



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**REJANE CHRISTINE DE BARROS PALMA**

**FRACASSO ESCOLAR:  
NOVAS E VELHAS PERSPECTIVAS PARA UM PROBLEMA SEMPRE  
PRESENTE**

---

Londrina  
2007

**REJANE CHRISTINE DE BARROS PALMA**

**FRACASSO ESCOLAR:  
NOVAS E VELHAS PERSPECTIVAS PARA UM PROBLEMA SEMPRE  
PRESENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina – CECA (Centro de Educação, Comunicação e Artes) como requisito parcial ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Martins

Londrina  
2007

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

P171f Palma, Rejane Christine de Barros.  
Fracasso escolar : novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente / Rejane Christine de Barros Palma. – Londrina, 2007. 93f.

Orientador: João Batista Martins.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.  
Bibliografia: f. 90-93.

1. Fracasso escolar – Teses. 2. Aprendizagem – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses. I. Martins, João Batista. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. II.Título.

CDU 371.212.72

**REJANE CHRISTINE DE BARROS PALMA**

**FRACASSO ESCOLAR:  
NOVAS E VELHAS PERSPECTIVAS PARA UM PROBLEMA SEMPRE  
PRESENTE**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. João Batista Martins  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dra. Maria Regina Clivati Capelo  
Universidade do Oeste Paulista

Londrina, 29 de junho de 2007.

PALMA, Rejane Christine de Barros. **FRACASSO ESCOLAR:** novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

## RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre a Educação e tem como foco o fracasso escolar. Entendemos que as abordagens teóricas fundamentadas no racionalismo e/ou positivismo não são suficientes para a compreensão das problemáticas educacionais, pois nos apresentam uma compreensão fragmentada da realidade por não considerarem a complexidade que lhe é própria. Desta forma, para a pesquisa e a prática educacionais, buscamos na abordagem multirreferencial desenvolvida por Jacques Ardoino e colaboradores, subsídios para a compreensão dos fenômenos relativos ao fracasso escolar, uma vez que nos possibilita reflexões significativas tanto no aspecto epistemológico como metodológico. Esta abordagem estuda os fenômenos a partir de diferentes perspectivas teóricas, evitando o pensamento reducionista. A investigação caracteriza-se como qualitativa, fundamentando-se nos princípios da observação participante e da etnografia. Os procedimentos de investigação foram a análise da literatura relativa à temática, a observação *in loco* e as conversas informais junto aos atores escolares. A reflexão realizada neste trabalho transitou por várias dimensões – Antropologia, Psicologia, Sociologia, Pedagogia – propiciando um novo olhar sobre as questões educacionais e, em especial, sobre o fracasso dito “escolar”. Desenvolvemos esta pesquisa numa escola pública estadual de Londrina-Pr, partindo de indagações como: “Se há fracasso, de que fracasso falamos? Como os sujeitos que participam e vivenciam o cotidiano escolar o percebem? Fracassa a escola ou fracassa a sociedade?” Circulamos em busca de acontecimentos, vivências, falas, desejos, conflitos, denúncias, enfim, acontecimentos e situações que pudessem revelar como as relações aconteciam no cotidiano desta escola entre os atores escolares. Aproveitei os momentos de intervalos, de entrada e saída para me aproximar dos alunos, dos professores, dos funcionários e da equipe diretiva. Essas aproximações foram registradas no diário de campo e depois transformadas em seis “conversas”. Dialogando com essa realidade, pudemos perceber que o fracasso dito escolar está estreitamente relacionado com as relações que se estabelecem no contexto escolar, marcadas pela indiferença, pelo abandono, pelo não-comprometimento daqueles que vivem o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Cotidiano escolar. Ensino fundamental. Escola pública brasileira. Abordagem multirreferencial.

