por Fernanda, faziam referências a elas como parte de um grupo que segregava, caçoava e se fechava à convivência com outras crianças:

Mas tem a Laura, a Fernanda, a Jaqueline e a Eva, elas não gostam de mim. Só a Carol[ine], a Paloma, a Clara e a Marta que gostam de mim. (Emanuely, entrevista em 06/09/2012)

Quem é a sua amiga?

A Paloma.

Ah, a Paloma. Mas quando a Paloma vem você brinca com ela?

Brinco.

E as outras crianças não brincam com você?

Não.

O que elas falam?

Elas falam que eu sou nojenta.

Por que elas falam isso?

Porque eu venho com o cabelo bagunçado.

Mas quem arruma o seu cabelo?

A minha mãe.

E ela arruma o seu cabelo e ele bagunça por quê?

Porque eu queria fazer franja no meu cabelo e eu peguei a tesoura e cortei. E ele ficou assim.

Você queria fazer franja, ele cortou e ele ficou assim? Mas já, já ele cresce e o seu cabelo volta a ficar bonitão. O seu cabelo não é feio não. É bonito. É ondulado, não é? Castanho, ondulado.

Quem falou isso pra você?

As meninas ficam falando.

Que meninas?

A Fernanda, ela não gosta de mim.

(Thaís, entrevista em 26/11/2012)

E aqui, você brinca com quem?

Ah, com a Marta, essas coisas... Com os meninos, com o Dimitri³⁸, com o Ricardo...

Por que as meninas não querem ser suas amigas?

Não sei. De repente, elas falaram que não querem mais ser...

Elas falaram para você que não querem mais ser amiga?

É, elas me ignoram.

Quem te ignora?

Laura, todo mundo da turma dela...

Quem é da turma dela?

Fernanda, Paloma, Caroline, Jaqueline, Eva... É assim: eu sou mais simples do que as outras. Elas gostam de se mostrar.

O que elas fazem?

Tipo a Laura... Ela sempre quer ser a mais, tipo, todo mundo é igual.

(Tiana, entrevista em 13/11/2012)

Como podemos ver, o preconceito e a discriminação de raça e de classe social aparece explicitamente expressos na percepção de Thaís e Tiana sobre quanto o grupo das “boas alunas” era hostil nas relações entre pares. No jogo da competitividade, outros atributos eram lançados para desqualificar as demais meninas (e podemos supor que alguns meninos também sofressem tal tipo de hostilidade por parte destas meninas) e para se colocarem em posições de vantagem na sala de aula, perante a professora e à turma. Desse modo, podemos observar que as meninas destacadas como melhores alunas da turma tinham posturas ambíguas: ajudavam colegas

³⁸ Menino de outra turma.

quando a professora solicitava que fizessem, porém mantinham o senso de competitividade aguçado, ao liderar um grupo que utilizava estratégias de violência psicológica na relação com aquelas alunas que poderíamos chamar de medianas pelo desempenho. Também podemos observar que, apesar de serem percebidas como melhores alunas na turma, Laura e Fernanda manifestavam feminilidades diferentes, sendo Fernanda mais assertiva em suas colocações, e sobressaindo-se ao opinar e dar respostas oralmente, enquanto Laura colocava-se sempre com mais discrição, parecendo sempre mais tímida.

Os mais populares

Dentre todos os alunos e alunas do Segundo Ano da Professora Fátima, Paulo e Christian foram os mais mencionados pelos pares como aqueles que podiam ser amigos, mostrando assim sua popularidade perante a turma (ver imagem na página 151). Paulo foi mencionado como amigo por cinco meninos e uma menina, e Christian, por seis meninos e uma menina. Ambos eram alunos que se apresentavam sempre bastante quietos na sala de aula e raramente recebiam broncas da professora. Christian era aluno de destaque desde o ano anterior na turma, já alfabetizado e, segundo os amigos, assim como Fernanda e Laura, sempre fazia as tarefas e lições muito rápida e corretamente. Foi mencionado como o melhor aluno da turma por 14 alunos e alunas, mais da metade da classe, até por si mesmo:

Quem é o melhor aluno ou aluna que tem na sua sala?

Os dois?

Pode ser só um.

Tem dois.

Quem são?

Eu e a Fernanda.

E por que vocês são os melhores?

[Pensativo] Porque a gente pensa mais. Porque é bom aluno.

(Christian, entrevista em 24/09/2012)

Já Paulo foi um aluno que participou de aulas de recuperação escolar oferecidas pela Professora Fátima após o horário de aula, apresentando, segunda ela, uma melhora surpreendente:

E das crianças que mais se desenvolveram desde o começo do ano? Que mais te surpreenderam?

O Paulo me surpreendeu mil por cento! (...) A Mariane e o Paulo foram no mesmo ritmo. Saíram do pré-silábico para o alfabético nesses poucos meses, e o Paulo ainda faltou o primeiro mês inteiro. A mãe veio aqui, conversou comigo, ele assistiu uma semana de aula, depois ficou um mês na Bahia. Quando retornou, o menino desencantou de vez. Ele e a Mariane foram os que mais me surpreenderam de forma positiva. (Professora Fátima, entrevista em 03/07/2012)

Para o segundo semestre, Paulo foi dispensado das aulas de recuperação e foi apontado como um dos melhores alunos da turma por outras três crianças, Richard, Jaqueline e Marta. Segundo estes colegas, Paulo é um bom aluno por que está sempre “olhando para a professora quando a professora está na lousa explicando a lição” (Jaqueline), ou seja, é um dos alunos que “prestam atenção no que a professora está falando e vai escrevendo” (Richard) e também “porque ele estuda em casa, ele treina, ele lê e também faz lição de casa” (Marta).

Ambos terminaram o ano letivo com conceito Plenamente Satisfatório, considerado o melhor conceito para um aluno da rede municipal de ensino de São Paulo. Em suma, temos aqui um tipo de configuração de ofício de aluno com dois meninos percebidos como bons alunos e muito populares, rompendo a fronteira de sexo nas relações de amizade, já que meninas também indicaram que eles seriam seus amigos na turma.

Temos nestes dois tipos de configuração de aluno com características bastante polarizadas. Fernanda e Laura se mostram excelentes alunas, adiantando-se na lição e, no caso de Fernanda, colocando-se antes do restante da turma quando a professora fazia uma pergunta. Elas, porém, mostravam-se extremamente competitivas, chegando a causar repulsa em relação a várias outras meninas de outros grupos. Já Christian e Paulo

mostravam-se sempre bastante concentrados e, embora Christian geralmente também entrasse na disputa de quem era o primeiro a terminar a lição, em geral mantinham-se quietos e respondiam ao que a professora perguntava apenas quando ela lhes dirigia a questão.

Isto posto, podemos nos perguntar até que ponto as meninas buscam alguma afirmação social, e por isso o sentido de competitividade se mostrava tão apurado, como pudemos ver ao analisar os casos de Fernanda e Laura, ao passo que, entre os meninos ser bom aluno pode não ser visto necessariamente como um atributo positivo entre os pares (CARVALHO, 2001, p. 567). Eles, ao contrário, compensariam sua facilidade no aprendizado com a solidariedade entre os colegas fazendo com que pudessem ser vistos também como bons amigos.

“Amigas para sempre”

Entre as alunas que não faziam parte do grupo das meninas lideradas por Fernanda, podemos perceber que as relações de amizade são bastante fortalecidas e se traduziam em solidariedade ao emprestar materiais escolares e também na ajuda mútua para fazer as lições. Marta e Tiana eram amigas dentro e fora da sala de aula e ambas, em suas entrevistas individuais declararam esta amizade e este apoio mútuo. Ao que pareceu, como qualquer amizade, a relação entre elas não está isenta de conflitos:

(...) a gente fala que não vai mais ser amiga, e depois a gente volta a ser amigas. (Tiana, entrevista em 13/11/2012)

Marta, percebida pelos pares como uma das piores alunas da turma e mencionada pela professora como uma das piores por causa de sua lentidão para fazer as tarefas, apresentou, segundo Fátima, significativas melhoras e terminou o ano letivo com conceito Satisfatório. Tiana foi mencionada pela Professora como uma das crianças que a surpreenderam no aprendizado, deixando uma hipótese de escrita classificada pela sondagem diagnóstica

realizada como “pré-silábica” no início do ano para uma hipótese “alfabética” ao final do primeiro semestre letivo. Tiana não foi mencionada nem como melhor nem como pior aluna da turma por nenhuma das demais crianças nas entrevistas, assim, podemos colocá-la na posição de uma aluna que apresentou um desempenho mediano.

As duas não agregam mais amigos, nem amigas, mas oferecem-se para ajudar uma à outra. Também pedem ajuda a outras crianças com as tarefas e empréstimo de materiais, quase sempre sendo atendidas. Poderiam passar-se por alunas invisíveis na turma, porém, sentam-se sempre perto da mesa da professora, que lhes chama com frequência para que façam leitura e escrita em particular. Assim, aparentemente em razão da atenção que recebem da professora, conseguiram obter desempenhos medianos (Satisfatório) ao final do ano letivo.

Alunas invisíveis

Três alunas pareceram procurar se colocar em lugares de invisibilidade na sala de aula: Renata, Paloma e Clara. Elas pareciam sempre estar muito quietas, procurando nunca chamar a atenção sobre si. Chegavam atrasadas com muita frequência e procuravam lugares mais distantes da visão da professora e, muitas vezes, distantes dos outros alunos e alunas da turma.

Renata parecia ser a aluna mais tímida de todos da turma. De todas, foi a entrevista mais difícil de ser conduzida, como vimos acima. Sempre cabisbaixa e com o olhar entristecido, não mencionou nenhum amigo ou amiga na turma, tampouco foi citada por ninguém. Segundo Fátima, que falou sobre Renata apenas quando perguntada especificamente, ela estava alfabetizada e não apresentava grandes problemas para aprender os conteúdos escolares, mas tinha uma configuração familiar que complicava sua vida, tendo sido alocada em abrigos para crianças mais de uma vez.

