UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA MOULIN MENDONÇA

Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias

São Paulo
2007

PATRÍCIA MOULIN MENDONÇA

Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto.

São Paulo
2007

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP

371.237 Mendonça, Patrícia Moulin

M539L Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias/ Patrícia Moulin Mendonça; orientadora Elba Siqueira de Sá Barretto .-- São Paulo, SP: s.n., 2007.
108 p. ; tabs. ; grafs.

Dissertação (Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Alfabetização 2. Fracasso escolar 3. Ensino e aprendizagem 4. Ensino fundamental I. Barretto, Elba Siqueira de Sá, orient

FOLHA DE APROVAÇÃO

Patrícia Moulin Mendonça

Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

SUMÁRIO

1. Questões norteadoras da pesquisa	7
2. A pesquisa: objetivos e abordagem	16
2.1 Abordagem metodológica	18
3. Estratégias de enfrentamento do fracasso escolar na Escola Plural	23
3.1 A dimensão organizacional	24
3.2 A Escola Municipal José de Alencar	29
3.2.1 Organização da Escola Municipal José de Alencar	30
3.2.2 Tratamento dado aos alunos com dificuldades de alfabetização	31
3.3 A Escola Municipal Guimarães Rosa	32
3.3.1 Organização da Escola Municipal Guimarães Rosa	33
3.3.2 Tratamento dado aos alunos com dificuldades de alfabetização.	35
4. Os alunos da pesquisa	38
4.1 Trajetória escolar dos alunos da Escola Municipal José de Alencar	39
4.1.1 José	40
4.1.2 Pedro	46
4.1.3 Lorena	49
4.1.4 Warley	51
4.2 Trajetória escolar dos alunos na Escola Municipal Guimarães Rosa	53
4.2.1 Gisele	55
4.2.2. Tadeu	58
4.2.3 Paula	62
4.2.4 Gabriel e Carlos Eduardo	66
5. As multideterminações do fracasso escolar	72
5.1 As famílias: pobreza, negritude e baixa escolaridade	73
5.2 O mito da omissão parental	76
5.3 Gênero e fracasso escolar	79
5.4 Avaliações em larga escala e alfabetização	81
Considerações Finais	94
Referências	104

MENDONÇA, P. M. *Ler e escrever nos ciclos na Escola Plural: um estudo de trajetórias*. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender os processos e efeitos produzidos pela aprendizagem insuficiente da leitura e escrita dos alunos do 3º ciclo de formação do ensino fundamental da Escola Plural - projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, implementado a partir de 1995 - que se propõe à inclusão e à garantia de direitos dos alunos.

Procurou-se examinar as alternativas adotadas pelas escolas para tratar das dificuldades desses alunos ao longo do ensino obrigatório e compreender os processos que levaram à aprendizagem insuficiente da leitura e escrita e seus efeitos nos alunos do 3º ciclo. Foram analisadas ainda as estratégias de sobrevivência escolar adotadas por eles e a contribuição do contexto escolar no processo de inclusão/exclusão dos alunos do mundo letrado.

Duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte constituíram o *locus* da pesquisa. Em cada uma delas foram escolhidos quatro alunos aí matriculados desde o início do ensino fundamental, que apresentavam as características mencionadas. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2004, por meio de entrevistas semi-estruturadas com profissionais do ensino, familiares e os próprios alunos. Sempre que disponíveis, foram também colhidos outros dados sobre o percurso dos alunos ao longo da escolarização.

Constatou-se a insuficiência das ações da escola para enfrentar, nesses casos, o fracasso escolar, contribuindo para configurá-lo como tal, tendo-se verificado que a presença desses alunos nos anos mais avançados do ensino fundamental altera os códigos educacionais subjacentes à cultura escolar vigente, e ao fazê-lo, cria novas demandas e impasses. Foi possível ainda verificar os múltiplos fatores que corroboram a configuração do fracasso: condição social, questões de raça e gênero, frágil condição das famílias para responder as demandas escolares e incapacidade do poder público para garantir condições básicas de sobrevivência ao público em situação de exclusão social.

Palavras chave: ciclos escolares / alfabetização / Escola Plural / fracasso escolar

MENDONÇA, P. M. *Reading and writing in the cycle of “Plural School”*: a study of directions. Dissertation for Master Degree present to Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

This research seeks understanding the processes and effects produced by insufficient writing and reading learning of third cycle students from elementary level of “Plural School” – political project from the city school system in Belo Horizonte, implemented in 1995 – which proposes inclusion and guarantee of students’ rights.

The researcher examined the alternatives schools adopted to treat students’ difficulties along school period and understand the processes which led to third cycle students’ insufficient reading and writing learning. Survival school strategies they adopted and the school contribution in students’ inclusion/exclusion processes in the reading world were also analysed.

Two schools of the city system in Belo Horizonte were the *locus* of research. In each of them, 4 students who had the mentioned characteristics and who had been studying there since 1st grade were chosen. The research was realized during the second semester of 2004, through semi-structured interviews with teaching professionals, students’ family and the students themselves. Whenever possible, other data about students’ performance along school life were collected.

The research showed school inability to deal with failure and the presence of these students in advanced years of elementary school makes educational codes which are related to current school culture different from what it should be. Thus, new demands and new obstacles are created. It was also possible to observe the multiple factors which confirm failure configuration: social condition, race and gender aspects, families’ fragile condition to respond to school demands and inability of government to guarantee basic survival conditions to people in social exclusion condition.

Key words: school cycles / reading and writing / Plural School / school failure

CAPÍTULO 1
QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Esta pesquisa nasce da constatação de que políticas educacionais da década de 1990, ao buscar inovar o cotidiano e as práticas escolares e ao se empenharem profundamente em garantir o direito de acesso à escola e de permanência nela por parte de segmentos marginalizados, põem em evidência as dificuldades encontradas pelos sistemas educacionais para reverter o fracasso escolar que caracteriza historicamente a educação no Brasil. Esse fracasso adquire características diversas à proporção que aumenta o raio de ação dos sistemas de ensino junto à população usuária da escola, ou seja, quando o ensino se universaliza e a escola passa a atender uma população até então excluída dos bancos escolares.

As dificuldades manifestas pelas redes de ensino para enfrentar o fracasso escolar se fazem presentes também na Escola Plural, projeto político pedagógico da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, implementado a partir de 1995. Em outubro de 2004 a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) torna público um projeto que se propõe a inclusão de garantia de direitos dos alunos, apontando oito eixos norteadores da proposta. Uma das mudanças mais importantes diz respeito à organização temporal da escola que substitui a seriação por ciclos de formação. A escola passa a assegurar o atendimento aos alunos em faixas etárias relativamente homogêneas buscando a sua correspondência com as etapas do desenvolvimento humano. A Escola Plural também amplia o tempo de permanência dos alunos na escola, criando o ensino fundamental de nove anos. Assim, são instituídos três ciclos de três anos cada: o da infância (6 a 8/9 anos), o da pré-adolescência (9 a 11/12 anos) e o da adolescência (12 a 14/15 anos).

O projeto acentua a identificação da escola fundamental como espaço sociocultural. Leva em conta as dimensões da cultura e das múltiplas ancoragens sociais de alunos e professores e dá ênfase à formação integral do aluno, tendo como eixo as vivências sócio-culturais e a totalidade da formação humana. Isso significa que a Escola Plural entende que a educação abrange mais que os processos cognitivos e pretende que, na rotina escolar, haja lugar para a ação corporal e manual, para os processos de socialização e de construção de valores e atitudes e para a pluralidade das dimensões da formação humana.

A idéia de ciclo de formação desenvolvida pelo projeto Escola Plural dá ênfase à infância, à adolescência-juventude como idades específicas, propondo uma adequação dos tempos da escola aos tempos da vida. Segundo Arroyo (1999, p.159), um de seus formuladores:

Uma das sensibilidades que vão se perfilando nos educadores que se empenham na organização da escola por Ciclos de Desenvolvimento Humano é em relação ao sentido da educação básica. As propostas pedagógicas que acompanho – antes de estarem preocupadas com a reprovação, com o fluxo escolar, com acabar com as séries – estão preocupadas em recuperar a concepção de educação básica como direito ao desenvolvimento humano, à realização humana. É a tradição que vem da paidéia, da Renascença, do humanismo presente na Ilustração, radicalizado nas lutas pelos direitos sociais, pela emancipação humana e pela igualdade e diversidade. Nessa longa trajetória, foi se constituindo o perfil de pedagogo, educador, no que tem de mais permanente. Foi se perfilando historicamente o ofício de mestre-educador. Essas figuras que teriam de dar conta dos grandes questionamentos humanos.

As propostas pedagógicas que estruturam a escola em Ciclos de Desenvolvimento Humano se colocam como questão fundamental repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa. Essa tarefa é permanente. A organização por ciclos é apenas uma consequência da mudança na concepção e na prática de educação básica. O perfil de educador e sua formação são apenas uma consequência dessa mudança. Recuperando os vínculos entre concepção de educação básica, de ciclo e de educador, estaremos colocando a formação de educadores em patamares mais permanentes, aproximando-nos do que há de mais definidor no pensar e fazer dos professores.

Ao propor os ciclos de formação, a Escola Plural assume que a escola tem a função de promover o desenvolvimento dos alunos em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva humanista, parafraseando Arroyo (1999), baseada na condição humana da igualdade e na diversidade.

A função de desenvolvimento humano proposta pelos ciclos de formação remete a reflexões sobre as temporalidades até então instituídas na instituição escolar, e propõe que o coletivo das escolas reflita sobre as lógicas e os valores que estão imbuídos na organização seriada de ensino. A primeira reflexão diz respeito à lógica “transmissiva” e “acumulativa” do conhecimento, que organiza todo o tempo e o espaço escolar na seriação. Nela, parte-se do pressuposto que o conhecimento pode ser transmitido de professores para alunos de forma acumulativa e precedente, ou seja, o conhecimento deve ir do simples ao complexo de maneira que um conteúdo escolar só pode ser transmitido se um outro menos complexo o precedeu. É o que Paulo Freire denominou “educação bancária”, ou, para usar uma expressão de Dubet (1994), na guerra entre a instrução e educação, ganhou a instrução.

Os tempos na escola seriada são sempre distribuídos de maneira predefinida e são curtos. O que deve ser ensinado e aprendido obedece a tempos semanais, bimestrais, semestrais e anuais. O ano letivo é o tempo maior, sempre recortado por tempos menores durante o ano, sem levar em conta os tempos de socialização e formação dos alunos e professores, os tempos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta.

Arroyo (2004) considera inseparáveis os tempos escolares e tempos da vida e defende que as escolas, ao implementarem os ciclos de formação humana, traduzam o tempo escolar como categoria social e cultural.

Segundo seus formuladores, a Escola Plural pretende recolher os avanços do movimento social e cultural, e de expressões de movimentos de renovação pedagógica ocorridos no Brasil nas últimas décadas. Ela se propõe a levar em consideração, em especial, as inúmeras experiências de renovação pedagógica que vinham acontecendo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte com o intuito de resolver os graves problemas do fracasso escolar e os esforços para garantir o acesso à escolarização para todos.

Retomando a questão da ampliação da escolaridade e do fracasso escolar do ponto de vista histórico, um estudo primoroso sobre a rede municipal de ensino de Belo Horizonte foi realizado por Shirley Aparecida Miranda em sua dissertação de mestrado intitulada *O movimento de constituição da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (1897 – 1992): progressivo avanço do direito à educação*. A autora analisa os documentos oficiais e mostra como a ampliação significativa do número de escolas municipais foi percebida pelas diferentes gestões ao longo das últimas décadas. A partir da década de 1970 a expansão da rede escolar no município foi entendida pela Secretaria Municipal de Educação como um problema, na medida em que o sistema escolar passa a garantir o acesso a novos atores sociais até então excluídos do sistema de ensino oficial. Miranda (1998) citando o *Relatório Setorial de 1973*, situa esse discurso:

O singular crescimento da rede de ensino municipal no período, incorporando à vida escolar milhares de crianças que viviam marginalizadas na periferia, modificou a clientela tradicional dos seus estabelecimentos e trouxe problemas novos que reclamavam soluções prontas e corretas. A observação constante do sistema revelou um fato delicado: à medida em que crescia a população escolar com o aumento do número de escolas, os índices de retenção subiam de modo alarmante, anulando em grande parte o esforço da administração. (Relatório Setorial de 1973 in: Miranda, 1998).

A análise dos dados à época passa a considerar o fracasso como uma patologização dos sujeitos envolvidos, considerando-o como algo exterior à escola, fruto de desigualdades sociais. As principais dificuldades da escola são atribuídas aos fatores externos, localizados principalmente nos alunos, sua família e sua cultura. Para Miranda os índices de aproveitamento confirmariam o que consta do Relatório Setorial. Verificou-se que o aumento da repetência ocorreu na mesma proporção da ampliação do número de alunos e está relacionado à sua condição socioeconômica. Mais adiante, essa análise foi reiterada no Relatório Setorial, que afirma:

Dando tratamento científico aos problemas educacionais, a municipalidade, averiguando que a evasão e a retenção são **doenças da pobreza**, muda o estilo da escola, enfatiza seu papel no processo de desenvolvimento e começa, desta feita, a incorporar à sociedade brasileira, grandes contingentes humanos até então condenados à marginalidade. (Relatório Setorial de 1973 *in*: Miranda, 1998). (grifo da autora)

Assim, para Miranda (1998, p.52) “os índices de evasão e retenção, ‘doença da pobreza’, não foram considerados como evidência, mas como problema causado pela ampliação das possibilidades de acesso”.

Após esse período, o discurso da ‘escola para todos’ ganhou ainda maior vigor e a ampliação da oferta de vagas pelo poder público municipal veio acompanhada do discurso acerca da garantia da eficácia, mediante a assistência aos considerados mais incapazes e problemáticos. A escola amplia as vagas, mas indica que os novos atores presentes são portadores de um déficit e que medidas de adaptação dos sujeitos ao contexto escolar devem ser adotadas. Miranda (1998) analisa esse momento como aquele em que a escola amplia o acesso dos alunos mas não se torna pública. O público nela inserido está fadado à reprovação e à repetência, e seu acesso é percebido muito mais como uma benesse do que no campo do direito.

Na década de 1980 – período de transição do regime militar para o Estado de direito - na rede municipal de ensino de Belo Horizonte inaugura-se um novo cenário de debate e verifica-se profunda modificação nos discursos em torno do fracasso escolar. Invertendo-se a lógica de análise dos índices de evasão e de repetência, o fracasso do aluno passou a ser considerado fracasso da instituição escolar na relação com as camadas populares.

A Escola Plural é parte desse movimento histórico e se propôs a construir um sentido mais coletivo que legitime a pluralidade de experiências existentes na rede municipal de ensino. Pautada na idéia desenvolvida por Arroyo (1992), de que a escola é uma instituição sociocultural perpassada por uma cultura construída de forma lenta e em constante interação com a cultura mais ampla, a Escola Plural entende que é preciso enfrentar o desafio do fracasso escolar “procurando intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas” (BELO HORIZONTE, 1994). Entende, também, que o “fracasso escolar dos setores populares rebate em nossa sensibilidade social e profissional, como um desafio a ser enfrentado com maior radicalidade do que foi no passado” (BELO HORIZONTE, 1994).

A implantação da Escola Plural desencadeou inúmeros debates e foi objeto de pesquisas sobre a rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Em um balanço das pesquisas sobre ciclos, realizado sob a coordenação de Sousa e Barretto (2004), constata-se que a Escola Plural foi a política pública que implementou ciclos mais analisada no país, sendo a única experiência que passou por um processo de avaliação institucional.

O levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado então realizado indica que elas se concentram na formulação e na implantação da proposta, em especial na análise das opiniões de professores, alunos e suas famílias sobre a Escola Plural. Foram encontradas também publicações em periódicos e anais de congressos científicos que versaram sobre os projetos.

As pesquisas analisadas apontam para a complexidade das questões abordadas pela Escola Plural, dado que os eixos que a norteiam alteram os códigos educacionais subjacentes à cultura escolar vigente, e ao fazê-lo, criam novas demandas e impasses. Os trabalhos reconhecem, de modo geral, a validade social da proposta que, ao buscar assegurar a todos o direito à educação, cria mecanismos para garantir que a trajetória escolar dos alunos não sofra interrupções provocadas pela repetência.

Quanto às condições de implantação e formação de professores, Moreira (1999) considera que a implementação da Escola Plural em todas as escolas da rede teria prejudicado a concretização da proposta, não dando seqüência ao potencial mobilizador de seus princípios. Sob seu ponto de vista, as mudanças preconizadas impõem uma ação sistemática, contínua e de longa duração, que se choca com as discontinuidades na política pública.

Arroyo (1999) reflete sobre o caráter formador que se revela na implementação de ciclos de formação humana, ao se voltarem para a reflexão sobre as concepções e práticas educativas. O processo de desconstrução de uma estrutura centrada na seriação e a construção de uma nova estrutura, baseada nos ciclos de formação humana, potencializa novas práticas de formação. Segundo o autor, a qualificação pautada em uma lógica de precedências e pré-requisitos é inquestionável no pensamento tradicional, não apenas no que se refere à formação de professores, mas, também, à formação dos alunos. Arroyo questiona essa lógica e propõe partir da formação que os docentes já possuem e recuperar o que há de permanente no ofício de professor, como estratégia de formação. A mudança do perfil do profissional, de suas habilidades e de suas competências é concomitante à mudança na concepção de educação básica. Se se mantêm inalteradas as lógicas que estruturam os processos educativos não há possibilidade de formação de um novo profissional. Esse processo ocorre ao mesmo tempo

em que um movimento de confronto de pensamentos e valores, representações, culturas escolares e profissionais, acompanha a própria imagem do educador.

Algumas publicações, como as de Corrêa (2000) e Glória (2002), indicam que a manutenção do aluno ao longo do ensino fundamental sem a possibilidade de reprovação foi a mudança de maior impacto entre os atores sociais da escola ou com ela envolvidos, com destaque à resistência dos professores e sua influência no posicionamento dos próprios alunos.. Muitos profissionais declararam-se contrários às reprovações sucessivas e adeptos da avaliação contínua e qualitativa, mas, consideraram também que o fim da atribuição de notas significou perda de controle do professor sobre o comportamento e sobre o desempenho do aluno.

Freitas (2000) chama a atenção para o fato de que as expectativas dos pais estão intimamente ligadas ao mercado de trabalho. Aponta o temor das famílias pesquisadas de que as formulações propostas pela Escola Plural não garantam condições de competitividade aos filhos. A visão dos atores responsáveis pela implementação da política no interior das escolas corrobora a representação dos pais sobre a Escola Plural, gerando uma atitude mais ou menos hostil sobre as propostas apresentadas no âmbito do município.

As pesquisas disponíveis também destacam que a ausência de um currículo comum às turmas do mesmo ciclo deixa a escola sem parâmetros para a avaliação, entre elas (Amaral, 2002). Soares (2000) afirma que a implementação dos ciclos e o fim da reprovação significaram perda de referência no trabalho dos docentes do 3º ciclo, ao mesmo tempo em que se percebe a convivência de duas lógicas educativas: uma de construção de novas referências, mais flexíveis e plurais; outra, de permanência das referências do modelo seriado de educação.

A pesquisa de Carneiro (2002), centrada nos professores considerados protagonistas da mudança pelo discurso da Secretaria Municipal de Educação, diferencia-se dos outros dois trabalhos que discutem a representação dos professores sobre as mudanças propostas, por tratá-la a partir da análise do discurso do texto oficial. Segundo a autora, esse discurso pode ser examinado por um viés voluntarista, mesmo que implícito, uma vez que toma o progresso e o desenvolvimento como algo linear e harmônico, isso porque ele considera os protagonistas históricos - professores que participavam de um movimento de renovação pedagógica - sem problematizar as tensões que emergiam dessas experiências.

Dalben (1998) dedica-se a analisar as concepções e as práticas avaliativas dos professores no contexto de implementação da Escola Plural, demonstrando como a reorganização do espaço/tempo escolar e a ênfase ao trabalho pedagógico coletivo

interferiram na reflexão que os professores faziam da sua prática de avaliação. Considera a avaliação como um elemento intrincado na cultura escolar e atribui a ela o papel de mediação da reflexão da escola e de seus agentes sobre a sua realidade. Acredita que a reflexão permitirá aos professores aprimorar suas práticas de maneira mais consistente. Em Costa (2000), percebe-se uma contradição entre a necessidade de se criar uma nova cultura avaliativa e as ações indicadas para tanto. A autora afirma a necessidade de se criar uma nova cultura de avaliação escolar, mas acredita que, da forma como a Escola Plural tem sido vivenciada, não haverá continuidade desse processo, sugerindo que a atribuição de notas aos trabalhos dos alunos, abolida pela proposta seja utilizada para provocar o desejo de aprender e possibilitar um diagnóstico da sua evolução.

Em relação à posição das famílias e dos alunos, encontramos nas publicações dois tipos de conclusão: primeiramente, que os sentidos conferidos à escolarização são pouco alterados pelas famílias e alunos após a implementação dos ciclos e da não retenção escolar. Em Glória (2002) encontra-se a idéia de que alunos e familiares acreditam que o fim da reprovação dificulta as possibilidades de sucesso e ascensão escolar e social, e conduz a uma forma mais perversa de exclusão, por permitir a continuidade dos estudos e outorgar, ao término do ensino fundamental, um certificado esvaziado de valor social. Outra conclusão considera que os valores e as condutas das famílias estruturam-se, predominantemente, a partir de elementos que configuram a lógica de uma “eficácia social”, ou seja, julgam que a certificação e os conhecimentos escolares são fundamentais para que os filhos possam se inserir no mundo contemporâneo. Nessa análise, de acordo com Abreu (2002), a posição em relação à eficácia da Escola Plural se diversifica, apresentando um grupo de pais contrários ao projeto político-pedagógico e outro, favorável. Para Martins (2000), a coexistência de posições favoráveis e contrárias à proposta não inviabiliza o seu desenvolvimento.

O trabalho que mais destacou o tema do fracasso foi o de Glória (2002), que teve como intuito discutir as representações das famílias, dos alunos e dos professores sobre as percepções, vivências e expectativas acerca da adoção da não-retenção escolar na rede municipal de Belo Horizonte. Ao tratar do fracasso escolar, a pesquisadora focaliza a atenção nas representações dos sujeitos sobre as dificuldades de assimilação das mudanças efetuadas.

As pesquisas analisadas focalizam aspectos da implementação da Escola Plural, entretanto, não encontramos trabalhos com o intuito de examinar os processos e efeitos que resultaram na condução de um certo número de alunos ao final do ensino fundamental com insuficiência na leitura e escrita. Nesse sentido, os trabalhos estudados pouco acrescentam sobre a real situação dos alunos e alunas que não aprendem, mesmo porque para se perceber

os efeitos de uma política pública há que se considerar um tempo mais longo, posto que só agora a Escola Plural possui uma geração de alunos formados por ela.

Nos estudos examinados fica evidente que a mudança de maior impacto provocada pelos ciclos, tanto na Escola Plural, quanto em outras redes que os adotaram, foi a proposição de *superar as injustas interrupções do percurso de socialização dos educandos com seus pares*, mediante a supressão da possibilidade de retenção dos alunos, pelo menos por um período maior de tempo do que um ano letivo. A não-retenção é considerada pelos professores o grande problema da Escola Plural, como aponta a avaliação externa realizada pelo Game (Grupo de Avaliação em Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). Muitas vezes considerado “promoção automática”, o prosseguimento no ciclo de formação com seus pares de idade coloca a seguinte polêmica, apresentada pelos professores na pesquisa do Game: o que fazer com os alunos que obtiveram baixos resultados na avaliação mas que têm direito de seguir em frente?

Decorridos mais de 10 anos de implementação da Escola Plural, a despeito de ter diminuído muito o número de alunos com problemas de alfabetização, há ainda um percentual de alunos e alunas que conhecem o insucesso na escola, chegando ao final do 3º ciclo do ensino fundamental com aprendizagem insuficiente da leitura e da escrita. Essa insuficiência ganha nova configuração quando os alunos não são reprovados e tampouco se evadem. A permanência na escola sem reprovação, nessas circunstâncias, cria um acirrado debate na escola e na sociedade, suscitando críticas e elogios sobre esse novo modelo de organização do ensino.

É nessa lacuna que esta pesquisa se insere, pretendendo explorar a possibilidade de compreender a experiência escolar desses alunos, tanto do ponto de vista da cultura escolar quanto do ponto de vista dos processos de constituição identitária desses sujeitos e dos esforços realizados pela escola para trabalhar essa realidade no novo contexto.

CAPÍTULO 2
A PESQUISA: OBJETIVOS E ABORDAGEM

Considerando as experiências dos alunos que chegam ao final do ensino fundamental com defasagens na leitura e na escrita nos ciclos da Escola Plural, algumas questões serviram de ponto de partida para esta pesquisa:

1. Que alternativas têm sido criadas pelas escolas para atender aos alunos com dificuldades de alfabetização?
2. Que estratégias esses alunos têm construído ao longo do processo de escolarização?
3. Em que medida a cultura escolar tem contribuído para a produção do sucesso/fracasso desses alunos?

Para responder a essas questões, a pesquisa tem como objetivos:

1. Examinar as alternativas adotadas pela escola para tratar das dificuldades desses alunos ao longo do ensino fundamental;
2. Compreender os processos que levaram à aprendizagem insuficiente da leitura e escrita e seus efeitos nos alunos do 3º ciclo, bem como as estratégias de sobrevivência escolar adotadas por eles;
3. Analisar a contribuição do contexto escolar no processo de inclusão/exclusão do mundo letrado.

Levantamentos realizados pelo Núcleo de Alfabetização do Cape (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da SMEd) demonstram que os alunos que não aprendem a ler e a escrever são, em sua maioria, do sexo masculino, moradores de vilas populares e favelas e de cor negra. São jovens que ingressaram aos seis ou sete anos de idade no ensino fundamental, mas que não são leitores e escritores quando completam os 14 anos. Não que eles não estejam também nas escolas seriadas onde há reprovação. O que muda é a sua presença, na escola de ciclos, nos anos mais avançados do ensino fundamental.

Professores de disciplinas específicas, que se ocupavam estritamente do conteúdo de sua área de conhecimento, passam a preocupar-se com os processos de alfabetização, e a conviver com esses alunos “que ficavam no meio do caminho”. Que mudanças isso acarreta na cultura escolar? O que isso traz de novo no campo da alfabetização? Que novas formas de exclusão são criadas, quando não se aprende a ler e a escrever durante a longa permanência na escola? Não são poucas as questões que se pode levantar acerca dessa nova realidade. As pesquisas acadêmicas pouco se têm ocupado da alfabetização de adolescentes e só

recentemente a juventude tem sido alvo de processos de investigação científica. Portanto, o fracasso escolar ganha nova configuração e continua sendo, além de tema presente, motivo de preocupação das políticas públicas que procuram desenvolver projetos mais inclusivos e humanizadores.

2.1 Abordagem Metodológica

Os processos de exclusão / inclusão dentro da escola, como os que nos propomos a examinar, foram estudados por Dubet (1994, 1998, 2003). Com base em pesquisas sobre a experiência escolar de alunos do ensino médio na escola francesa esse autor pôs em evidência a dimensão da resistência dos jovens em face da sua desvalorização diante do julgamento escolar.

Em períodos anteriores, a baixa escolaridade decorrente da falta de vagas na rede pública ou decorrente de mecanismos de reprovação/evasão, segundo esse autor, camuflava de certa forma as desigualdades no interior da escola. Assim sendo, o usual era culpar o governo de modo genérico ou à pobreza e origem de classe, responsabilizando-os pela educação insatisfatória da população.

O advento da escola de massas, a que todos têm acesso, muito deve à luta social pelo direito à educação, baseada no ideal igualitário de escola para todos. Não obstante, a educação para todos passou a ser equivalente a uma educação em que todos os indivíduos são considerados como iguais e tratados como tal, a partir de um modelo que tem como referência qualidades “naturais”, próprias de todos os homens. À medida que a população mais pobre, os jovens das “galeras” e “tribos” - agrupamentos tão marcantes na adolescência -, os negros, todos os segmentos sociais e os adeptos de todas as religiões avançam no percurso escolar, eles passam a colocar em cheque essas referências “naturais” em relação às formas de falar, de vestir, de se comportar, de se relacionar com o saber. O modelo homogeneizador da escola pública, que prevalece ainda hoje nas práticas pedagógicas, nas estruturas e organizações escolares, é “denunciado” quando esses atores sociais, “os diferentes”, passam a frequentá-la.