PALMA, Rejane Christine de Barros. **School Failure:** new and old perspectives for an ever present problem. 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

### ABSTRACT

This project is an Education reflexion and it has school failure as focus. We understand that theory approach substantiated in rationalism and/or positivism is not enough for educational problematical comprehension, because they show us a piecemeal comprehension of reality, for not considering its own complexity. So, for educational research and practice, we searched on multireference approach developed by Jacques Ardoino and collaborators, subsidies for comprehension of phenomenon about school failure, once it enables meaning reflexions on epistemology and methodology aspect. This approach studies phenomenon through different theory perspectives, avoiding reduce thinking. It is a quality investigation, supported on participant and ethnography observation principles. The investigation procedures were literature analyse about the theme, observation and informal conversation with school actors. The reflexion accomplished in this project walked through many disciplines – Anthropology, Psychology, Sociology, Pedagogy – giving a new view about education points and, in special, about the named “school” failure. We developed this research in a public state Londrina-PR school, starting from inquires like: “If there is failure, which failure are we talking about? How do people who attend and live school daily perceive it? Does school failure, or society does it?” We worked looking for events, living, speeches, wishes, conflicts, denounces, lastly, events and situations that could expose how the relationships happen in this school routine among the school actors. We made use of the class intervals, coming and leaving time to be able to be near the students, teacher, school officers and manager equip. These approaches were registered in a camp diary and after they became into six “talks”. Talking to this reality, we perceived that school failure is narrowly related to relationship established on school context, marked for indifference, for abandonment, for non-commitment from people who lives school daily routine.

**Keywords:** School failure. School daily routine. Elementary school. Brazilian public school. Multireference approach.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Professor Dr. João Batista Martins, pelas orientações, pela dedicação, pelo carinho, pelo respeito, pelas sugestões, pela liberdade e em especial, por ter-me propiciado o exercício da autorização.

Aos meus pais, por terem-me ensinado sobre o respeito, a amizade, a perseverança, a dignidade, o amor, a vida e a ser gente.

Aos meus professores, que no decorrer do meu processo de formação contribuíram com seus ensinamentos valiosos.

Às escolas e alunos, com os quais tenho aprendido a ser educadora.

Gelson, Gustavo

... amo vocês!

Obrigada!

*Ao Senhor Criador  
“Porque d’Ele e por Ele e para Ele  
são todas as coisas”.*

*Romanos 11:36*



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>2 APROXIMAÇÕES AO FRACASSO ESCOLAR</b> .....	13
2.1 REPENSANDO O FRACASSO ESCOLAR: DE ONDE PARTI! .....	13
2.2 A HISTORICIDADE DA NOÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA .....	22
2.3 DE QUE ESCOLA FALO .....	28
2.4 DE QUE FRACASSO FALO .....	32
<b>3 OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	38
3.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	38
3.2 DO LOCAL DA PESQUISA E A QUESTÃO DO COTIDIANO .....	43
3.3 DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	45
<b>4 DA VIVÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	49
4.1 DA ESCOLA .....	51
4.2 CONVERSA 1 – DA CHEGADA .....	52
4.3 CONVERSA 2 – PRIMEIROS OLHARES SOBRE A ESCOLA .....	55
4.3.1 Dos espaços escolares .....	55
4.3.2 Mais que alunos .....	60
4.4 CONVERSA 3 - DAS RELAÇÕES .....	65
4.5 CONVERSA 4 – DO COMPROMETIMENTO .....	72
4.6 CONVERSA 5 – DO QUE PODE SER VISTO .....	76
4.7 CONVERSA 6 – DOS DIREITOS .....	80
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90

## 1 INTRODUÇÃO

A antiga preocupação, sem, no entanto, deixar de ser atual, com o fracasso escolar, voltou à cena no final do século XX e início do século XXI. Trata-se de uma temática sempre presente nas discussões sobre os fenômenos educativos e que cada vez mais ultrapassa o discurso da democratização do acesso à educação para a busca de um ensino de qualidade.

De acordo com a reportagem publicada na revista Nova Escola, de março de 2007, intitulada “Como o jovem vê a escola: uma relação de amor e ódio”, a escola é um espaço em que transitam os sentimentos de paixão e desencantos pelos espaços escolares.

É nas salas de aula, no pátio e nos corredores que os alunos se abrem para o prazer de aprender, descobrem o valor da amizade e a do amor, revelam a importância de ter adultos como modelos para a vida. Mas, é neste espaço também, que conhecem as agruras de estudar em espaços maltratados, sofrem com o descaso e o desrespeito de tantos professores e funcionários, se irritam com aulas desinteressantes e exercícios sem sentido [...] se angustiam ao perceberem que não falam a mesma língua que seus mestres (BENCINI; BORDAS, 2007, p. 31).