Paloma e Clara tinham muitas ausências à escola. A Professora Fátima contou da percepção que ela tinha de uma regressão no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de ambas, e da preocupação com a frequência das alunas durante a entrevista realizada no final do primeiro semestre letivo:

A Paloma... a Paloma, eu falo que agora é o meu desafio, não no sentido que eu tenho o João Afonso, mas é um outro. (...) A Paloma, até na sondagem ela me decepcionou. Na primeira sondagem ela estava bem, eu achei que ela estivesse bem, então eu coloquei silábico-alfabética. Olha o que é às vezes você não conseguir fazer individual... se você faz individual ela vai, isso ajuda... no coletivo travou, completamente. Fora isso, ela tem problemas com faltas, a mãe já veio e eu já falei sobre os problemas que isso acarreta... enfim. E tem a Clara, que tem problemas de faltas, que é a única que realmente estourou, passou do limite, ela tem 27 faltas... Então, estas duas são as que mais regrediram, a Paloma regrediu... eu não sei se ela realmente regrediu ou se não deslanchou. Acho que ela não regrediu, tá igual... mas ela não progrediu e isso está me deixando doente. (Professora Fátima, entrevista em 03/07/2012)

Paloma conseguia agregar amigos, sendo uma das alunas mais citadas quando perguntei quem eram os amigos e amigas que tinham na sala de aula, com quatro menções. Já Clara, além de ser percebida pelos pares como uma das piores alunas da turma, por envolver-se em confusões constantemente (citada por Lucas e por Mariane) e porque ela “*fica brincando dentro da sala e não faz a lição*” (Ramón), tinha poucas indicações como uma das crianças que eram amigas na sala de aula.

As três alunas aqui citadas colocavam-se, ou procuravam colocar-se, em posições de invisibilidade na medida em que procuravam sempre um lugar “escondido” para ficarem sem serem vistas pela professora e com o mínimo contato com as demais crianças. Todas terminaram o ano letivo de 2012 com conceitos medianos (Satisfatório).

“É um caso de estudo”

Apesar de ser percebido tanto pela Professora Fátima quanto por 10 alunos e alunas da turma como um dos piores alunos, Ramón procurava acompanhar sempre aqueles que eram considerados bons alunos, Paulo, Christian e Ricardo. O temperamento de Ramón era aparentemente semelhante aos destes demais meninos, mostrando-se calmo e discreto na maior parte do tempo.

Como sinalizado no capítulo anterior, para Fátima,

O Ramón é mais problema de apatia mesmo, ele tá ali e não está ali. O Ramón e o Diego não têm problema de indisciplina, mas de aprendizagem. Você tem que estar ali, tem que estar do lado... Você tem que fazer mil coisas diferentes.

A fala da professora é bastante semelhante àquelas que ouvi das professoras entrevistadas na pesquisa que conduzi anteriormente, em nível de mestrado, quando falavam das dificuldades que classifiquei como “falta de autonomia” que percebiam nos alunos encaminhados à recuperação paralela (PEREIRA, 2008, pp. 87 e 94).

Na ocasião em que a tarefa consistia em completar um desenho com as partes quadriculadas que seriam recortadas de uma folha avulsa, relatado no capítulo cinco, quando presenciei a cena em que Fátima questionava Ramón a respeito de como faria para colorir o desenho com os recortes de papel encharcados com a cola ainda fresca, ao se afastar do aluno,

A professora sai de perto do menino e vem até mim e comenta: “É um caso de estudo”. Depois de um tempo que a professora se afastou, alguns minutos depois, vejo que Ramón está esfregando o olho. Fico me perguntando se seria sonolência ou choro pela bronca. (Caderno de Campo, 02/05/2012)

Alguns instantes depois, Ramón procura por César, situação relatada no capítulo seis. Ao definir a conduta escolar de Ramón como um “caso de estudo”, Fátima retorna àqueles questionamentos levantados por Souza Patto (1999) na *Produção do Fracasso Escolar*, e mostrando um olhar psicológico patologizante para a diferença da relação com o saber escolar que Ramón demonstra ter. Ao considerá-lo um “caso de estudo”, a professora sugere,

começando pela “apatia” definida na entrevista, que o aluno possua algum tipo de problema que mereça ser investigado a fundo com possíveis propostas de intervenção.

Um fato ocorrido certa vez é bastante emblemático e revelador desta percepção que a professora tem de Ramón:

Quando a professora termina a explicação, pergunta se alguém poderia entregar as folhinhas com a música “A Casa” (poema de Vinicius de Moraes) e várias crianças ficam excitadas para entregar. Ela se vira para o Lucas e diz “Você, Lucas, que prestou atenção e ficou quietinho o tempo todo é quem vai entregar”. O menino descruza os braços, dá um sorriso e, todo feliz, começa a distribuição das folhinhas. Ao final, a quantidade de folhinhas pareceu insuficiente e Lucas fica sem folhinha para si. A professora, percebendo que fez menos cópias, retira a folha do Ramón e diz que passaria uma lição diferente para ele. Entrega a folha para o Lucas. Em seguida, a professora não passa uma tarefa diferenciada para Ramón, mas pede que ele sente-se com Paulo e façam a lição juntos. (Caderno de Campo, 29/03/2012)

Neste episódio, dentre todas as crianças da turma, Ramón foi aquele a quem, para a professora, não faria muita diferença ficar sem o suporte do texto para a tarefa, percebido como o pior da turma pela Professora Fátima. A questão que fica em suspenso é em que medida a percepção que o professor ou a professora tem sobre a aprendizagem de seus alunos e alunas influencia a percepção que as crianças têm sobre as aprendizagens umas das outras e de si mesmas. Ramón foi considerado o pior aluno da turma, na percepção de mais da metade das crianças.

Já o comportamento observado em João Afonso não parecia em nada com o de um aluno apático. A percepção de que é um mau aluno para os colegas estava geralmente associada a conflitos e indisciplina:

Porque ele não faz nada.
Ele não faz nada? O que ele fica fazendo?
Ele não faz a lição, ele briga.
(Renata, entrevista em 25/09/2012)

João Afonso foi matriculado no decorrer do ano letivo, no mês de junho. Durante a entrevista com Fátima, quando perguntada sobre quem seriam e como eram seus piores alunos, ela respondeu assim sobre o aluno:

João Afonso, que acabou de entrar [por transferência] e a gente está tentando marcar uma entrevista com a SAAI³⁹ junto com a mãe, para verificar se é só problema de aprendizagem mesmo. A gente tá tentando entender ainda porque ele não para, não se concentra, ele não quer fazer nada. Ele mesmo fala 'porque eu não quero fazer'. (Professora Fátima, entrevista em 03/07/2012)

O fato de João Afonso ter sido recém-matriculado e demonstrar um comportamento diferente dos demais alunos e alunas da turma e da escola, serve como argumento para que possa ser percebido nele algum tipo de transtorno, síndrome ou deficiência, e por isso necessite de atendimento individualizado. No mesmo dia em que conheci João Afonso, presenciei vários momentos em que a professora lhe chamava a atenção. Eram situações de dar-lhe bronca por ter arranjado confusão durante a aula de educação física, por não conseguir encontrar a página do Caderno de Apoio e Aprendizagem de Matemática, por estar de cabeça abaixada sobre os braços no tampo da mesa:

A professora chama novamente a atenção do João Afonso: “*João, levante!*” Ele estava novamente debruçado na mesa. Ela se vira para mim e diz: “*Você tá vendo, né*” e faz um gesto com o dedo indicador esticado na região da têmpora, indicando sinal “de doido” e explicando que não adianta chamar a mãe. (Caderno de Campo, 12/06/2014)

³⁹ A Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, SAAI, era um recurso que as escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo possuíam e que atendia a alunos que possuíam alguma deficiência, síndrome ou transtorno. Na escola onde o trabalho de campo foi desenvolvido, a SAAI atendia alunos com deficiência intelectual em decorrência dos mais variados motivos, paralisia cerebral, síndrome de Down, autismo, hidrocefalia, dentre outras. O estudo de Roseli Kubo Gonzales (2013) trabalhou com os motivos de encaminhamento de alunos e alunas para uma SAAI do município de São Paulo e se deparou com situações muito parecidas com a desta fala de Fátima.

Ao se virar para mim e dizer “*você tá vendo, né*”, a professora invoca meu papel de pesquisador e de observador dos casos que merecem estudo. A comprovação de que o comportamento disruptivo de João Afonso merece um estudo de investigação patológica se traduz no gesto da professora ao apontar para sua têmpora com o dedo indicador, gesto culturalmente associado à insanidade mental.

Os questionários e entrevistas com Ramón e João Afonso revelam detalhes de suas vidas que talvez possam ajudar a compreender melhor como estes meninos relacionam-se com a escola e com o saber escolar, favorecendo com que a configuração de ofício de aluno seja de alunos percebidos com dificuldades de aprendizagem merecedoras de investigação patológica e intervenção psicológica.

Ramón é um dos mais novos de uma família composta de cinco irmãos. A mãe e o padrasto mantêm uma banquinha de café da manhã próximo a pontos de ônibus e servem café, leite, pão e bolo a trabalhadores que estão em trânsito nas primeiras horas da manhã para seus empregos. Como a banca é um tipo de comércio informal móvel, entendi, pelo que Ramón explicou, que preferiam armar seu ponto próximo a obras de construção civil, já que ele mencionou também que em alguns momentos da tarde sua mãe vai ajudar o padrasto a servir lanches para pedreiros. A renda da família é complementada com o trabalho de um dos seus irmãos mais velhos numa pizzaria. As condições de moradia são características de famílias de classes populares na atualidade brasileira (KERSTENETZKY e UCHÔA, 2013), com quartos separados para os pais e filhos e um banheiro para toda a família. Apesar disso, Ramón destacou no questionário socioeconômico que divide a cama com um irmão⁴⁰. Cada membro da sua família possui um aparelho de telefonia celular e a casa dispõe de dois aparelhos televisores, porém sem conexões à internet, nem TV por assinatura.

⁴⁰ Informações obtidas por meio do questionário.

Depois do horário da aula, a mãe de Ramón fica com ele em casa, saindo de vez em quando para dar assistência ao companheiro na banca de lanche. O menino não frequenta nenhum dos projetos de assistência que têm atuação na comunidade em que a escola está inserida, e disse que depois que chega da escola, toma banho, fica dentro de casa e ajuda a mãe em alguns afazeres domésticos. Ramón contou também que não recebe ajuda de ninguém com tarefas da escola. Disse que o único espaço que tem para fazer as lições é uma mesa que fica na sala da casa.

João Afonso, por sua vez, era filho único e morava com a mãe, faxineira que trabalhava por diárias em casas de outras famílias. João contou na entrevista que nunca viu o pai. Moravam mãe e filho em uma casa definida pelo próprio aluno como “pequena”, com apenas um quarto e um banheiro, sem telefone fixo, computadores ou TV por assinatura. Ele contou que dormia na cama de solteiro e sua mãe num colchão no chão. Às vezes a mãe o acompanhava até o portão da escola, mas para ir embora, João contou que sempre ia sozinho, e assim ficava até o final da tarde quando sua mãe regressava do trabalho.