Ao mesmo tempo, é quando toda a população começa a efetivamente frequentar a escola que as diferenças nos percursos escolares passam a ser consideradas do ponto de vista coletivo, como desigualdades escolares.

Dubet (2004, p.550), nesse sentido, põe uma questão provocadora quando afirma que “pensamos frequentemente que as desigualdades escolares são justas, ao passo que as desigualdades econômicas e sociais não o são”.

O insucesso na escola nesse contexto de democratização da escolarização, passa então mais fortemente a ser imputado ao próprio aluno. Sujeito do seu próprio destino, ele deve carregar o fardo do esvaziamento da importância social da escolaridade básica em termos do conhecimento e da certificação que ela tem produzido historicamente.

Destacam-se na obra desse autor, a análise da tensão existente entre a subjetividade dos atores e os modelos da escola de massas, bem como os processos de exclusão escolar.

Estudos que se valem do referencial desenvolvido por Dubet, como o de Peralva (1997), bem como da contribuição de outros autores, especialmente as de Bernard Lahire e Yves de La Taille, também auxiliarão a desenvolver nossa abordagem.

Lahire (1997) em sua pesquisa sobre *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, trabalha com entrevistas realizadas com alunos de escolas de periferia na França e seus familiares, procurando entender porque alguns desses alunos, a despeito das condições adversas de vida, vão bem na escola.

La Taille, psicólogo da USP, tendo se dedicado aos estudos sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes tem oferecido pistas importantes para a realização de pesquisas afins, como a de Cortese (2006), à qual recorreremos na análise dos dados.

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo e privilegia o estudo em profundidade das escolas e dos sujeitos. Pretende-se olhar mais de perto as relações que esses sujeitos estabelecem com a escola.

A investigação foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. As escolas municipais José de Alencar e Guimarães Rosa¹ foram escolhidas em razão de dois critérios:

1. A existência de alunos não alfabetizados no terceiro ciclo que teriam frequentado a escola desde o início do ensino fundamental;
2. A organização e o trabalho diferenciado das escolas, em especial, quanto à disponibilidade de favorecer a inclusão de todos os alunos; o diferencial entre elas seria o tratamento dado aos alunos que não tivessem desempenho satisfatório ao longo da implantação da Escola Plural e o grau de envolvimento e identificação dessas escolas com a proposta da Escola Plural.

¹ Os nomes das escolas são fictícios, assim como os nomes de alunos e professores entrevistados.

A escolha das escolas a partir desses objetivos iniciais foi feita com base em depoimentos de profissionais de diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação (departamentos pedagógicos das administrações regionais; Cape/Núcleo de Alfabetização; CPP – Coordenação Político-Pedagógica); e na minha própria experiência e conhecimento da rede municipal, por ter participado da implementação do programa Escola Plural em 1995/1996 e ter coordenado o Núcleo de Alfabetização do Cape em 2003.

A intenção inicial era pesquisar escolas com perfis distintos, examinar as alternativas por elas adotadas que resultavam na inserção dos alunos não alfabetizados no cotidiano escolar ao longo de todo o ensino fundamental e analisar a contribuição do contexto escolar no processo de inclusão/exclusão do mundo letrado. A opção metodológica era fazer um mapeamento da trajetória escolar dos alunos que chegaram ao 3º ciclo sem aprender a ler e escrever, mediante análise dos registros escolares, com um levantamento de dados das avaliações dos alunos ao longo dos anos letivos, bem como da frequência à escola; entrevistas semi-estruturadas com professores, coordenação e direção das escolas, familiares e os próprios alunos.

Parte das intenções iniciais anunciadas se mostrou impraticável ao longo da pesquisa uma vez que os registros escolares eram praticamente inexistentes. As anotações nos diários de classe e as fichas de avaliação das escolas se limitavam a poucas linhas escritas sobre o aluno durante todo o ano letivo e as opções quanto a projetos e reenturmações não eram registradas (com exceção de um, o *Projeto Girassol* desenvolvido por uma das escolas). Em função do escasso registro, passei a reconstituir a trajetória escolar dos alunos sobretudo por meio da memória de alguns professores solícitos em compartilhá-las comigo. Outros professores, que poderiam contribuir rememorando a trajetória escolar dos alunos não puderam ser contatados por motivos variados: alguns já haviam se aposentado e outros mudado de escola; havia também profissionais usufruindo de férias prêmio ou de licença de saúde. Além das entrevistas com os próprios alunos e seus familiares, alguns outros elementos sobre os sujeitos foram colhidos mediante observações de conversas informais na escola, o exame da frequência à aulas no decorrer do ensino fundamental, as anotações sobre o desempenho dos alunos nos diários de classe na Escola Municipal Guimarães Rosa e as fichas de avaliação dos alunos em cada ciclo da Escola Municipal José de Alencar.

Os alunos foram indicados pela coordenação e /ou direção das escolas, a partir da minha solicitação de tomar como sujeitos alunos não alfabetizados matriculados no 3º ciclo, em especial os concluintes do ciclo, que cursaram todo o ensino fundamental na mesma escola

A Escola Municipal Guimarães Rosa indicou Gabriel (16 anos), Tadeu (15 anos), Paula (16 anos), Gisele (13 anos) e Carlos Eduardo (15 anos). Gisele ainda cursava o final do 2º ciclo porque fora reprovada no ano anterior, entretanto, permaneceu na pesquisa por participar do projeto *Rede do 3º ciclo* promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Carlos Eduardo recusou-se a participar alegando ser “palha”².

A Escola Municipal José de Alencar indicou José (15 anos), Lorena (14 anos), Pedro (13 anos) e Warley (15 anos). Todos os alunos fazem parte do projeto da Secretaria Municipal de Educação *Rede do 3º ciclo*.

A condição de que os alunos da pesquisa tivessem frequentado a mesma escola desde o início do ensino obrigatório em vista do propósito de reconstituir a sua trajetória escolar, restringiu a amostra, devido à mobilidade dos alunos na rede de ensino.

Foram realizadas entrevistas de tipo semi-estruturadas nas duas escolas, sendo 31 individuais e duas coletivas.

Na Escola Municipal José de Alencar as entrevistas foram feitas com a diretora, a coordenadora do 3º ciclo, as três professoras que davam aulas para os alunos à época, a coordenadora do 1º ciclo que também havia sido professora de dois dos alunos pesquisados. Além disso foram registradas muitas conversas informais nas salas dos docentes e com os quatro alunos da pesquisa.

Na Escola Municipal Guimarães Rosa foram realizadas entrevistas com a vice-diretora, a coordenadora do 3º ciclo, a coordenadora do turno da tarde, a coordenadora do 1º ciclo, os professores do 3º ciclo das áreas de Português, Matemática, Ciências e História e três professoras do 1º ciclo, que foram professoras dos alunos pesquisados em anos anteriores.

Com as famílias da Escola Municipal Guimarães Rosa, as entrevistas foram realizadas em visitas domiciliares. Nas casas onde havia telefone, foi possível marcar com antecedência; nas demais, os alunos eram avisados, mas as visitas foram realizadas sem que tivesse sido solicitado com antecedência o consentimento prévio dos pais. Na Escola Municipal José de Alencar, a direção encarregou-se de entrar em contato com as famílias, sendo que, em um caso, o contato foi feito pela pesquisadora, diretamente. As visitas domiciliares não foram realizadas porque as casas eram situadas em locais de difícil acesso e, nas estratégias³ criadas para a realização do encontro no local, não houve sucesso.

² A gíria significa que a proposta feita não tinha apelo, ou seja, “palha” significava que participar de uma pesquisa era algo sem graça, sem interesse.

³ Uma das tentativas foi a de ir acompanhada de uma funcionária que conhecia bem o local de moradia do aluno, mas ela se recusou por se tratar de local muito violento; a outra foi a de solicitar a um dos alunos que me acompanhasse após a aula, mas o aluno não compareceu à escola na data combinada.

Os primeiros contatos com as escolas ocorreram em agosto de 2004 e a pesquisa realizou-se durante todo o segundo semestre desse ano. Em um primeiro momento foi preciso captar as disposições que as duas escolas apresentavam para construir um projeto educativo a partir dos eixos norteadores da Escola Plural.

Sobre a Escola Municipal Guimarães Rosa um conjunto de informações e lembranças me dizia da capacidade da escola de criar projetos interdisciplinares, dos movimentos de renovação pedagógica de que participa, do esforço para minimizar os problemas relativos à reprovação escolar antes da estruturação da Escola Plural, do envolvimento dos professores nos movimentos da categoria e das lutas pela construção de uma escola democrática.

Sobre a Escola Municipal José de Alencar prevaleciam referências sobre a resistência à supressão da reprovação; argumentos de que alunos das camadas mais pobres tinham que permanecer durante mais tempo na escola em razão de suas condições desfavoráveis à aprendizagem; a crença de que o fim da reprovação significaria uma possível queda na qualidade do ensino; relatos sobre as inúmeras depredações da população local à escola, bombas no turno noturno, carros de professores danificados.

Contudo, esse quadro descrito das duas escolas não constitui um relato homogêneo, pois o cotidiano escolar é permeado por embates, conflitos, interesses e visões diferentes, o que dá contorno a uma multiplicidade de ações nas práticas escolares. A escola, como qualquer instituição, é perpassada pela flexibilidade, sujeita a intenções não ditas, inconscientes, moldada por ações calcadas em movimentos marcados pela subjetividade.

CAPÍTULO 3
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR NA
ESCOLA PLURAL

Para se entender efetivamente a trajetória escolar dos alunos que foram sujeitos da pesquisa e as oportunidades e vicissitudes pelas quais passaram na escola, é preciso considerar o contexto organizacional da Escola Plural.

André (2002) entende que a dimensão organizacional refere-se aos contextos da prática escolar, materializados nas organizações e estruturas de poder, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, nas características e no tipo de participação dos sujeitos envolvidos no processo. Apreender as coordenadas estabelecidas pelo projeto Escola Plural contribui para perceber o dinamismo próprio dessa rede de ensino e as relações com a prática escolar.

3.1 A dimensão organizacional

A organização pedagógica proposta requer tempos mais coletivos para os profissionais da escola e o fim da relação unívoca professor-turma. O coletivo dos profissionais do ciclo passa a ser responsável pelos alunos, não havendo mais o único professor de uma única turma. Para atingir esse propósito, a Secretaria Municipal de Educação optou por ampliar o quadro de pessoal, com a contratação de três professores para cada trinta alunos, instituindo um tempo para planejamento e reuniões pedagógicas; além disso, a coordenação pedagógica passou a ser constituída por professores eleitos por seus pares. Para efeito de organização do tempo escolar, ele é calculado mediante critério definido em texto de circulação interna, elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre a Organização do Trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2003), que estabelece o seguinte:

A constituição do quadro de professores numa escola da Rede é baseada em um cálculo envolvendo o número de turmas da escola, o fator multiplicador 1.5 e o tempo semanal de permanência de uma turma na escola, 20 horas (considerando que a turma terá 20 aulas de um pouco mais de 60 minutos). Esse cálculo é padrão para toda a Rede. O que se faz é multiplicar o número de turmas por 1.5. Isto significa que a escola poderá ter 50% mais de cargos (professores) do que de turmas. Em seguida multiplica-se o número de cargos por 20 horas e se chega ao tempo total que a escola possui. A partir daí se retira, deste tempo total, a quantidade de horas para regência, para projetos (ACPATE), projetos do turno ou da escola e tempo para coordenadores. Os cargos de Direção, Vice-direção e Secretaria ficam fora desse tempo.

O número de alunos por turma é definido a partir da Lei Orgânica do Município, que indicava, para a organização seriada: 20 alunos por turma na pré-escola, 25 alunos na 1ª e 2ª séries, 30 alunos na 3ª e 4ª séries e, no máximo, 35 alunos de 5ª a 8ª séries. A partir da

organização da escola por ciclos de formação definiu-se o número de 25 alunos no 1º ciclo; 30 alunos no 2º ciclo; e, o máximo, 35 no 3º ciclo.

Há que se destacar que a rede de ensino de Belo Horizonte é relativamente pequena: possui cento e oitenta e duas escolas de ensino fundamental e médio e em torno de cento e oitenta mil alunos matriculados. Do ponto de vista dos recursos materiais e humanos as redes municipais das capitais dos estados possuem, de modo geral, melhores condições de atendimento que as demais, o que se pode constatar nesse caso também.

As experiências de uso dos tempos e espaços na organização da escola são muito diversificadas na rede municipal de Belo Horizonte. Algumas escolas reenturmam os alunos, o que normalmente é chamado de reagrupamento, ou seja, alunos de turmas diferentes – podendo ser também de ciclos diferentes – são agrupados em um momento do dia ou da semana para desenvolver trabalhos específicos, projetos de ciclo ou de escola. Existem também experiências de trabalho em dupla de professores com o mesmo grupo de alunos; trabalhos com grupos menores de alunos; oficinas de “livre escolha” em que os professores propõem o tema e os alunos escolhem com qual deles irão trabalhar, entre tantas outras experiências.

A discussão sobre a utilização dos tempos e espaços é feita em cada escola e permite traduzir a proposta da própria escola, pois revela como ela se organiza para a produção de seus processos de ensino e de aprendizagem, como flexibiliza tempos e espaços para atender as necessidades e desafios colocados pelo grupo de alunos e pelas demandas sociais.

Dalben (2000a) chama a atenção para a complexidade do trabalho em ciclos de formação, pois ele não permite a massificação e nem a normatização para que se trabalhe dessa ou daquela maneira. Cada escola precisa organizar-se, construir sua dinâmica própria, sem, contudo, perder de vista as relações entre o particular e o global, o coletivo e individual, conhecendo a realidade em que atua. Esse movimento exige decisões baseadas na reflexão, no trabalho coletivo, no diálogo com a realidade.

Daí advém o caráter complexo dos ciclos de formação. O funcionamento da Escola Plural acaba por introduzir uma nova cultura escolar, pois organizar o tempo, os espaços e os processos formativos demanda um longo processo de debate e de negociação interna entre os envolvidos, e faz emergir as dimensões éticas da prática escolar. Esse é um grande diferencial entre a Escola Plural e outras redes de ensino que instituíram os ciclos, nas quais os espaços e tempos para atendimento dos alunos passaram por processos mais institucionalizados de regulamentação como por exemplo, a criação das salas de apoio, o estabelecimento de critérios para a formação de turmas para atendimento paralelo. Na Escola Plural os arranjos

favorecedores da aprendizagem podem ser muito mais variados dependendo do projeto pedagógico da escola.

Em relação ao atendimento aos alunos com desempenho escolar fraco não existe atualmente na Escola Plural nenhuma regulamentação por parte da SMEd. As escolas criam estratégias, de acordo com suas demandas e organização de trabalho e, principalmente, de acordo com a capacidade de negociação entre diferentes pontos de vista dos profissionais quanto ao tratamento dado às dificuldades de aprendizagem. É muito freqüente a criação de turmas especiais, chamadas na grande maioria das escolas, de “turmas-projeto”. O mesmo nome, dependendo da escola, pode no entanto significar abordagens bastante distintas. Um documento interno da SMEd (Belo Horizonte, 2003 a.), faz um histórico e situa bem a situação das atuais turmas-projeto e avalia que as escolas da rede municipal de Belo Horizonte conseguiram garantir a permanência de uma parcela significativa de alunos que, no sistema seriado, era excluída da escola pelo mecanismo da reprovação. Entretanto, garantir a permanência na escola não significa necessariamente a garantia de acesso ao bens culturais da sociedade e, enfrentar esse desafio fez emergir inúmeras experiências ao longo dos anos de implantação da Escola Plural.

Em 1995, quando as escolas começaram a se organizar por ciclos de formação, havia um grande número de alunos matriculados nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental com defasagem significativa entre idade/série. Como organizar a escola para incluir os alunos que tiveram experiências de multirepetência escolar? A criação do projeto *Turmas Aceleradas* foi a opção adotada pela SMEd à época. O projeto foi bastante criticado e polêmico, segundo o relatório da própria secretaria, porque gerou o entendimento de que era necessário acelerar o conteúdo para que os alunos tivessem o mesmo nível de conhecimento que seus pares de idade. O entendimento da SMEd (Belo Horizonte, 1996) ao propor a criação das *Turmas Aceleradas* era que:

- O aluno tem o direito de viver sua experiência de formação com seu grupo de idade, sem interrupção;
- O desenvolvimento das várias formas de linguagem deve ser um dos objetivos do trabalho, assim como a construção da autonomia no tratamento da informação;
- Deve-se perceber o aluno como alguém que tem uma bagagem cultural, valorizando seu saber e sua cultura;

- Deve-se garantir a socialização de cada ciclo de formação;
- As turmas aceleradas não se constituem em um ciclo isolado;
- A permanência nas turmas aceleradas não é sinônimo de retenção;
- As turmas aceleradas não têm por objetivo a formação de turmas homogêneas.

As *Turmas Aceleradas* tiveram a duração de dois anos, no intuito de “promover” a transição da mudança na organização seriada das escolas para os ciclos de formação. Durante esse período os professores que trabalhavam com essas turmas participaram de um processo de formação específico. Não existe uma avaliação sistematizada do trabalho realizado com esses alunos e tampouco o acompanhamento de sua trajetória escolar após a participação no projeto.

O término do Projeto *Turmas Aceleradas* e a implantação dos ciclos não significou o fim das diferenças em relação às habilidades e competências acadêmicas e escolares e em relação à idade. Especialmente, não significou que as vivências e referenciais de atitude, pensamento e formas de compreensão do mundo das crianças e jovens fossem revertidas como pontos positivos no seu processo de aprendizagem. Persiste a dificuldade em lidar com as diferenças, em especial as vivências sociais e culturais das camadas mais empobrecidas da população.

A alternativa mais freqüentemente adotada pelas escolas para enfrentar esses problemas tem sido a criação das *turmas-projeto*, que apesar de bastante comuns nas escolas municipais, e presentes em diversos momentos nas duas escolas deste estudo, possuem concepções e características distintas nas escolas. O relatório da SMEd Belo Horizonte (2003 a.), aponta a existência de dois argumentos básicos por parte das escolas para a criação dessas turmas:

1. alunos com maior dificuldade de aprendizagem devem permanecer juntos em uma única turma para que se crie condições de fazer um trabalho diferenciado;
2. alunos considerados diferentes, ou seja, que apresentam uma diversidade de saberes, culturas, valores, entre outras, devem permanecer em uma *turma-projeto* para que as diferenças possam ser trabalhadas.

As críticas feitas no relatório afirmam que existem situações em que essas turmas são criadas para atender mais às demandas de organização dos professores (distribuição de aulas, criação de turmas mais homogêneas na escola, dificuldade de tratamento da indisciplina escolar, entre outros) do que as necessidades dos alunos. Nem sempre a aprendizagem é o foco da turma, e sim, as questões ligadas à indisciplina. É comum serem destacados para esse trabalho professores novatos ou que não são “lotados” naquela escola que, por serem últimos nas lista de acesso, não podem “escolher” com quais alunos vão trabalhar. Pelos motivos apontados é comum essas turmas serem “rotuladas” na escola como turma dos indisciplinados, fracos, rebeldes, etc.

Apesar de não haver regulamentação formal para a criação de turmas-projeto, a aprovação demanda uma negociação com a Secretaria Municipal de Educação através das Gerências de Educação das administrações regionais,⁴ uma vez que o fluxo de alunos e os projetos pedagógicos das escolas são coordenados por essas gerências. Existe uma exigência de que as escolas justifiquem a criação da turma apontando qual a intenção educativa e as opções metodológicas a serem desenvolvidas. Nem sempre há concordância entre os gestores e as expectativas das escolas, e as negociações são muitas vezes conflituosas e pouco amigáveis. Isso demonstra como a escola é uma instituição fortemente regulada, mesmo em proposições que apostam no desenvolvimento de um currículo e de formas de organização mais flexíveis como a da Escola Plural e mesmo que a regulamentação não seja feita na forma de normas ou pareceres.

Atualmente as turmas-projeto se encontram basicamente no 2º e 3º ciclos. No 1º ciclo as diversidades são trabalhadas dentro do próprio ciclo, com uma variedade enorme de possibilidades apontadas pelas escolas: trabalho em grupo na própria turma; dois professores por turma trabalhando com grupos menores de alunos; enturmações flexíveis, em que todo o ciclo é reenturmado de acordo com as dificuldades de cada aluno, entre tantas outras estratégias encontradas pelas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

⁴ A administração pública do município é descentralizada em nove regionais administrativas, cada uma delas com uma gerência encarregada pela administração das escolas da região.

3.2 A Escola Municipal José de Alencar

Os registros de campo iniciais referem-se à organização das escolas e sua estrutura física. Na Escola Municipal José de Alencar todos os alunos são moradores de um aglomerado de vilas populares, uma região de ocupação irregular do espaço, com graves problemas de infra-estrutura, ruas estreitas e áreas com risco de desabamento. É uma área densamente povoada e extremamente pobre da capital mineira. Trata-se de uma paisagem contrastante porque, em redor do aglomerado, há bairros de classe média alta, casas e comércios de luxo.

A escola foi inaugurada em 1958, como escola de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, mas, atualmente, está ampliando o atendimento para receber o ensino fundamental completo. A clientela é composta, majoritariamente, por famílias pobres, com ocupações de baixa remuneração ou por desempregados que vivem do trabalho informal.

O prédio da escola foi ampliado ao longo dos anos para atender à demanda de matrículas, sem que tenha sido aumentada a área de recreação, o que atualmente constitui uma dificuldade no que respeita aos momentos de recreio e educação física. O recreio é dividido em três períodos de 20 minutos porque o espaço coletivo da escola não comporta todos os alunos juntos na pequena e única quadra existente. O prédio possui três blocos interligados entre si: o bloco do meio, além das salas de aula foi projetado para conter uma sala de professores com banheiro, secretaria, sala da direção e uma sala pequena de coordenação. Aos fundos desse bloco, existe uma cantina e, ao lado dela, uma pequena quadra descoberta. A escola possui biblioteca com um acervo razoável de literatura infanto-juvenil e *Internet Cidadã*⁵, freqüentada por todas as turmas. A sala de laboratório, é usada atualmente como depósito de materiais diversos.

Em torno da escola há um grande hospital, pequenos estabelecimentos comerciais e inúmeras residências. Nos fundos, existe uma quadra de escola de samba, pouco freqüentada e, na frente, uma quadra de futebol utilizada pela comunidade, mas que a escola não usa, por receio da violência fora de seus muros.

⁵ *Internet Cidadã* é um projeto da Prefeitura de Belo Horizonte, que permite aos alunos e à comunidade escolar o uso da internet em computadores da escola.

3.2.1 Organização da Escola Municipal José de Alencar

Em 2004, a escola contava com 17 turmas de 1º ciclo; 14 de 2º ciclo; e quatro turmas de 3º ciclo, estas últimas iniciadas durante esse mesmo ano. Tinha aproximadamente 980 alunos e alunas no período diurno. Aplicando o cálculo de 1.5 determinado pela SMEd, a escola possui 78 professores lotados, sendo 28 no turno da manhã, 27 no da tarde e 23, no da noite. No noturno, funciona a Educação de Jovens e Adultos com ensino fundamental completo. A coordenação é eleita pelos professores; existem três coordenadoras no turno da manhã (uma de 3º ciclo e duas de 2º ciclo).

Em média, os professores têm 6 horas semanais fora de sala de aula, 14 horas de regência e duas horas e meia de reunião pedagógica coletiva⁶, com todos os professores do turno. O tempo fora de sala de aula é usado para a preparação de material pedagógico, conversas entre colegas ou com a coordenação. Entretanto, nem sempre é possível usufruir desse tempo, porque, segundo a direção da escola, o grande absenteísmo de professores faz com os presentes substituam em sala de aula os colegas que faltaram. As faltas são, em sua maioria, decorrentes de licença médica, ausências para consultas médicas ou odontológicas. Ausências não justificadas são descontadas em folha de pagamento. É possível que haja falta por participação em cursos de formação oferecidos pela prefeitura ou outros órgãos e, nesse caso, se for previamente combinado entre o coletivo da escola, a ausência é abonada. O corpo docente nessa escola é relativamente estável, ou seja, não existem grandes flutuações ou mudanças ao longo dos anos. Apesar de atender uma população de baixa renda, o bairro é localizado em uma região bastante central e nobre da cidade, o que explica em parte a permanência dos profissionais durante muito tempo na escola, o que geralmente não acontece em escolas nas periferias mais distantes.

Em 2004, a Escola Municipal José de Alencar organizava o trabalho pedagógico disponibilizando 5 professores para 4 turmas. No início do projeto Escola Plural, segundo relato da direção, a escola não alterou sua forma de organização de trabalho, mantendo uma relação professor-turma muito próxima à do período anterior à implantação do projeto. Depois, passou a adotar três professores para cada duas turmas. O ano de realização dessa pesquisa foi o primeiro ano em que a escola adotou um projeto específico de alfabetização.

A organização do 2º ciclo assemelha-se à do primeiro. No 2º ciclo, assim como no 1º, os professores possuem formação generalista. Apenas no 3º ciclo encontram-se professores

⁶ A partir de 2005, essa reunião coletiva durante duas horas e meia semanais foi extinta por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SMEd), porque implicava a suspensão de aula dos alunos.

das áreas de conhecimento. No 1º e 2º ciclos, os professores escolhem com quais turmas irão trabalhar, e, segundo a direção, existe uma demanda maior dos professores para trabalhar com os alunos mais novos do 1º ciclo.

A Escola Municipal José de Alencar possuía um histórico de conflitos com a comunidade em todos os turnos, mas em especial no noturno. Houve um momento em que eram comuns bombas caseiras serem lançadas no interior da escola, professores terem seus carros arranhados, a escola ser depredada e outras formas de violência. Em 2002, a prefeitura realizou, por intermédio do Cape/SMEd, um projeto denominado *Rede pela Paz* com as escolas que apresentavam altos indicadores de violência, visando desenvolver atividades voltadas para a cultura da paz nas comunidades. O resultado, após dois anos nessa escola, foi a diminuição considerável da violência, a mudança de postura e maior reflexão do corpo docente sobre as questões ligadas à violência, bem como maior parceria com a comunidade, em especial no noturno, em que o fenômeno era mais contumaz. Os profissionais desse turno passaram a flexibilizar mais os tempos escolares.

Atualmente a escola possui os seguintes projetos em parceria com a comunidade: *Ações Complementares*; *Você Apita* (parceria com a FIAT Automóveis), *Feira de Artesanato da Comunidade*; *Escola Aberta* e *Projeto Rede do 3º ciclo*. Todos esses projetos funcionam também em outras escolas; o único projeto específico, criado pela escola, é a *Feira de Artesanato da Comunidade*, desenvolvido pelos professores da Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

A diretora relata que a escola mudou muito pouco no início da implementação da Escola Plural, mas vive atualmente um momento de busca de maior flexibilidade no trabalho, pensando o processo educativo a partir dos sujeitos que estão na escola, possibilitando enturmações menos homogêneas e grupos de trabalho mais coletivos.

3.2.2 Tratamento aos alunos com dificuldade de alfabetização.

De acordo com o depoimento da diretora da escola, a intenção é que todos os alunos sejam alfabetizados no 1º ciclo. A escola não participou dos cursos de formação de professores alfabetizadores oferecidos pelo CAPE durante o período em que foi realizada esta pesquisa, nem há grupos de estudo ou qualquer outro tipo de formação específica na área de alfabetização. Não existe critério de escolha para o professor trabalhar nesse ciclo.

Em cada turno há atualmente uma professora alfabetizadora com disponibilidade de 20 horas semanais, que trabalha durante a semana com pequenos grupos de alunos do 1º e 2º

ciclo, que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. A disponibilização desse profissional constitui uma opção de organização da escola e não uma determinação da SMEd, e isso é possível, como já se viu, porque as escolas podem distribuir o quadro de pessoal de acordo com os seus projetos e demandas. Nas “aulas de alfabetização” os alunos são “retirados” da classe durante um período do dia, para trabalhar com a professora alfabetizadora. Em 2004, foram atendidos 42 alunos, sendo que somente 6 deles não tiveram aproveitamento satisfatório na avaliação da professora. No 2º ciclo, os alunos são mais resistentes a esse tipo de atendimento e, muitas vezes, não comparecem ou comparecem de forma irregular às atividades.