Depoimentos como os relatados abaixo e mencionados na reportagem citada, expressam as razões para que nós educadores e todos aqueles envolvidos com educação sintamo-nos afetados, implicados e empenhados em lutar por uma escola mais preocupada com a humanização do homem: “Estudar é bom, é um jeito de sonhar com uma vida melhor, se preparar para arrumar um trabalho”; “O melhor de estar aqui é estudar para ter um emprego e claro, para encontrar os amigos”; “Às vezes vir à aula dá raiva porque tem gente que não quer saber de nada, inclusive os professores que faltam”; “Tem professor que chama a gente de burro, vagabundo”; “Isso aqui às vezes, mais parece uma prisão” (BENCINI; BORDAS, 2007, p. 28 - 47).

É nesse cenário que se encontra a escola hoje. De acordo com dados do INEP e do UNICEF, em 2005 1,7 milhão jovens entre 15 e 17 anos

abandonaram a escola e 76% dos alunos vêm na escola o lugar onde podem aprender coisas para conseguir um trabalho (BENCINI; BORDAS, 2007).

De acordo com Nunes (2000), a escola brasileira está longe de alcançar os fins educacionais assegurados constitucionalmente. Isso se dá em razão do modo como esta escola se organiza nos aspectos pedagógicos e como estabelece seus regulamentos, ritmos e rituais.

O grande desafio para a escola pública brasileira, que envolve a todos, está em assegurar à população escolarizável o direito à educação escolar no que se refere às condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino. Trata-se de um desafio para todos os envolvidos: o sistema oficial de ensino, os gestores educacionais, os professores (NUNES, 2000). Ora, tal direito tem sido negado a crianças, jovens e adultos, sendo critério básico, ao que tudo indica, para usufruí-lo, o pertencimento a uma determinada classe social. São os alunos das classes menos favorecidas economicamente que engrossam as estatísticas da repetência, evasão e abandono escolar. Faces de uma mesma moeda. Excluídos antecipadamente do sistema de ensino reforçam a cultura do fracasso e da exclusão escolar.

Conforme Arroyo (*apud* NUNES, 2000, p.16), podemos partir da hipótese de que:

Existe entre nós uma cultura de fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas rotula fracassos, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte de práticas de ensinar-aprender-avaliar.

Dessa forma, longe de assegurar o direito educacional, como nos diz o referido autor, a consciência do direito à educação básica avançou, mas não fez que a escola se estruturasse para garantir esse direito; continuando ela como uma instituição seletiva e excludente.

Por se tratar de um fenômeno complexo, o fracasso escolar pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Para Fernandes (2007), a partir das políticas educacionais o fracasso escolar tem sido relacionado aos altos índices de evasão e reprovação nas escolas do ensino fundamental por todo o país. Em relação às práticas pedagógicas e aos projetos políticos pedagógicos das secretarias de educação e das escolas, o fracasso escolar tem sido justificado pelas

práticas avaliativas existentes nas escolas reforçadoras das diferenças entre as classes sociais, privilegiando aquelas que têm sua cultura identificada com os currículos escolares.

De acordo com Patto (1999), a complexidade do fracasso escolar decorre das dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como das dimensões pedagógicas articuladas às concepções que fundamentam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas do cotidiano escolar.

Mencionam-se entre essas variáveis, as políticas educacionais, mais especificamente aquelas relativas à autonomia concedida às escolas públicas brasileiras, as quais constituem-se uma variável que pode desencadear ações efetivas para o enfrentamento do fracasso escolar.

Por muito tempo, o fracasso escolar esteve associado à idéia do combate ao analfabetismo. Políticas educacionais, implementação de programas e campanhas foram viabilizadas para atenuar essa situação na educação brasileira. Mas a complexidade do fenômeno educativo extrapola as variáveis intra-escolares. O fracasso que chamamos de escolar é um fracasso que está além da correspondência aos ideais da escola expresso em notas, o que significa falar de um fracasso permeado de muitos outros fracassos e vivenciado pelo aluno no interior da escola.