Assim como Ramón, João também não frequentava qualquer dos projetos de assistência que têm atuação na comunidade e contou que ao chegar em casa rabiscava ou escrevia qualquer coisa, brincava com seu ursinho de pelúcia e assistia TV. Depois que a mãe chegava, ele contou também que a ajudava com algumas tarefas domésticas como, por exemplo, guardar a roupa passada.

Ramón falou dos amigos que tinha na escola, da amizade que mantinha especialmente com Paulo, Christian e Ricardo e da ajuda que pedia para eles e também para a professora. Aparentemente, Ramón era um aluno que tinha bom relacionamento com os colegas e ficava bastante quieto em seu lugar. Muitas crianças falaram que ele seria um mau aluno porque “ele não se esforça para aprender as coisas. Se ele se esforçasse, ia aprender mais (...) Ele não entende direito. Tem que explicar para ele e falar que a gente está

falando. Ele não presta atenção, ele fica brincando” (Tiana, entrevista em 13/11/2012).

Na turma do Segundo Ano, João Afonso não tinha amigos, nem os tinha feito ao final do ano letivo. Ao contrário, todas as crianças que o citaram como mau aluno, mencionando-se que ele tinha atitudes que causava-lhes repulsa:

É que quando a gente está quietinho, ele fica mexendo com a gente. (Jaqueline, entrevista em 13/09/2012)

Fica ‘professora, tá certo? Professora, tá errado?’ o tempo todo... Ele fica enchendo o saco da professora todos os dias. (Emanuely, entrevista em 06/09/2012)

João Afonso contou durante a entrevista individual que não se sente querido por ninguém na escola: *“é que as pessoas não gostam de mim”*. Quando perguntei quem era o melhor aluno da turma, ele respondeu que era a professora. Ao insistir para que ele mencionasse algum aluno ou aluna, ele respondeu novamente que seria a professora e completou que *“todos são bons, inteligentes. Todos não gostam de mim”*. Percebi em João Afonso um menino extremamente solitário em vários âmbitos de sua vida: sozinho em casa, desdenhado na escola. Sua procura por atenção, implorando e insistindo em obter ajuda com as tarefas na escola era interpretada como indisciplina e a sua falta de compreensão sobre como agir em determinadas situações e se suas atitudes poderiam ou não prejudicar ou ofender outra pessoa era percebida como algum tipo de desvio causado por uma síndrome ou transtorno cuja professora não conseguia explicar, e por isso mereceria um “estudo de caso”.

Ambos os alunos terminaram o ano letivo de 2012 com conceito Não Satisfatório.

Aluno invisível

Dentre os meninos da turma da Professora Fátima, Diego chamou a atenção durante as análises do material empírico especialmente por não

chamar a atenção. Ele se mantinha invisível na turma, tanto quanto Renata, Paloma e Clara. O curioso no caso de Diego foi o resultado ao final do ano letivo: foi o único retido do Segundo Ano, por faltas. Em várias ocasiões, Fátima me contou da preocupação que sentia em relação às ausências constantes de Clara, mas em momento algum mencionou preocupação parecida em relação a Diego, que ela classificou durante a entrevista como “totalmente disperso”, mas “que está dando uma melhorada agora, porque ele era muito alheio a tudo, uma criança apática”, não tendo “problema de indisciplina, mas de aprendizagem” e muito dependente de sua ajuda e orientação. Ao falar sobre o aluno Isaac, menino com síndrome de Down, Fátima explica que este “pode não fazer atividades sem ajuda, como tem o Diego que também, embora não tenha nenhuma deficiência, se eu não tô em cima ele não faz”.

Estas falas da Professora Fátima, procurando várias explicações para as dificuldades que percebia em seu aluno Diego, também foram ouvidas na pesquisa em nível de mestrado (PEREIRA, 2008, p. 63). Quanto mais severas as dificuldades que as professoras percebiam que um menino tinha, mais explicações elas traziam para suas falas sobre eles. Aqui, Diego foi classificado como “disperso”, “apático” e como um aluno que precisa de intervenção constante, isto é, sem autonomia na realização de suas tarefas.

Fernanda até o mencionou como um dos piores alunos da turma, mas quando explicou, falou a respeito dos outros alunos e alunas que ela tinha indicado, mas não de Diego. Nenhum outro colega citou Diego como um mau aluno. Assim, podemos dizer que devido à ausência de lembrança dos colegas devido à visibilidade dada durante a entrevista formal para que mencionassem bipolarmente os bons e maus alunos/as, Diego talvez fosse percebido como um aluno mediano para seus colegas de classe. Muitas crianças, entretanto, comentaram que ele pedia ajuda com as tarefas constantemente:

Ele diz “Jessica, me ajuda. Como é que se escreve...” Eu faço quase que nem com o Isaac (...) Eu falo “cadê o D”, ele vai lá, pensa e coloca. (Fernanda, entrevista em 06/09/2012)

Em vários momentos observados presenciei Diego sendo ajudado e pedindo ajuda, na maior parte das vezes, pelos amigos. O diferencial da invisibilidade de Diego para a invisibilidade de Renata, Paloma e Clara talvez resida nas relações de amizade. Enquanto nenhuma das três meninas compunha redes de amizade, Diego era sustentado por laços recíprocos de amizade para brincar e também para a realização das tarefas:

Caetano se levanta, vai até a mesa de Diego e aponta o dedo no caderno dele, como se o ajudasse a escrever o cabeçalho, mas não consigo ouvir o que dizem. (Caderno de Campo, 01/03/2012)

Diego era um aluno que parecia mesmo fazer parte de um grupo que poderia ser classificado como mediano quanto ao desempenho escolar. No entanto, buscava a professora e os colegas para ajudar com suas tarefas, sendo percebido pela professora como um aluno com dificuldades. Pela legislação vigente para a rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo no ano de realização do trabalho de campo, a única condição pela qual um aluno ou aluna poderia ser retido no segundo ano do ensino fundamental é ter menos de 75% de frequência às aulas. Logo, o que o coloca numa condição de aluno invisível é o fato de ter sido reprovado ao final do ano letivo sem ter uma preocupação manifestada pela professora ao longo do ano com as mais de 50 faltas que o aluno contou ao longo do ano.

Ambíguo

“Tipo assim, ele sempre leva bilhete, não faz a lição, ele bate nos outros...” Com esta fala, Caroline explica porque considera Caetano um dos piores alunos da turma. Richard também explica que Caetano é um dos alunos que “na hora em que a professora está falando, eles falam baixo e fazem rápido e falam ‘Prô, terminei’ e a professora fala ‘Tá errado’”. Em vários momentos, pude presenciar alunas e alunos reclamando de Caetano, como um aluno muito violento com os colegas, sobretudo nos momentos de

educação física, recreio e no parquinho. Roberto, Lucas e Marta contaram durante as entrevistas individuais que já tinham se envolvido em confusões com Caetano. Para Ellen, ele poderia estar na lista dos melhores alunos da turma, mas segundo ela, “ele não faz toda a lição”.

Para a Professora Fátima, Caetano era o aluno

mais levado, mas ao mesmo tempo ele tem as respostas sempre na ponta da língua. Em todos os sentidos ele é impressionante, ele é vivido, ele sabe...

Embora eu tenha presenciado vários momentos em que a professora tenha lhe dado broncas e até mesmo ameaçado deixar de castigo (sem recreio ou sem aulas de educação física e informática), para Fátima, Caetano é classificado como um dos melhores alunos da turma. Ela utiliza o adjetivo de “o mais levado” da classe para atenuar o comportamento indisciplinado do aluno, ressaltando seu brilhantismo ao participar das aulas.

Podemos entender que Caetano, considerado mau aluno por alguns colegas e “levado, mas” bom aluno pela professora, consiga desempenhar o que Marília Carvalho (2001) chama de uma “dose adequada de masculinidade”, que seria

expressa através de um certo distanciamento crítico, uma adesão ambígua e não submissa à instituição escolar e suas regras, uma pitada de desafio e bom humor, mantendo certa autonomia e voz própria (p. 567).

Caetano conseguia este distanciamento em relação ao ser bom aluno quando entrava em conflitos com os colegas nos momentos de atividades externas à sala de aula, mas mostrava-se sempre cooperativo na ajuda a outros meninos e participativo quando a professora explicava as tarefas e pedia para que os alunos e alunas fossem até a lousa escreverem suas respostas:

No jogo de futebol, derrubou três meninos. Também brigou com o César e derrubou o Paulo, que caiu sobre o braço e saiu chorando. (Caderno de Campo, 29/05/2012)

A Professora Fátima vai até a sala ao lado. Os alunos e alunas, em geral, ficam bastante agitados e levantam-se dos seus lugares. Caetano, Marta e Tiana ficam na porta, olhando para

Fátima na outra sala. Fernanda e Eva conversam em pé. Isaac corre até seu lugar. Quando a Professora reaparece na porta da sala e olha para a turma, ela põe ordem na sala apenas com o olhar, não diz nada. Ela briga apenas com Caetano, que foi o único que não foi para seu lugar e continuou em pé depois que ela apareceu na porta da sala. (Caderno de Campo, 21/06/2012)

Caetano e Roberto já terminaram a lição. Juntam suas mesas, no fundo da sala e, de posse dos livros de Ciências, leem juntos e em voz alta um texto do livro. (Caderno de Campo, 23/05/2012)

Caetano demonstra também um forte senso de competitividade, e parece enxergar o grupo de meninas liderado por Fernanda e Laura como rivais:

O Caetano fala para todos ouvirem, chamando a professora: “Prô, quem não presta atenção depois não sabe fazer, né, que nem ela aqui”, e aponta para a Fernanda e a Jaqueline, que está conversando com a Thaís (Caderno de Campo, 02/05/2012),

Demonstrando atitudes iguais às das meninas boas alunas, quando se colocam à frente da turma, pedindo para a professora para fazerem a resposta na lousa ou levantam a mão para responder a qualquer questão que a professora faça:

Na correção da lição, a professora pede para os alunos não-alfabetizados irem até a lousa para apontarem as partes do corpo que apareciam no poema. Os alunos que leem ficam ansiosos, levantam-se do lugar e pedem para ir mostrar. Caetano não se contém e grita: “Deixa eu ir, pró!”