No ano da pesquisa a escola possuía três turmas de terceiro ciclo, sendo que uma era composta pelos alunos com aprendizagem insuficiente de leitura e escrita, que a escola denominava turma-projeto. Essa turma é formada por 12 alunos, com três professores que se revezam no trabalho pedagógico desenvolvido com eles. São três professoras que dividem o trabalho por áreas do conhecimento: Geo-história, Ciências, Matemática e Português. Além dessa turma, as docentes trabalham com outra turma do segundo ciclo, não considerada turma-projeto. Uma vez por semana, têm um encontro de planejamento com assessoria de uma formadora do Núcleo de Alfabetização do Cape. Na época da pesquisa a turma estava no segundo ano de funcionamento. Os alunos da pesquisa participavam também, no outro turno, do Projeto de Alfabetização do 3º ciclo promovido pelo Núcleo de Alfabetização do Cape.

3.3 A Escola Municipal Guimarães Rosa

A escola situa-se em região limítrofe com município da Grande Belo Horizonte e a maioria dos alunos provém deste município. Está em 6º lugar quanto ao índice de vulnerabilidade social num total de 182 escolas, segundo Secretaria Municipal de Educação.

Inaugurada na década de 1980, possui 18 salas de aula, uma quadra coberta, dois pátios internos, biblioteca, sala de vídeo, sala de professores, três salas de coordenação e direção, secretaria, uma pequena sala com duas máquinas de xerox e mimeógrafos, sala da diretoria, sala de artes e cantina. Em frente à escola, encontra-se uma grande área de lazer usada pela comunidade do bairro. Ao fundo, situa-se um centro de saúde. A escola é bem próxima do jardim zoológico da cidade, local bastante freqüentado pelos alunos e professores na realização de estudos de eixos temáticos ligados à botânica e zoologia. No entorno, existem inúmeras residências, alguns poucos estabelecimentos comerciais e igrejas.

3.2.1 Organização da escola

Em 2004, a Escola Municipal Guimarães Rosa possuía 28 professores em cada turno, sendo 18 professores de referência,⁷ 4 de apoio, 3 coordenadores e uma professora alfabetizadora com 12 horas de trabalho semanal, atendendo ao 1º e 2º ciclos. Cada turno atende cerca de 500 alunos. No turno noturno é atendida a Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui alunos do 1º ciclo e dos dois primeiros anos do 2º ciclo no turno da manhã e alunos do último ano do 2º ciclo e do 3º ciclo no turno da tarde. Atualmente os professores do terceiro ciclo acompanham os alunos durante os três anos do ciclo. Cada ciclo tem sua própria organização quanto à distribuição dos tempos, organização do trabalho pedagógico e tratamento dado aos alunos com aprendizagem insuficiente da leitura e escrita. O terceiro ciclo organiza-se por áreas de conhecimento e, uma vez por semana, os professores fazem uma reunião do ciclo fora do horário de trabalho no período noturno. Apenas o professor de português não participa, porque trabalha em outra rede de ensino à noite. Esse professor cumpre as horas correspondentes no seu próprio turno de trabalho na escola, mas não compartilha as trocas formais propiciadas pela reunião coletiva.

Percebe-se que a experiência educativa promovida por esta escola, diferentemente do histórico da Escola Municipal José de Alencar, tem sido eficaz para que a violência não a invada, ainda que ela esteja situada em uma região “difícil”. Apesar de haver condutas violentas de alguns alunos na escola, que aparecem como um sintoma dos diversos conflitos existentes, a escola nunca foi objeto de ação de *gangs* e de outras formas de violência por parte da comunidade. Como lembra Dubet (2003 a, p.38), “para além da homogeneidade da forma escolar e do caráter às vezes ritualista dos projetos pedagógicos, percebe-se que os professores e os estabelecimentos oferecem, na realidade quadros educativos bastante diversos”.

A partir de 2004, a Escola Municipal Guimarães Rosa passou a atender a um grupo de alunos em tempo integral. A escolha dos alunos que permanecem o dia todo na escola é feita pelo perfil sócio-econômico e o grau de vulnerabilidade social, sendo privilegiados os que vivem em maior situação de risco. A entrevista com a vice-diretora revela os critérios e o tipo de trabalho desenvolvido:

⁷ Na rede municipal de ensino Belo Horizonte, as escolas costumam adotar o termo professor referência para aqueles professores que, em geral, ficam mais tempo com a turma, uma vez que, na Escola Plural, deixa de existir a figura do professor “dono de sua própria turma”, passando o coletivo de professores a ser responsável pelos alunos no ciclo. Os professores de apoio geralmente circulam em um maior número de turmas e ou ciclos.

ANA PAULA: São alunos de idades diferentes. A gente até no início falava, tem duas turmas, mas não são duas turmas, é um grupo que foi formado pensando mesmo nesse perfil. São meninos que ficam sozinhos em casa, ficam na rua, meninos que às vezes se alimentam mal porque não têm quem faça, quem acompanha. As professoras fazem um levantamento na turma daqueles que elas acham que têm mais dificuldade; então foi montado esse grupo.

A prioridade do projeto é não esbarrar nas atividades de sala de aula, então é mais de recreação. Elas têm o calendário com eles que elas montam, tem o dia que eles assistem filme, tem o dia do brinquedo, o dia da biblioteca, tem o horário certinho das atividades, tem o horário de fazer o 'para casa'. No início elas cobravam mais a questão do 'para casa', agora elas já estão deixando mais livre, mas, eles mesmos já pegam e falam, 'hoje eu tenho para casa', ficam com uma professora e vão fazer. Um aluno ajuda o outro, e os alunos que não têm 'para casa' vão fazer outras atividades. Eles já montaram papagaio, foram no parque, então tem várias atividades, até a partir do que eles querem, porque a princípio elas pensaram em fazer teatro, trabalhar com música, e tal, depois elas viram que eles estavam mais pra questão da brincadeira e do brinquedo mesmo, então elas partiram mais pra esse lado agora. (Vice-diretora da Escola Municipal Guimarães Rosa).

O relato da vice-diretora da Escola Municipal Guimarães Rosa ressalta esse movimento conflitivo, de se reconhecer como escola inovadora e, ao mesmo tempo, resistir às mudanças por considerar que elas fazem parte de um projeto institucional de governo.

ANA PAULA: Eu vim pra escola aqui exatamente quando começou a Escola Plural, em 95. Quem já estava aqui na escola antes queixava que eles tinham um projeto muito bom e que a Escola Plural veio e estragou tudo. Mas acho que até chegar numa questão de entendimento, tem muita coisa que até hoje, a gente em reunião às vezes a gente comenta: nossa isso era falado lá em 95, hoje que a gente está entendendo o que significa inclusive a questão de ciclo. Por isso que eu estava falando com você essa coisa de reorganização que a gente está fazendo, que na época era complicado. Mas a escola parece que já tinha uma proposta, boletim já não tinha nota vermelha e nota azul, acho que era tudo a mesma cor, e tinha um trabalho que eles faziam com os pais em relação a isso, tinha oficinas, e os professores tinham até um certo orgulho, que eles falavam que o Miguel Arroyo esteve aqui. Na época ficou assim muito complicado e, lembro quando eu vim pra cá, que eu achava que tinha até um trabalho legal. A gente tentou alguns projetos de reorganização diferente, mas as coisas ainda estavam um pouco confusas, até a gente conseguir, agora, de uns dois ou três anos pra cá, que as coisas estão ficando mais clara, o dia a dia está ficando mais, é a gente está vendo mais a coisa acontecer e a gente ficar na teoria e a coisa ficar muito solta, porque não é essa a proposta. Então acho que teve um amadurecimento muito grande, e a princípio, quando eu vim pra cá, eu senti que o povo estava muito perdido e às vezes brigava com a Escola Plural, tinha saudade do projeto que tinha antes. Aí alguém falava: mas o projeto que a gente tinha serviu de referência pra construção da Escola Plural, tanto que o pessoal veio aqui pra conhecer, e tal. Mas isso aí no início era confuso e até a gente trabalhar essa questão dos três anos do ciclo, tendo essa continuidade, foi um processo de discussão na escola. (Vice-diretora da Escola Municipal Guimarães Rosa)

Reconhece ainda que muitas vezes a escola caminha em direção ao projeto institucional quando admite que o movimento atual vai em direção ao que era proposto no

período de implantação da Escola Plural, principalmente no que diz respeito aos ciclos de formação.

O relato da coordenadora do 1º ciclo dá conta dos inúmeros projetos desenvolvidos ao longo dos anos e da preocupação da escola de construir um currículo: *Rede de Letramento Digital* em parceria com a UFMG; abertura de turma de tempo integral para alunos do 1º e 2º ciclos; *projeto de educação ambiental* (adoção da nascente e da praça, confecção de cartilha educativa, gravação de C.D., entre outros); revitalização do espaço físico da escola; *Projeto Conviver*, para a formação de professores: plano de organização disciplinar, criação de oficinas de arte e vida e encontros com a comunidade; *Projeto reeducação das relações étnico-raciais* dentro da escola e *Projeto África em nós*; *Escola Plural na Escola Aberta* nos finais de semana (em parceria com a SMEd/BH); *Projeto 2º Tempo* (parceria com o Ministério dos Esportes); *Projeto Procel/Cemig*, visando o controle de energia elétrica. Além dos projetos específicos, são produzidas ações específicas com os alunos, em cada área de estudo, sob a orientação dos coordenadores e professores. A escola conta, ainda, com a assessoria de professores da Universidade Federal de Minas Gerais para a discussão de currículo, bem como do Núcleo de Alfabetização do Cape/SMEd.

3.3.2 Tratamento aos alunos com dificuldade de alfabetização

Em 2004, alguns professores do primeiro ciclo participaram do curso de formação de professores alfabetizadores oferecido pelo CAPE. A escola possui longa tradição de debater as teorias ligadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, de participação em cursos de formação e de produção de materiais didáticos específicos.

Na organização do trabalho pedagógico existe a figura da professora alfabetizadora que, durante a semana, trabalha com alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem de leitura e de escrita no 1º e 2º ciclos. Na avaliação da coordenação, esse atendimento funciona melhor no primeiro ciclo, pois os alunos mais velhos se sentem discriminados, por considerarem que estão saindo da sala porque estão “atrasados” ou são alunos “fracos”. A avaliação da coordenadora vai ao encontro do estudo de Cortese (2006) a propósito dos efeitos da avaliação escolar sobre os alunos. Parece ser o sentimento de vergonha, de uma auto-imagem negativa que faz com que alunos encaminhados para aulas de reforço se sintam “inferiores” aos olhos dos outros. La Taylle (2002, p.19) considera que na vergonha: “o juízo negativo alheio é aceito como legítimo e, logo, corresponde a um autojuízo negativo. Na

vergonha, portanto, o decair perante os olhos alheios deve corresponder a um decair perante os próprios olhos”

Os ciclos dão tratamento diferenciado às questões ligadas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, bem como abordam de formas distintas os alunos com defasagem nessa aprendizagem:

- No 1º ciclo, segundo a direção da escola, o número de alunos com problemas de alfabetização atualmente é muito pequeno, o que não justifica nenhum tipo de reenturmação ou reagrupamento durante o ano para trabalhar com alunos em situação de defasagem de aprendizagem, o que quer dizer que esse trabalho é desenvolvido na própria classe. A proposição de trabalhar com a totalidade dos sujeitos e a flexibilidade de trabalho tem surtido efeitos positivos como os indicados aqui. Os alunos no último ano do ciclo têm atendimento diferenciado com professora alfabetizadora e, no início do ciclo, as questões ligadas à alfabetização são abordadas na própria sala de aula, sem que haja reorganização dos alunos.
- No 2º ciclo, os alunos de nove e 10 anos estudam no período da manhã e os alunos de 11/12 anos estudam à tarde. No turno da manhã os professores flexibilizam o tempo, reagrupando todos os alunos em um período do dia, de modo a formar grupos mais homogêneos em que são tratadas questões específicas da aprendizagem da língua materna. Como todos os alunos são reagrupados, os professores e professoras acreditam que os aspectos negativos da aula de reforço são minimizados. No último ano do segundo ciclo, os alunos estão agrupados por habilidades cognitivas, o que significa que todos os alunos com defasagem no processo de alfabetização fazem parte de uma única turma.
- No 3º ciclo, os alunos com dificuldades na leitura e escrita estão distribuídos em todas as turmas e o atendimento específico se faz de forma esporádica por uma das coordenadoras.

A Escola Municipal Guimarães Rosa oferecia antes um tratamento diferente do descrito, em relação aos alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita: constituía “turmas-projeto”. Isso aconteceu em 1999 e novamente nos anos de 2001 e 2002. Em 2003, formou-se uma turma que adotou uma estratégia de trabalho denominada regência

compartilhada pela escola. Com exceção de uma aluna, todos os demais alunos pesquisados participaram de uma ou das duas turmas-projeto, que constituíam agrupamentos com um número menor de alunos do que as turmas regulares, compostos por estudantes com dificuldades no processo de alfabetização. A escola não possui registro sobre o teor do projeto dessa turma de 1999, que a diferenciava das demais. A turma de 2001/2002 foi organizada em torno do que a escola denominou *Projeto Girassol*, com uma proposta específica de trabalho:

COORDENADORA VILMA: Então os meninos tinham aula de artes, os meninos tinham capoeira, quadrinhos do lado de fora, as famílias recebiam cestas básicas, à medida que elas participavam do projeto porque eu fazia momentos de formação com as famílias porque para que eu alfabetizasse esses meninos eu precisava realmente de trazer as famílias pra dentro com gestos. Então as famílias tiveram cursos de geração de renda, as famílias que participavam, que não deixavam os meninos faltarem de aula, ao final de cada mês eles ganhavam uma cesta básica. Então eu estabeleci uma parceria com vários voluntários para poder estar trazendo possibilidades para esses meninos aprenderem de uma outra forma e eu criava vários lugares para aprender. Eu sabia que o momento de atenção deles era no máximo 45 minutos; nesses 45 minutos eu sistematizava a alfabetização e nos outros minutos eu trabalhava todos os outros conteúdos integrados num projeto só. E a gente fazia isso não daquela forma sistematizada de uma forma tradicional, mas nós fazíamos através de brincadeiras, de jogos, eu saía com esses meninos para fazer excursão, eu trabalhava a questão racial porque eram de 21 meninos do projeto, 18 eram negros e 7 ou 8 meninos eram considerados meninos com dificuldade de adaptação disciplinar, eles não tinham convivência social legal, apresentavam dificuldades. (E.M. Guimarães Rosa)

Segundo relato da coordenadora o projeto acabou por que:

O que aconteceu é que houve realmente uma rejeição dos professores da escola em geral por causa desse agrupamento desses meninos, em uma sala só. Alguns professores eles não queriam passar pela sala, porque o projeto não era socializado. O projeto virou um projeto meu e não um projeto da escola, de socialização entre os professores. Então eu trabalhava muito bem com esses alunos porque eu tinha o projeto na minha cabeça e por mais que eu tentasse passar isso para os professores, não era interesse dos professores desenvolverem esse projeto, então não era um desejo compartilhado.

Em 2003 formou-se a regência compartilhada, composta por dois professores que acompanham uma única turma com menor número de alunos, de acordo com a vice-diretora da escola, com o objetivo de “dar um atendimento mais individualizado para alguns alunos”.

CAPÍTULO 4

OS ALUNOS DA PESQUISA

Os percursos escolares que se seguem foram descritos para compor o quadro de experiências vividas pelos alunos no interior da escola. Entende-se que não basta analisar as organizações escolares, é preciso, na medida do possível, captar o ponto de vista dos alunos, sua capacidade crítica e o seu esforço de subjetivação.

No contato com os alunos durante as entrevistas, chamou a atenção o fato de que, muitas vezes eles se mostraram fechados em si mesmos; diziam pouco sobre eles próprios e o percurso que viveram na escola. As lembranças são sempre muito vagas; eles não sabiam ou não queriam dizer quem foram os professores, quais as vivências mais agradáveis. Alguns alunos não sabiam dizer sequer quem eram os seus atuais professores. Esse quadro de apagamento parece, ele próprio, uma forma de vivenciar o fracasso de maneira que torne menos sofrida a experiência pela qual passaram.

4.1 Trajetória escolar dos alunos da Escola Municipal José de Alencar

Na Escola Municipal José de Alencar houve reprovações durante o percurso escolar, diferentemente do prescrito no projeto da Escola Plural. Este, embora contemple a possibilidade de retenção do aluno, coloca claros limites a ela: prevê a possibilidade de uma reprovação ao final do ciclo, com a condição de que não se ultrapassem duas reprovações ao longo do ensino fundamental. Para que o aluno seja reprovado ao final do ciclo é necessário ainda que a escola justifique a medida e indique qual o trabalho a ser realizado no ano seguinte com ele.

Nas trajetórias escolares, encontramos diversas situações:

- José permaneceu por cinco anos no 1º ciclo, fez o segundo ciclo em três anos como previsto no projeto original, sendo que, antes de completar o 2º ciclo, foi encaminhado para uma turma-projeto, concluindo o 2º ciclo nessa turma e iniciando o 3º ciclo também na turma-projeto.
- Pedro fez o 1º ciclo em quatro anos, repetindo o último ano do ciclo. Em 2002 ingressou no 2º ciclo, permanecendo apenas dois anos nesse ciclo e passando ao 3º ciclo em 2004 na turma-projeto.
- Lorena fez o 1º ciclo em três anos, o 2º ciclo em quatro anos, ingressando, no último ano desse ciclo, na turma-projeto. Em 2004, estava matriculada no 3º ciclo, na turma-projeto.
- Warley cursou o 1º ciclo em quatro anos, o 2º ciclo também em quatro anos, sendo o último ano na turma-projeto, e ingressou no 3º ciclo em 2004 na turma-projeto.

Todos os alunos tiveram, pelo menos, uma reprovação em sua trajetória escolar. A organização do trabalho na escola na maior parte das vezes não previu a possibilidade de uso do tempo escolar de forma mais flexível, que garantisse a esses alunos vivências culturais mais amplas. Assim, os alunos permaneciam numa mesma turma durante todo o ano letivo, com as mesmas atividades, em sua maioria determinadas pelas abordagens estritamente disciplinares e seus conteúdos. Reenturmações, oficinas, projetos de trabalho e tantas outras possibilidades que levam em consideração as necessidades dos alunos, tanto do ponto de vista dos conteúdos acadêmicos quanto das vivências e relacionamentos diversos, quanto da auto-imagem e do desenvolvimento emocional, não eram planejadas de forma coletiva na escola. Identificou-se apenas o esforço individual de alguns professores no sentido de promover experiências escolares mais adequadas aos alunos.

4.1.1 José

José possui uma história de vida marcada pelo estigma da extrema pobreza. Segundo Goffman (1988) as pessoas estigmatizadas tendem a ter experiências de socialização e aprendizagem que reforçam a sua condição estigmatizadora. José não se relaciona com o pai, vive com a avó que é quem sustenta uma família numerosa (sete netos, o marido e duas filhas). A baixa escolaridade e o analfabetismo se fazem presentes na configuração familiar de José. A família vive com o dinheiro da Bolsa Escola⁸ e de pequenos trabalhos eventuais, pois, nenhum de seus membros está inserido no mercado formal de trabalho.

PESQUISADORA: A senhora tem a bolsa escola?

AVÓ DE JOSÉ: Tenho, eu recebo a bolsa escola, mas a bolsa escola agora, sabe, diminuiu. O dinheiro que vem não dá pra mim fazer compra. Só dá pra pagar água e a luz.

PESQUISADORA: Agora é quanto, a bolsa escola?

AVÓ DE JOSÉ: Agora eu recebo cento e oitenta. Acho que é cento e oitenta mesmo, porque eu recebo uma nota de cinquenta e duas de vinte.

PESQUISADORA: Uma nota de cinquenta e duas de vinte?

AVÓ DE JOSÉ: É. Então não dá não pra fazer compra igual eu fazia.

PESQUISADORA: Antes era mais?

⁸ A Bolsa Escola é um programa do governo municipal que dá um benefício às famílias de baixa renda e exige em troca a presença na escola. Alguns alunos além de receber a bolsa escola municipal também recebem a Bolsa Família do Governo Federal.

AVÓ DE JOSÉ: Antes era mais, dava pra mim pagar água, luz e fazer compra. Agora não dá mais. Eu ainda dou graças a Deus que dá ao menos pra mim pagar a água e a luz. É melhor pingado do que faltado, porque eu não estou trabalhando.

José traz na sua biografia o estigma de participar de uma família que historicamente não aprende. A mãe, alguns tios e os irmãos estudaram na mesma escola que ele e, segundo o relato dos professores, nenhum deles teve um desempenho escolar satisfatório.

PESQUISADORA: A sua mãe sabe ler?

JOSÉ: Não.

PESQUISADORA: E a sua avó?

JOSÉ: Não. Quem sabe é ler é só uma tia minha, só.

PESQUISADORA: Quem é que te ajuda lá na sua casa?

JOSÉ: Ninguém não.

PESQUISADORA: Sua mãe não foi pra escola, não?

JOSÉ: Foi, mas não aprendeu nada até hoje. (risos). Vai entrar pra aula de novo.

PESQUISADORA: Por que você acha que ela não aprendeu?

JOSÉ: Ela não prestava atenção na professora.

PESQUISADORA: E você presta atenção?

JOSÉ: Ham...ham...

PESQUISADORA: E você está aprendendo?

JOSÉ: (balança a cabeça positivamente)

A avó demonstra valorizar os estudos, pois, apesar alguns filhos não terem tido êxito na escola, ela continua apostando na escolarização dos netos, mesmo que encontrando como recurso apenas a coerção:

PESQUISADORA: A senhora teve quantos filhos?

AVÓ DE JOSÉ: Eu tive doze filhos.

PESQUISADORA: E todos os filhos foram pra escola?

AVÓ DE JOSÉ: Todos, os que ficou vivo eu punha eles pra escola, os que Deus levou...

PESQUISADORA: Quantos ficaram vivos?

AVÓ DE JOSÉ: Tenho vivo, são três homens e cinco mulher.

AVÓ DE JOSÉ: Em casa ele brinca muito, é muito brincalhão, desde pequeno que eu coloquei ele na escola, nunca deu saída, nunca passou de ano, nunca, ficou direto assim, eu vinha, batia nele pra ver se é porque ele tava brincando. A mãe dele também era a mesma coisa.

A situação familiar de José mostra claramente uma distância entre as formas escolares de aprendizagem e as condutas que favorecem o êxito escolar: baixa escolaridade, débil relação com a leitura e a escrita e práticas domésticas pouco organizadas. Lahire (1997, p.24) refere-se à grande distância existente entre as formas organizadas de trabalho e uma economia doméstica instável, com situações pouco favoráveis ao estabelecimento de “fundamentos de uma regularidade doméstica de conjunto: regularidade das atividades e dos horários familiares, limites temporais estruturados e estruturantes”. No entanto, o autor considera que o capital econômico da família pode ser gerido de diferentes maneiras e que elas não são determinantes na socialização familiar e nas trajetórias escolares.

Em relação à família de José, apesar das precárias condições de existência dadas as condições econômicas miseráveis e das fragilidades quanto às práticas intelectuais (a insuficiência dos cálculos, carência de anotações, ausência de previsões orçamentárias, etc), um de seus irmãos obtém sucesso escolar. Por sua vez, a despeito dessas disposições econômicas pouco favoráveis, a avó de José aponta ter grande interesse pelos estudos dos familiares e, mesmo considerando o pouco sucesso de seu neto e de alguns de seus filhos na escola, continua apostando na escolaridade e usando de mecanismos que possui, como bater e “ralhar” com José, com o intuito de, nas suas palavras, “ver se dá saída” na escola. O benefício da bolsa escola constitui também uma motivação para a permanência desse aluno na escola e uma opção para evitar a evasão. Entretanto, os tios de José não usufruíram do benefício e permaneceram na escola por incentivo da chefe da família.

Durante a escolarização, em especial nos dois primeiros ciclos, José era definido pelos seus professores pela conduta do silêncio. Estava sempre em um canto da sala, dormia durante as aulas, não conversava, não tinha amigos. De acordo com a diretora, ele era preterido pelos colegas nas brincadeiras porque não tomava banho e cheirava mal. Segundo a avó, José foi discriminado na escola:

PESQUISADORA: Ele tem alguma professora que ele gostava mais?

AVÓ DO JOSÉ: Não, ele tinha um professora que ele gostava, só que eu esqueci o nome dela. Agora, uma professora que ele odiava ela é aquela, como é que ela chama? Acho que até ela saiu daqui, ela foi embora. Ele tomou birra da cara dela. Ela mandava ele pegar o lixo e não passava ele de ano, quando era no fim do ano

ela pegava e mandava bilhete pra mim falando que ele tava mexendo no lixo. Era a dona... não lembro o nome da professora. Até falaram comigo pra eu dar queixa dela, que isso não era coisa dela fazer não, e ela batia nele, ela judiava dele. Ele não gostava dela de jeito nenhum porque ela judiava dele. Ela dava reguada nele, beliscava ele. ‘Mãe, ó pra senhora ver que a professora fez. Ela mandou eu ir pegar lixo pra ela, depois ela fica batendo na gente’. Qualquer coisinha ela está batendo na gente. Quando eu chegava aqui e falava com ela, ela falava que era mentira, que ela não judiava dele. Eu dei graças a Deus que depois eles tiraram ela daqui, eles tirou ele dela. Aí já passou pra uma outra professora que ele gostava.

PROFESSORA ÂNGELA: Bom, o José é atípico, eu acho que é um caso atípico. Mas o José melhorou muito. José antes não conversava, José há dois anos atrás, entrava mudo e saia calado, agora o José brinca, briga, briga com todo mundo, ele acha que ele sabe, ele não sabe nada.

As práticas escolares demonstram a distância entre a expectativa dos professores e o público existente na escola. José foi “judiado”, a professora dava “reguada” e “beliscão”, segundo relato da avó, confirmado por José. A trajetória de insucesso escolar se torna evidente quando José e sua avó enunciam a violência física e simbólica, vivida pelo aluno durante o processo de escolarização. A experiência escolar negativa, aliada a um mundo de adversidades extra-escolares, levam a uma situação de fracasso.

José apresentou poucos avanços em relação à leitura e à escrita ao longo dos anos escolares. A coordenadora do 1º ciclo relata que durante o primeiro ciclo ele não reconhecia nem nomeava letras, “apenas representava a escrita com bolinhas”. Desde a representação inicial, caracterizada pela professora como “escrita de bolinhas”, à escrita atual, caracterizada pela tentativa de reprodução de traços gráficos típicos da letra cursiva, compostos por linhas curvas e onduladas, José apresenta uma escrita impossível de ser interpretada.

A escrita que se segue foi realizada no ano da pesquisa, e a consigna era de que José escrevesse uma carta a um colega de outra escola. Apesar da escrita apresentada não poder ser lida, algumas características podem ser percebidas: José apresenta uma ordem linear, ocupando toda a folha, o que permite supor que o aluno tem como hipótese que para escrever é preciso ter uma quantidade grande de grafias. A escrita parece não se preocupar muito com a variedade, uma vez que existe uma repetição nas formas de escrever, principalmente em relação às “letras” iniciais e finais, que se repetem em quase todas as linhas, além do tamanho quase constante da escrita entre as linhas, pois, não existe uma intenção de grafar palavras ou orações, mas de representar o que ele entende por um texto: uma folha cheia de caracteres, em formas lineares, “imitando” a grafia da letra cursiva. Quanto à interpretação da escrita do aluno, a presença de relações subjetivas e os motivos pelos quais a escrita de José não deixou

de ser um traçado para ser converter em uma representação simbólica só poderiam ser analisados em um estudo longitudinal, que não é o caso dessa pesquisa.

Texto 1

ALUNO: José

ESCOLA: Escola Municipal José de Alencar

Os professores falam pouco de José, dizem que não aprendeu e que atualmente só escreve o próprio nome. Referem-se ao aluno muito mais pela sua situação de vida do que pelo seu desempenho ou comportamento escolar. Existe uma suspeita do corpo docente de que o aluno possua algum tipo de retardo. Entretanto, nenhum diagnóstico foi realizado, segundo a diretora porque a família não consegue se organizar para levar o aluno às consultas, conforme a avó, porque a escola não tomou providências. De acordo com a avó:

PESQUISADORA: O que as professoras falavam dele? Chegavam a te chamar aqui na escola pra conversar com a senhora?