Ainda hoje encontramos entre professores, supervisores, diretores a crença de que o aluno é o culpado por seu insucesso escolar. Para Patto (*apud* FERNANDES, 2007), ainda há uma crença na deficiência/diferença da clientela majoritária da escola pública de primeiro grau em relação aos seus pares de classe média e alta, uma vez que a escola que temos hoje foi pensada para as classes favorecidas social e economicamente.

Segundo Arroyo (*apud* FERNANDES, 2007), os modelos de análise e intervenção utilizados partem da idéia de que os setores populares não serão capazes de acompanhar o ritmo "normal" de aprendizagem. Os alunos, ao ingressarem na escola, chegam defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse.

Sabemos que se faz urgente e necessária a superação desta visão fragmentada de entendimento acerca do fenômeno educativo fracasso escolar, ora atribuído ao aluno, ora localizado na família, ora em outras determinantes.

Dessa forma, é também responsabilidade dos profissionais da educação não só apontar os caminhos das práticas pedagógicas, mas também como as práticas sociais e as relações sociais acontecem no cotidiano da escola entre os sujeitos escolares.

É preciso repensar a função da escola como responsável pela promoção do processo de humanização do homem, não com a pretensão de redimi-lo, mas de tornar a humanidade mais fraterna e emancipada. Esta é a intenção deste trabalho, contribuir para o entendimento deste fenômeno - fracasso dito "escolar", expresso nas relações sociais sob o olhar singular de uma professora.

O relato do presente trabalho é parte da minha trajetória de estudos e vivência, trajetória marcada pela inquietação, pela reflexão, pela paixão e pelo desejo.

Ao construir minha trajetória profissional, o desejo de compreender melhor o que ocorre no cotidiano escolar instigou-me a buscar por meio de um estudo teórico sistemático uma outra aproximação a essa realidade.

Olhar a escola por dentro tornou-se um desafio: compreendê-la no singular, para além das macroteorias. O desenvolvimento desta pesquisa resultou da possibilidade de um outro tipo de olhar para a investigação dos fenômenos escolares. Para tanto, comecei a dialogar com trabalhos etnográficos e com a abordagem multirreferencial. O resultado foi a abertura de novos campos e possibilidades para compreender os fenômenos educativos.

A perspectiva traçada para este trabalho foi a de compreender o fenômeno do fracasso escolar para além da não-aprendizagem dos conteúdos escolares. Compreender a partir da fala dos próprios sujeitos escolares, os sentidos atribuídos às relações que acontecem no cotidiano da escola, os sentidos que permeiam essas relações.

Para isso, o processo de construção do trabalho exigiu alguns recortes. Busquei dialogar com autores que têm discutido o fracasso escolar no campo da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Educação, na tentativa de compreendê-lo a partir desses saberes e, por conseguinte, da complexidade que se instaura decorrente da escuta e resposta a esses diálogos.

As preocupações iniciais: quem fracassa? De que fracasso falamos? Como se sentem alunos e professores que vivenciam o fracasso? Fracassa a escola ou fracassa a sociedade? – nortearam este trabalho.

O processo de escrita narrativa utilizada para a produção do diário de campo instigou-me para o exercício mais atento como observadora. Por essa escrita narrativa, na descrição das conversas, o compartilhar das minhas experiências pessoais tornou-se presente uma vez que carregamos em nossos escritos o que somos e o modo de compreendemos o mundo.

O resultado desse percurso, agora apresentado, não tem a pretensão de dar conta, de esgotar a problemática do fracasso escolar. Há outras possibilidades de olhar e compreender a escola, seu cotidiano, incluindo-se nele o fracasso dito escolar.

Portanto, o presente relato apresenta os resultados alcançados por mim, na condição de pesquisadora iniciante, os quais expressam minha tentativa de compreender melhor, ou um pouco menos mal, as questões relativas ao cotidiano escolar.

O texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro foi escrito no intuito de localizar meu trabalho, a partir desse lugar no qual me situo e a partir do qual eu falo.

Localizá-lo é imprescindível para situar a relação que estabeleci com o objeto de estudo. Neste capítulo, além de identificar de onde parti, revelo o mais detalhadamente possível esse lugar, o chão que me sustentou como pesquisadora.