Marília Carvalho sugere que esta

habilidade de equilibrar-se entre o mundo do pátio de recreio e da cultura dos meninos e o mundo da sala de aula, descobrindo ou inventando uma posição masculina bem-sucedida em meio a essa tensão (2001, p. 567)

seria característica de um grupo de meninos que acabavam por ser líderes em sua turma. Apesar das constantes reclamações de várias crianças em relação ao comportamento de Caetano, ele mantinha relações de amizade que extrapolavam as barreiras do sexo, como podemos ver na rede de

amizades da página 142, pertencendo a cinco vínculos e manifestando atitudes de amizade em vários momentos:

A Professora Fátima enfileira as mesas lado a lado. Ajudo-a. Pergunto aos meninos se posso levar suas mesas. Levo a de Caetano e ponho ao lado de Paloma. Richard pede que eu coloque a mesa dele junto à do Caetano e, quando levo, ele puxa o amigo pela camiseta e comemora: “Vamos sentar perto!” (Caderno de Campo, 09/08/2012)

O aluno manifesta consciência de sua ambiguidade de indisciplinado e bom aluno:

Quando eu era do primeiro ano, eu brigava muito.
Você brigava muito? Com quem você brigava?
Ah, com um monte de gente.
Mas com as crianças que estudam com você hoje?
É. Menos com o César.
E por que você brigava?
Eu era muito arteiro.
E agora você não está mais? Está menos arteiro?
Eu não faço mais arte.
Por que você acha que mudou? O que aconteceu?
Eu não estou mais fazendo bagunça. E estou tirando notas altas.
Ah, melhorou a nota... O que você acha que aconteceu para você melhorar?
Prestar mais atenção na professora. E tentar não bater em ninguém.
(Caetano, entrevista individual em 21/08/2012)

Caetano tentava “não bater” em ninguém, e isto estava fazendo com que ele melhorasse na escola, em sua percepção. Ele parecia perceber que não fazer mais “bagunça” estava diretamente relacionado com tirar “notas altas” e percebia que vinha melhorando. Ao final do ano letivo, a Professora Fátima me disse que seu comportamento havia melhorado bastante. Seu conceito final foi Plenamente Satisfatório.

As configurações apresentadas neste capítulo mostram o quanto a tarefa de tornar-se aluno ou aluna na escola regular é uma tarefa relacional e

que não necessariamente exige uma facilidade na capacidade de aprendizado como uma das formas de expressão de inteligência. Atitudes de silenciamento e de procura por posições de invisibilidade diante do olhar da professora, por parte de algumas meninas, por exemplo, são reveladoras do quanto algumas crianças podem enfrentar situações de sofrimento, medo e vergonha pela sua simples presença em um espaço público como a sala de aula. Da mesma forma, as configurações associadas às boas alunas, a maioria com participação ativa durante as aulas, revelam para além de um comprometimento com a própria escolarização e aprendizado, também uma competitividade voraz encoberta por falas e atitudes destas mesmas meninas reproduzindo exatamente ou ressignificando com maior ênfase algumas falas e atitudes que adultos e professores teriam em relação a seus alunos. Há, ainda, configurações nas quais se encaixariam aquelas outras meninas consideradas alunas medianas pelo seu desempenho, mas que, assim como as configurações associadas a alguns meninos bons alunos, agregam muitos alunos e trocam auxílio nas tarefas com muita frequência e reciprocidade, ajudando e sendo ajudados. Encontrei, ainda, as configurações de alguns meninos desafiadores da ordem estabelecida para a sala de aula e para a convivência escolar, alunos vistos como indisciplinados e violentos, mas que mostraram outro lado quando tiveram a oportunidade de se expressar e me explicar que se esforçavam para melhorar, como no caso de Caetano, ou contar sobre a precariedade em que vivem e a fragilidade dos laços afetivos que os cercam, como no caso de João Afonso.

Os casos relatados neste capítulo serviram para ilustrar o quanto tornar-se aluno é uma tarefa árdua, resultado da combinação de diversos fatores interdependentes e que pode se modificar ao longo do tempo, como nos casos de Caetano, que vinha melhorando sua convivência com as demais crianças, e de Marta, que demonstrava progressos na alfabetização, apesar de estar aquém da média geral da turma. Algumas outras configurações do ofício de aluno apareciam no Segundo Ano da Professora Fátima, mas

considereii que estes casos ilustravam bem a multiplicidade que povoa o micro-espao da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um balanço para terminar

Uma tese não apresenta todo o percurso de uma pesquisa, tampouco de um curso de doutorado; muitas coisas não cabem em um trabalho acadêmico. Mais do que concluir, gostaria de apresentar neste último capítulo um balanço do processo de estudo, de amadurecimento intelectual, de desenvolvimento de uma metodologia, dos achados, das contribuições e também daquilo que ficou faltando ou que poderia ter sido feito de maneira diferente.

Minha preocupação inicial era a de entender os motivos pelos quais os meninos têm trajetórias escolares mais acidentadas do que as meninas. Tenho buscado compreender as diferenças de desempenho escolar, as desigualdades no encaminhamento para a recuperação escolar, as maneiras

pelas quais meninos e meninas estudam já há alguns anos. Antes mesmo do curso de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, eu já percebera que os motivos podem ser os mais variados possíveis, daí talvez a inexatidão e a pluralidade de explicações que costumeiramente se dá para os fenômenos do fracasso escolar, em particular dos meninos. Ainda hoje há, por exemplo, quem os culpabilize por serem mais agitados, ou que entenda que as meninas vão melhor na escola pelo simples fato de que são mulheres que ensinam; e quase sempre se propõe que se houvesse mais homens no magistério, o desempenho escolar seria mais equilibrado entre os sexos.

As estatísticas mostram, como apresentado no capítulo 1, que não são apenas nem quaisquer meninos que têm complicações e rupturas na sua trajetória escolar. Os meninos negros vão muito pior comparados a outros grupos de sexo e cor/raça. As meninas negras vão pior do que os meninos brancos. Dessa forma, o argumento de que os meninos vão mal na escola cai por terra: não são todos os meninos que vão mal. As estatísticas mostram que a pertença racial, assim como a renda, e até mesmo a região geográfica onde o aluno ou a aluna mora, podem ter influência sobre a sua vida escolar. Minha preocupação como jovem pesquisador é a investigação dos mecanismos de produção de situações que levam a cifras de dimensões estatísticas, mais especificamente das situações escolares que podem produzir histórias de exclusão, desigualdade, diferenças de desempenho, repetência e abandono escolar. No mestrado, pesquisei as falas de professoras sobre os motivos de encaminhamentos de alunos e de alunas a um programa de recuperação paralela. Entre as conclusões, esta primeira pesquisa apontou que muitas vezes a dificuldade de aprendizagem pode ser constituída a partir de desajustes do aluno ou aluna a um ideal de estudante ou, a uma inadequação ao que Philippe Perrenoud (1995) chama de “ofício de aluno”. Parti, então, para o presente estudo, agora em nível de doutorado, que procurou investigar como alunos configuram seu “ofício de aluno” – perpassado por análises de

gênero – desta vez não apenas aqueles e aquelas encaminhados à recuperação escolar.

Portanto, os objetivos passaram a ser os de compreender como alunos e alunas configuram seu ofício de aluno, e em quais aspectos esta construção é mais simples e em quais é mais complexa ou difícil para as crianças; discutir em quais aspectos a configuração do ofício de aluno é semelhante e em quais aspectos ela pode acontecer de forma diferente para meninos e para meninas; compreender quais são os agentes principais que estabelecem relações de interdependência para a configuração de um ofício de aluno e como eles podem influenciar diferenças ou desigualdades de gênero; entender como as culturas de pares infantis influenciam a construção ou a configuração deste ofício e, dessa forma, contribuir para a compreensão dos fenômenos conhecidos como “fracasso escolar” quando começam a aparecer desigualdades educacionais, ainda no início do ensino fundamental.

Para tal empreitada, as teorias que me nortearam foram aquelas que compreendem o “fracasso escolar” como um conjunto de fenômenos que, combinados ou não, poderiam produzir situações e histórias individuais que levassem a algum tipo de trajetória escolar acidentada, interrompida (PATO, 1999), ou a situações de não-aprendizagem (MOYSÉS, 2001). O quadro teórico-metodológico da Sociologia da Infância foi importante para colocar as crianças no centro das observações e das análises, procurando compreender os momentos em que elas utilizavam a “reprodução interpretativa”, e em que medida elas apareceriam como agentes nas relações de interdependência que se formavam dentro da sala de aula estudada, tornando possível a formação plural do ofício de aluno. Por fim, o quadro teórico-metodológico associado aos campos dos estudos de Gênero possibilitou um olhar analítico para as relações que poderiam produzir diferenças e desigualdades entre os meninos e as meninas no Segundo Ano da Professora Fátima. A teoria foi de fundamental importância para os aspectos epistemológicos, metodológicos e analíticos desta pesquisa.

De posse dos objetivos a que eu queria alcançar e amparado pelas teorias discutidas no capítulo 2, entrei em campo, para vivenciar *in loco* aquilo que eu procurava descobrir. Conheci, então, uma turma que me pareceu muito quieta de início, porém com o passar dos meses, pude perceber que as relações estabelecidas não só entre meninos e meninas, mas também entre os meninos e entre as meninas, não eram tão harmônicas como eu percebera no início, e nem eram como a professora tinha considerado quando me disse durante a entrevista que achava aquela turma “um presente”. Pude observar que, mesmo em silêncio, muitas coisas acontecem numa sala de aula. Muitas dinâmicas podem fugir ao controle do professor e eram tantas, ao mesmo tempo, que me foi impossível tomar nota de tudo o que acontecia, mesmo que nenhum aluno ou aluna estivesse fazendo um ruído sequer.

Passei um ano letivo acompanhando o Segundo Ano da Professora Fátima. O primeiro semestre foi totalmente dedicado à aproximação com as crianças, à observação e ao conhecimento das relações que cada uma delas estabelecia com os pares. Algumas situações passaram a requerer atenção especial na observação como, por exemplo, as estratégias que os alunos e alunas estabeleciam para poderem conversar quando a professora não permitia, virando-se para trás ou indo à lata de lixo sob o pretexto de apontar o lápis. O segundo semestre foi dedicado mais às entrevistas com os alunos. Optei por entrevistar as crianças individualmente e este recurso trouxe consequências para a análise posterior. Os alunos puderam falar mais livremente sobre aspectos que lhes incomodavam até mesmo em quem eles indicavam como amigos e amigas, o que não teria sido possível para algumas crianças se as entrevistas tivessem ocorrido em duplas ou em pequenos grupos. Por outro lado, ficar sozinho numa sala separada com um adulto, sentados um em frente ao outro, numa forma semelhante à escolar, tornou a maior parte das entrevistas um jogo de perguntas de “sim ou não” por causa da timidez provocada pela situação de entrevista, o que dificultou em muito a posterior análise. Os meninos, em geral, foram os mais calados na entrevista, assim como as meninas que eram percebidas como boas alunas. As

entrevistas mais dinâmicas foram com João Afonso e com Tiana, ambos percebidos como maus alunos, tanto pela professora quanto pelos pares. Algumas meninas percebidas como alunas medianas, com conceitos medianos e sem indicações como boas ou más alunas por parte da professora ou dos colegas, também concederam entrevistas com falas mais alongadas e articuladas.