AVÓ DO JOSÉ: Só falava que ele não tava indo pra frente, que ele tava muito fraco, não passava, falava que parecia coisa que ele tinha problema, que era preciso de por ele numa escola especializada, pra ver se ele aprendia. Eles ficam arrumando escola especializada pra ele até hoje (risos). Aí vai virando rapaz e nada. José, você não sabe ler, não? 'Eu sei mãe, eu sei ler sim'. Então lê pra mim ver José. 'Ah, eu não vou ler pra senhora ver, não, a senhora vai rir da minha cara, eu começo a gaguejar, a senhora vai rir da minha cara'. Falei, então é por que você não sabe.

A “herança” de uma cultura familiar, a maneira como a família trata a experiência escolar e vive sua exclusão social é tida pela escola como determinante de uma “desvantagem” escolar. Lahire (1997, p. 172) ao tratar da “herança” familiar ressalta que ela traz também uma questão de sentimento, “de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio”. Na família de José encontramos clara valorização da escola e uma dubiedade de sentimentos, uma desconfiança na capacidade de José aprender, ligada à herança materna e, ao mesmo tempo, reforço e confiança de que o aluno pode aprender pelo seu esforço pessoal, percebido nas demandas da avó em relação ao neto:

AVÓ DE JOSÉ: A mãe dele não sabe nada, entrou pra escola com sete anos, eu pejei, não aprendeu nada, nada, nem assinar o nome dela ela não sabe. Então acho que ele vem dirigindo é por ela mesmo, porque o pai dele sabe ler, pai dele acho que sabe ler porque ele estudou aqui bem tempo, então, acho que ele está puxando ela.

AVÓ DE JOSÉ: Fui pejeando com ele, fui pejeando pra ele estudar em casa: José passa a mão no livro José, vai estudar José, vai ler José, larga esse brinquedo José. Foi tanto que eu destruí os carrinhos dele tudo (risos), pra ver se ele aprendia a ler, pra ver se..., mas não adiantou não, não adianta não, tira ele de uma coisa ele vai pra outra, tira ele de outra ele vai pra outra, falei, ah... Aí larguei pra lá, vou deixar pela cabeça dele mesmo que a hora que ele dá, aí, quer dizer que ele precisa aprender, aí....

Ao mesmo tempo em que a avó argumenta com o aluno e toma atitudes de coerção para que ele estude, chegando mesmo a bater nele, ela demonstra desânimo e “larga pra lá”, mantendo exígua confiança na aprendizagem dele. O apoio moral e afetivo demonstrado pela avó não valeu muito para mudar a posição escolar de José, pois ela vem associada a uma combinação singular de características familiares, vinculadas a uma fraca expectativa da escola em relação ao desempenho do aluno. A trajetória escolar dele sinaliza um percurso de aluno estigmatizado pelas condições de vida e pela herança familiar. José é descrito como quem não tem condições cognitivas apropriadas para aprender e, como se considerava que tinha baixa capacidade intelectual, a ele pouco era dado. Não foi encaminhado para avaliação médica pela escola; durante muitos anos não foi oferecido na escola nenhum atendimento escolar diferenciado nos dois primeiros ciclos escolares; enfim, ele foi deixado à sua própria sorte, responsabilizado pelo seu fracasso. Em vista das dificuldades de aprendizagem apresentadas e das enormes dificuldades da família para suprir necessidades básicas de seus

membros - o que resulta também em baixa capacidade de demanda à escola - a atitude da escola foi a de se desresponsabilizar quanto à situação do aluno.

4.1.2 Pedro

Pedro é o terceiro filho de uma família composta de pai, mãe e quatro filhos. O pai completou o ensino primário (4ª série) e a mãe estudou até a 7ª série do ensino fundamental. Pedro lê e escreve, ainda que produza textos pouco elaborados. Foi apontado pela escola como aluno não alfabetizado. A conduta de aluno rebelde é marca de sua trajetória escolar. No registro de diário de campo uma professora revela que não entende porque Pedro não aprendeu a ler e escrever e faz parte de uma turma-projeto no 3º ciclo. Seu desempenho no primeiro ciclo era adequado à idade; segundo a professora, o aluno era uma criança esperta, aprendia com facilidade. Entretanto sempre foi muito indisciplinado. A mãe de Pedro revela:

PESQUISADORA: E como é que ele era, logo que ele entrou pra escola? Ele dava trabalho pra vir pra escola, como é que era?

MÃE DO PEDRO: Até que, não sabe, gostar de vir ele sempre gostou. Mas, o problema é assim, quando chega aqui, aí é a hora da bagunça, brincar. Gostar de vir ele sempre gostou.

PESQUISADORA: E o que a escola falava.... a senhora era chamada....

MÃE DO PEDRO: Ah, ele me deu muito trabalho, nosso Deus, esse ano mesmo acho que eu vim aqui umas três ou quatro vezes. Me deu trabalho demais da conta, sabe?

PESQUISADORA: E o que a escola fala?

MÃE DO PEDRO: Uai, assim, ele é desinteressado, ele não tem interesse de prestar atenção nas coisas, pra ver o que é hora de brincar, o que é hora de estudar.

PESQUISADORA: É assim desde que ele era pequeno?

MÃE DO PEDRO: Desde que era pequeno que gosta mais, o negócio dele mais é brincadeira.

A mãe trabalha como empregada doméstica e o pai está desempregado. De acordo com o relato da mãe, Pedro tem muitos conflitos com o pai:

MÃE DO PEDRO: Não tem o pai, tem o pai dele, só que o pai dele, sabe assim, ta bebendo muito, é daqueles pais assim, sem responsabilidade, então fica difícil também. Aqueles pais que acham, que do jeito que ele foi criado, acha que tem que criar os filhos também, e não é por aí. Fica gritando, falando assim, vou te dar um pescoção, vou te dar um chute, e não é por aí. Isso aí piora, eu quase não bato nele.

Porque o pai dele foi criado assim, então acha que os filhos têm que ser criado assim, e não é por aí.

PESQUISADORA: E o pai dele estudou também?

MÃE DO PEDRO: Estudou só até a quarta série só.

A violência segue fora e dentro dos muros da escola. Pedro preserva sua auto-estima usando a violência como uma estratégia para se sair bem no jogo da excelência que a escola é levada a jogar. Não se trata porém, de mera reprodução da vivência exterior, apesar de o aluno estar marcado por ela. Durante muito tempo se argumentou que os fracassos escolares eram diretamente decorrentes de causas sociais; alunos pobres, de famílias violentas reproduziam as relações sociais de forma natural e tinham poucas chances de se dar bem nas hierarquias escolares. Não há que ignorar as desigualdades sociais, mas perceber como as desigualdades escolares “marcam” os sujeitos, fazendo uso e abuso da violência simbólica e, mesmo em algumas situações, da própria violência física, como se viu no caso de José. Pedro maneja suas experiências escolares articulando a integração da cultura escolar com estratégias de sobrevivência nela.

PEDRO: Ah, eu não tava levando os estudos a sério. Por causa que, quando a fessora, eu ficava fora de sala...

PESQUISADORA: É. Você saia muito da sala.

PEDRO: Saia.

PESQUISADORA: Por quê?

PEDRO: Ah, eu e os menino lá, pra nois brincá fora de sala.

PESQUISADORA: Era a professora que mandava?

PEDRO: Não.

PESQUISADORA: Então, você vinha pra escola, mas não ficava na aula, é isso?

PEDRO: É tinha vez, só que tinha vez que eu ficava na sala, agora eu fico na sala.

Mesmo sabendo ler e escrever, Pedro teve que mudar de sala e fazer parte de uma turma-projeto no 3º ciclo. Essa opção foi feita pela escola muito mais pelo seu comportamento “difícil” do que pela sua capacidade em relação à leitura e à escrita. Argumentava-se que Pedro ia ficar mais a vontade, ser menos discriminado em uma turma em que os alunos não eram alfabetizados, considerando que sua identificação era com os alunos que fracassam e não com os que obtêm melhor resultado.

PESQUISADORA: E ele está aprendendo?

PROFESSORA ÂNGELA: Aprendendo muito. Acho até que ele está muito aquém da nossa sala, ele tinha potencial pra estar numa sala melhor. Mas agora no final do ano, porque ele é muito bom.

PESQUISADORA: E você sabe por que ele foi pra essa sala?

PROFESSORA ÂNGELA: Sei, por que ele é um menino que dá problema de disciplina, e pelo par de idade dele, aqui tinha duas salas que ele poderia estar acompanhando, de 3º ciclo. Só que se ele fosse pra sala 1, é muito, a disciplina é muito pesada, e está além da capacidade dele, então ele ia dar problema de disciplina, não ia aprender, porque ele está aquém. Sala 2, ele não ia dar conta de acompanhar, porque são meninos que já tem um currículo mais puxado, e ele não ia dar conta de acompanhar, então a gente achou por bem ele continuar na nossa sala e o ano que vem ele mudar. Ele não ia adaptar em duas salas porque ele ia ficar muito aquém, então ele ficou na nossa sala e o ano que vem ele muda.

Na trajetória escolar de Pedro fica evidenciado que a função moral e disciplinadora da escola se sobrepõe ao trabalho com o conhecimento. Nesse caso, a escola produziu o fracasso em razão de impor o julgamento sobre o comportamento difícil do aluno ao seu rendimento razoável. O bom comportamento e a conformação às regras são qualidades atribuídas aos “bons” alunos, de tal forma, que a relação com o saber e com o conhecimento fica em segundo plano. O aluno tido como indisciplinado é considerado como um aluno sem autonomia intelectual, dado que a escola considera como autônomo o sujeito capaz de “se virar sozinho” seguindo as instruções e regras escolares. Nesse sentido, a vida escolar é muitas vezes determinada por juízos escolares carregados de valores que influenciam todas as dimensões da experiência escolar e ultrapassam a relação linear, frequentemente estabelecida pelas normas escolares entre avaliação e rendimento cognitivo.

Pedro tem consciência de que está exposto a uma trajetória escolar “menos digna”. Sua capacidade crítica e seu esforço de subjetivação o fazem criar formas de estar na escola e de atenuar a situação de fracasso a que é submetido levando-o a se opor a uma destruição pessoal.

PESQUISADORA: O que você acha de conviver na turma com aluno que não sabe ler?

PEDRO: Acho ruim por causa que a gente termina primeiro, eles fica lá demorando, a gente à toa. Aí é ruim.

PESQUISADORA: Você gostaria de estar em outra sala, então, que os meninos sabem mais?

PEDRO: Gostaria.

PESQUISADORA: Você chegou a ir pra outra sala?

PEDRO: Ah, no comecinho do ano eu fui, mas só que eles falou que meu nome tava errado. Mas tava na outra sala mesmo.

PESQUISADORA: E você achava melhor estar lá ou nessa sala que está hoje?

PEDRO: Achava melhor ta lá.

PESQUISADORA: Por quê?

PEDRO: Porque lá é mais reforçado, mais bom. (Pedro).

4.1.3 Lorena

Lorena é uma menina de 13 anos que frequenta a Escola Municipal José de Alencar desde os seis anos de idade. É a primogênita de uma família de quatro filhos, cujos irmãos têm outro pai. Vive atualmente com os irmãos, a mãe e o padrasto.

Lorena escuta pouco e pronuncia com dificuldade algumas palavras. Segundo relato da mãe ela iria fazer uma cirurgia de ouvido em 2005.

PESQUISADORA: E quando é que você descobriu que a Lorena tinha esse problema de ouvido.

MÃE DA LORENA: Foi quando ela foi pro apoio lá perto de casa, do posto de saúde. Aí ela percebeu que ela tava com problema de cabeça, aí que foi que encaminhou ela lá pra fono, lá no bairro São Geraldo.

PESQUISADORA: Aí ela vai ter que operar?

MÃE DA LORENA: Aí vai ter que fazer cirurgia.

A aluna usa como estratégia não ser percebida. Esforça-se para não se mostrar e para reduzir a tensão que sua condição de aluna com dificuldades auditivas lhe traz. A mãe de Lorena explicita a expectativa da escola:

PESQUISADORA: E quando ela era pequena, quando ela entrou pra escola, o que as professoras falavam?

MÃE DA LORENA: Falavam que ela era péssima, não tinha condições de aprender. Ela só estudou nessa escola aqui, desde quando ela entrou que ela só está aqui. Igual essas professoras, aqui tudo conhece ela. Me conhece também.

Além da dificuldade de audição e fala, a escola alega que Lorena não aprendeu a ler e escrever porque sempre faltou muito às aulas:

PROFESSORA ÂNGELA: A Lorena, eu acho que o caso dela, ela saía da escola, ela era faltosa, ela desaparecia assim dois meses, depois voltava e esse ano ela está muito assídua. Ela falava que a mãe... porque como ela tem um problema de fala, - ela vai até operar de ouvido - ela falava que a mãe usava a carteirinha dela de passe especial pra sair, então tinha que levar ela junto pra aproveitar a passagem, então ela ia com a mãe, pra não pagar passagem.

PESQUISADORA: E nesse caso, tinha algum acompanhamento do Conselho Tutelar?

PROFESSORA ÂNGELA: Não, a gente mandava chamar a mãe. Ela vinha, freqüentava um tempo, depois sumia de novo, e foi assim, por muito tempo. Mas eu não lembro se teve conselho tutelar, mas a Lorena também desenvolveu muito. Lorena não sabia nada, agora ela sabe muito, está ainda nesse processo de automatização da escrita, igual aos outros.

Nos diários de classe consta que sua ausência aumentou gradativamente a partir do 2º ciclo, chegando a aluna a apresentar, em 2003, mais de 50% de faltas na escola durante o ano letivo. Em 2004, Lorena mostrava assiduidade às aulas em função do recebimento da bolsa escola.

Gráfico 1 - Números de faltas por ano letivo – Lorena – E.M. José de Alencar

Fonte: diários de classe fornecidos pela secretaria da escola.

Quando se trata de situações em que o aluno precisa de atendimento fonoaudiológico e qualquer outro, vinculado à saúde, a escola alega que tem muito pouco a oferecer; o que foi feito foi o encaminhamento ao posto de saúde a espera de que a família desse seqüência ao tratamento. O atraso do tratamento, seja em razão da demora da escola, da família ou do sistema de saúde, provoca um atrase na aprendizagem e as conseqüências que advém dela: sentimento de vergonha, de desvalorização de si, podendo levar a uma situação pessoal de estagnação, de paralisação diante da situação de fracasso. Novamente, o círculo vicioso se faz

presente: baixa capacidade de reivindicação familiar, sistema de saúde pouco eficiente e presença fraca da escola nos encaminhamentos.

4.1.4 Warley

Warley nasceu em 1989 e entrou para escola com seis anos de idade, em 1996. Segundo filho de uma família composta por pai, mãe e quatro filhos. O pai é eletricitista e a mãe auxiliar de serviços gerais em um hospital.

Todos os professores entrevistados são unânimes em afirmar que Warley é um bom menino, educado, meigo, entretanto, muito agitado, fala muito. O maior problema sempre foi a indisciplina e a desatenção no 1º e 2º ciclos. Nas fichas de avaliação do aluno consta que ele nunca foi uma criança “centrada nas coisas da escola”; é desorganizado com seu material e muito disperso, apresentou uma mudança significativa de comportamento no 3º ciclo, apesar de ainda ser muito falante, o que os professores consideram ser um problema para a aprendizagem.

Os julgamentos dos professores sobre Warley evocam mais as qualidades morais do que seu desempenho intelectual. Esse tipo de julgamento aparece na Escola Municipal José de Alencar também em relação ao aluno Pedro: os alunos são considerados “insuportáveis” do ponto de vista do comportamento, uma vez que tumultuam as aulas e os ambientes escolares, e sua capacidade cognitiva é subestimada em função do julgamento dos professores sobre a sua conduta.

Warley aprendeu a ler e escrever, entretanto continuou sendo estigmatizado pelo fracasso escolar. A professora Ângela, alfabetizadora da turma-projeto que Warley frequenta, revela:

PESQUISADORA: Quando você o recebeu, qual a avaliação que veio dele?

PROFESSORA ÂNGELA: Imaturo, com problemas de disciplina, ele já escrevia, que a primeira coisa que aprende é escrever, mas, não lia. Acho que está aprendendo, foi gradativo. Esse ano ele melhorou muito, esse ano foi o melhor ano dele, eu acho. Ele pergunta muito pra gente, professora, esse ano eu vou passar, professora esse ano eu vou... Sei lá pra que série ele fala. Porque agora é ciclo, eles ficam com dificuldade. Professora, ele só pergunta isso o dia inteiro, mas é um menino que vai dar certo, eu acho.

Apesar de ter mudado seu comportamento, de ter aprendido a ler e escrever, sua situação não muda muito. - Até quando? Até o resto da vida? Ele pergunta. Quando é que ele vai sair da situação de estigma de aluno problema, que não sabe ler? Warley tem consciência

de que apesar de estar matriculado no 3º ciclo, recebe um tratamento diferenciado em relação à sua turma de idade.

ALUNO WARLEY: Eu falei pra professora assim, se ela não podia passa eu pra mudar eu de sala; ela não que passar eu de ano. Oh! eu estou nessa sala desde seis anos, meu. Eu estou nessa sala a um tempão já! Algumas professoras é as mesmas. Até hoje eu não saio dessa sala. Aí eu fico pensando, vou ficar nessa sala até o resto da vida? É ruim demais. (E. M. José de Alencar)

A mãe do Warley conta que sempre foi chamada na escola por problemas de indisciplina do filho. Quando mais novo, chegou a ser expulso da creche que freqüentava por causa das constantes bagunças e brigas com os colegas. Ela fala que hoje é uma pessoa mais madura e consegue se relacionar bem com o filho e entender o seu comportamento, mas que teve o Warley ainda muito jovem, sempre precisou trabalhar fora e nunca conseguiu conciliar a maternidade com o trabalho. Diz que Warley era uma criança carente e por isso apresentava esse comportamento:

MÃE DO WARLEY: Tanto é que antes de vir pra escola ele vinha pra essa creche aqui embaixo. De tão levado que ele era a diretora da creche chegou a me chamar e falar, infelizmente não dá, não tem como. Ele batia nos meninos, brigava, ela falou não tem como ficar com esse menino aqui não. E a gente como mãe, o que é que vai fazer, tem que carregar a cruz até ver onde que güenta.

A mãe faz muitos elogios a ele e relata as mudanças que tem demonstrado nos dois últimos anos. Atribui as mudanças ao seu amadurecimento e à participação no *Projeto Rede do 3º Ciclo* (SMEd/Cape). Antes de freqüentar o projeto Warley estava ficando muito na rua:

MÃE DO WARLEY: O Warley saía aqui da escola de manhã e ficava enturmado com uns meninos, ficava pra rua afora. Eu tinha que sair do serviço, e eu já tava perdendo a paciência com ele, porque a gente tem hora que fica até desprotegida, você não consegue achar uma ajuda.

MÃE DO WARLEY: Mas ele tem uma certa dificuldade, mas depois que ele foi pra Rede do 3º Ciclo ele melhorou demais, não tem nem como explicar a maneira como o Warley mudou, em tudo, comportamento, aprendeu a ler, ser mais atencioso com a gente, ele era um menino assim muito calado, muito sozinho, ele não era de se enturmar.

Ela demonstra ter consciência de que a escola trata de forma diferente “bons” e “maus” alunos:

PESQUISADORA: E por que a senhora acha que aconteceu isso?

MÃE DO WARLEY: Sei lá, por causa do ensino. Não que aqui não fosse um ensino bom, porque aqui eles lidam com muitas crianças e ele precisava de uma atenção maior. Ele não conseguia acompanhar as aulas que davam mais pros

meninos que às vezes eram mais evoluídos que ele, na leitura, nessas coisas todas e ele não conseguia acompanhar.

A mãe de Warley consegue perceber que o tratamento dado pela escola a seu filho não levou em conta a necessidade que ele tinha de uma abordagem diferenciada. Assim ela se dá conta que na Escola Municipal José de Alencar o investimento pedagógico é mais ou menos rigoroso e sistemático, mais ou menos adequado, dependendo se os alunos são considerados “bons” ou “maus” alunos, se apresentam comportamentos e atitudes considerados mais ou menos adequados ao espaço escolar.

Assim sendo, depreende-se que os alunos não aprendem somente por boas propostas pedagógicas, por um rol de atividades propostas pela escola, consideradas adequadas para os estudantes; a própria lógica da seleção pelo fracasso é destruidora do sujeito. A busca da excelência escolar é descrita por Dubet (1997) como destruidora para os sujeitos que fracassam, pois para eles não há outra possibilidade além de identificar-se com as categorias de seu fracasso. A valorização da competência e da eficácia escolar, mesmo que seja falseada, acaba por produzir o fracasso, uma vez que nela não cabem as diferenças, os gostos, os desejos, as pessoas nas suas múltiplas dimensões e talentos.

4.2 Trajetória escolar dos alunos na Escola Municipal Guimarães Rosa

A trajetória escolar dos alunos da Escola Municipal Guimarães Rosa é marcada por experiências descontínuas, que indicam que a instituição buscava encontrar caminhos variados para o seu atendimento e, para isso, criou diferentes formas de organização. No entanto, tais estratégias funcionavam como um ensaio, como tentativa e erro. Esse comportamento, é normalmente fruto dos inúmeros conflitos que emergem nas escolas que buscam inovar no seu cotidiano e se deparam com diferentes lógicas, valores e experiências dos sujeitos envolvidos.

Inicialmente, as preocupações se voltavam mais para a maneira de agrupar os alunos do que para os processos pedagógicos e a natureza das vivências a serem desencadeadas na escola. O projeto desenvolvido nos anos de 2001 e 2002 tentou romper com essa lógica; entretanto, optou por colocar em uma única turma “os alunos difíceis”, o que impossibilitou a continuidade do trabalho.

Assim como na Escola Municipal José de Alencar, no limite indisciplina e desempenho parecem andar de mãos dadas na Escola Municipal Guimarães Rosa. Os alunos

com desempenho menos satisfatório ou que adotaram estratégias de conflito ou retraimento foram relegados a trajetórias escolares “menos dignas”, que acabaram reforçando as desigualdades.

Assim, parece ter havido o que podemos denominar “reprovação branca” na escola, uma vez que os diários de classe não registram retenções, pois, observando-se o tempo de permanência na escola, percebe-se que alguns alunos foram reprovados. As enturmações demonstram também, que, no início da implantação da Escola Plural, a escola oscilava entre uma organização seriada e por ciclos, com pouca compreensão da lógica dos ciclos de formação, como mostram as trajetórias escolares descritas.

- Tadeu: entrou para a escola com oito anos de idade. Nos registros da escola, consta que iniciou cursando a 1ª série; fez o primeiro ciclo em 3 anos; o segundo ciclo em um ano; e, em seguida, foi para a turma-projeto no 3º ciclo, permanecendo nela por 2 anos. Depois foi para a turma denominada regência compartilhada e, no momento da pesquisa, estava concluindo o último ano do 3º ciclo.

- Gabriel: entrou para a escola aos 6 anos de idade, em 1995. Fez o 1º ciclo em 4 anos e iniciou o 2º em uma turma-projeto, concluindo-o em dois anos. Em 2001, foi matriculado na turma-projeto do 3º ciclo, permanecendo nela dois anos. No ano seguinte, estava matriculado no 3º ciclo, na turma de regência compartilhada. Em 2004, no diário de classe constava que ele estava cursando o 2º ano do 3º ciclo;

- Gisele: ingressou no 1º ciclo com 6 anos de idade, em 1997, permanecendo nesse ciclo por 4 anos. Iniciou o 2º ciclo em 2001, ficando nele até 2004;

- Paula: entrou na escola com 6 anos de idade em 1995, ano de implantação da Escola Plural. Permaneceu no 1º ciclo por 4 anos, sendo que o último ano em uma turma-projeto. Ficou no 2º ciclo por 2 anos, ingressando no 3º ciclo em 2001, no *Projeto Girassol*, que teve duração de 2 anos. Em 2003 estava na turma de regência compartilhada e, em 2004, encontrava-se matriculada no segundo ano do 3º ciclo.

4.2.1 Gisele

Gisele nasceu em dezembro de 1990. Mora com a mãe e duas irmãs em uma casa de fundos, cômodos grandes. O pai não mora com a família, nem contribui financeiramente para a formação das filhas. A mãe trabalha como cozinheira em um restaurante, passa o dia todo fora de casa, mas sempre comparece à escola quando solicitada.

A aluna iniciou o processo de escolarização aos seis anos de idade, e, segundo informações de professores e coordenadores, era muito dispersiva, vivia no “mundo da lua”, não tinha autonomia e independência.

Gisele, apesar de não saber ler e escrever, pratica algumas regras do jogo escolar: é disciplinada, realiza as tarefas, acata as “ordens” dos professores. É tida como uma aluna dócil, pacífica e que presta a atenção na aula. Apesar de não ter domínio do funcionamento do sistema de escrita, Gisele escreve, tenta, interpela os professores, pede ajuda e, principalmente, se esforça, algo que é muito valorizado na cultura escolar.

GISELE: Era assim, eles dava papel, a gente tinha que fazer letras grandes, não tinha que fazer letra pequena igual nós fais, não podia escrever de caneta, só de lápis, e a professora sentava com a gente sozinha e lesse. Somente quando a gente fazia bagunça, alguma coisa assim, não fazia atividade, aí ela punha a gente pra ficar fazendo na hora do recreio.

PESQUISADORA: E como é que era, quando você tinha que ficar fazendo as coisas na hora do recreio.

GISELE: Aí eu fazia rapidinho, aí eu pegava o final do recreio.

PESQUISADORA: E por que você era bagunceira?

GISELE: Ah, não sei.

PESQUISADORA: Hoje você é bagunceira?

GISELE: Não.

PESQUISADORA: Por que você mudou?

GISELE: Assim, quando a gente vai crescendo a gente vai mudando as coisas erradas que a gente vai fazer e as coisas certas que a gente faz.

PESQUISADORA: O que é que você mais gosta na escola?

GISELE: Dentro de sala?

PESQUISADORA: É.

GISELE: De ler, ler e escrever.

PESQUISADORA: E quando tem alguma coisa dentro da sala que você não sabe, de leitura e escrita, como é que você faz?

GISELE: Aí eu pergunto à professora, aí ela explica, aí eu fico prestando atenção, aí eu vejo ela explicando ou então fazendo, aí eu faço no meu caderno e fico treinando em casa.

PESQUISADORA: Sempre foi assim, você sempre perguntou, pediu ajuda.

GISELE: Hum... hum....

COORDENADORA LÍVIA: Ela não tem problema de indisciplina, de jeito nenhum, ela.... muito pelo contrário, ela é muito, ela é uma aluna que se expressa bem, sabe argumentar os seus pontos de vista, que fala não sei, me ajuda, sabe, mas que ao mesmo tempo, parece que assim, não entra, não sei, os métodos, as formas parecem que não atingiram ela.

Lahire (1997) se refere a diferentes tipos de êxito escolar do ponto de vista do desempenho porque, segundo ele, a escola fundamental admite uma relativa heterogeneidade nos modelos de “sucesso” escolar. Essa análise pode ser feita também em relação ao fracasso. Do ponto de vista da aprendizagem da leitura e escrita, Gisele parece ser uma aluna que não tem muito êxito. No entanto, seu alto grau de integração às normas escolares lhe garante um pertencimento institucional, ou seja, sua performance ruim em relação à leitura e escrita não impede que seja garantida sua inserção escolar por meio da conformação às regras estabelecidas. O desempenho da aluna é muito menos anunciado como uma “falta” do que sua escassa frequência às aulas ou seu silêncio.

Gisele se vê em parte cumprindo o papel de estudante que a escola espera que ela seja: conhece suas obrigações e o discurso necessário para se dar bem na escola. Ela o utiliza de forma extremada, gasta grande energia para tentar burlar constantemente o seu registro de aluna não alfabetizada e fazer valer o seu registro de menina aplicada e atenciosa. Isso cria uma confusão entre os professores, que não sabem bem se Gisele sabe ler e escrever ou não. Dizem que ela parece saber, mas que em algum momento ela regride, volta atrás, como se tivesse desaprendido. No conjunto, apesar de ser possível decifrar algumas palavras, Gisele apresenta um texto incompreensível, com se pode ver a seguir:

Texto 2

é Savelo me é MUTORA
MALASA QILA LIMA BALA Savelo
MELAPILODA? MALI
NÃO QEMUTO DO VOSI VALASA DA
NÃO GOTO NINHA DE AO DANEDA SEM
LO BOLA DO O JOSEDO ELA LECADA

ALUNA: Gisele

ESCOLA: Escola Municipal Guimarães Rosa

IDADE: 13 anos

DATA: 1/12/2004

O desejo de êxito faz com que ela busque a compreensão dos professores. Para tanto, Gisele se mostra como uma pessoa adulta, com responsabilidade, deixando crer que a forma de agir da infância ficou para trás e que a adolescência não a “contamina”:

PESQUISADORA: E por que você era bagunceira?