Pretendo, então, expressar as primeiras aproximações à temática, fracasso escolar, considerando a complexidade que lhe atribuí.

O segundo capítulo foi construído para descrever a metodologia de trabalho. A opção foi encontrar um caminho metodológico que possibilitasse a compreensão quanto à complexidade do fenômeno fracasso escolar, no campo educacional. Para tanto, utilizei técnicas de observação e um diário de campo, cujas informações resultaram nas conversas apresentadas no capítulo três.

Nesse terceiro capítulo, relato minhas reflexões acerca do fracasso dito “escolar”, tendo como ponto de partida as informações registradas nas observações.

No último capítulo, nas reflexões finais não cheguei a conclusões, mesmo porque desde o início deste trabalho não era esse o propósito. O que tentei construir foi uma compreensão um pouco melhor, menos fragmentada das relações que se estabelecem no cotidiano da escola e que expressam uma das facetas do fracasso dito “escolar”.

## **2 APROXIMAÇÕES AO FRACASSO ESCOLAR**

### **2.1 REPENSANDO O FRACASSO ESCOLAR: DE ONDE PARTIMOS!**

As questões que discutiremos ao longo deste trabalho estão relacionadas ao fenômeno educativo conhecido como fracasso escolar. Trata-se de uma das temáticas mais recorrentes entre as discussões no meio educacional, por se constituir em um problema que há décadas se faz presente na escola. Portanto, esse fenômeno é antigo, sem, no entanto, deixar de ser atual.

Do trabalho como professora do Ensino Fundamental nasceu o interesse em estudar o fracasso escolar, buscando compreendê-lo para além da não-aprendizagem dos conteúdos curriculares. Foram várias as questões que circunscreveram nossa aproximação a essa temática, entre elas - se há fracasso, de que fracasso se fala? - Se há fracasso, quem fracassa? - Fracassam os indivíduos ou fracassa a sociedade, a escola e as políticas educativas?- Como os professores e os alunos vivenciam esse fracasso?

Essas questões surgiram a partir da vivência do cotidiano escolar ao longo de anos de nossa atuação. Aproximações à temática que foram sendo efetivadas de diferentes formas e que vêm se transformando à medida que meu olhar vem se modificando pelos efeitos formadores da leitura, das observações e das vivências.

Ao localizar como problemática o fracasso escolar, no âmbito da discussão da escola inserida em uma sociedade capitalista, de início apontamos que ele se revela nessa mesma escola que fracassa numa de suas grandes tarefas, qual seja, a de contribuir para o processo de humanização das pessoas. Concordamos com Gadotti (1996, p.722), quando afirma:

[...] a humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolverem todas as suas capacidades, pensando não somente em si mesmos, mas de acordo com as necessidades dos demais.

Talvez, pela não-prioridade ou mesmo ausência de projetos educacionais que promovam a justiça social<sup>1</sup>, ainda não temos garantido, pelo menos no Brasil, espaços democráticos no interior da escola, espaços esses que possibilitem a participação do aluno, que valorizem as relações dialógicas de mútuo respeito. Enfim, parece-nos que apesar dessa tarefa ter sido atribuída à escola pública desde o seu nascimento, ainda não temos ações que concretizem sua real função: a de promover a humanização das pessoas.

Dessa forma, não há como pensar em processo de humanização do homem sem abordar questões acerca da cidadania e da própria emancipação. Segundo Sacristán (*apud* BOLÍVAR, 2006), hoje há um crescente interesse pela educação para a cidadania, tanto por parte da teoria ética e política, quanto da prática educativa, por ser necessário contribuir na formação de cidadãos civicamente mais comprometidos com as responsabilidades coletivas.

Tal é a importância e necessidade de uma educação para a cidadania, que o Conselho da Europa declarou o ano de 2005 como o Ano Europeu da Cidadania através da Educação, e o governo da Espanha propôs criar uma nova área ou matéria dedicada à educação para a cidadania (BOLIVAR, 2006).

De acordo com Imbernón (2006), educar para a cidadania é uma prática política que permite dispor de argumentos que nos ajudem a continuar reivindicando e lutando por uma educação diferente para um futuro melhor, tendo consciência de que as novas reconceituações da educação devem ser acompanhadas de reformas dos sistemas sociais para que ocorram as mudanças necessárias.