Dentre tantas análises possíveis das observações anotadas no Caderno de Campo e do conteúdo das entrevistas, optei por apresentar nesta tese três agentes da configuração do ofício de aluno: a professora, o espaço e os materiais escolares e algumas relações entre os pares. Estes não são os únicos agentes que podem formar relações de interdependência para a configuração do ofício de aluno, há que se ter em mente também que as relações familiares, a comunidade onde cada unidade escolar está inserida, as relações raciais, as concepções de educação dos elaboradores de políticas educacionais e dos profissionais da escola, bem como as relações que se estabelecem entre família e escola, por exemplo, podem também ter consequências que afetem a configuração do ofício de aluno.

Em última instância, quem organiza a turma, quem escolhe os conteúdos a serem ensinados e a forma como serão trabalhados, quem também permite ou interdita muito do que acontece dentro e mesmo fora da sala de aula é a figura da professora. Profissional experiente, que procura sempre formação continuada e reconhecida como boa professora pelas colegas, Fátima possuía carinho e procurava dar atenção àqueles e àquelas alunas que pareciam ter dificuldades no que ela procurava ensinar. Constantemente podia-se vê-la curvada sobre uma criança, ajudando com a tarefa, orientando a leitura, a escrita, a contagem e o cálculo. Entretanto, no que se refere às diferenças de gênero no trabalho em sala de aula, muitas questões saltaram à vista no modo como Fátima organizava e coordenava o trabalho de sua turma.

Em primeiro lugar, a separação dos alunos em filas separadas por sexo, que em princípio parecia uma norma da escola, era mais um aspecto

não-formal, uma vez que cada professora organizava as filas de sua turma da maneira que queria. Algumas filas eram rigidamente organizadas em ordem de tamanho crescente, outras em ordem de altura decrescente. Em algumas filas pude observar que as crianças competiam e até mesmo empurravam-se pelo lugar na fila. As filas do Segundo Ano da Professora Fátima, eram organizadas por ela de tal forma que os lugares eram tomados de acordo com a chegada de cada menino e menina. Diante desta diversidade de maneiras de organizar a fila, não poderíamos pensar uma maneira em que não houvesse divisão por sexo?

A divisão dos alunos por sexo era bastante nítida na ocupação do espaço externo: os meninos dominavam a quadra sempre chutando alguma coisa, desde uma bola até uma latinha amassada ou até mesmo uma das canecas utilizadas para servir bebidas da merenda escolar, enquanto a maioria das meninas corria pelo pátio externo, revezava-se nos balanços ou pulava corda. Havia ainda alguns meninos e meninas que ao início da aula ficavam sentados esperando pela professora ou sentavam-se perto dela nos momentos de parque, ou ainda algumas meninas e poucos meninos que ficavam vagando pelo pátio, sem interagirem muito com outras crianças. Aconteciam também muitas brincadeiras de provocações entre meninos e meninas. Em momento algum observei ou ouvi comentários de que esta cultura de separação tenha sido questionada pela professora ou por qualquer outra profissional da escola.

Podemos dizer que dos rituais que podemos chamar de “preâmbulo da aula”, a prática de fazer o cabeçalho e copiar a “rotina do dia” tinha muito a ver com o aprendizado de um ofício de aluno. Pela repetição praticamente diária desta prática, a professora ensinava aos meninos e às meninas a organização para se iniciar os trabalhos, bem como apresentava uma lista daquilo que deveria ser feito ou aprendido no dia. Este preâmbulo era composto por tarefas escolares que engatilhavam as primeiras percepções sobre as diferenças de desempenho escolar. Nos aspectos gerais, entretanto, parece que as meninas do Segundo Ano da Professora Fátima tornaram-se

mais autônomas para a realização das tarefas que chamei de "preâmbulo da aula", cumprindo-as com maior facilidade do que os meninos. Do conjunto de alunos que se antecipavam à professora ao escrever, uma maioria de meninas terminava o cabeçalho antes mesmo de a professora começar a escrevê-lo na lousa. Algumas meninas, entretanto, continuavam ao longo do ano recebendo intervenção da professora para que se apressassem ou até mesmo uma intervenção mais próxima, de sentar-se ao lado, mostrar na lousa o próximo trecho a ser copiado, e também em que lugar no caderno deveria ser escrito. Era o caso, principalmente de Marta e Clara, duas meninas que com o passar do tempo foram recebendo menos auxílio da professora, e foram elogiadas como crianças que a surpreenderam pelo bom avanço na aprendizagem que a professora percebia nelas. Quanto aos meninos, poucos se antecipavam à professora, mas penso que a maioria, tanto dos meninos quanto das meninas, sabia como deveria fazer o cabeçalho, preferindo esperar até que a professora começasse a fazê-lo e ordenasse que comesçassem a copiá-lo. Dos meninos que recebiam constantemente intervenção da professora, destaco Ramón, que sempre estava mais "atrasado" em relação aos demais alunos e alunas e que sempre recebeu atenção da professora até o último dia da observação.

Em momentos de condução da aula, especialmente em Matemática, pudemos observar também a falta do reconhecimento do esforço e das conquistas das meninas por parte da professora, o que acabava por demonstrar um incentivo da participação apenas dos meninos. Já nas aulas de Língua Portuguesa, a participação tanto de meninos quanto de meninas era aparentemente mais equilibrada. Observei, entretanto, que os meninos que eram convidados para escrever ou apontar respostas na lousa durante as aulas de Língua Portuguesa eram, em geral, aqueles que ainda não liam perfeitamente nem tinham uma hipótese alfabética de escrita, ou seja, que ainda não estavam alfabetizados. Meninas, alfabetizadas ou não, eram convidadas a apontar palavras que a professora pedia na lousa e também a escrever algumas palavras. Dois alunos e uma aluna, João Afonso, Ramón e

Marta, eram os que recebiam intervenção constante da professora, sendo convocados a fazer a lição na mesa dela sob sua supervisão quase todos os dias e também recebendo orientações mais pontuais e, assim como Isaac, o aluno com síndrome de Down, recebiam tarefas especialmente planejadas e preparadas para eles, diferentes daquelas que os demais alunos da turma faziam.

Em suma, não somente ao ensinar os conteúdos relacionados ao currículo conceitual, as ações da Professora Fátima apareciam como pontos-chave para que os meninos e meninas do Segundo Ano aprendessem alguns aspectos do “ofício de aluno” e, mesmo sendo considerada excelente professora e parecendo muito dedicada e atenta àqueles e àquelas que pareciam não acompanhar o ritmo da turma, ela tinha algumas atitudes que poderiam produzir diferentes formas de configuração do ofício de aluno para meninos e para meninas.

Das formas de disposição das mesas em que a professora organizava a turma, naquela em que as carteiras ficavam em semicírculo, formando um desenho de U, com a abertura voltada para o lado da lousa, as crianças podiam sentar-se muito próximas a dois colegas, um de cada lado, o que garantia trocas das informações e de materiais e ao mesmo tempo todos e todas podiam se ver e serem vistos pelos colegas. Esta disposição permitia, aparentemente, maior interação entre os alunos, e o volume de ruído de conversas era baixo comparado àquele da disposição em duplas ou trios. Havia uma separação por sexo que aparecia muito nitidamente neste tipo de formação, os meninos ficavam todos de um lado e as meninas todas de outro. Geralmente, elas ocupavam a metade do semicírculo próxima à porta da sala de aula, enquanto eles sentavam-se próximos à parede oposta, mais próximos à mesa da professora. O aluno que sempre estava sentado muito perto da professora era o Isaac, aluno que possuía Síndrome de Down e também recebia as lições personalizadas, raramente fazendo as mesmas tarefas que os demais.

Quando a disposição das mesas era aquela clássica das escolas brasileiras, em filas de mesas individuais, algumas crianças sentavam-se sempre muito perto da mesa da professora, tais como os já citados neste *balanço*, Ramón, Marta e João Afonso, considerados pela professora como os piores alunos da turma. Por isso, talvez, embora todos tivessem certa liberdade para escolher onde se sentar, os lugares desses meninos e meninas eram sempre próximos à mesa da professora. As mesas perto da lousa e no centro eram uma área dominada por algumas alunas, lideradas por Fernanda, um grupo de meninas extremamente competitivas entre si e também em relação aos demais alunos e alunas da turma. Renata e Clara, que chegavam atrasadas constantemente e preferiam sentar-se em lugares mais distantes das vistas da professora, ao fundo das filas próximas à porta, eram exemplos bastante claros de estratégias que algumas meninas assumem para colocarem-se em posições “invisíveis” na sala de aula. As meninas que eram amigas geralmente sentavam-se próximas umas das outras, enquanto os meninos não necessariamente ficavam perto, o que aparentemente seria uma estratégia dos meninos para que pudessem se levantar com maior frequência para buscar materiais emprestados e aproveitar para conversar fora do lugar.

Outro exemplo de pretexto encontrado pelos alunos e pelas alunas para levantarem-se e conversarem com quem estava longe, era ir até a lata de lixo para apontar o lápis. O espaço ao redor da lata de lixo era muito utilizado por meninos e meninas como ponto de encontro para conversas e piadas, algumas vezes até para driblarem a lição, sempre sob o pretexto de que estavam apontando lápis. Além de frequentar os arredores da lata de lixo, passar o tempo remexendo na mochila, parecendo procurar algo, e organizar os lápis de cor deixando-os perfeitamente enfileirados, pareciam ser estratégias mais utilizadas pelas meninas para deixarem a lição de lado, nem que fosse por alguns instantes.