GISELE: Ah, não sei.

PESQUISADORA: Hoje você é bagunceira?

GISELE: Não.

PESQUISADORA: Por que você mudou?

GISELE: Assim, quando a gente vai crescendo a gente vai mudando as coisas erradas que a gente vai fazer e as coisas certas que a gente faz.

Apesar de compor uma turma de fracassados, a situação dela é de muito menor estigma que a dos demais alunos. A dimensão do esforço e da responsabilidade produz uma avaliação mais positiva, uma expectativa, quase que uma “torcida” para que ela aprenda. Entretanto, isso não deixa de produzir o sentimento de vergonha vivido por Gisele.

4.2.2 Tadeu

Tadeu nasceu em Belo Horizonte em março de 1989, terceiro filho de uma família composta por pai, mãe e 10 filhos, sendo sete homens e três mulheres. Os pais não trabalham no mercado formal, a mãe é analfabeta. O pai frequentou a escola até 3ª série primária.

A primeira experiência escolar foi em 1997, aos oito anos de idade. Atualmente ele tem 15 anos e se encontra no último ano do 3º ciclo da Escola Municipal Guimarães Rosa.

Iniciou sua escolaridade com um ano de atraso, junto com seu irmão de nove anos, que também nunca havia frequentado escola porque ambos não tinham certidão de nascimento. Sempre calado, de cabeça baixa, sem emitir opinião, brincar ou se relacionar com os colegas. No primeiro ano de escolaridade a escola optou por transferi-lo de sala, considerando que a presença do irmão na mesma turma poderia estar inibindo. As professoras relatam que ele não tinha a menor noção do que era uma escola; no primeiro dia de aula ele teria comentado com a mãe que a professora era doida porque escrevia na parede, fazendo referência à lousa. Do primeiro ano de escolaridade a professora revela:

PROFESSORA IRACEMA: Você perguntava, perguntava, perguntava e ele agarrava. Também assim, a socialização com os colegas não era aquela coisa de se soltar. Parece que, a sensação que dava era de que ninguém conversava com ele, ele não tinha... eu não chego a saber se a questão da família por que eu não me lembro realmente a questão, eu lembro que a mãe dele algumas vezes conversou. Eu falei tudo, mas ela também, muito tímida, e depois não lembro mais, eu lembro só do primeiro ano que eu dei aula para ele. Os meninos colocavam apelido de pintinho porque ele era todo retraidinho, todo fechadinho, então era pintinho. (1º ciclo da E.M. Guimarães Rosa).

Tadeu desde o primeiro ciclo tem as mesmas reações na escola, não gosta de ir à aula, sempre quieto, cabisbaixo. Quando chegou no 3º ciclo passou a faltar à escola com maior frequência e quando vai à aula sai da sala o tempo todo.

Sempre apresentou uma frequência muito baixa, com exceção dos anos em que participou de projetos específicos promovidos pela escola (2001 e 2002) e no primeiro ano de escolaridade, como mostra o gráfico 2:

Gráfico 2 - Número de faltas por ano letivo – aluno Tadeu – E.M. Guimarães Rosa

Fonte: diários de classe – não foi possível verificar o ano de 2002

A coordenadora revela:

VILMA: O Tadeu se isola, ele não dá uma palavra com ninguém, ele finge que está fazendo com a cabeça baixa, o tempo inteiro, inclusive ele está ficando corcunda porque ele é muito alto. É um menino desnutrido, com problema de desnutrição, ele fica o tempo inteiro com os ombros e a cabeça baixa. (Coordenadora da escola).

LÍVIA: Tadeu já teve assim uma vez. Pra começar, no primeiro semestre ele quase não vinha à aula, a gente comunicava sempre com a mãe dele, a mãe dele o mandava vir, ele vinha, mas fazia uma hora pra subir, que eu tinha que assim, quase que pedir, muitas vezes, por favor, sobe, e ir com ele. E assim, muito sofrido mesmo, ele tinha dificuldade de ir pra sala, não queria subir e quando chegava lá, quase sempre ele já chegava e abaixava a cabeça na mesa e ficava. E numa das vezes, no primeiro semestre eu avisei muito pra mãe dele, ele vinha na sala, mas vinha assim, na segunda aula já falava assim, então quando ele vinha na segunda aula ele falava assim, “to passando mal, quero ir embora”. E eu sei que ele tem problema de vista mesmo, a mãe dele já comentou isso comigo mesmo, só que ela não tem condição de tratar também não, e aí ele diz que está com dor de cabeça, com dor de cabeça e quer ir embora de todo jeito. Então às vezes eu mandava levar porque eu achava que era dor de cabeça mesmo, mas depois eu entendi que não era não. Já no segundo semestre, depois de suar pra eu levar para a sala, eu falo suar muito porque foi suado, daí a pouco a Vilma desceu, “ô Lívia você viu o Tadeu por aí?” “uai, eu levei ele pra sala”. Ele já não estava na sala, já tinha saído e estava com menino. Porque o Tadeu não dá problema de disciplina, ele não fala nada, agora, ele tem falado, porque agora a Vilma está atendendo ele individual num projeto de alfabetização, mas até então ele não dá problema nenhum dentro da sala de aula, ele num abre a boca, ele num levanta do lugar. (Coordenadora do turno da tarde – 3º ciclo).

Para Tadeu a aversão à escola, e em particular à sala de aula, indica que ele não encontra nesse espaço nenhuma perspectiva de satisfação pessoal. A escola é para ele um lugar que atesta constantemente a sua incompetência, a sua inadequação e, a todo momento ele se antecipa, tentando “ficar livre” da escola, faltando às aulas, saindo da sala quando não

sabe realizar as tarefas, o que sugere que permanecer na escola chega a ser insuportável para ele, na maioria das vezes. Sua trajetória escolar não lhe dá nenhum alento, nada que demonstre que sua permanência na escola vai lhe garantir mudança significativa. Tadeu tentou ser um “bom aluno”, permaneceu na escola todos esses anos sem zoar, sem fazer bagunça, sem atrapalhar as aulas.

PESQUISADORA: Como é que era o seu comportamento na aula?

TADEU: Era bom, uê.

PESQUISADORA: O que quer dizer era bom?

TADEU: Eu não fazia bagunça, não fazia nada.

PESQUISADORA: Então você era do tipo de aluno quietinho.

TADEU: É.

PESQUISADORA: E o que é que você mais gosta da escola?

TADEU: Silêncio

PESQUISADORA: Tem alguma coisa que você gosta na escola?

TADEU: Não

PESQUISADORA: Não gosta de nada?

TADEU: Não.

Ficar calado durante as aulas é uma das formas encontradas por ele para tentar “sobreviver” ao mal-estar na escola, de se mostrar como aluno. Nesse caso, o silêncio tem duplo sentido: a possibilidade de não se manifestar e de participar da cena da aula; a possibilidade de não se manifestar, pelo excesso de inibição, e para se poupar ou se defender do acúmulo de frustrações nas situações escolares.

A mãe de Tadeu relata sua incapacidade de convencer os filhos a participar da vida na escola. Sente-se incomodada pelas “pressões” da escola e do Conselho Tutelar⁹, já que ela nada pode fazer.

PESQUISADORA: Ele nunca gostou da escola, desde pequeno?

MÃE DO TADEU: Nunca gostou. Eu falo com ele Tadeu, vai pra escola que é pro seu bem, procê aprender, mas não adianta falar com ele, pai dele fala com ele, pai dele chega, conversa, fala, ele fala assim: ‘não pai, eu fui lá na escola, lá não tem

⁹ No município de Belo Horizonte as escolas são obrigadas a comunicar ao Conselho Tutelar o caso dos alunos que possuem cinco faltas consecutivas sem justificativa.

nada pra fazer na escola'. Tem que fazer alguma coisa na escola. Ele não vai. Falei, qualquer dia desses, eu vou chegar na escola assim e a mulher já vai falar comigo e eu vou cair dura. Ele não gosta de ir na escola, de manhã é uma luta pra ir pra escola. Vai não, não gosta de escola, eu não sei por quê. (Mãe do Tadeu).

A escola para Tadeu aparece como um pesado fardo, que ele carrega com grande desconforto, desânimo, tédio e tristeza. Ele não encontrou um meio de nela permanecer de forma mais agradável. Os únicos momentos em que parece se sentir bem são aqueles em que está fora da sala de aula, conversando com os amigos. Nesses momentos a cabeça já não é mais baixa, os ombros já não são mais curvos.

Para Tadeu a angústia e o sentimento de vazio se traduzem em absenteísmo e resistência a continuar freqüentando a escola. Tadeu se conforma à escola e diverge dela ao mesmo tempo. Conforma-se quando busca se integrar, não fazendo bagunça, não “atrapalhando” a aula do professor. Diverge não participando das aulas, resistindo ao fato de ter de freqüentar regularmente a escola e também se manifestando contrário à forma de organização escolar em ciclos.

PESQUISADORA: E você consegue me dizer o que é que é ruim, o que você não gosta?

TADEU: É ruim que eles fica pulando eu de ano, aí é ruim pra mim, uai.

PESQUISADORA: Você pode repetir, porque você falou baixo.

TADEU: É ruim pra mim agora que eles pulou eu, uai. Pulando eu de ano em ano. Agora é ruim, pulou eu de ano em ano, do 1º pro 2º, do 2º pro 3º....

PESQUISADORA: Você acha que não podia pular não? Por quê?

TADEU: Porque eu não tava bom, uê, tava ruim. Eles pulou, uê.

PESQUISADORA: E como é que é hoje na aula quando o professor dá uma atividade que você não sabe fazer?

TADEU: Não faço não. Quando eu sei mais ou menos eu faço.

PESQUISADORA: Você pede ajuda?

TADEU: Não.

PESQUISADORA: Por quê?

TADEU: Não peço não, uê, ninguém gosta de ajudar.

PESQUISADORA: E o que você acha de estar numa turma que tem alunos que sabem mais do que você?

TADEU: Acho ruim pra mim. Eu acho ruim.

PESQUISADORA: Por que é ruim?

TADEU: Só eu de pior e os outros tudo bom, uê.

PESQUISADORA: Não tem outro aluno na mesma situação que você, não?

TADEU: Hum.. hum... Na sala que eu estou, não.

PESQUISADORA: E, o professor, quando você está na sala, ele te dá alguma atividade diferente dos colegas ou é a mesma coisa?

TADEU: A mesma. Mesma coisa.

PESQUISADORA: O que é pior na escola pra você, o que você acha ruim?

TADEU: É está na sala que eu estou, uai.

PESQUISADORA: E se você mudasse de sala, você acha que melhorava?

TADEU: Ah, mudar de sala agora eu num mudo mais não.

PESQUISADORA: Não? Por quê?

TADEU: Agora que eu vou bem numa sala eles querem mudar eu pra outra.

PESQUISADORA: Você tem amigos lá na sala?

TADEU: Tem, muitos.

A divergência apontada por Tadeu em relação à organização da Escola Plural, que tem como princípio a não reprovação, é um mecanismo intra-escolar que o ajuda a justificar seu fracasso, como se “passar de ano” fosse a imposição institucional que torna a escola responsável por sua angústia, por estar em uma turma que ele não tem possibilidade de acompanhar. Há que se ressaltar que esse argumento também foi muito usado pelos professores no processo de implementação da Escola Plural e parece que terminou por contaminar a visão da escola pelos alunos, como demonstram os estudos de Freitas (2000). Ao mesmo tempo, Tadeu não quer mudar de sala, pois é lá que ele tem amigos e por isso “ele vai bem na sala”, assim, ele quebra relativamente o estigma de “aluno problema”; o que é marca de inferioridade em sala de aula é minimizado pela “conquista” de muitos amigos.

4.2.3 Paula

Em 2004 Paula estava com 16 anos. Ingressou na escola aos seis anos de idade, em 1995, no mesmo ano em que foi implantada a Escola Plural. Mora com a mãe e sete irmãos, em uma pequena casa perto da escola. O pai abandonou a família há alguns anos. A mãe foi

empregada doméstica durante algum tempo e atualmente tem uma pequena lojinha perto de casa, onde vende roupas novas e usadas, algumas confeccionadas por ela. Também borda e faz crochê para lojas sob encomenda. A aluna está no 3º ciclo, repetindo o último ano do ciclo. No ano da pesquisa completava o décimo ano de escolaridade.

Das avaliações e entrevistas com professores e coordenadores consta que Paula é uma aluna com pouca iniciativa, tímida e não consegue realizar as propostas de trabalho; dispersa, não consegue argumentar sobre seu ponto de vista. Às vezes despercebida na sala de aula, alguns professores tiveram dificuldade de lembrar quem era ela.

Os professores atuais não sabem avaliar a produção da aluna, revelam que ela tem muita vergonha de não saber ler e escrever. Não é possível saber o que ela pensa a respeito da escrita. Sua mãe afirma que ela “não sabe nada”. A única informação adquirida na escola é que ela sabe escrever o próprio nome. Os estudos de Cortese (2006) evidenciam a emergência da vergonha na escola por ingerência dos processos avaliativos. A construção do valor de si e a percepção do julgamento do outro, ou seja, da consciência de que somos percebidos por outros, podem ser afetados pelo sentimento de vergonha quando advindo de uma avaliação negativa da escola e de uma constatação objetiva dos sucessos e fracassos. Cortese (2006, p.108) afirma:

Sabe-se que alunos com baixa estima, cujo “valor de si” é construído baseado em características por eles consideradas negativas, têm muita dificuldade para a aprendizagem dos conteúdos escolares, o que acaba por confirmar a construção de um valor de si considerado negativo.

A conduta de Paula se aproxima da de Tadeu e de José no que diz respeito ao silêncio. Os relatos feitos pela escola enunciam excessiva timidez, dificuldade da aluna se posicionar diante do grupo, o que não é confirmado pela mãe:

PESQUISADORA: E quando eles chamavam a senhora para falar que ela não estava aprendendo, eles pediam para a senhora procurar ajuda em algum lugar ?

MÃE DA PAULA: Não, uma vez a professora dela falou assim comigo: “será que ela não tem problema?” Falei com ela: “mas que tipo de problema”? Aqui em casa ela fala mais, pior de que papagaio, que o problema que a criança tem é quando ela, em casa ela é aquela pessoa assim calada, que não faz nada, mas é que em casa fala mais do que todo mundo. Problema, eu acho que na escola é mais do que aqui, porque que em casa ela num tem problema não. A professora dela perguntou: a Paula tem problema em casa? Falar menos, falar pouco. Não, aqui em casa ela fala até demais. Agora, só na escola.

O silêncio fez dela uma aluna quase invisível. Paula? Quem é a Paula mesmo? Perguntavam-me os professores e coordenadoras entrevistadas.

LÍVIA: No caso da Paula é a que menos eu tenho contato. Ela não vem e ela sempre foi infrequente, desde a primeira série, se eu não me engano ela foi da minha sala, eu cheguei a dar algumas aulas pra ela, porque... ela sempre foi muito infrequente. (Coordenadora do turno da tarde)

PESQUISADORA: Eles já ficaram retidos? Vocês já fizeram essa avaliação, eles vão ficar mais tempo na escola?

COORDENADORA VILMA: Eles têm que ficar. Eles têm que ficar. Inclusive a Paula é um problema muito mais sério porque ela é a única menina do *Projeto Girassol* que saiu sem ler nada, porque ela faltava demais, ela vinha um dia e faltava o resto e foi a única mãe que não participou do projeto, todas as outras mães, parentes, pessoas responsáveis, participaram do projeto. A mãe da Paula se negou a participar do projeto, ela não participou e a Paula faltava demais, como continua faltando. É raridade a Paula aparecer na escola, já foi chamada várias vezes, já foi feito todo o sistema que tem que ser feito, mas não adianta em nada.

A proximidade entre as condutas de Paula e Tadeu não se limita ao silêncio. O sentimento de vergonha e a impossibilidade de construir uma imagem positiva de si aparecem nas entrevistas com os professores desde o primeiro ciclo. Nesse ciclo, em que se inicia o processo de alfabetização, os efeitos do juízo dos professores podem ser fundamentais no sucesso e fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita. Paula e Tadeu foram descritos como crianças muito tímidas, e Tadeu, além da timidez, não tinha a menor idéia do que era uma escola. A impressão que se tem quando os professores descrevem o momento de contato inicial com a escola é a de que houve uma enorme exposição das “fragilidades” desses alunos, que ao serem postas a nu, foram exarcebadas e acabaram por construir um sentimento de vergonha e humilhação. É provável que esse momento inicial tenha influenciado muito no processo de alfabetização e na formação de uma auto-estima negativa como estudantes.

A aluna nem sempre foi faltosa como afirmam as coordenadoras e professores entrevistados. Nos dois primeiros anos de escolaridade teve boa frequência; ela começou a faltar mais nos anos de 1999 e 2000, quando já freqüentava o 2º ciclo. Em 2000, Paula apresentava cerca de 50 faltas, ou seja, 75% de frequência e em 2001 aproximadamente 30 faltas, totalizando 85% de frequência.

Gráfico 3 - Número de faltas da aluna Paula por ano letivo – Escola Municipal Guimarães Rosa

Fonte: diários de classe. Não foi possível apurar a frequência em 1998 e 2002.

Nos registros de classe consta que Paula permaneceu no 1º ciclo por quatro anos, sendo o último em uma turma-projeto. Ficou no 2º ciclo por dois anos, ingressando no 3º ciclo em 2001, no *Projeto Girassol*, que teve duração de dois anos. Em 2003 estava na turma de regência compartilhada e, em 2004, encontrava-se matriculada no segundo ano do 3º ciclo. Durante os 10 anos de escolaridade, Paula obteve duas reprovações e esteve por quatro anos em projetos específicos para alunos com dificuldades no processo de alfabetização.

Paula, assim como Tadeu, manifesta um enorme desânimo. Ir à escola significa compor uma série de rotinas, de afazeres pedagógicos que ela sabe que não vão corresponder às exigências escolares:

PESQUISADORA: E essa preguiça que você tem de vir para a escola, por que é?

PAULA: Ah, eu não sei... (risos) tem dia quando eu falo: “eu vou à escola”. Eu pego e arrumo, aí eu falo assim: “ah, eu não vou não”. Preguiça.

PESQUISADORA: E você não sabe por que está dando preguiça?

PAULA: Silêncio.

Na rotina escolar existe forte ambigüidade em relação ao silêncio: ao mesmo tempo em que ele é exigido como condição fundamental para que o processo de ensino se realize, o excesso de silêncio também é tido como uma forma de exclusão do sujeito das práticas escolares. No caso de Paula, passou a ser um estigma. Algumas professoras achavam que ela

era “muda” e houve um reforço do silêncio e da timidez de Paula, incorporado no discurso escolar como uma negatividade. Paula permaneceu por 10 anos na escola, sem falar e sem escrever, negando-se a qualquer forma de comunicação com a escola, oral ou escrita.

4.2.4 Gabriel e Carlos Eduardo

Gabriel nasceu em Belo Horizonte em 1987, entrou para escola em 1995 aos sete anos de idade. Vive com a mãe, os irmãos e o padrasto. Nasceu com catarata congênita nos dois olhos, fez seis cirurgias e atualmente tem perda total de visão em um olho e visão quase perfeita no outro.

Gabriel e Carlos Eduardo, da Escola Municipal Guimarães Rosa, assim com Pedro da Escola Municipal José de Alencar, entram no jogo pela violência. Carlos Eduardo se enraivece facilmente e constantemente se torna o centro das atenções na escola. No momento da pesquisa Carlos Eduardo mobilizava toda a atenção dos professores e coordenadores, que debatiam intensamente qual deveria ser a postura da escola em relação a ele. Desencadeava divergências entre professores sobre que tratamento dar a alunos rebeldes.

LÍVIA: O Gabriel é muito parecido com o Carlos Eduardo, mas em menor escala. O Gabriel ele apresenta problema de disciplina também, mas em menor, bem menor escala. Ele assim, não faz as atividades da sala, faz bagunça, uma vez ou outra o professor manda descer. Ele também fala comigo, não sei, fazer, como é que eu vou fazer? Mas tem vergonha de falar que não sabe perto dos outros, então eles chegam pra mim dessa forma. (Lívia – coordenadora de turno)

VILMA: Agora, com o Carlos Eduardo é diferente, a hora que ele não dá conta de fazer as coisas ele se mostra de uma forma agressiva, ele faz bagunça, ele xinga as pessoas, ele fica revoltado com o professor, e ele apronta. Pra quê? Pra ele sair de dentro da sala, pra ele sair daquela situação desconfortável de mostrar para o outro que ele não tem, não consegue. (Vilma – coordenadora do 3º ciclo)

O modo radical de se posicionar na escola parece ser a forma encontrada de reivindicar sua identidade de sujeito. Para Dubet (2003) pela violência os alunos viram o jogo que os destrói e evidenciam o desejo de reconhecimento. Carlos Eduardo parece obter bastante sucesso ao tentar “invalidar o jogo” e mostrar-se “poderoso” diante dos colegas e dos professores.

COORDENADORA LÍVIA: Apesar dos professores saberem que ele não sabe, eles não conseguem atendê-lo de forma individual, é verdade. Mas, ele também não é muito aberto, porque tem vergonha, ele chega pra mim como indisciplina, porque

ele não dá conta de fazer nada na sala, e começa a aprontar mesmo: senta com o outro, começa a fazer gracinha, ‘zoa’ o professor, ‘zoa’ os colegas, aí o professor manda descer. Quando chega aqui, que eu pergunto pra ele, que ele fala assim: “não sei, como é que eu vou fazer?”. E aí quando eu falo pra ele falar com o professor que ele não sabe, ele diz que... uns falam assim: “professora, pra eles me zoá?” é isso. (Coordenadora do turno da tarde da E. M. Guimarães Rosa)

Na fala de Livia, coordenadora, aparece outra categoria presente no comportamento dos adolescentes: a zoação. Nogueira em pesquisa realizada com jovens do 3º ciclo da Escola Plural define a zoação como uma estratégia dos alunos para realizar o trabalho escolar e ressignificar a escola. Segundo Nogueira (2006, p.119) ela serve para “quebrar o clima da sala de aula. Dar um outro sentido ao que se passa no interior da escola, acrescentando-lhe novas dinâmicas.” O autor diferencia zoação de bagunça. A despeito de fazer parte de jogos simbólicos construídos, zoar é a arte de quebrar o clima da sala de aula sem que se invalide a aula, sem quebrar sua continuidade. A bagunça, para Nogueira (2006, p.112), “é quando já não se dá a reciprocidade entre os indivíduos na manutenção de uma modalização que tem como referência o quadro primário a ser mantido em funcionamento”. A zoação é um jogo em que os alunos se comportam como jogadores e saber jogar é uma arte que lhes garante uma pertença grupal e uma imagem positiva de si, um jogo de relacionamento capaz de organizar o reconhecimento de si como quem tem uma subjetividade própria. É um jogo perigoso, como alerta Nogueira, porque trata de questões de foro íntimo, correndo sempre o risco de irritar o outro, de sair do enquadre da zoação e “cair” na bagunça.

Carlos Eduardo e Gabriel participam da zoação, mas em alguns momentos são interpelados por ela. A zoação ao mesmo tempo que permite o reconhecimento do Eu e a afirmação e reconhecimento da subjetividade própria, uma maneira de se posicionar dando ao espaço escolar um sentido estratégico de permanência, também a põe nu a intimidade do sujeito. A zoação pra eles é motivo de reconhecimento e, em alguns momentos, aparece como uma revelação do não saber e o risco de tornar pública uma imagem negativa que eles se esmeram em “esconder”.

Para Nogueira (2006) ser um bom aluno sob a ótica docente é aproximar-se das regras escolares e do ponto de vista do aluno é estabelecer relações de camaradagem e amizade que podem se concretizar na zoação.

Ser bom aluno não significa necessariamente estar aprendendo. Na pesquisa encontramos essa situação de forma mais peremptória em Gisele, mas é Gabriel quem verbaliza a posição ao afirmar que o que importa não é realizar as atividades escolares, mas estar de acordo com as regras do jogo.

PESQUISADORA: E quando você não sabe fazer alguma atividade na sala, como é que você faz?

GABRIEL: Não faço! Deixo sem fazer

PESQUISADORA: E aí você fica fazendo o que na sala?

GABRIEL: Nada.

PESQUISADORA: E os professores, o que é que acham disso?

GABRIEL: Ah, eles não falam nada não, não atrapalhando a aula deles.

Para Gabriel não realizar as atividades em sala é uma forma de se sair bem, de não se comprometer com o não saber. Para Dubet (2003, p. 59). “Os alunos decidem não trabalhar para que seu desempenho não comprometa seu valor, sua igualdade fundamental; eles ‘escolheram’ ser reprovados na escola, o que os poupa de serem atingidos por seu fracasso”

Gabriel usa essa estratégia desde muito tempo:

PESQUISADORA: Me conta uma coisa, quando era pra fazer dever de casa, o Gabriel fazia?

MÃE DO GABRIEL: Não, não fazia não. Teve vez que eu encontrei um monte de folha jogada debaixo da cama dele. Perguntei: “o que é isso aqui?” ‘Trabalho de escola’. Perguntei: ‘por que você não fez?’ ‘Porque eu não sei’, e eu digo ‘Por que que você não falou, não pediu ajuda pra Soraia, pra o Vanderlei, pra mim, até onde eu sei eu ensino’. ‘Ah, mexer com isso não’. Esmorecia mesmo, não fazia o trabalho, de jeito nenhum. (mãe do Gabriel)

MÃE DO GABRIEL: É como eu tava falando, ele desde que começou foi ficando pra trás, e nunca conseguiu alcançar os outros, por causa que ele nasceu com catarata congênita, nas duas vistas e aí as cirurgias, o tempo que ele ficava em casa esperando, isso sempre foi deixando ele mais pra trás. E, de acordo que ele foi crescendo ele foi, como que eu falo, esmorecendo! De ver os outros indo, e ele ficando pra trás acabou esmorecendo.

O que salta aos olhos é que Gabriel esconde suas “dificuldades”, como fazia quando criança e jogava o dever de casa em baixo da cama. Jogar debaixo da cama não significava necessariamente se desfazer da tarefa, ele agia de uma forma que fosse descoberto. Queria ser visto, porque realizar sozinho as atividades escolares, enxergando tão pouco em razão da catarata, era um esforço, uma mobilização pessoal demasiadamente grande. Entretanto, em alguns momentos Gabriel age de forma a se enquadrar às regras e, apesar de não fazer as atividades, não “atrapalha a aula do professor”.

Dubet (2003) afirma que a escola não é inocente diante desse quadro. A escola, ao mesmo tempo integra e exclui. Vive a contradição de produzir e reproduzir desigualdades. Trabalha com posturas contraditórias porque, ao mesmo tempo em que parte do princípio que todos têm direito às mesmas ambições escolares, classifica os sujeitos de acordo com os méritos próprios e produz trajetórias escolares bastante desiguais. Nesse sentido, Dubet (2003) afirma que existe uma exclusão escolar, ou seja, o autor chama a atenção para a necessidade de se distinguir o que depende da exclusão social e seus efeitos na escola e da exclusão escolar propriamente dita.

Vilma, coordenadora da escola, descreve tipos de fracasso que percebe na escola: alunos indisciplinados que são estigmatizados pelo comportamento; alunos que têm dificuldade em aprender; alunos cuja auto-estima é muito baixa.