Os cenários nos quais estamos inseridos impõem-nos um modelo societário injusto e desigual em que as relações sociais reproduzem sua lógica. Segundo Imbernón (2006), a educação, por fazer parte de um cenário, é permeada pela lógica do mercado, onde predomina interesses economicistas. Assim, ela incute e vende a idéia de cliente em vez de cidadão, e de que a pessoa vale o quanto consome e na qual se recupera, com certa normalidade, a velha concepção da neutralidade do aparato educativo, uma suposta neutralidade que tende a beneficiar determinadas ideologias, não comprometidas com a mudança social em detrimento

---

<sup>1</sup> Os casos da Escola Plural em Belo Horizonte e da Escola Cidadã em Porto Alegre têm-nos mostrado que a experiência escolar pode ser um meio pelo qual o exercício da cidadania pode ser consolidado.



da maioria da população, ainda que saibamos que essa neutralidade não existe nem pode existir.

É nesse modelo de mercado que localizamos a escola e as expectativas atribuídas a essa instituição. Há uma dualidade presente que se constitui em um dos maiores problemas da escola: sua função idealizada e sua função real.

Para superar uma compreensão reducionista acerca da escola é importante perceber o lugar que essa instituição ocupa em uma estrutura social que desenvolve processos de exclusão, bem como analisar os mecanismos escolares que engendram a segmentação escolar.

De acordo com Dubet (2003, p. 30):

Existem duas retóricas que pontuam este debate. Para uns o desemprego e a precariedade dos jovens são provenientes da inadequação entre formação e emprego. O que significa dizer que a escola produz uma formação não adaptada às necessidades da economia, produziria muitos diplomas de ensino geral e também diplomas responsáveis por introduzir certa rigidez ao acesso dos jovens ao emprego.

Estudos como os de Tanguy (*apud* DUBET, 2003. p. 31), por sua vez, já sinalizam que:

A exclusão social dos jovens não são provenientes apenas das relações de reprodução. Para os defensores da escola, todas as dificuldades da Escola, a violência, a falta de motivação dos alunos são provenientes das relações de produção.

É de nosso conhecimento que a escola pública nasceu no contexto de uma sociedade dividida em classes sociais de trabalho e que a educação processou-se socialmente refletindo os ideais dominantes da época. Segundo Roazzi e Almeida (1988), tradicionalmente a escola tem estado associada à idéia de preparar as camadas mais jovens para a vida, tornando-se aberta a todos os indivíduos, alimentando-se a idéia de que a escola favorece a mobilidade social.

Conforme os autores acima mencionados, alguns questionamentos são necessários: está à escola efetivamente aberta para todos? A escola respeita todos na sua individualidade? Realmente a escola favorece a tal mobilidade social?

A busca pelas respostas a essas questões possibilita-nos avançar na discussão sobre o fracasso escolar, quando ampliamos os fatores que o determinam.

Contudo, compartilhamos da compreensão de que a educação não pode resolver todos os problemas. É necessária a implantação de medidas e iniciativas não só educacionais restritas à escola, mas de outras que contribuam para melhorar as possibilidades culturais e as condições de vida das famílias, isto é, políticas macroinstitucionais que instiguem a humanização como meta convergente a ser alcançada por todos em nossa sociedade.

Sendo assim, o fracasso dito “escolar”, considerado sempre presente na história da Escola Pública Brasileira e também sempre colocado em destaque, por diversas instâncias, como a acadêmica, a imprensa, em discursos de órgãos governamentais e não-governamentais, tem revelado que em matéria de educação ainda há muito por fazer e que por ser esta um fenômeno complexo e global, não pode ser resolvido por meio de medidas simples e parciais.

Vejamos, conforme documento do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2005, p. 11), como tal problemática vem sendo tratada e como existem mecanismos internos que legitimam o fracasso:

[...] ao abordar a questão do fracasso escolar tão destacado pelas estatísticas educacionais e objeto de problematização pelas políticas governamentais, em nível local, regional e mundial, no entanto, é preciso que se tenha em mente que esta problemática, resulta de processos sociais mais amplos e que têm sido reforçados no cotidiano escolar por meio de práticas e ações pedagógicas e pelas formas de organização e gestão da educação básica.