Quanto à vestimenta, os meninos pareceram mais fiéis ao uso do uniforme, visto que nele havia uma predominância da cor azul, geralmente associada à masculinidade. Quando usavam outras peças, os meninos

geralmente portavam tons neutros como o marrom e o preto ou tonalidades escuras de azul e de verde. Já as meninas quando rompiam com o padrão de uso do uniforme escolar, carregavam peças ou detalhes cor de rosa, associados culturalmente à feminilidade. Já a diversidade de estojos e mochilas estava carregada de significados de gênero. Os estojos e mochilas dos meninos tinham uma variedade grande de cores, detalhes e personagens de desenho animado de ação/aventura. Os das meninas geralmente apresentavam variedade de tons cor-de-rosa e alguns tinham personagens femininas. Assim, apesar da entrega de uniformes seguir um padrão para meninos e meninas, a ressignificação do material e do vestuário é uma constante. Meninos e meninas trazem marcas de gênero ao utilizar-se de artefatos, peças do vestuário ou itens que não são entregues pela Prefeitura, para posicionarem-se nas relações de gênero, diferenciando-se pelas estampas, principalmente de estojos, mochilas e de blusas cor-de-rosa, no caso das meninas.

As meninas pareciam ter o hábito de continuar a copiar a lição da lousa ou de fazer as tarefas enquanto a professora as explicava, o que fazia com que mesmo aquelas que não eram consideradas boas alunas pela professora fossem adiantando suas tarefas; enquanto os meninos geralmente esperavam até que a professora desse a comanda de que era para copiarem e ficavam mais “atrasados” em relação às meninas. Alguns paravam tudo o que faziam, frequentemente ficando sem terminar as lições. Estes acabavam estigmatizados como “fracos”, que sempre se atrasavam na realização das tarefas e “nunca a terminavam”. Apesar disso, as broncas dadas publicamente eram aplicadas às meninas, às vezes por motivos bastante banais, como organizar os lápis sobre a mesa ou no estojo enquanto a professora explicava a tarefa.

As meninas também pareciam ter o hábito de procurar a professora mais vezes do que os meninos para perguntar como organizar o caderno. Perguntavam se a cópia no caderno deveria ser em continuidade na linha, quantas linhas deveriam deixar para as respostas, etc. Os meninos nem

sempre perguntavam e, por isso, faziam fora do formato com uma frequência muito maior, o que talvez ajudasse na percepção de que eles possuíam maiores dificuldades de aprendizagem. Muitas das situações observadas corroboravam uma das questões da pesquisa anterior que havia permanecido em aberto, quando em meu mestrado constatei que o encaminhamento de dez meninos para recuperação paralela tinha como justificativa a de que não tinham autonomia nem conseguiam realizar tarefas sozinhos, ao passo que nenhuma menina havia sido encaminhada sob este argumento.

A investigação atenta às culturas de pares infantis trouxe à tona a observação de que apesar da aparente tranquilidade que reinava no Segundo Ano da Professora Fátima, tanto pelas observações realizadas quanto pelas entrevistas individuais com os alunos e alunas da turma pesquisada, as interações entre os alunos e alunas não se mostraram tão tranquilas quanto pareciam nas primeiras sessões de observação. As relações eram muito marcadas pelo sexo das crianças; as meninas que se destacavam na turma por apresentarem bons conceitos, ficavam em redes de amizade e grupos extremamente fechados de um lado, e de outro, ficavam as meninas que, intencionalmente ou não, procuravam permanecer "invisíveis" na sala de aula, enquanto os meninos, em geral, apareciam como um grupo mais aberto de amizade, em que se encontravam também aqueles que eram hostilizados por todas as crianças. Em suma, nas relações entre as crianças, as culturas de pares são produzidas e reproduzidas interpretando o mundo não só em relação aos aspectos simbólicos disponíveis, mas em termos de relações sociais e relações de poder.

Nestas tramas de conflitos e de amizades, instauram-se redes de ajuda mútua, algumas vezes solicitada por Fátima, outras vezes permitida pela professora e ainda muitas vezes de forma escondida já que interdita ou proibida. Dentre os alunos a quem ninguém pedia ajuda, figuravam Ramón, João Afonso e Marta, além de Isaac, percebidos por seus colegas e também pela professora como maus alunos. Tiana, porém, contou que ela e Joana trocavam muitas informações e se ajudavam nas tarefas. Renata parecia

sempre muito quieta, procurando ao máximo fugir do olhar da professora e evitando contato com outras crianças. O senso de competitividade fica evidenciado também quando percebemos que dentre as meninas, apenas Laura, que era recém ingressa na turma, tendo chegado no decorrer do primeiro semestre, era uma aluna requisitada para ajudar outras meninas e meninos, enquanto dentre os meninos, quatro deles, Christian, Roberto, Lucas e Caetano, eram solicitados pelos colegas.

A ajuda permitida, incentivada ou solicitada pela professora acontecia de duas formas bastante particulares: fornecendo as respostas completas ou indicando caminhos e ajudando (mais proximamente ao que professores têm em mente com a palavra “ajuda”) a estruturar o pensamento sobre determinada palavra ou algoritmo. Interessante notar que a ajuda mútua livre não se estabelecia necessariamente ao redor das redes de amizade na turma da Professora Fátima. Os meninos eram deixados mais livres para ajudarem quem eles mesmos considerassem que precisasse de ajuda ou que lhes pedisse. Eram também mais livres para se sentarem juntos de modo a se ajudarem. Já quando as meninas ajudavam, geralmente partia-se de um direcionamento da professora, solicitando que ajudassem a meninos ou meninas determinados por ela. Talvez pelo fato de serem deixados mais livres, mesmo nos momentos em que não é permitido ajudar, os meninos levantavam-se e procuravam explicações ou pediam respostas aos amigos.

Os três aspectos apresentados nesta tese tiveram por finalidade apresentar quão imbricadas são as relações de interdependência para uma configuração social, no nosso caso, o do "ofício de aluno". Como o leitor e a leitora puderam observar, tanto a professora quanto os materiais escolares, o espaço, e as relações entre os pares, imbricam-se formando tramas altamente complexas. Por questões de espaço e de tempo dos prazos que um curso de doutorado exige, não pude incluir outros agentes e outras variáveis, tais como as formas de organização familiar e sua relação com a escola e a professora, ou as relações raciais. Isso não quer dizer que estas dimensões não tenham sido pensadas nem levadas em conta durante a pesquisa, pelo contrário,

ponderou-se que se deve continuar a pesquisar outros agentes que se relacionam para a formação de diferentes estilos de relação com o saber escolar e para a configuração de diferentes tipos de ofício de aluno.

Na turma da Professora Fátima não presenciei, em nenhum momento, expressão de sexismo explícito por parte dos alunos, baseado em padrões heteronormativos. Isso também se refletia na percepção que a própria Professora Fátima tinha de sua turma, quando perguntada se ela via alguma diferença no comportamento e na aprendizagem de meninos e de meninas:

Fábio, é engraçado, as meninas são muito mais centradas. Elas prestam mais atenção, eu acho que elas têm um pouco menos de dificuldade de aprender. Eu acho que elas têm mais facilidade. Menos dificuldade, não. Elas têm mais facilidade. (...) Eu acho que é pelo fato delas prestarem mais atenção, de serem mais centradas. Os meninos são mais dispersos. Como dizem, acho que eles ficam mais 'viajando'. Isso no geral, mas nessa turma aqui eu tenho meninos muito bons. Eu acho que essa sala é quase que equilibrada entre meninos e meninas. É diferente esse segundo ano aqui. Eu tenho o Diego, totalmente disperso, mas eu também tenho uma Marta. Eu tenho uma Fernanda, maravilhosa, que presta atenção em tudo, mas eu também tenho um Christian, tenho o Lucas. Mas eu acho que as meninas ainda são as mais concentradas no que estão fazendo, mais focadas. Mas nessa sala, e isso está me surpreendendo, eu acho que os meninos estão diferentes. Isso é engraçado, porque é uma coisa que eu penso muito. Professor fica que nem bobo, né? Deita na cama e fica pensando. Então, essa sala eu acho... porque até vejo pelas outras [turmas], que as meninas estão mais sossegadas quando a gente entra. Aqui, os meninos são calmos, calmos... O tempo todo que você está aqui, você pode ver. Eles não estão brigando...

A postura sempre reflexiva de Fátima permite que ela tenha um modo de trabalho que consiga perceber quem são os alunos que necessitam de acompanhamento mais próximo e leva isso para sua prática cotidiana na organização da aula, sempre com uma cadeira ao lado da sua para chamar alguém para fazer uma atividade de curto tempo diferente dos demais.

Assim, diferentes configurações de ofício de aluno são produzidas por meio de aspectos não-ditos, e nesta tese são apresentados três deles: o papel da professora, do espaço e dos materiais escolares e das relações entre

pares como agentes na relação com os alunos e alunas da turma, que os ajudariam a se apropriar dos aspectos relacionados ao ser aluno ou a desempenhar este papel na escola.

Quanto à importância do professor neste processo, aqueles alunos e aquelas alunas a quem ele dá maior oportunidades de falar em aula e aqueles e aquelas silenciadas, assim como aqueles a quem ela dá mais atenção e chama para sua cadeira em sua mesa podem ser percebidos pela turma como os piores alunos da turma. A separação espacial dos lugares na sala de aula também mostra outro aspecto não só da divisão por sexo, mas também pela aproximação de percepções semelhantes de desempenho escolar, mantendo especialmente meninas consideradas boas alunas em posição de destaque na sala de aula, meninos dispersos pelo ambiente e algumas meninas “invisíveis” em posições mais “escondidas” do olhar da professora. A relação entre os pares também se mostrou como um dos mais importantes agentes para a configuração do ofício de aluno de meninos e de meninas. Em meio às redes de disputa fortemente agressivas, em especial de algumas meninas e de poucos meninos, formam-se também redes de cooperação e de amizade muito profícuas para a sobrevivência dos meninos em geral e de algumas meninas consideradas alunas medianas ou más alunas.

O que fica muito evidente é que se tornar aluno, se apropriar dos códigos de conduta e da convivência escolar, isto é, configurar um ofício de aluno que seja coerente com aquele proposto e exigido pela escola, ainda que incomode professores e também funcionários e até mesmo outros alunos por meio de posturas disruptivas, não é tarefa em nenhum momento passiva dos meninos e das meninas. Em todos os momentos da pesquisa, procurou-se entender como aqueles três agentes (a professora, o espaço e os materiais e as relações entre pares) estão inseridos em relações de interdependência com os estudantes, que são os atores principais neste processo.