COORDENADORA VILMA: Tem um grupo de meninos que tem dificuldade de adaptação disciplinar, e há várias situações de discriminações que eles sofreram, discriminações em todos os sentidos, primeiro por não ser o perfil de aluno que o professor gostaria de ter dentro de sala de aula, então eles são renegados, eles são discriminados, eles são renegados e aí, eles tem o mecanismo de defesa deles, certamente eles começam a usar o mecanismo de defesa deles, e geralmente, o mecanismo de defesa que eles usam é a indisciplina, é a má resposta, e muitas vezes o contrário, a apatia, a auto-estima vai realmente lá embaixo. Esses meninos têm essa dificuldade, eles realmente criam essa barreira, eles pensam que o problema está com eles e não no professor, então ele abaixa sua auto estima de uma forma que ele se julga o mais burro de todas as pessoas e aí bloqueia, e tem dificuldade e aí cria-se uma dificuldade de aprendizagem. E o terceiro grupo, aquele que vai ter um pouco mais de dificuldade. (E. M. Guimarães Rosa).

Encontramos esse julgamento dos professores, explicitado pela coordenadora da Escola Municipal Guimarães Rosa, nas duas escolas pesquisadas. O comportamento dos alunos, segundo Lahire (1997) é um comportamento real e não pura imagem construída pelos docentes. Entretanto, o autor ressalta que esses comportamentos são julgados a partir de categorias escolares, e esclarece:

Os professores privilegiam, portanto, o comportamento como um todo, o *ethos* detectável no aluno através do conjunto de seu comportamento na escola em relação ao domínio de capacidades intelectuais ‘puras’. Aquilo que podemos classificar entre os ‘resultados escolares’ e as ‘qualidades intelectuais’ fica quase sempre no limite da disposição moral de conjunto: ter uma escrita ‘legível’ significa também ‘aplicar-se’; não precisar o tempo todo de explicações significa também ‘saber se virar sozinho’; ‘ser autônomo’, ‘independente’, ‘curioso’, é ser ‘aberto’; saber ‘adaptar-se’ aos exercícios escolares menos orientados é ter ‘espírito de adaptação’ a problemas sempre novos... Inversamente, inúmeras qualidades ‘morais’ ou ‘comportamentais’ têm explicações intelectuais quando se referem a trabalhos escolares. Ser ‘ordenado’, ‘organizado’, é também ser ‘racional’ ‘ter idéias ordenadas’; ser ‘cuidadoso’ ou ‘bem-cuidado’, em geral, quer dizer ‘cuidar

de sua expressão', 'cuidar de sua apresentação' e mostra um 'espírito de clareza' em certos casos (LAHIRE, 1997, p. 57).

Os pesquisados apontam as razões do fracasso escolar como uma vivência individual, uma responsabilidade atribuída aos alunos e/ou suas famílias:

MÃE DA PAULA: Que está difícil, que ela num está aprendendo nada, num tinha lá maior interesse de aprender, porque muitas das vezes é falta de interesse dos alunos que às vezes só pensa em ficar brincando e não pensa em prestar atenção na aula. Aquilo que é que a professora está ensinando é que tem prestar atenção para aprender, não adianta, se eu quero aprender eu tenho que prestar atenção, se não prestar atenção naquilo que ela vem ensinando como é que eu vou aprender? (Escola Municipal Guimarães Rosa).

PROFESSOR EVALDO: E o que acontece com esses alunos é isso, a escola bola mil e uma coisas, mil e uma atividades, tem aula de reforço, é, de cinco e meia às seis e meia, tem dia que não tem ninguém. Tem aula de matemática, tem dia que não tem ninguém, nós já estipulamos uma vez, eu participei, eu estava com muita aula de português, e os meninos estavam indo bem, eu falei com o professor de matemática, "oh, eles tão mal em matemática, então como eu fui bom aluno de matemática eu posso ensinar pra eles alguma coisa de matemática" e fui ensinar sistema de equações. É...os meninos não aceitam, eles sabem que tem dificuldade, mas na hora não queriam, eles querem é "ah professor, não tem filme pra nós hoje não?" eles querem é isso, você entendeu? Então você não pode, se os alunos não quiserem corrigir as deficiências deles, não tem jeito. (Escola Municipal Guimarães Rosa).

ALUNA GISELE: É só pra eu e os meninos, só pra quem tem mais dificuldade. A professora, foi até a Rosa que falou, que eu leio muito pouco e tenho muita dificuldade pra ler, mas se eu pegasse pra ler em sala assim eu conseguia, porque eu sei ler, só não sei, converso muito baixo e fico com medo, que eu tenho que enfrentar o medo. (Escola Municipal Guimarães Rosa).

PROFESSORA ILMA: Ele não tem interesse, o Pedro. Agora, não digo agora, mas ele é pouco interessado, entendeu? Ele já vem sem interesse e qualquer coisa dispersa. O Iago, o Iago não aprende, o Iago não é burro. O Iago ele é inteligente, mas ele não tem concentração, um fala aqui sabe, ele levanta, ele vai e volta. O Iago não aprende por concentração. Agora, o José e o Ragnê, eu pra mim eles têm algum problema. Porque o José até hoje, ele não conhece as letras. (Escola Municipal José de Alencar)

Mesmo vivendo as amarguras e os estigmas do fracasso escolar os alunos, ao permanecerem na escola elaboram suas vivências criando estratégias para estar dentro dela.

Percebe-se, entretanto, que a trajetória de insucesso na escola vivenciada pela maioria dos alunos da pesquisa não combina com a vida fora da escola, evidenciando que o projeto escolar não é o único na vida desses alunos. Gabriel tem uma vida social intensa, amigos e namorada fazem parte do cotidiano fora da escola e, no momento da pesquisa, procurava emprego, ainda que isso não agradasse a sua mãe. Paula é uma aluna falante e tem muitos amigos fora da escola, sempre muito "produzida", cabelos arrumados e maquiada; a baixa auto-estima e a excessiva timidez não se revelam fora da escola pelo menos nesses aspectos

observados. Por sua vez, as marcas do insucesso escolar podem reforçar as desvantagens sociais que esses jovens apresentam.

Os alunos são crianças, jovens, adolescentes, que aprendem em uma multiplicidade de relações com o mundo, dentro e fora da escola. Vivem as experiências escolares não só pelas expectativas depositadas pela instituição. Para Dubet e Martuccelli (1997), as vivências dos alunos são experiências subjetivas na qual a realização de si não se dá de forma harmoniosa por meio do funcionamento regulado das instituições, da interiorização de um *habitus*. Assim a escola não forma apenas sujeitos com qualificações e competências necessárias à inserção no mercado, ela forma sujeitos com diferentes atitudes e disposições. De certa forma, há uma contradição entre a imagem dominante na sociedade de que a escola tem como função gerar qualificações e desenvolver competências para a vida futura e formar sujeitos “adaptados” à vida social, e a débil capacidade de adesão do indivíduo à ordem escolar.

Nas práticas e julgamentos escolares prevalece o princípio da igualdade em uma situação em que os sujeitos estão desigualmente armados para a competição escolar como nos mostra Peralva (1997, p.15).

O julgamento escolar representa uma ameaça permanente para os que dele são objeto, ameaça vivida como risco potencial de desintegração da personalidade. Isso suscita um fenômeno generalizado de resistência, que François Dubet (1991) pôs em evidência... A resistência, em sua dimensão *soft*, aparece sob a forma de uma relativização da experiência escolar, de uma redução das implicações e do seu significado, o que se torna possível através de um retraimento do sujeito sobre o grupo dos pares e de uma oposição entre o jovem e o aluno, ou seja, entre duas faces de uma experiência que cada sujeito contém em si mesmo. É se autovalorizando enquanto jovem que cada sujeito se defende da desvalorização que sofre enquanto aluno, a cada vez que é obrigado a enfrentar as vicissitudes do julgamento escolar. Em sua dimensão mais dura, a resistência assume a forma de conflito aberto e violento.

Nas trajetórias escolares analisadas neste estudo as resistências aparecem nessas versões descritas por Dubet e sintetizadas por Peralva: branda e dura. A oposição criança / aluno, jovem / aluno, de que se trata aqui é sempre vivida como uma experiência negativa, uma vez que todos os sujeitos analisados se inscrevem em uma experiência de fracasso escolar à qual está fortemente aliado o sentimento de vergonha. Ainda que o julgamento escolar interfira na trajetória de todos os alunos da escola, são os sujeitos que apresentam um comportamento pouco esperado pela instituição escolar - quer seja na relação com o conhecimento, quer seja nas atitudes e valores – que estão mais ameaçados do ponto de vista individual. Não obstante, além da exclusão do escolar, esses sujeitos vivem a exclusão do mercado de trabalho, dos bens culturais e do consumo.

CAPÍTULO 5
AS MULTIDETERMINAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR

5.1 As famílias: pobreza, negritude e baixa escolaridade

A pobreza e a reduzida possibilidade de mobilização das famílias diante do fracasso escolar foi constatada entre os estudantes pesquisados. Seis famílias recebem Bolsa Escola, uma já foi cadastrada, mas ainda não começou a receber o benefício e outra deixou de receber, por não atender a um requisito básico do programa: a frequência do aluno na escola. Na entrevista com a avó de um deles, pergunto como eles vivem, uma vez que ela me diz que, nessa família de 11 pessoas, ninguém tem emprego formal. A resposta mostra a gravidade da situação:

AVÓ DE JOSÉ: Tem a salvaguarda que o meu compadre me ajuda. Agora mesmo eu tô passando da sala pra cozinha, que as minhas coisas acabou tudo, não tem arroz, não tem óleo lá em casa, hoje o trem está preto pro meu lado. O meu compadre é que leva a cesta pra mim, de 15 em 15 dias ele leva. Aí eu pulo daqui, pulo dali, pra poder esperar e dar, cato latinha e vendo, pra poder comprar as coisas que está faltando.

É inegável que a pobreza extrema contribui para maior desintegração social e exacerba as dimensões desumanas de desigualdade e injustiça em uma população que não consegue, por si só, superar a sua condição de miséria. As famílias de José e Tadeu tipificam bem a situação de pobreza extrema, da falta de escolaridade e de recursos econômicos e a insuficiência de formas de mobilização para minimizar o insucesso dos filhos. A escola, por sua vez, não possui mecanismos, estratégias de ação que possibilitem a esses sujeitos permanecer nela de modo que não se sintam cindidos na sua integridade pessoal.

Famílias não conjugais e extensas, com diferentes estilos de vida e valores são, ainda muito frequentes em certos segmentos da sociedade.

Neste estudo encontramos famílias numerosas. Cinco delas são nucleares, compostas por pai (ou padrasto), mãe e filhos, e três são chefiadas por mulheres (mãe ou avó) e seus filhos e/ou netos. Apenas uma família possui três filhos, nas outras o número varia entre quatro a dez.

José, filho de pretos, pertence a uma família que não conhece o emprego formal há três gerações. Miséria e pertença étnica aqui se combinam, sugerindo o que as pesquisas com grandes números apontam: a maior dificuldade de inserção dos pretos e pardos no mercado de trabalho, a sua presença maior entre as ocupações menos qualificadas, a remuneração menor que a dos brancos em ocupações semelhantes.

Parece também não ser casual o fato de todos os demais alunos do estudo serem pardos. Com um pouco mais de vantagem de modo geral em relação aos pretos, os mulatos compõem, junto com estes, o contingente de negros em que os determinantes de cor favorecem a exclusão social, juntamente com os determinantes de renda. São marcas da sociedade escravista que continuam a penalizar especificamente essa população e que se mostram também presentes no acesso à cultura e à escola.

A escolaridade dos pais dos alunos estudados é muito baixa; em nenhuma família o pai ou a mãe possuem o ensino fundamental completo, sendo que três mães não assinam o próprio nome. A grande maioria tem o curso primário incompleto e apenas uma mãe chegou a cursar até a 7ª série do ensino fundamental. As mães revelam, como motivos da baixa escolaridade, a falta de condições materiais, as inúmeras reprovações sofridas ao longo do percurso escolar e a dificuldade de acesso à escola, no caso das que moravam em áreas rurais.

Esses dados espelham igualmente o que os estudos macro têm apontado acerca da relação renda / cor na determinação da escolaridade. Conforme Barros et. al. (2001) e Schwartzman (1999), no Brasil, entre todas as faixas de idade e categorias de renda per capita os não brancos¹⁰ apresentam piores indicadores de escolaridade que os brancos. Não obstante, os dados mostram ainda que a renda familiar per capita é um fator muito mais importante na determinação da escolaridade que a cor.

Por sua vez, as pesquisas no campo da Sociologia evidenciam que a natureza do capital cultural e escolar das famílias aumenta em muito as chances de êxito dos filhos. Famílias escolarizadas são capazes de transmitir aos filhos como se comportar e como entender o funcionamento da escola, podem cumprir o papel de “professor em casa”, ajudando nas tarefas escolares, auxiliam a compreender as práticas de linguagem usuais na escola, ou seja, conhecem os rituais, os valores e os procedimentos sociais e cognitivos que permitem enfrentar as regras do jogo escolar, nas palavras de Lahire (1997, p.19) “as formas escolares de relações sociais”. Além disso, essas famílias adotam estratégias diversificadas para contornar a situação de fracasso dos filhos. Cobram da escola uma atenção maior, procuram complementar os apoios escolares de diversas maneiras, e chegam mesmo a mudar os filhos da escola na eminência de serem reprovados, transferindo-os para outras, menos exigentes, ou em que é fácil “passar de ano”, como mostra Isabel Lelis (2005) em pesquisa sobre alunos de classe média no Rio de Janeiro.

¹⁰ Entre os não brancos incluem-se uma maioria parda, um percentual pequeno de pretos e um mínimo de índios.

Lahire (1997) mesmo considerando que as estatísticas e as teorias sobre o fracasso escolar apontam maior probabilidade de insucesso dos segmentos populares na escola, pelos motivos sobejamente discutidos, parte do pressuposto que uma tendência em determinada direção não significa uma necessidade de que os fatos se dêem nessa direção. Nesse sentido suas pesquisas evidenciam que a presença objetiva de um capital cultural que favorece, em princípio, o sucesso das crianças na escola, nem sempre garante que as famílias consigam construir dispositivos que permitam a transmissão desse conhecimento. O autor chama a atenção para a necessidade de desconfiar das concepções que poderíamos qualificar como ‘ambientalistas’ e que consideram determinantes os efeitos do ‘meio’ (familiar ou social) de uma maneira muito abstrata, segundo as quais as crianças provenientes dos meios mais favorecidos teriam sucesso na escola e as que vêm dos meios populares estariam destinadas ao fracasso. Nesse sentido, não basta possuir um capital cultural e escolar, é preciso construir as formas de sua transmissão. Ainda para Lahire, famílias com pouca escolaridade podem ser bastante susceptíveis a auxiliarem os filhos a ter sucesso na escola, dependendo da configuração na qual elas estão estruturadas e das relações com o saber sistematizado que desenvolvem.

O foco de nossa pesquisa não é, porém, o mesmo da de Lahire (1997). Embora o poder econômico e o capital escolar das famílias não sejam exclusivamente determinantes da posição escolar dos filhos, como ressalta a própria pesquisa de Lahire, as desigualdades sociais têm grande influência nas desigualdades escolares, dado que a capacidade de mobilização das famílias em torno do insucesso escolar dos filhos é bem menor nos meios menos favorecidos. Nas situações de fracasso escolar em que nos detivemos tenderam a predominar as combinações de diferentes fatores para a sua determinação, o que reforça as constatações mais frequentes dos estudos na área, ainda que as orientações da Escola Plural e outras conjunções de fatores venham favorecendo um expressivo contingente de alunos que pertencem a esses mesmos extratos.

Um fraco projeto coletivo é marca da trajetória familiar dos sujeitos estudados, cuja sobrevivência cotidiana não permite que façam uma projeção de futuro. O que comer no dia seguinte, como conseguir sobreviver mais um dia é o que mobiliza famílias como a de José e de Tadeu. Para Velho (1994, p.101) o projeto¹¹ é uma amarra essencial na construção da identidade social dos indivíduos. É uma perspectiva que dá significado às ações, “dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória”. O que se pode dizer é que

¹¹ Gilberto Velho (1999) associa projeto e memória como amarras fundamentais na constituição da identidade que situam o indivíduo, o projeto associado à visão prospectiva e a memória à retrospectiva.

as famílias dos alunos, em especial as de José e Tadeu, possuem escassa capacidade de projetar o seu futuro, o que, dentro da trajetória de vida de seus membros, acaba por marcar a trajetória escolar dando-lhe pouco significado.

Em situações, como no Brasil, em que a exclusão pela pobreza ganha destaque, aliada à profunda desigualdade social, precarização do mercado de trabalho, expansão da violência urbana, entre outros fatores citados por Pochmann et. al. (2004), a vivência dessas desigualdades sociais extremas e o contato cotidiano com os problemas sociais dos grandes aglomerados urbanos levam a escola a ser chamada a estender as suas áreas de intervenção com a finalidade de minimizar os efeitos da pobreza e das desigualdades. As escolas muitas vezes se vêem impotentes diante desse quadro e diante de tantas demandas, e por vezes também elas, além de outras instâncias, terminam se mobilizando para acudir os alunos necessitados, como no caso da cesta básica oferecida pelo Projeto Girassol da Escola Municipal Guimarães Rosa. Neste caso, assim como nos programas sociais mais amplos, essa política assistencialista aparece também como um recurso para manter os alunos que tendem a se evadir da escola. Observe-se que essa evasão tende a ser determinada menos pela premência de trabalho – embora a família necessite muito da contribuição desses adolescentes para a subsistência do grupo, a oferta de ocupações remuneradas é escassa, sobretudo para essa faixa etária e esse perfil de jovens – e mais pelo confronto dos sujeitos com o próprio insucesso nos estudos. Neste sentido, renunciar à escola como forma de preservação da auto-estima e de realização de si pela inserção no mundo do trabalho já não se afigura como uma possibilidade efetiva para muitos, como foi no passado.

5.2 O mito da omissão parental

A pesquisa revelou também um tema muito trabalhado no estudo de Bernard Lahire (1997), qual seja, o mito da omissão parental. Professores, coordenadores e diretores reforçam a idéia de que os pais não se importam com o desempenho escolar dos filhos, de que os alunos são “largados”, ou pouco cuidados. A ausência freqüente dos pais na escola é tida, pelos professores, como omissão, negligência ou indiferença destes em relação aos filhos, como mostram algumas entrevistas:

PROFESSORA RITA: Tem uma negligência familiar muito grande. Eles faltam muito de aula, a mãe não consegue fazer com que eles venham; o irmão dele conseguiu ser alfabetizado, mas a Valéria teve que passar ele para a tarde porque não conseguia acordar. A mãe falava: ‘Ah, eu não consigo acordar ele!’ a mãe tem dez filhos sabe, a mãe dele tem dez filhos e muitos estão aqui na escola com

dificuldade também. A irmã dele, do Tadeu, já deveria estar no segundo ciclo e ela está no primeiro ciclo ainda porque ela não consegue ler. Assim, muita carência alimentar, financeira. (Escola Municipal Guimarães Rosa)

COORDENADORA VILMA: Inclusive a Paula é um problema muito mais sério porque ela é a única menina do *Projeto Girassol* que saiu sem ler nada, porque ela faltava demais. Ela vinha um dia e faltava o resto e foi a única mãe que não participou do projeto, todas as outras mães, parentes, pessoas responsáveis, participaram do projeto; a mãe da Paula se negou a participar do projeto, ela não participou e a Paula faltava demais, como continua faltando. (Escola Municipal Guimarães Rosa).

Pode-se perceber, nas entrevistas com os pais, que os recursos aos quais eles recorrem em geral são o aconselhamento ou a coerção dos filhos, recursos que, via de regra, não surtem os efeitos pedagógicos esperados. Bater na criança e deixá-la de castigo porque vai mal ou porque falta na escola é um indicador de que os responsáveis pelo aluno conferem à escola um papel importante. Mesmo em famílias como as de José e de Tadeu, cujas condições familiares estão muito distantes das condições ideais para ajudar os filhos a ter sucesso no processo de escolarização, não se pode, como diz Lahire (1997), usar o termo omissão, como se fosse um comportamento voluntário e deliberado.

No caso de Paula é a ausência da mãe na escola, nas reuniões, festas e em outras situações em que a escola a convocou que leva os professores e coordenadores a julgarem que a mãe não se importa com a escolarização da filha e que sua ausência mobiliza o fracasso da aluna. Há que considerar que as famílias possuem outra ordem de prioridades, distantes muitas vezes das da escola, e que, embora valorizem a educação, basicamente porque percebem que ela é imprescindível para uma melhor inserção na sociedade contemporânea, o fazem a partir da maneira própria como estruturam a sua vida, o seu cotidiano, com base na escala de valores que possuem, e que varia muito entre os diferentes grupos sociais.

Por sua vez, quantas vezes as reuniões da escola são marcadas nos horários de trabalho das mães, e a falta no serviço significa demissão ou a falta de feijão no prato no dia seguinte? Quantas vezes também a vergonha ou o constrangimento diante das reiteradas dificuldades dos filhos e a impossibilidade de solução para elas não passam a ser um empecilho à presença da família na escola?

O fato das famílias possuírem pouca ou nenhuma escolaridade não significa que elas não possam influir positivamente na escolaridade dos filhos e, tão pouco, que isso é determinante na omissão em relação à escolaridade deles.

Quando se trata de questões ligadas à saúde - e elas neste estudo parecem ter tido um papel importante nas dificuldades de vários dos alunos -, são raras as possibilidades das

famílias de dar soluções rápidas e com sucesso aos problemas apresentados pelos filhos. Gabriel nasceu com catarata congênita nos dois olhos, passou por seis cirurgias através do Sistema Único de Saúde (SUS), conseguiu recuperar grande parte da visão de um olho e se curar de um estrabismo, mas teve perda total da visão no outro. Entretanto, as precárias condições da visão ao longo do curso e o tratamento demorado prejudicaram seu processo de aprendizagem, como conta a mãe:

MÃE DO GABRIEL: É como eu tava falando, ele desde que começou ele foi ficando pra trás, e nunca conseguiu alcançar os outros, por causa que ele nasceu com catarata congênita, nas duas vistas e aí as cirurgias, o tempo que ele ficava em casa esperando, isso sempre foi deixando ele mais pra trás.

Embora a família possua poucos recursos financeiros, a mãe de Gabriel enfrentou todas as adversidades para dar um tratamento adequado ao filho. Mesmo assim, para alguns professores houve negligência da mãe. A expectativa deles é que o “problema da escola”, de lidar com a baixa visão do aluno, seja rapidamente resolvido pela família, como fazem as famílias mais bem situadas que possuem meios econômicos não só para o tratamento, como para “recuperar” os problemas de aprendizagem decorrentes dos problemas de saúde, usando recursos como tratamento psicopedagógico, professores particulares, entre outros, que não estão vinculados à escola.

No limite, as escolas pesquisadas, a despeito dos avanços na garantia dos direitos imprimida pela Escola Plural, continuam, nos casos extremos, responsabilizando os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar, sem admitir, ao contrário do que fez a mãe de Gabriel, que uma dificuldade de aprendizagem, se não atendida a tempo, pode resultar no aumento gradativo de uma defasagem que, com o passar dos anos, se torna muito difícil de reverter.

Paradoxalmente, os professores têm que conviver com uma nova realidade em que o desempenho do aluno ao longo do ciclo, e não mais a reprovação, torna-se o principal indicador do fracasso escolar. Ao certificar o aluno sem uma competência adequada, a escola, mesmo depositando nele a responsabilidade pelo seu desempenho insatisfatório, deixa transparecer diante da sociedade e dela mesma, o seu caráter excludente.

Essa situação não pode levar nem à simples denúncia, muitas vezes moral, da situação atual do fracasso escolar, nem à sua negação. Reconhecer que a escola não trata da mesma maneira os “bons” e os “maus” alunos, e que a aquisição de competências básicas de leitura e escrita por parte de todos os alunos figura ainda como um problema a ser solucionado,

significa uma preocupação com as injustiças escolares e sociais e com a construção de uma escola mais justa.

5.3 Gênero e fracasso escolar

Entre oito alunos pesquisados encontramos cinco meninos e três meninas, proporção que coincide com as encontradas nas recentes pesquisas sobre gênero, que indicam maior incidência de fracasso entre os sujeitos do gênero masculino¹².

Em relação ao gênero, as pesquisas anunciam condução de um número maior de meninos do que meninas para classes especiais, projetos de recuperação, bem como apontam a avaliação negativa que deles é feita e ainda, sugerem que a cultura escolar acaba por reproduzir uma série de estigmas e discriminações presentes na sociedade.

As meninas pesquisadas não fogem às situações descritas por esses estudos; são apontadas como minoria em relação ao fraco desempenho escolar e demonstram, visivelmente, uma aceitação maior às regras e normas da escola. As três meninas da pesquisa são extremamente bem comportadas e, em geral, fogem às regras por meio do absenteísmo. Os meninos costumam extrapolar com maior frequência os limites da disciplina aceitáveis na escola e partem muitas vezes para os conflitos abertos.

Parece haver uma naturalização dessas diferenças legitimadas na escola: meninos que se comportam como varões e trazem maior visibilidade aos conflitos; meninas que se comportam com mais disciplina e acatam as regras e ordens. É a lógica dicotômica descrita por Louro (2004), que carrega a idéia de oposição masculino/feminino, que muitas vezes impede de ver as distinções no interior desses pólos: raça, classe social, idade, religião, etc.

Gisele, ao se esmerar sempre em se aproximar do ideal de boa aluna, se enquadra perfeitamente no estereótipo de gênero diante dos colegas:

PESQUISADORA: Essa turma de colegas seus, que está com você agora, eles sempre foram seus colegas ou você já mudou de turma?

ALUNA GISELE: Alguns passou a ser meu colega agora, porque eles não conversa comigo nem eu conversava com eles. Agora são muitos meninos da minha sala que eu não converso com eles; agora tem muita menina, tem mais menina que eu converso do que com menino.

PESQUISADORA: Por quê?

¹² Para maior aprofundamento ver CARVALHO, Marília Pinto. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

ALUNA GISELE: Ah, não sei, minha mãe, desde pequenininha, minha mãe sempre me ensinou que a gente não deve se juntar com homem.

PESQUISADORA: Então você tem colega, menino, que você não conversa.

ALUNA GISELE: Tem menino que é muito sem educação, muito sem educação, muito gracista, que gosta de ficar passando a mão na gente, eu não gosto desses tipos de brincadeiras mais sem graça.

Gisele se recusa não só a se identificar como bagunceira, como também mostra uma postura comedida em relação à convivência com os meninos, resguardando uma “pureza”, um medo de vir a ser falada e tocada. Ou seja, cumpre também uma posição de feminilidade esperada socialmente.

Louro (2004, p.63-64) ajuda a entender a posição de Gisele quando chama a atenção para a sutileza do processo de “fabricação” do sujeito, nas práticas cotidianas, nos detalhes, nos gestos e atitudes, por isso, a autora ressalta a necessidade de se desconfiar do que é tido como natural:

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupo e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos no “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento?

O medo em relação à perda de posição frente ao exercício do que é esperado do feminino aparece também na fala da mãe da Lorena:

MÃE DE LORENA: Agora eu não sei se é porque diz que ela tem um namorado aqui. Ela mesmo não fala nada, mas eu já fiquei sabendo que a professora já pegou ela até beijando na boca, dentro da sala de aula. Eu falei assim, se a professora viu uma coisa dessa ela tinha que ter mandado bilhete pra mim, pra mim ir lá pra ela conversar comigo. Não é?

PESQUISADORA: É. E a senhora acha ruim ela namorar?

MÃE DE LORENA: Acho ué, porque ela é nova demais, 15 anos. Uma moça com quinze anos tem que caçar jeito de fazer alguma coisa, estudar, ajudar a mãe a fazer alguma coisa dentro de casa, não tem nada pra fazer, deita na cama, vai escutar uma televisão, vai escutar uma música. Eu com quinze anos eu não namorava.

PESQUISADORA: A senhora começou a namorar com quantos anos?

MÃE DE LORENA: Eu tinha 16 pra 17 anos. Ainda mais no mundo hoje, do jeito que está avançado. Outro dia eu tava assistindo o Globo Repórter, é, menina de 15 anos com três filhos, de 12 com dois filhos, já os pai, tudo de 15 anos, outro de 17. Tudo desempregado dependendo de pai, mãe, sogra e sogro. O mundo hoje do jeito que está não pode deixar filha mulher namorando cedo.

A gravidez na adolescência é um fenômeno social que preocupa as famílias, mas além dessa preocupação a mãe de Lorena ???.

Nogueira (2006) expõe em sua pesquisa que os jovens brincam entre si de forma diferente do que fazem com as adolescentes do gênero feminino. Com elas as brincadeiras têm um apelo sexual enquanto entre eles, zoam ‘pregando peças’, e o fazem demarcando a ascendência do masculino sobre o feminino.

5.4 Avaliações em larga escala e alfabetização

Diferentemente da forma como a universalização do ensino fundamental se deu na Europa e até mesmo na maioria dos países da América Latina, em que a escolaridade básica foi estendida para todos entre as décadas de 1950 e 1970, a universalização do ensino fundamental no Brasil é uma realidade muito recente; somente na década de 1990 a totalidade da população de sete a 14 anos teve acesso à escola. Somos herdeiros de um ideal de escola para todos, mas somente uma parcela dos setores médios e superiores teve acesso a um percurso mais longo de escolarização no século XX.

No Brasil a interpretação do direito à educação, baseada no ideário liberal da igualdade de oportunidades, traduziu-se numa escola homogeneizadora, com formas de agir, normas, atitudes, valores, critérios de rendimento e padrões de interação que terminaram por beneficiar sobretudo aqueles que já gozavam de certos benefícios na sociedade. Nesse modelo, em que todos são considerados iguais e tratados da mesma maneira, as diferenças passaram a ser consideradas como deficiência e poucos eram os que conseguiam concluir o ensino fundamental. A ausência de “qualificação” para frequentar a escola se converteu em uma desvantagem, em uma ausência de disposições para enfrentar as regras do jogo escolar. Sobre o contexto atual Arroyo (2005, p.59) comenta:

Quando chega toda essa diversidade, nos assustamos com algo que sempre chegou, pois não é agora que estão chegando à escola pobres, negros, mulheres...Mas agora eles gritaram e disseram: “olha a minha cor, olha o meu gênero, olha a minha classe, olha o meu desemprego, olha aí”. E parece que não estamos preparados para isso.

Não são novas as desigualdades, que como diz Arroyo, sempre estiveram presentes na sociedade, mas nosso olhar para as maiorias, voltado unicamente para reconhecer as posições sociais e de classe, não nos permitia olhar para os jovens, negros, mulheres, homossexuais e para um espectro enorme de registros de desigualdades. Para Dubet (2003, p.39) vivemos um momento em que as desigualdades são multiplicadas, e, apesar de não serem novas, possuem um novo registro: “constituem um novo objeto de pesquisa e de análise porque os atores têm consciência bem mais aguda do que no contexto em que elas podiam participar da ordem natural das coisas” .

Na escola brasileira as diferenças têm sido muito marcadas na base da origem social, uma vez que as camadas mais pobres da população “vêm amargando” de forma mais ostensiva e extensiva a repetência escolar e a conseqüente desistência de estudar após inúmeras tentativas mal sucedidas.

Analizando essa questão pelo lado da escola, de acordo com Gomes (2005) a literatura acerca da reprovação mostra um panorama em que a repetência piora o rendimento escolar e tem um impacto bastante negativo na vida do aluno. Entretanto, o autor ressalta que o fim da reprovação por si só, desacompanhado de ações complementares não melhora o desempenho escolar.

Essa realidade começa, contudo, a ganhar novos contornos com a introdução dos ciclos, uma vez que as camadas mais pobres passam a freqüentar a escola de maneira mais estável e prolongada. Nesse novo modelo de escola a questão central deixa de ser a aprovação ou reprovação e a pauta passa a ser a aprendizagem e os sujeitos que aprendem, as minorias étnicas e sociais, públicos potencialmente sujeitos ao fracasso e ao abandono escolar.

A idéia do ciclo de formação é central na proposição da Escola Plural, entretanto, gera muita polêmica, pois o fato do aluno estar na escola e permanecer nela sem reprovação rompe com a lógica meritocrática do ensino, que sempre foi a base do sistema escolar brasileiro, e estabelece novas questões a serem abordadas.

O debate em torno do modelo proposto pelos ciclos tem sido acalorado, pois na medida em que se altera a estrutura e organização da escola, cria-se grande inquietação quanto ao destino dos alunos que freqüentam uma instituição com tempos, espaços, conteúdos e avaliações pautados em parâmetros mais flexíveis. Aliada a essa inquietude, existe a crença de que o fracasso escolar advém dessa organização e que, em razão dela, o certificado de conclusão da Escola Plural vale menos do que o obtido no sistema seriado. Há ainda a sensação de que os ciclos fazem baixar a qualidade do ensino, o que se constata também em

muitas outras redes que os introduziram, como apontam Gomes (2005) e Barretto e Sousa (2005). Os estudos da bibliografia referente aos ciclos efetuados por Sousa e Barretto (2004) ressaltam a resistência dos pais e da população em geral ao processo de escolarização em que não haja constrangimentos externos para que o aluno estude. Também alertam que mesmo sem o pêsso das estatísticas da reprovações, a efetiva aprendizagem nos ciclos pode ser prejudicada se não forem criadas as condições para que ela aconteça.

As avaliações do rendimento escolar dos sistemas de ensino no país e as pesquisas disponíveis sobre os resultados dos ciclos não evidenciam queda na qualidade do ensino que possa ser atribuída à introdução dos ciclos. Entretanto, como se verifica em Barretto e Sousa (2005), as análises sobre os resultados dos ciclos envolvendo avaliações em larga escala são bastante escassas. Mendonça e Barretto (2006), ressaltam que o que é possível constatar é que os alunos das escolas brasileiras têm, em geral, apresentado dados insatisfatórios de rendimento, o que é mais crítico nas regiões mais pobres do país. O fato de que a maioria das escolas brasileiras é seriada¹³ e permite a retenção ao final de cada ano letivo, põe, portanto, em xeque, o argumento do efeito depreciativo dos ciclos sobre a qualidade do ensino.

Alguns indicadores de rendimento escolar apurados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam nessa direção, quando mostram o baixo percentual de desempenho satisfatório em Língua Portuguesa nas escolas brasileiras:

Tabela 1
Rendimento dos alunos de 4ª série do ensino fundamental. Porcentagem
de alunos por estágio de aprendizagem em Língua Portuguesa, segundo a região
Brasil 2001

Rendimento em Língua Portuguesa	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO
SUFICIENTE / ADEQUADO	1,5	1,9	8,2	5,0	3,6
INTERMEDIÁRIO	31,0	22,9	45,2	45,8	36,6
CRÍTICO	67,5	74,9	46,7	49,2	59,7

Fonte: Saeb, MEC/Inep, 2001

¹³ De acordo com o censo escolar, em 2004 havia cerca de 20% das escolas com ciclos no país, sendo que elas repondiam por 32% das matrículas no ensino fundamental.

Em relação à Escola Plural, a avaliação externa do rendimento dos alunos promovida pelo Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE) não aponta uma diminuição da qualidade do ensino, ainda que os índices de desempenho escolar dos alunos tenha muito que melhorar.

Embora a coleta de dados em anos diferentes não permita comparações precisas com a avaliação de âmbito nacional, ao cotejar os índices de rendimento dos alunos da região sudeste, obtidos pelo Saeb, com os de Belo Horizonte, coletados pelo Simave¹⁴, verifica-se que o desempenho dos alunos da Escola Plural supera o resultado médio dos alunos das outras redes escolares, que incluem escolas com série e com ciclo, como se pode verificar na tabela 2.

Tabela 2

Rendimento dos alunos da 4ª série do ensino fundamental da Região Sudeste e dos que estão no 2º ano do 2º ciclo na Escola Plural. Distribuição percentual de sujeitos segundo o estágio de aprendizagem em Língua Portuguesa

Rendimento em Língua Portuguesa	Porcentagem	
	Alunos no 2º ano do 2º ciclo na Escola Plural *	Alunos da 4ª série da Região Sudeste**
	Ano 2002	Ano 2001
SUFICIENTE / ADEQUADO	49,0	8,2
INTERMEDIÁRIO	20,3	45,2
CRÍTICO	30,7	46,7
Total	100,0	100,0

Fontes:

* Simave, PROEB 2002;

** Saeb, MEC/Inep 2001

O desempenho dos alunos da 4ª série do ensino fundamental na região sudeste do país, ao ser comparado ao dos alunos do 2º ano do 2º ciclo da rede de Belo Horizonte (correspondente à 4ª série no sistema seriado), demonstra que a situação no conjunto das redes é mais insatisfatória do que a da rede de Belo Horizonte. Enquanto 46,7% dos alunos da

¹⁴ As duas avaliações podem ser comparadas porque possuem as mesmas matrizes de referência. O SAEB divide os níveis crítico e suficiente, em dois estratos. O desempenho *crítico* é considerado *muito crítico* e *crítico* e o desempenho *suficiente*, considerado *adequado* e *avançado*. Para efeito de comparação, foram somadas as frequências nos níveis *muito crítico* e *crítico* e os níveis *adequado* e *avançado*.

região sudeste apresentam nível crítico de leitura, esse índice cai para 30,7% na Escola Plural. No nível intermediário, a região sudeste apresenta um desempenho melhor, mas a grande diferença encontra-se na categoria suficiente: de 8,20% da região sudeste para 49% de Belo Horizonte.

Em relação aos concluintes do ensino fundamental (8ª série no regime seriado, 9º ano na Escola Plural), as disparidades diminuem entre a rede municipal e as redes escolares da região sudeste. A maioria dos alunos apresenta um estágio de desenvolvimento intermediário em Língua Portuguesa, sendo que, embora haja maior proporção de alunos com nível crítico em Belo Horizonte, é também maior a proporção de alunos com desempenho adequado na Escola Plural do que no conjunto da região Sudeste.

Tabela 3
Rendimento dos alunos da 8ª série do ensino fundamental da Região Sudeste e dos concluintes do 3º ciclo na Escola Plural. Distribuição percentual dos sujeitos pelos níveis de proficiência em Língua Portuguesa

Rendimento em Língua Portuguesa	Porcentagem	
	Concluintes do 3º Ciclo da Escola Plural*	Alunos da 8ª série da Região Sudeste **
	Ano 2002	Ano 2001
SUFICIENTE / ADEQUADO	22,9	13,2
INTERMEDIÁRIO	46,8	64,0
CRÍTICO	30,3	22,8
Total	100,0	100,0

Fontes:

* Simave, PROEB 2002;

** Saeb, MEC/Inep 2001

A progressão contínua e a permanência dos alunos na escola permite que eles cheguem ao 3º ciclo apresentando enormes variações nas formas de ler e de escrever. Essas variações não são novas no quadro educacional brasileiro, o que muda é a possibilidade de alunos em situação crítica a que se refere o SIMAVE estarem frequentando a escola no estágio final do ensino obrigatório. O SIMAVE usa como padrão de proficiência em Língua Portuguesa ao final do ensino fundamental os seguintes critérios:

A análise dos resultados obtidos pelos alunos em fase de conclusão do ensino fundamental, situados na média (próxima a 250), aponta alguns limites. Esses alunos são capazes de localizar informações e realizar inferências em textos simples (resguardada a diferença de realidades lingüístico-discursivas traduzidas pela noção de simplicidade neste nível). Em termos de inferências lexicais, são capazes de desvelar o sentido de palavras e expressões metafóricas pouco usuais a partir do contexto. Vale ressaltar que competências em processo de aquisição entre os alunos da metade do 2º ciclo situados acima da média (capacidade de refletir sobre a seqüência temporal de fatos em narrativas simples, capacidade de refletir sobre estratégias mais complexas de concordância e sobre recursos de coesão referencial em contextos simples) já estão consolidadas entre os alunos concluintes do ensino fundamental.

A realidade lingüística configurada abaixo de 225 é precária. São alunos alfabetizados, mas muito distantes da proficiência desejável a um convívio competente e consciente com os diferentes gêneros de textos que circulam na escola e na sociedade.

A capacidade de operar com textos e contextos mais complexos está entre os alunos que se agrupam acima da média. São eles que constroem significados a partir de relações intertextuais e em contextos mais letrados e/ou formais. Começam a desvelar as marcas de variação lingüística e o valor discursivo de recursos sintáticos, sonoros e visuais.

Esses resultados sinalizam para o fato de que um número alto de alunos que concluem o ensino fundamental está deixando de construir um universo de leituras e de reflexões lingüísticas em acordo com suas possibilidades e necessidades efetivas, impostas pelas práticas sociais de escrita presentes no mundo contemporâneo do trabalho - para o qual muitos desses alunos estão se dirigindo neste momento - e da vida social. (SIMAVE/CAEd/RME-BH 2002, p.25).

Os resultados do SIMAVE levaram a Secretaria Municipal de Educação a criar, em 2003, um projeto de alfabetização para alunos matriculados no 3º ciclo ou com idade acima de 12 anos, como mostra o texto de avaliação do projeto, que em 2005 passou a ser denominado *Rede de 3º Ciclo*.

A partir de um debate sobre o problema enfrentado no 3º Ciclo com relação à alfabetização, foi desenvolvido, no 2º semestre de 2003, um projeto emergencial para os alunos deste ciclo que ainda não tinham a base alfabética construída.

Depois de algum tempo de funcionamento, esse projeto produziu as seguintes evidências:

Foi possível construir algumas referências comuns sobre quem eram estes alunos, suas dificuldades, seus interesses, seus medos e suas ilusões. Também foi possível verificar como cada um estava em relação às questões da alfabetização e letramento.

Com relação à alfabetização, pudemos constatar que, contrariando nossas expectativas e os objetivos do projeto - que era trabalhar com alunos não alfabetizados - a grande maioria dos alunos já tinha a base alfabética construída, apresentando, isto sim, um grande nível de dificuldade em relação à produção e leitura de textos e aos aspectos ortográficos da escrita. , como nos contam as professoras:

Pensei que encontraria alunos não alfabetizados e o que encontro, na grande maioria, são alunos alfabéticos, base alfabética construída, no entanto com

seríssimos problemas ortográficos e de leitura. Ou seja, alunos que não são leitores e escritores competentes.

Iniciei o projeto com a expectativa de que todos os alunos necessitassem da construção da base alfabética e que teriam um comportamento extremamente difícil e agressivo. (...) Somente dois alunos não tinham a base alfabética.

Outra constatação, esta já esperada, foi a dificuldade de relacionamento e convivência que existia nos grupos, reflexo de um sentimento de discriminação e exclusão:

Falta de respeito com o ambiente (sala de aula e escola). Desrespeito com o colega – tapas, empurrões, agressões verbais, críticas. Necessidade de que suas opiniões prevalecessem sem diálogo, sem escuta do outro. Cultura do fazer, fazer, fazer sem pausa para a reflexão. Inquietação corporal e gritos. Necessidade de se impor. Iniciei com treze alunos e mesmo quando o número de alunos reduziu, os comportamentos citados continuaram.

... logo começaram os testes – indisciplina, agressividade – principalmente uns com os outros – as agressões verbais eram bem fortes e intensas. As meninas eram o principal alvo, a sexualidade à flor da pele, elegeram a mais bonita da sala e as outras sempre criticadas e expostas aos apelidos mais variados.

•

A grande maioria dos alunos do projeto *Rede do 3º Ciclo* é considerada alfabetizada pelos professores, mas se move precariamente diante do texto.

Na Escola Plural, o 3º ciclo se vê desafiado por novas demandas. A aprendizagem da leitura e escrita, em sentido amplo, é uma questão da escola como um todo e não somente do professor ou da professora de Língua Portuguesa, tampouco da professora alfabetizadora. A progressão nas práticas de leitura, a utilização de diversas formas retóricas e a construção de “significados a partir de relações intertextuais e em contextos mais letrados e/ou formais” (SIMAVE/CAEd/RME-BH) constituem demandas e expectativas sociais em relação à função da escola, entretanto apenas uma pequena parcela dos escolares adquiria de fato essas habilidades uma vez que a grande maioria dos alunos não completava o ensino fundamental. Além do mais, as diferenças sempre existiram, mas os alunos que conseguiam chegar ao topo da pirâmide do ensino fundamental logravam, de alguma forma, encontrar recursos que minimizassem os efeitos insatisfatórios da aprendizagem.

Os dados do SIMAVE desmonstram uma queda acentuada no desempenho dos alunos do 1º para o 3º ciclos, uma vez que o percentual dos que saem alfabetizados demonstrando um nível adequado de desempenho no meio do 2º ciclo, (49%), é bem superior ao número de alunos com desempenho adequado ao final do 3º ciclo, a saber, 22,9%.

Ao analisar a história da alfabetização no Brasil, se verifica que a aprendizagem da escrita é considerada sobretudo como aquisição de uma técnica e que, parafraseando Ferreira (2003), a escola considera que a passagem da aquisição da técnica para a produção de uma

escrita eficaz e uma leitura expressiva acontece em um “passe de mágica”. A “mágica” só acontece para poucos. A leitura e a escrita no currículo, entendida com uma função social convertida em objeto de reflexão sobre as atividades de leitura e de escrita que se dão em todas as disciplinas e projetos escolares, ainda não é uma realidade nas escolas. Dessa maneira, os alunos se alfabetizam, mas progridem pouco nas práticas mais avançadas de leitura e escrita.

A Escola Municipal Guimarães Rosa esforça-se por romper com a lógica de alfabetização como mera aquisição do código escrito no 1º ciclo. No projeto de *Ação Pedagógica de 2004*¹⁵ a proposta de alfabetização da escola é descrita da seguinte maneira:

As atividades e estratégias propostas são elaboradas com o objetivo de possibilitar aos alunos, não só a compreensão das regras de representação do código escrito, como também a compreensão do funcionamento da língua em situações reais de leitura e escrita.

Percebe-se em todo o projeto a preocupação da escola em definir a alfabetização como uma prática social e como forma de participar da comunidade letrada fazendo uso da escrita em situações reais.

A grande maioria dos professores e professoras das escolas pesquisadas concorda com o princípio da não retenção e com o caráter inclusivo dos ciclos de formação como garantia do direito à educação básica. A única professora que apresentou discordância a esse respeito foi a professora Ilma, da Escola Municipal José de Alencar:

PROFESSORA ILMA: Eu vejo, acho que cada um tem o seu tempo, entendeu, porque com a sala cheia é muito difícil trabalhar com criança que fica pra trás. E não é porque eles têm a mesma idade que eles têm o mesmo tempo. Eu acredito nisso, entendeu? Então é muito difícil uma sala cheia com meninos que estão andando e esses meninos ficando pra trás, é muito difícil pra professora trabalhar com uma sala tão heterogênea.

Entretanto, passar de um ciclo ao outro sem o domínio de conhecimentos escolares básicos, ainda gera uma discordância, em especial entre os professores de ciclos diferentes que vem acompanhada de visões diferentes sobre os educandos. A fala do professor Evaldo é bastante reveladora:

¹⁵ O *Projeto de Ação Pedagógica* é desenvolvido desde 2004 pelas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Todos os anos a Prefeitura de Belo Horizonte disponibiliza uma verba para as escolas desenvolverem projetos específicos de cada escola. Para tanto, o projeto deverá ser escrito e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação.

Mas agora um menino desse aqui eu não sei, o máximo que eu sei é se eu for lembrar com ele o que eu aprendi, b com a, ba, essas coisas. Só que quando eu era aluno de primário, eu lembro até hoje, minha turma tinha dificuldade de aprendizagem, tinha, mas incrível, os meninos saíam do 4º ano sabendo ler e escrever, mal ou bem, sabendo ler e escrever. Hoje eles tão chegando na 7ª, 8ª série, até no segundo grau sem saber ler e escrever, então tem alguma coisa errada aí. Pra mim, eu não falo muito isso nas reuniões aqui, não, porque senão as colegas vão cortar meu pescoço. Pra mim o problema está é lá. Está nos quatro primeiros anos. (Escola Municipal Guimarães Rosa)

Uma análise não muito profunda dos registros escolares, visto que como já apontado, eles eram pouco organizados no início da implantação da Escola Plural, não permite que se obtenha uma idéia clara da quantidade e das características dos alunos que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização, mas que, a despeito delas, progrediram e alcançaram o desempenho escolarmente pretendido. Entretanto, é possível afirmar que, nas escolas pesquisadas, o enfrentamento do fracasso na alfabetização a partir dos ciclos tem tido sucesso, quando se leva em conta a situação anterior no que diz respeito a um número maior de alunos alfabetizados nos três primeiros anos de escolaridade, que correspondem ao 1º ciclo na Escola Plural.

Em 2004 os alunos não alfabetizados no 1º ciclo que a Escola Municipal Guimarães Rosa indicou para retenção¹⁶, eram oito em cerca de 300 matriculados. Segundo relato da coordenadora, em 1997 – dois anos após a implementação da Escola Plural – formou-se uma turma-projeto com alunos não alfabetizados, com um total de 28 alunos, sendo que desses, dez não foram alfabetizados; em 1998, havia 20 alunos atendidos por dificuldades na alfabetização; em 2001 foram atendidos 23 alunos e em 2002 um total de 22 alunos. No biênio 2001/2002 os alunos atendidos eram os mesmos, uma vez que participaram do *Projeto Girassol* já referido. Desses 22 alunos, 15 foram considerados alfabetizados, cinco não alfabetizados, sobre um não há informação e um aluno foi transferido de escola.

Na Escola Municipal José de Alencar, constatou-se que, em 1992, em torno de 43% dos alunos da escola (1ª a 4ª séries) foram reprovados. Em 2004 a professora alfabetizadora atendia 42 alunos do 1º ciclo com dificuldades no processo de alfabetização em um universo de aproximadamente 400 alunos dos três anos do ciclo. Desses, seis não mostraram avanços significativos na aprendizagem. Entre os anos de 1995 até 2003, esses números não puderam ser apurados, uma vez que foi sustada a possibilidade de qualquer retenção do aluno durante o

¹⁶ No Congresso Político Pedagógico da Escola Plural, realizado em 2002 aprovou-se que os alunos podem ficar retidos ao final do ciclo, desde que haja acordo entre os professores e a família e que as retenções não ultrapassem a dois anos ao longo do ensino fundamental.

ciclo pela SMEd-BH não tendo sido encontrado nenhum levantamento desses casos pela escola, visto que esses alunos não tiveram acompanhamento diferenciado no período.

A despeito das diferenças de atendimento às dificuldades de alfabetização nas duas escolas, percebe-se tanto no âmbito das unidades escolares como no conjunto da rede que, no 1º ciclo, o êxito em relação à alfabetização tem sido maior que nos outros ciclos; além disso é possível constatar que a compreensão do significado e das transformações propostas no ciclo também se faz mais presente entre os profissionais da escola que atendem os alunos mais novos. Os professores, coordenadores e direção ao se referirem aos alunos de 6 a 8 anos o fazem dizendo alunos do 1º ciclo, ao se referirem aos alunos de 3º ciclo dizem alunos de 6ª, 7ª ou 8ª séries. O primeiro ciclo, em especial na Escola Municipal Guimarães Rosa, possui um extenso trabalho de formulação sobre as suas especificidades e o trabalho a ser desenvolvido. O sucesso relativo constatado, provavelmente tem também a ver com esse trabalho.

Para Dubet e Martuccelli (1987) a experiência escolar dos alunos muda de acordo com a idade e a posição escolar pois, uma vez que eles crescem, o modo como se situam no sistema não é o mesmo. As diferenças se encontram nas formas de disciplina, nas exigências acadêmicas, nas relações com os pares e com os professores, nas formas de integração escolar. A posição dos alunos depende do grau de integração ao sistema escolar e de sua posição social.

A passagem para o 3º ciclo é também uma passagem de mudança da lógica escolar, que termina por acentuar as experiências negativas. Instaura-se muitas vezes uma ruptura ainda maior com a vida fora da escola, posto que a juventude das periferias urbanas apresenta uma linguagem e um comportamento muito distante daqueles considerados inerentes à cultura da escola. Muitas relações passam a ser subvertidas pelos jovens do 3º ciclo, como as hierarquias implícitas na vida escolar, o que se manifesta nos insultos e agressões aos adultos e entre os próprios adolescentes. Ao chegar ao 3º ciclo com uma “defasagem” em relação à leitura e a escrita, o que há de negativo nessa experiência acaba por tomar proporções ainda maiores do ponto de vista da auto-estima e do lugar que o sujeito ocupa nas relações escolares, posto que o seu domínio é de importância fundamental para a aprendizagem dos demais conteúdos curriculares.

PROFESSOR EVALDO: Aqui, esse menino melhorou, me falaram que ele melhorou, está na 7ª série. Agora, você imagina, o que eu posso trabalhar com esse menino? Eu tenho que ensinar pra os meninos de 7ª série, geralmente eu tenho que ensinar sujeito, verbo, que é um grande drama, que eu falo com eles que se eles aprenderem verbo eles sabem 90% do português, mas como é que eu vou ensinar verbo pra um menino que escreve desse jeito na 7ª série, e como é que esse menino

chegou na 7ª série, essa é que é a minha dúvida. E os projetos que ele participa foram suficientes? Não. Está dando pra ver, e me informaram que ele melhorou muito; agora você vai aplicar projeto pra esse menino de 7ª série, enquanto ele está desse jeito o que ele está fazendo dentro da 7ª série. Você acha que ele está aprendendo alguma coisa de 7ª série, você particularmente acha? Ele não vai ter jeito, de aprender. Então pra chegar na 5ª, 6ª, 7ª, e 8ª séries ele tem que chegar alfabetizado, senão não adianta. Enquanto os outros meninos lá já estão escrevendo redações que são boas, lá tem ele nessa condição, como é que eu posso colocá-lo junto com esse menino e ensinar a mesma coisa pra ele e a mesma coisa pro outro, ou então como é que eu posso ter 20, 30 alunos dentro da sala, sendo que cada um é de um jeito, eu dou uma coisa pra cada um? Eu acho que eles estão acreditando num professor aqui que humanamente é impossível, além do fato que eu já te confessei que eu não tenho preparo pra isso, eu não sei alfabetizar.

A “chegada” ao 3º ciclo de alunos não alfabetizados, de certa forma, desnaturaliza essas relações e torna mais evidentes os processos de exclusão escolar, questionando mais radicalmente a escola. A mudança na dinâmica escolar com a convivência, no 3º ciclo, de alunos que até então eram excluídos dos bancos escolares, é percebida como uma crise, uma ruptura na identidade da escola.

A responsabilização individual dos alunos pelo fracasso, que vigorou durante muitos anos na escola brasileira e ainda hoje tem repercussão nela, continua a ter efeitos na escola organizada por ciclos de formação, agora de outra maneira, uma vez que os alunos prosseguem na escolaridade. O que faz que o aluno realize as atividades escolares depende fundamentalmente de sua posição escolar, ou seja, de sua aceitação como “bom aluno” e de sua experiência subjetiva com os estudos. As experiências escolares estão marcadas por diversos fatores, como a idade, o sexo, a posição social, o contexto geral do ensino, os métodos e abordagens pedagógicas e o atendimento que o aluno recebe durante o percurso, entretanto, nenhum desses aspectos esgotam tais experiências. É por esses motivos que esta pesquisa não analisa a experiência mal sucedida dos alunos em relação à alfabetização do ponto de vista dos métodos e propostas pedagógicas de aprendizagem da Língua Portuguesa, mas procura entender a posição desses atores e a forma como lidam com a escola, como eles constroem uma identidade pessoal a partir dessa não aprendizagem.

Dubet (1994, p. 211–212), referindo-se à sociologia da leitura, aponta três grandes “razões” para os alunos lerem e põe em evidência a diversidade de registro da experiência dos jovens leitores:

Existem três grandes razões para ler, e que são ao mesmo tempo motivações e causas. A primeira revelada pela hierarquia social dos leitores e dos seus gostos, faz da leitura o produto de uma aprendizagem cultural e social: lêem os jovens saídos dos meios onde a leitura é um hábito e um dever. A segunda razão tem que ver com a utilidade social e escolar da leitura: lê-se o que é útil para os estudos e permite

também que as pessoas se distingam. A terceira razão de ler não tem que ver somente com o 'prazer do texto', mas com o processo de formação de uma identidade pessoal numa relação por si objetivada pelo texto: afinal, a primeira palavra que se aprende a ler e escrever é o próprio nome.