Atitudes de silenciamento e de procura por posições de invisibilidade diante do olhar da professora de algumas meninas, por exemplo, são reveladoras do quanto algumas crianças possam enfrentar situações de

sofrimento, medo e vergonha pela simples presença em um espaço público como a sala de aula. Da mesma forma as configurações associadas às boas alunas, a maioria com participação ativa durante as aulas, revelam para além de um comprometimento com a própria escolarização e aprendizado, também uma competitividade voraz encoberta por falas e atitudes destas mesmas meninas reproduzindo exatamente ou ressignificando com maior ênfase algumas falas e atitudes que adultos e professores teriam em relação a seus alunos. Há, ainda, as configurações que foram desenhadas e nas quais se encaixariam aquelas outras meninas consideradas alunas medianas pelo seu desempenho ou até mesmo invisíveis no dia a dia da sala de aula, mas que, assim como as configurações associadas a alguns meninos, bons alunos, agregam muitos alunos e trocam auxílio nas tarefas com muita frequência e reciprocidade, ajudando e sendo ajudados. Encontrei, ainda, as configurações de alguns meninos desafiadores da ordem estabelecida para a sala de aula e para a convivência escolar, alunos vistos como indisciplinados e violentos, mas que mostraram outro lado quando tiveram a oportunidade de se expressar e me explicaram que se esforçavam para melhorar, como no caso de Caetano, ou contaram sobre a precariedade em que vivem e a fragilidade dos laços afetivos que os cercam, como no caso de João Afonso.

Enfim, a pluralidade de configurações do ofício de aluno, no Segundo Ano da Professora Fátima, mostrou que, ainda no princípio da escolarização e sem apresentar histórias anteriores de algum tipo de fracasso escolar, as crianças não são seres completamente imaturos nem tampouco passivos em relação ao ambiente escolar, mostrando-se importantes agentes relacionais dentro da escola. As experiências vividas por meninos e meninas configuram aspectos semelhantes quanto ao sexo dos alunos e alunas, mas também evidenciam que desde cedo a atenção do professor para determinados assuntos (especificamente a Matemática), os arranjos e a determinação dos lugares nas mesas e cadeiras escolares, as relações e pressões entre pares infantis e as dinâmicas da aula são poderosos determinantes das maneiras, por vezes diferentes, como meninos e meninas experimentam a vida escolar,

o que pode fazer aumentar cada vez mais as diferenças tanto de desempenho escolar quanto de acesso a níveis mais elevados da escolarização com o passar dos anos, como mostram as estatísticas apontadas no início desta tese.

Referências bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, Antônio Ferreira de. **Repetência ou promoção automática?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, pp. 51-72, n.1, jan./abr. 2004.

BOGDAM, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos.** Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre aduração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm, acessado pela última vez em 22/01/2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação Escolar, Gênero e Raça.** Campinas/SP: Ed. Papirus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Ensino, uma atividade relacional.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 11, pp 17-32, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola.** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro (RJ): DP&A Editora, 2003b. p. 207-222.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas.** Estudos Feministas, Florianópolis/SC, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. **Desempenho escolar em Matemática: O que gênero tem a ver com isso?** In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de

(Orgs.). **Igualdade de gênero: Enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba (PR): Editora UTFPR, 2011, pp. 271-308.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. **O “ofício de criança”: Definição social da primeira infância e funções diferenciais da escola maternal**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo/SP, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 2000. 93 p.

CONNELL Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. **Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept**. Gender & Society, vol. 19, n. 6, pp. 829-859, dez./2005.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995a.

CONNELL, Raewyn. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre/RS, vol. 02, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995b.

CONNELL, Raewyn. **The question of gender**. In: CONNELL, Raewyn. Gender in a world perspective. Cambridge (Reino Unido): Polity Press, 2009. p. 1-12.

CORCUFF, Philippe Corcuff. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001, 208p.

CORSARO, William Arnold. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, Campinas/SP, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. p. 443-464.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2^a. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2011. 384 p.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. **A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de assessoria técnica**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal (RN), 2002. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0486.pdf>, acessado pela última vez em 19/01/2015 às 16h55.

DEMETRIOU, Demetrakis A. **Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique**. Theory and Society, vol. 30, n. 3, pp. 337-361 jun/2001.

ELIAS, Norbert. **A condição humana: Considerações sobre a evolução da humanidade, por ocasião do quadragésimo aniversário do fim de uma guerra**. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand, 1991. 132 p.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 2001. 312 p.

ELIAS, Norbert. **Conceitos sociológicos fundamentais: Figuração**. In: ELIAS, Norbert. Escritos & Ensaio – 1. Estado, Processo, Opinião Pública [org. Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. 3ª. ed. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2011. 208p.

ELIAS, Norbert. Mozart: **Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Editor, 1994. 150p.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 2011, 2 vol.

ELIAS, Norbert. **Os alemães: A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1997. 431 p.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Editor, 2000, 224p.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Escolarização no Brasil: Articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526 maio/ago. 2010.

FERREIRA, Manuela. **"Branco demadiaso" ou Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. In: SARMENTO, M.;

GOUVEA, M. C. S. D. Estudos da infância: Educação e práticas sociais. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, Manuela. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num jardim de infância.** Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 2004, 437p.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre (RS): Artmed, 1999.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2013.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. **Ensino Fundamental de 9 anos: Estamos preparados para implantá-lo? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro/RJ, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>, acessado pela última vez em 29/05/2013, às 20h.

GROSSI, Miriam Grossi; HEILBORN, Maria Luiza Heilborn; RIAL, Carmen. **Entrevista com Joan Wallach Scott.** Estudos Feministas, v. 6, n. 1 (1998).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em sociologia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HEINKEL, Dagma. **Ser criança é ir à escola, ter amigos de montão: A escuta da infância em seu “ofício de aluno”.** Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS, 2010.

IZQUIERDO, María Jesús. **Uso y abuso del concepto de género.** In: VILANOVA, M. (comp.). Pensar las diferencias. Barcelona (Espanha): Universitat de Barcelona/Institut Català de la Dona, 1994. p. 31-53.

JAMES, A. Agency. In QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Londres (Inglaterra): Palgrave, 2009, p.35-45

JAMES, Alisson.; JENKS, Chis.; PROUT, Alan. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. **Constructing children, childhood and the child**. In: JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. **Constructing childhood: Theory, policy and social practice**. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2004. p. 10-28.

KERSTENETZKY, Célia Lessa; UCHÔA, Christiane. **Moradia inadequada, escolaridade insuficiente, crédito limitado: em busca da nova classe média**. In: BARTELT, Dawid Danilo (org.). **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Henrich Böll , 2013, pp. 16-29.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino fundamental de nove anos: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo/SP: Ed. Ática, 2004.

LEITE, Dante Moreira. **Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro/RJ, v.32 (75), p. 189-203, jul/set 1959.

LOSSO, Cristina Doneda. **A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil: A visão de pais e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau (SC), 2009.

MAC AN GHAILL, Máirtín. **“What about the boys?”: Schooling, class and crisis masculinity**. The Sociological Review, Stafordshire (Reino Unido), vol. 44, nº. 3, agosto/1996, pp. 381-397.

MARCHI, Rita de Cássia. **O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”:** **Articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância.** *Revista Portuguesa de Educação*, vol.23, no.1, 2010, p.183-202.

MARCONDES MACHADO, Adriana. **Reinventando a avaliação psicológica.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança: Balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd.** In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Educação no Brasil: O balanço de uma década, Poços de Caldas/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf> (acessado em 27/06/2013, 11h10).

MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale. **Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo/SP, 2009.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica.** 4ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Zahar Editores, 1975. p. 211-243.

MOITINHO DA SILVA, Sara. **A criança negra no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: Crianças que não-aprendem na escola.** Campinas/SP: Mercado das Letras/FAPESP, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Inteligência Abstráda, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência.** Psicologia USP, São Paulo, v. 8, n. 01, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005, acessado em 19/01/2015, às 17h10.

NARODOWSKI, Mariano. **Desestatalización y reestatalización del sistema escolar**. In: NARODOWSKI, M. Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires (Argentina): Noveduc Libros, 1999. Disponível em http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Narodowski_Unidad_6.pdf, acessado em 14/01/2015.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna**. Buenos Aires (Argentina): Aique, 1994.

NICHOLSON, L. **Interpretando o gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis (SC), v. 8, n. 2, p. 09-42, 2000.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Catadoras da dignidade: Assimetrias e tensões em pesquisa no lixão**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro (RJ): DP&A Editora, 2003. p. 265-286.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 2ª. ed. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicologia USP, v. 8, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100004&script=sci_arttext) &script=sci_arttext, acessado em 19/01/2015, às 17h11.

PENNA, Patrícia Martins. **Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Encaminhamentos a Recuperação Paralela: um olhar de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010, p. 729-750.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 32, n. 2, mai-ago 2010, p. 631-643.

QVORTRUP, Jens. et al. (Ed.). **Childhood matters: social theory, practice and politics.** Aldershot: Avebury, 1994.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da e ECKERT, Cornelia Eckert. **Etnografia: Saberes e práticas.** Revista Iluminuras, v. 9, n. 21, 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301/5371>, acessado em 30/06/2013, às 17h20.

ROSEMBERG, Fulvia. **A escola e as diferenças sexuais.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo/ SP, n 15, p.78-85, dez. 1975.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal e Mulher: Um balanço parcial da bibliografia.** In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (orgs). Uma Questão de Gênero. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

ROSEMBERG, Fulvia; MADSEN, Nina. **Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo.** In: BARSTED, Leila Linhares e PITANGUY, Jacqueline (Orgs.). O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010. Rio de Janeiro: CEPIA ; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

ROSEMBERG, Fulvia. **Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, pp. 15-42, mai./ago.2006

SÃO PAULO, Prefeitura da Cidade de. Secretaria Executiva de Comunicação. **Prefeitura implementa o programa “Ler e Escrever” na rede municipal.** Publicado em 17 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=133994>. Acessado em 28/06/2013, 13h20.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os ofícios de criança**. In: Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais da Infância. Braga (Portugal): Instituto dos Estudos da Criança – Universidade do Minho, vol. 2, pp. 125-145, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. de. Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. São Paulo: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno**. Atos de Pesquisa em Educação, v.6, n.3, p.562-571, set./dez.2011.

SARMENTO, Manuel. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCOTT, Joan W. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre/RS, n. 20, v.2, p. 71-100, 1995.

SILVA, Cármen A. Duarte da (*et. alll*). **Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul 1999.

SIROTA, Régine. **Le Métier d'Élève**. Revue Française de Pédagogie, n. 104, p. 85-108, out. 1993.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da avaliação em larga escala no currículo: Revelações de escolas estaduais de São Paulo**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, jul-dez/2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar**. Estilos da Clínica, São Paulo, v.10, n.18, pp. 82-107, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa:**

perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-109.