Essas três razões podem se relacionar e se reunir para formar um tipo ideal de leitor, ou o aluno pode não ler, pela imbricada relação entre as três razões. Aliam-se, no caso, as dimensões da oralidade. Inúmeras pesquisas apontam que a estrutura narrativa da oralidade das classes populares difere da estrutura narrativa da escrita e torna a transmissão de saberes escolares, em especial a aprendizagem da escrita, um trabalho árduo e exigente para essa parcela da população. Os registros das falas dos alunos demonstram uma estrutura narrativa em que o plural dos artigos ou dos pronomes, em geral, não vem acompanhado do plural do verbo e atestam a necessidade de um complexo trabalho de recomposição para a linguagem padrão:

ALUNA GISELE: Era assim, eles dava papel, a gente tinha que fazer letras grande, não tinha que fazer letra pequena igual nós fais, não podia escrever de caneta, só de lápis, e a professora sentava com a gente sozinha e lesse, somente quando a gente fazia bagunça, alguma coisa assim, não fazia atividade, aí ela punha a gente pra ficar fazendo na hora do recreio.

ALUNO TADEU: É ruim pra mim agora que eles pulou eu, uai. Pulando eu de ano em ano.

A complexidade do trabalho com a linguagem na escola refere-se tanto aos aspectos da cultura escolar e do aluno quanto aos da própria complexidade do objeto. A linguagem, entendida como forma de expressão do ser humano por meio de diferentes signos, se configura pelas práticas sociais de uma comunidade. A língua enquanto sistema (morfológico, fonológico, sintático) não pode ser concebida sem as práticas sociais nas quais ela se realiza. Usos sociais e sistema de escrita estiveram vivamente distanciados ao longo da escolarização no Brasil e as conseqüências dessa dicotomia são sentidas pelo baixo desempenho dos alunos nas práticas escolares e não escolares de leitura e de escrita. Ferreira (2002) argumenta que o problema do analfabetismo anda de mãos dadas com a pobreza e que os países pobres não o superaram, mas ressalva que nos países ricos aparece o fenômeno do iletrismo. Nesses países, apesar de ter assegurado uma escolaridade básica mínima, a escola de massas não assegurou o gosto pela leitura nem a sua prática cotidiana e, portanto, não produziu leitores em sentido pleno. Iletrismo e/ou analfabetismo, a dicotomia entre práticas sociais da leitura e da escrita tem ocorrido em grande parte do mundo.

A trajetória escolar “menos digna” vivenciada pelos alunos está diretamente vinculada aos processos de alfabetização. Apesar dessa trajetória ser marcada pela permanência de um público que abandonava precocemente a escola, e que, por diversas razões, era considerado pouco adaptado à vida escolar, o que a “justifica” é o desempenho insuficiente em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Nos alunos deste estudo a condição social, de gênero e raça, aliada a problemas de saúde e expectativas e atendimentos inadequados da escola foram definidores na trajetória de insucesso.

Os esforços de discriminação positiva vivenciados no interior da escola - em especial na Escola Municipal Guimarães Rosa – foram frágeis diante das demandas apresentadas pelos alunos. Constata-se uma incapacidade do poder público de criar uma rede de proteção à infância e adolescência e atuar em conjunto com a escola. Os professores esperam das famílias que ajudem a escola a cumprir a função de ensinar e a família tem na escola, senão o único, pelo menos o mais permanente contato com o Estado e espera que esta cumpra a tarefa de ensinar os filhos sem fazer grandes demandas as quais ela não tem como atender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se dedicou a investigar os sujeitos que não lograram aprender a ler e a escrever após cursarem o ensino fundamental em duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. O foco de análise foi a trajetória escolar desses alunos nos três ciclos de formação da Escola Plural, a partir do olhar dos próprios alunos, de suas famílias e das escolas. A escolha dos alunos não pretendeu nenhuma representatividade estatística. Ela teve como objetivo examinar os casos extremos do ponto de vista do fracasso escolar, por considerar que eles “põem a nu” as dificuldades que o sistema público de ensino encontra para enfrentar essa questão, além de trazer importantes elementos para a reflexão sobre os novos desafios da escola no momento em que toda a população de 7 a 14 anos passa a ter acesso ao ensino fundamental.

Se, por um lado, o tipo de investigação baseado nas situações extremas vividas por esses alunos nos permitiu compreender como as escolas tentam amenizar as dificuldades deles e os esforços feitos pelas instituições para construir um ambiente em que todos tenham direito a aí permanecer de forma digna, por outro, a escolha do público alvo nos mostrou a fragilidade de muitas dessas tentativas, uma vez que, para o grupo de alunos pesquisado, o estigma de fracassados na escola se manteve.

Ao voltar o olhar para o insucesso desses sujeitos, não estamos desconsiderando os esforços da Escola Plural no sentido de criar condições que viabilizem a ampliação das oportunidades educacionais. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que as novas metodologias, as pedagogias ativas e a organização do trabalho escolar de forma mais flexível - apesar de permitirem uma melhoria substancial na permanência dos alunos na escola - por si só não são suficientes para garantir a todos os alunos e alunas a aprendizagem esperada e a inserção digna na escola.

A Escola Municipal Guimarães Rosa ao longo dos 10 anos de implementação dos ciclos de formação na capital mineira tem desenvolvido inúmeros projetos com os alunos, procurando construir relações mais democráticas. Mesmo assim, em alguns momentos, empregou a possibilidade de enturmação / reenturmação dos alunos e flexibilizou os tempos e espaços como forma de segregação. Entre outras formas de “burlar” as orientações gerais da Escola Plural, chegou a criar uma “reprovação branca”, juntando os alunos “fracos” em uma mesma turma sem que houvesse um projeto específico para ela. Outra forma de burlar a orientação de que os alunos deveriam permanecer na escola com os seus pares de idade era manter o nome do aluno fraco no diário de classe e fazer que ele freqüentasse turmas de crianças mais novas.

Entretanto, o que chama a atenção, é que a escola nunca se satisfaz com esses encaminhamentos e reconhece os resquícios de culturas e práticas que não consideram a igualdade dos sujeitos. Todas as ações foram debatidas, refletidas, carregadas de conflitos e desavenças entre os próprios professores, e entre professores e o poder público. A reflexão tem levado a enturmações, projetos e relações com a comunidade que passaram a visar mais a afirmação da igualdade de gênero, de raça, da capacidade de aprender dos sujeitos.

A presença da comunidade escolar, tanto no *Projeto Girassol*, quanto em outros projetos desenvolvidos atualmente, é um registro importante do esforço da escola para “sair dos próprios muros”. A redefinição dos vínculos entre escola e comunidade escolar, constitui um dado essencial na recriação de um consenso, refletido no reconhecimento do direito ao conhecimento e à aprendizagem, que prioriza a cultura, a formação, os ciclos e os tempos de vida dos educandos em detrimento da punição e dos processos seletivos tradicionais. Os esforços para construir uma escola mais justa feitos pela Escola Municipal Guimarães Rosa são carregados de conflitos, de valores antagônicos, mas demonstram um grande investimento na formação dos profissionais e no cultivo de relações democráticas. Talvez o maior indicativo desse trabalho se reflita nos avanços no 1º ciclo, que já não enturma mais seus alunos pelas dificuldades de aprendizagem por eles apresentadas, ou seja, não mantém mais a clássica separação entre alunos com dificuldade de aprendizagem e os “bons alunos”, e repercute também no aumento significativo do número de alunos que são alfabetizados a cada ano.

A Escola Municipal José de Alencar, mesmo após a implantação da Escola Plural, manteve o tradicional modelo que enturma e classifica os alunos como aqueles que aprendem e os que não aprendem, os que têm “dificuldade” e o “mais capazes”, o que termina por beneficiar sobretudo os que “vão bem”. A rotina e os valores subjacentes a ela permaneceram muito próximos aos do sistema seriado e das estruturas denunciadas como excludentes pelo projeto Escola Plural. A dicotomia entre a escola que reprova e a escola que “passa os alunos de ano sem aprender”, presente na cultura da Escola Municipal José de Alencar - e em várias escolas da rede municipal de Belo Horizonte e de outras redes de ensino - durante muito tempo não foi objeto da reflexão necessária para desconstruir essa polaridade. Nessa escola não foi possível verificar se houve reprovação branca ou qualquer outra forma de burlar as orientações da Escola Plural pela falta de acesso pessoal aos diários de classe.

Só mais recentemente a construção de uma escola em bases menos segregadoras e preconceituosas passou a ser objeto de preocupação da Escola Municipal José de Alencar, do ponto de vista coletivo, visto que antes havia apenas alguns profissionais atentos a essas

questões. Internamente não há, porém, um investimento na formação de seus professores; esta acontece, em geral, por interferências externas da SMEd ou de outros órgãos e parcerias, como no projeto *Rede pela Paz*, *Rede do 3º ciclo*, cursos e congressos oferecidos pela secretaria de educação.

Ao reagrupar os alunos e fazer enturmações e agrupamentos mais flexíveis com um único critério: a aprendizagem, ou melhor, a não aprendizagem, de certa forma as escolas retomam a lógica de separar os alunos, classificá-los entre os fortes e fracos, aptos e não aptos, entre outros adjetivos pejorativos usados ao longo dos anos para classificar e segregar num modelo de escola em que o critério sempre foi o mérito pessoal. Não se trata de negar a necessidade de criar situações de aprendizagens, de “ajudas” específicas; mas de reconhecer que elas devem fazer parte do cotidiano da escola, das dinâmicas e interações do cotidiano e não constituir algo periférico, para suprir deficiências. Se o único critério de reenturmação passa a ser a dificuldade de leitura e de escrita pode haver uma identificação dos sujeitos com o insucesso e a criação de atitudes defensivas dos alunos diante do processo pedagógico proposto. Na medida em que os alunos crescem, percebem as intenções pedagógicas de “recuperação” e passam a criar estratégias para burlar as regras, “fugir” dos agrupamentos, situações descritas pelos professores nas duas escolas.

Contudo, é importante observar que nas duas escolas pesquisadas, e em especial na Guimarães Rosa, mais recentemente as “defasagens cognitivas” não têm sido o único critério para a construção de seus projetos e dos chamados agrupamentos flexíveis ou reagrupamentos. Estes passam a ter como eixo, cada vez mais, a aprendizagem, a socialização e as interações entre professores e alunos, alunos e alunos em diferentes faixas etárias. A convicção de que todos podem aprender, independentemente das origens sociais, de raça, gênero, religião e valores, faz que os agrupamentos e projetos desenvolvidos pelas escolas tenham como objetivo criar formas propícias de aprendizagem.

O que se percebe é que, geralmente, quando os jovens chegam ao final do curso com defasagem na leitura e na escrita, a situação de fracasso foi vivenciada desde a entrada na escola, no início do ensino fundamental. Pelo menos nove anos de insucesso, marcados pela permanência na escola, com toda a ambigüidade que essa situação acarreta: permanecer “à margem” da vida escolar e ao mesmo tempo ter o direito de continuar nela com seus pares de idade; conviver com as amarguras do fracasso mesmo que não seja necessário viver as reprovações constantes; participar dos espaços-tempo escolares de formas diferentes, em

alguns momentos encarando a “dureza das aulas” e em outros vivenciando com entusiasmo os projetos, as zoações e o pertencimento grupal.

O “reconhecimento”, ou a construção do fracasso do aluno pela escola, a ênfase que ela dá ao seu “tratamento”, e mais ainda, as diferentes estratégias empregadas para “resolver o problema”, acabam por exarcebar o fracasso e responsabilizar os alunos pelo insucesso. Do ponto de vista individual, a experiência de incapacidade de acompanhar o desenvolvimento escolar se volta contra o sujeito, questionando sua dignidade e seu valor.

Dubet e Martuccelli (1997) chamam a atenção para a incapacidade da escola para resolver a situação de fracasso a despeito dos mecanismos que cria para minimizá-lo.

No es cuestión de oponerse a la ayuda de los deberes, de los estudios dirigidos, de las clases “aliviadas” y de todas las medidas de reparación. Pero, sin duda, no hay que esperar demasiado de ellas, y es posible preguntarse si no se entra así en un círculo de inflación escolar que hace indefinidamente más pesadas las tomas a cargo de la empresa misma de la escuela y entonces, en última instancia, el carácter destructor del fracaso. Sobre todo, si es razonable creer que estos remedios añadidos disminuirán sensiblemente las separaciones entre los alumnos e los grupos sociales. Es la lógica misma de la selección por el fracaso lo que se debe intentar atenuar, aunque parezca utópico creer que podría reducirse a nada. Sería bueno que la meritocracia destruyera menos a los individuos (p.454-455).

Por se tratar de situações extremas de exclusão escolar, para os sujeitos da pesquisa, as situações de fracasso não são amenizadas, as experiências positivas não chegam a abrandar a experiência negativa vivida como uma constante. As experiências escolares de fracasso se acumulam. À medida que a idade avança, os alunos alteram as suas disposições em relação ao trabalho escolar, mas a permanência na escola se torna cada vez mais difícil. Fazer com que os alunos não abandonem a escola e a freqüentem de forma mais regular tem sido um grande desafio do 3º ciclo.

Daí advém o esforço das escolas no sentido de trabalhar com a auto-estima, com a mudança da auto-imagem dos alunos. Algumas experiências, como as realizadas no *Projeto Girassol* da Escola Municipal Guimarães Rosa e a *Rede do 3º Ciclo* do Cape/SMEd obtêm sucesso quando se trata dos processos de socialização e da afirmação e reconhecimento da cultura juvenil, normalmente ignorada pelas práticas pedagógicas tradicionais da escola. No entanto, as condições reais de aprendizagem não alcançam a todos, dado o caráter cumulativo do fracasso.

A promoção de situações de aprendizagem mais formadoras e educativas e menos instrucionais e meramente transmissoras de conhecimento, por si só não tem resolvido a tensa

situação vivida pelos sujeitos dessa pesquisa, talvez por ser tratar de experiências descontínuas, ainda não incorporadas regularmente às rotinas de trabalho do coletivo da escola.

Mesmo com todos os entraves, o que se vê nas duas escolas pesquisadas e com mais ênfase na Escola Municipal Guimarães Rosa, é que, embora sem possuir números muito precisos, vários alunos que seriam reprovados no sistema seriado conseguiram se alfabetizar e diminuir substancialmente as diferenças de aprendizagem com seus pares de idade. Além disso, a cada ano que passa, aumenta o número de alunos que concluem o 1º ciclo alfabetizados.

Dubet e Martuccelli (1997, p.60) afirmam que a massificação escolar amplia as funções da escola e a torna “uma organização de fronteiras flutuantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relações cada vez reconstruídas.” Ao mencionar os objetivos da escola cada vez mais redefinidos, Dubet e Martuccelli referem-se a um “corte” nas expectativas de alunos e professores em um universo em que o público escolar passou a ser bastante diversificado e, em que os acordos e as práticas - sobre os quais parecia haver um consenso natural, quando na escola só havia um público seletivo de “bem nascidos” - já não são suficientes para manejar as relações escolares. Nesse sentido os objetivos são cada vez mais amplos e ao mesmo tempo mais vagos e sujeitos a interpretações e reinterpretações, uma vez que as relações escolares já não estão dadas de antemão. A regulação de um modelo para poucos não se presta a uma escola para todos.

É na população mais desprovida de bens materiais e culturais básicos que se observam mais agudamente as novas demandas a que as políticas públicas devem responder, e a escola fornece um endereço seguro para encontrar essa população.

Nesse sentido, a escola tem sido locus privilegiado de implantação de programas sociais de complementação de renda, de combate à violência e ao uso de drogas, e de muitos outros, por meio de ações de várias instâncias do poder público, de ONG's e de outras entidades da sociedade. Essas ações abrangem desde os programas mais antigos como a merenda escolar como forma de complementação alimentar, o programa bolsa escola, o bolsa família e até os mais recentes como o atendimento aos alunos em tempo integral que, muito mais do que com intenções educativas, são usualmente concebidos como forma de tirar a criança e o adolescente de um ambiente violento, da droga e da criminalidade.

Os programas também se estendem às áreas de cultura e lazer, dado que é através da escola que a maioria desses alunos terão acesso a teatro, cinema, clubes recreativos, museus, entre outros. A Escola Plural é sensível a essas demandas quando propõe em seu projeto a

vivências culturais mais amplas e a aproximação da escola com as manifestações culturais da cidade e das culturas juvenis. As famílias, mais do que qualquer outro público, apóiam os projetos de escolarização em tempo integral e todos os outros, por considerarem a escola capaz de resguardar os filhos de situações de violência e de marginalidade.

Esse aumento de atribuições da escola afeta as relações no seu interior, sendo que as experiências dos atores escolares têm sido profundamente transformadas. Os professores e as professoras vivenciam o fato de que as novas demandas põem em questão os velhos conteúdos da docência e reagem a ele, às vezes de modo muito positivo, buscando e criando novas formas de atuar, às vezes com muita insegurança e ou resistência.

Reportando-nos às escolas pesquisadas, esse fenômeno se situa na ambigüidade entre o direito à escolarização plena e as reduzidas oportunidades de acesso aos bens sociais por parte de expressivos segmentos da população, que dependem, cada vez mais, do desenvolvimento de estratégias escolares para realizar uma trajetória escolar e pessoal mais digna. Situações de desagregação social de algumas famílias e a incapacidade do poder público de resolver problemas básicos de saúde, saneamento básico, moradia, entre outros, sobrecarregam a escola com demandas que ela não tem capacidade de resolver.

A precariedade das condições de vida e a falta de condições para resolver problemas básicos provocam esse acentuado aumento das demandas à escola. As famílias vêm na escola um refúgio, onde os filhos são preservados da rua e de todos os males que ela traz: violência, marginalidade, gravidez na adolescência. Mesmo cientes de seus limites na educação dos filhos elas não deixam de empreender esforços para que eles adquiram uma escolarização mais prolongada. Algumas vezes, os embates da realidade, a avaliação negativa que é feita de seus filhos, e a falta de reconhecimento pela escola de que a família tem suas próprias maneira de investir na escolaridade de seus membros, acabam por “esmorecer” as famílias e por fazer emergir um sentimento de impotência que contribui para que deixem de lado os projetos de escolarização. Nessa pesquisa a família de Tadeu e Paula apresentam mais claramente esse sentimento de impotência e abandono da convicção de que o investimento nos filhos terá algum retorno.

Quanto aos jovens desta pesquisa, no geral eles se inscrevem em análises e tipologias muito próximas às apontadas em outros estudos que consideram as identidades juvenis como as de Dubet e Martuccelli (1997), Abrantes (2003) e Nogueira (2006). Adotam estratégias de negociação, de adesão, de fuga e menosprezo em relação à cultura escolar, “zoam” e se inserem no trabalho escolar de diferentes maneiras, inclusive se indispondo em relação a ele.

A universalização do ensino fundamental e a implementação dos ciclos garantem uma inserção maior dos jovens na escola. Essa presença não se dá de forma anódina, pelo contrário, os adolescentes se apropriam do espaço escolar à sua maneira, transformam as suas lógicas e são transformados por ela. O sistema escolar organiza as experiências dos alunos e “fabrica” tipos de alunos, produz diferenças subjetivas entre eles.

A pesquisa revela que, de modo geral, os jovens que chegam ao 3º ciclo com aprendizagem insuficiente da leitura e da escrita adotam uma postura de adesão distanciada da escola. Céticos em relação à possibilidade de se engajar produtivamente e enfadados com a cultura escolar, eles mantêm uma relação ambígua com a escola, às vezes, de resistência, em outras situações, de adesão. A permanência na escola se faz pelo exercício de uma pressão externa, quer seja pela manutenção do benefício da Bolsa Escola, pela pressão familiar ou pela imposição do Conselho Tutelar.

O segmento popular da escola universalizada, sem tradição de escolaridade longa, vive a contradição de ter que se engajar precocemente no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, obter uma certificação escolar, mesmo sabendo que nas condições atuais de empregabilidade escassa ela não é garantia para a inserção nesse mercado. Em décadas passadas o certificado do ensino fundamental era uma credencial para o trabalho. Na medida em que se generalizou o ensino obrigatório, o certificado perdeu parte desse valor porque se passou a exigir maior escolaridade para o exercício das mesmas ocupações, embora para o ingresso em algumas ocupações formais menos qualificadas esse certificado ainda possa ser cobrado como exigência mínima.

No discurso, os alunos e suas famílias antecipam as exigências atuais do mercado de trabalho e consideram que a permanência na escola se faz com o intuito de aprender, para ter um futuro pensado de maneira genérica. Do ponto de vista pragmático, não existe uma relação clara entre ser aluno e realizar o trabalho escolar e o investimento direto com vistas à vida futura. Essa atitude também foi constatada na pesquisa sobre identidades juvenis e escolaridade realizada por Abrantes (2003).

Por que esses alunos não aprenderam a ler e escrever é uma questão que certamente não pode ser respondida por esta pesquisa. No entanto é possível chamar a atenção para a multideterminação de fatores desse insucesso: exclusão social, insuficiência do poder público para garantir as condições de apoio social, de saúde e escolar a esses alunos, débil condição das famílias para responder as questões demandadas pela escola quanto ao acompanhamento dos filhos.

A questão é complexa: o que fazer nesse caso? As alternativas ensaiadas pelas escolas ora apontam para dimensões que procuram “conter” as diferenças apresentadas pelos alunos, oferecendo a eles oportunidades escolares que, em algumas situações, têm uma função eminentemente seletiva - entendida por Peralva (1997) como função própria do papel de “credenciamento”-, ora apostam numa função mais humanizadora e essencialmente formadora, nos moldes da construção de novas identidades sócio-culturais dos sujeitos, propugnada pela Escola Plural. Em uma ou outra situação existe uma incapacidade de admitir que a escola é lugar tanto do conhecimento quanto do desconhecimento, como apontado por Lahire (2002), que as aprendizagens são contextualizadas e os alunos possuem múltiplas ancoragens sociais, de reconhecer que desempenhos desiguais sempre vão existir, mas que não podem significar um corte na dignidade das pessoas, uma perda da capacidade do sujeito de construir projetos.

Os alunos desta pesquisa vivem essa situação de corte da dignidade e o que se percebe é que, a despeito das estratégias diferentes que utilizam para conviver no ambiente escolar, todos eles experimentam desde o 1º ciclo um sentimento de incapacidade pessoal. A entrada no ensino fundamental coincide com o momento da aprendizagem da leitura e da escrita e, coincide também, com um momento da vida em que a criança necessita especialmente da aprovação do outro para se valorizar. Para Dubet (1997), muitas concepções de infância definem a criança como um indivíduo determinado pelo desejo do desejo do outro, ou melhor, pelo desejo de ser como os outros. Da experiência negativa sobre o processo de se alfabetizar emerge um sentimento de vergonha, inevitável quando o sujeito precisa do olhar do outro para se atribuir valor. Se nesse processo a escola considera o aluno e desconsidera a criança e a infância, a experiência de fracasso cria nele uma representação negativa de si, podendo ser crucial no processo de construção da escrita.

Caberá ao campo pedagógico lidar com aspectos não previstos no processo de alfabetização, que não dizem respeito somente à maior ou menor adequação dos métodos, ao fato de as classes de alfabetização serem mais ou menos lúdicas, de os professores serem mais ou menos preparados. Será preciso que a escola esteja mais atenta aos processos de subjetivação dos alunos e mais ciente de que o do julgamento dos professores é capaz de arregimentar as bases do sucesso ou fracasso escolar. A construção da identidade dos sujeitos é sempre tensa, não linear e nem sempre positiva. A reflexão das escolas nesse processo de construção de identidades e valores vivenciados pelos sujeitos poderá permitir uma relação mais dialógica entre os colegas e com os alunos, mesmo que estes últimos não apresentem tanta disposição para os estudos e tanta destreza na escrita e na leitura das palavras como

esperado. Nesse sentido, há que atentar mais para as questões evidenciadas por Lahire (1997) e também por esta pesquisa, segundo as quais os professores evocam mais as condutas morais e os comportamentos do que a aprendizagem e a capacidade intelectual dos alunos nos julgamentos que emitem sobre eles.

Este estudo permite apontar uma debilidade ainda presente no projeto educacional da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que diz respeito aos processos de alfabetização no período da adolescência. Já é consenso que os alunos devem se alfabetizar no 1º ciclo; ainda não o é a proposição de que a alfabetização permanece ao longo da vida e, em especial, de que todo o ensino fundamental deve se comprometer com ela. “Aprender a ler o mundo” muitas vezes é entendido como responsabilidade de todos os ciclos, que devem fazer que os alunos compreendam o funcionamento da leitura e da escrita, sem que nenhum deles se responsabilize de fato por essa tarefa. A função de fazer progredir para práticas mais eficazes de leitura e de escrita durante todo o ensino fundamental está restrita aos professores alfabetizadores e aos de Língua Portuguesa, e apesar do discurso acalorado segundo o qual os alunos devem aprender a participar de maneira cada vez mais competente das práticas de uma comunidade letrada, o investimento tem sido concentrado apenas no 1º ciclo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Revista Sociologia, Problema e Práticas*, n. 41, p. 93-115, 2003.
- ABREU, Ramon Corrêa de. *Famílias de camadas populares e Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- AMARAL, Ana Lúcia. As políticas públicas de avaliação e sua repercussão nas práticas pedagógicas da Escola Plural. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 26, p. 15-29, jul./dez. 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel González Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, ano XX, n. 68, p.143-62, dez. 1999.
- _____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- _____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004.
- BARRETTO, E.S. de S. e SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, S.P., v.35, n.126, p.659-688, set/dez. 2005.
- BARROS, R. P. de et. al. *Determinantes do desempenho educacional no Brasil*. Texto para a discussão. Rio de Janeiro: IPEA, n. 834, 2001.
- BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Relatório do GT de Organização do Trabalho Escolar/Trabalho Coletivo. Belo Horizonte, 2003. Mimeo.
- _____. Secretaria Municipal de Educação: *Refletindo sobre ciclo, turmas-projeto e processo de ensino/aprendizagem*. Relatório do Grupo de Trabalho sobre enturmação. Belo Horizonte, 2003 a. Mimeo

- _____. Secretaria de Educação. Turmas Aceleradas: retratos de uma nova prática. *Caderno 2: Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural*. Belo Horizonte, abril, 1996.
- _____. Secretaria de Educação. *Escola Plural: proposta político pedagógica da Rede Municipal de Educação*. Caderno 0. Belo Horizonte, outubro, 1994.
- CARNEIRO, Gláucia Conceição. *O oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- CARVALHO, Marília Pinto. Quem são os alunos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.
- _____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, jan.-abr, 2005.
- CORRÊA, Maria Laetitia. Não-retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000, p. 91-110.
- CORTESE, Beatriz Pedro. Vergonha e práticas avaliativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 14, n.34, p. 95-128, mai/ago. 2006.
- COSTA, Alda Cristina Vilas Boas Ribeiro. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000, p.111- 6.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000, p. 53-66.
- DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Coord. geral); BATISTA, José Rodrigues (Coord. banco de dados). *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000a.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, v. 34, n. 123, p.539-555., 2004.

_____. *As desigualdades multiplicadas*. Unijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n. 19., 2003a.

_____. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela – sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Elias José Lopes de. *A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação Escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: avaliação e Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n.46, p.11-38, jan./mar.2005.

LA TAILLE, Yves de. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.15 n.1, p. 13-25, 2002

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.84, p. 983-995, setembro de 2003.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, Abril de 2002.

- _____. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, v.35, n.125, maio/ago. 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A reordenação dinâmica dos tempos escolares – um estudo de caso. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000, p. 77-90.
- MIRANDA, Shirley Aparecida. *O movimento de constituição da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (1897 – 1992): progressivo avanço do direito à educação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 1998.
- MENDONÇA, P. M.; BARRETTO, E. S. S. A Escola Plural e os desafios dos ciclos de formação. In: VII Colóquio sobre questões curriculares. III Colóquio Luso-brasileiro. Braga: Universidade do Minho, 2006.
- MOREIRA, Adelson Fernandes. *Um estudo sobre o caráter complexo das inovações pedagógicas*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.
- NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *Identidade Juvenil e Identidade Discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*. Universidade Federal de Minas Gerais, Tese de Doutorado, Belo Horizonte, 2006.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: Ano II, n.2, p.7-25, set./1997.
- POCHMANN, Marcio (et.al.). *Atlas da exclusão social: A exclusão no mundo*. V.4, São Paulo: Cortez, 2004.
- PROEB - *Avaliação da Educação Básica – Caderno de síntese dos resultados da Rede Municipal de Belo Horizonte*. CAED, UFJF, Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), 2002.

SCWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. *Novos estudos Cebrap*, São Paulo: n.55, p.83-96, 1999.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: CPP, 2002.

SOUSA, S. Z.; BARRETTO, E. S. de S. (Coords.) *Estado do conhecimento sobre os ciclos escolares no Brasil*, de 1990 a 2002. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1999, 2ª ed.