THOMAS, Nigel e O'KANE, Claire. **The Ethics of Participatory Research with Children**. Children & Society, vol. 12, p. 336 – 348, 1998.

THORNE, Barrie. **Gender play: Girls and boys in school**. New Brunswick (Estados Unidos): Rutgers University Press, 1997.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **A observação do cotidiano escolar**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro (RJ): DP&A Editora, 2003. p. 183-206.

VILANOVA, Mercedes. **Mujeres, género y poder**. In: VILANOVA, Mercedes (org.). Pensar las diferencias. Barcelona: Edición Del Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1994, pp. 13-18.

VIÑAO FRAGO, Antonio, (1995). **Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro (RJ), n. 0, set/dez 1995, p. 63-82.

WOLFF, Carlos Castilho. **Como é ser menino e menina na escola: Um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 - Carta de apresentação da pesquisa às famílias e termo de concessão

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação - EDA

São Paulo, 15 de março de 2012

Senhoras mães, senhores pais ou responsáveis,

A sala de aula onde sua criança estuda está servindo como campo de estudos para uma pesquisa que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pelo Prof. Ms. Fábio Hoffmann Pereira, sob a orientação da Profa. Dra. Marília P. de Carvalho. A pesquisa, que tem como título provisório “OFÍCIOS DE ALUNO: CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM O SABER ESCOLAR” tem como objetivo central investigar como meninos e meninas aprendem a ser aluno, se aprendem igual ou diferente a estudar.

Nossos objetivos específicos com esta pesquisa são:

- verificar quais os estilos de ser aluno na classe;
- compreender como alunos e alunas constroem seu ofício de aluno e em quais aspectos esta construção é mais simples e em quais é difícil para as crianças;
- explorar como algumas variáveis como a renda, pertencimento racial, e se ser menino ou menina afeta ou resulta em problemas escolares;
- entender como as culturas infantis influenciam a construção ou a configuração deste ofício.

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior que envolve uma rede de pesquisadores no Brasil e no exterior e que tem buscado compreender as diferenças de desempenho escolar de meninos e de meninas. No Brasil não existem pesquisas como esta, por isso ela será muito importante.

Os procedimentos da pesquisa serão observar as crianças em interações na sala de aula, na entrada, recreio, parque, saída, educação física e outras aulas, entrevistar a professora sobre como é a aprendizagem das crianças e, por fim, entrevistar os meninos e meninas da sala de aula, incluindo sua criança para descobrir como elas aprendem a serem aluno na escola.

Os nomes da sua criança, dos seus coleguinhas da turma, da professora e da escola serão mantidos em sigilo de pesquisa. Não haverá divulgação dos resultados obtidos para outros fins que não sejam os desta pesquisa. Também não haverá nenhuma espécie de bônus, tampouco de ônus para as famílias ou a escola. Trata-se de uma adesão voluntária à participação nesta pesquisa.

Se você autoriza a participação de sua criança na pesquisa “OFÍCIOS DE ALUNO: CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM O SABER ESCOLAR”, assinale a alternativa SIM abaixo e devolva para a professora de sua criança. Desde já, deixamos nosso agradecimento e deixamos o e-mail fhp@usp.br para que possa servir como contato para quaisquer dúvidas.

Av. da Universidade, 308 - Sala 210
05508-900 - São Paulo - SP
e-mail: fhp@usp.br

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação - EDA

São Paulo, 15 de março de 2012

Eu, _____,
(nome da mãe, pai ou responsável legal pela criança)

RG: _____, estou ciente dos objetivos e da metodologia
que será adotada para a realização da pesquisa “OFÍCIOS DE ALUNO: CRIANÇAS E SUA
RELAÇÃO COM O SABER ESCOLAR” na sala de aula onde minha criança

_____.
(nome do aluno ou aluna)

do Segundo ano B da Escola XXXXXX, e autorizo o Prof. Ms. Fábio Hoffmann Pereira a
realizar observações e entrevistas com meu/minha filho/a. Estou ciente também de
que não terei nenhuma espécie de bônus ou ônus, sendo a concessão para
participação da criança uma atitude voluntária.

Av. da Universidade, 308 - Sala 210
05508-900 - São Paulo - SP
e-mail: fhp@usp.br

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA

1. Dados

- Nome completo
- Idade / Local de Nascimento
- Estado civil / Filhos
- Formação
- Tempo de Magistério / Trajetória Profissional
- Tempo de trabalho na escola em que atua

Como se auto-classifica dentro das categorias de cor do IBGE? Já fez alguma discussão sobre o tema na sala de aula? E na escola, já houve alguma discussão sobre o assunto? Opiniões.

2. Há quanto tempo atua com turmas do segundo ano? Há mobilidade entre séries? Com qual idade mais se identifica?

3. Fale um pouco sobre seu método de ensino.

4. A formação dada aos professores, pela Prefeitura, ajuda em suas aulas? Se sim, que adaptações você faz?

5. Por que pegou esta turma? Foi o que lhe sobrou no dia da escolha/atribuição de classes? Se escolheu, por quê?

6. Fale sobre sua classe atual

7. Percebe diferenças entre meninos e meninas? Quais seriam? Como explica?

8. Pedir que fale quem são os melhores alunos de sua turma.

9. Pedir que fale quem são os piores alunos de sua turma. Alguma destas crianças acumula com problema de indisciplina?

10. Comentar quem são as crianças que mais se desenvolveram desde o começo do ano.

11. Algum aluno regrediu sua aprendizagem? E seu comportamento? Comentar.

12. Como você avalia seus alunos e alunas? Quais critérios você usou para indicar as crianças que fazem reforço?

13. Pedir que fale de cada um, suas principais dificuldades, avanços, prováveis causas que impedem os avanços. Com qual conceito estão?

14. Há crianças com dificuldades de aprendizagem que não estão no reforço? Por quê?

15. Apontar na lista quem tem problema de disciplina. Comentar cada um. Já houve casos de advertência ou suspensão?

16. Com a lista na mão, classificar cada um segundo as categorias de cor do IBGE. Que critérios usou? (Levar uma cópia da lista e uma cópia dos critérios por escrito: branco - preto - pardo - amarelo - indígena).

17. Há alguma pergunta a fazer? Agradecer.

QUESTIONÁRIO PARA AS CRIANÇAS

MEU NOME: _____

1. COMO CHEGO NA ESCOLA:

() A PÉ, SOZINHO

() A PÉ COM MEU/MINHA _____

() DE CARRO

() DE ÔNIBUS

() TRANSPORTE ESCOLAR GRATUITO

() TRANSPORTE ESCOLAR PARTICULAR

2. COM QUEM EU MORO: _____

3. MINHA COR/RAÇA É:

() BRANCA

() PRETA

() PARDA

() AMARELO

() INDÍGENA

4. A MINHA RELIGIÃO É: _____

5. MEU PAI TRABALHA EM _____

6. MINHA MÃE TRABALHA EM _____

7. QUEM MAIS TRABALHA LÁ NA MINHA CASA É/SÃO _____

8. QUEM CUIDA DE MIM DEPOIS DA AULA É: _____

9. QUEM ME AJUDA COM AS LIÇÕES EM CASA É: _____

10. EU DURMO

() SOZINHO NO QUARTO

() SOZINHO NA MINHA CAMA, COM ____ IRMÃOS NO QUARTO

() SOZINHO NA MINHA CAMA, COM ____ CRIANÇAS E ____ ADULTOS NO QUARTO

() DIVIDO A CAMA COM _____

() _____

11. LÁ EM CASA TEM:

QUARTO ____

GELADEIRA ____

TELEVISÃO ____

BANHEIRO ____

COMPUTADOR ____

INTERNET ____

TELEFONE FIXO ____

CELULAR ____

TV A CABO ____

12. ALÉM DAS AULAS, EU PARTICIPO DE OUTRAS ATIVIDADES ESCOLA:

() NÃO () SIM: _____

13. DEPOIS DA ESCOLA, EU PARTICIPO OU FAÇO AS SEGUINTE COISAS:

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS E ALUNAS

1. Dados: Nome completo, Idade e Local de Nascimento
2. Há quanto tempo estuda nesta escola? Desde quando?
3. Fez Educação Infantil? Onde? (se se lembrar) Como era na outra escola?
4. Você gosta de estudar aqui nessa escola?
5. Qual a coisa que você mais gosta de fazer aqui? E qual a coisa que você menos gosta?
6. Quem que é o melhor aluno ou aluna que tem na sua sala? Por que é o/a melhor? O que ele/ela faz para ser melhor?
7. Quem é o pior aluno ou aluna da sua sala? Por que é o/a pior? O que ele/ela faz para ser pior?
8. Quem é o seu melhor amigo ou amiga?
9. Você já brigou com alguém? Conte como foi.
10. Com quem você brinca quando você não está na escola? Esta criança estuda aqui?
11. Tem alguém na sua turma que te pede ajuda? Quem?
12. Tem alguém na sua turma que te oferece ajuda? Quem?
13. Como é que é essa ajuda.
14. A professora deixa uma criança ajudar a outra? O que ela geralmente fala?
15. Você gosta da professora? Ela é mais brava ou mais boazinha?
16. A professora já brigou com você? Conte como foi. Ela sempre briga com você?
17. A professora já te elogiou (deu parabéns)? Conte como foi.
18. O que você faz que a professora gosta?
19. O que você faz que a professora não gosta?

20. Que coisas você aprende na escola? Tem alguma coisa que você aprendeu antes de aprender aqui na escola?
21. E o que acontece quando você aprende uma coisa nova? O que você acha que te ajuda a aprender?
22. E o que você acha que te atrapalha de aprender? O que deixa difícil você aprender?
23. E qual a matéria que você mais gosta?
24. Lá na sua casa, quem olha sua lição de casa? Essa pessoa te ajuda também?
25. O que você acha que um bom aluno geralmente faz? Como ele é?
26. E o mau aluno... O que geralmente, ele faz?
27. E você acha que você é um bom ou um mau aluno?
28. Onde você faz a lição de casa? Tem algum espaço onde você pode estudar em casa?
29. Quando você não entende uma lição, para quem você pede ajuda?
30. Você assiste televisão? O que você gosta de ver na TV?
31. Você vai em alguma igreja? Qual? O que você faz lá?
32. Tem algum lugar que você vai, onde alguém te passa lição e não é a escola? (explorar frequência a projetos sociais/ONGs) Faz algum curso?
33. Há alguma coisa mais que você queria me dizer ou tem alguma pergunta para fazer?
34. Agradecer, ressaltando que a participação da criança é extremamente importante para a pesquisa.