Vivemos em uma sociedade que está em um processo contínuo de mudanças cada vez mais acentuadas, em todos os setores: desenvolvimento tecnológico, comunicação, informação, estrutura familiar, integração de culturas, novas formas de relações sociais, novas demandas do mercado de trabalho. Nessas mudanças a competitividade, resultante do processo de globalização, tem reforçado a importância dos fatores que emergem de contextos pessoais e familiares, desiguais do ponto de vista econômico, social, cultural e familiar.

Considerando o panorama apresentado, entendemos que apesar da “existência” de medidas e iniciativas para enfrentamento do fracasso escolar, o

fenômeno tem sido uma constante na história da escola pública brasileira apresentando-se em diferentes formas e graus, implicando conseqüências cada vez maiores para o indivíduo.

Há um descompasso entre o universo escolar e o universo do aluno. Este fica evidente nas propostas curriculares, nos projetos e ações da escola. O saber eleito para ser trabalhado nas escolas nem sempre contempla a realidade cultural da maioria de nossas crianças e jovens. Embora muito se tenha falado da pluralidade e da diversidade sócio-cultural, o que percebemos é o contrário da diversidade – a monoculturalidade, na qual a predominância de uma implica por si o silenciamento de outras. Não há ainda lugar para o plural, o múltiplo, o diverso na escola.

Por causa de todo esse processo de mudanças que está ocorrendo nas sociedades, decorrente da globalização, das políticas neoliberais, do capitalismo avassalador, atribui-se à escola a tarefa de ser a “redentora” de uma infância abandonada e a garantia de um futuro digno. Para muitos brasileiros, a escola ainda representa um meio de ascensão social.

Segundo Sposito (*apud* KRUPPA 1994, p. 85):

[...] toda vontade de escolarização encerra um desejo de melhoria das condições de existência, é virtualmente uma recusa da condição de vida imposta por uma sociedade desigual [...]. A vontade de estudar vem carregada da ilusão de que o estudo pode resolver os problemas da vida [...] do povo luta pela possibilidade de ir à escola, ele também luta contra as injustiças que estão na base desta sociedade.

No Brasil, as políticas educacionais têm, desde a década de 60, como mote a democratização do ensino. Apesar do sistema escolar ter em seu bojo a intenção de atender crianças e jovens, ainda existe um número expressivo desses fora da escola. Aqueles alunos que ingressaram na escola e que são provenientes das classes menos favorecidas não conseguem, na maioria das vezes, terminá-la. Ano após ano, o cumprimento dos anos escolares tem acompanhado a distribuição de renda e da classe social da população, uma sina que se revela numa frase que já se tornou lugar comum:

[...] aos de maior renda, maior número de anos de estudo e de cursos concluídos, aos de baixa renda, a evasão e a repetência somam-se ao trabalho precoce, delineando um quadro já antigo: uns para pensar, outros para trabalhar! (KRUPPA, 1994, p. 85).

Observamos assim que, apesar do esforço manifesto em discursos oficiais, esse preceito, o da democratização do ensino, na prática está longe de ser efetivado. Vale dizer: apesar da ampliação do número de vagas, o sistema escolar brasileiro ainda não consegue garantir o ingresso e a permanência dos que nele conseguem ingressar e, muito menos, propiciar a qualidade do ensino. Segundo Arroyo (2000), precisamos reconhecer que nossa cultura escolar é ainda hoje, uma das mais seletivas e excludentes. Assim, é possível entender algumas das raízes e a terra de que se alimenta o fracasso escolar.

De acordo com Gentili (1996), sob a perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, muito mais uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Tal crise é produto, segundo esse enfoque, da expansão desordenada e anárquica que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Crise que diz respeito tanto às práticas pedagógicas quanto à gestão administrativa, ambas improdutivas, as quais geram mecanismos de exclusão e discriminação educacional em certos contextos: “iniqüidade” escolar, evasão, repetência, analfabetismo funcional etc.

O crescimento do número de vagas nas escolas, durante a segunda metade do século passado, aconteceu sem que fossem garantidos de maneira eficiente os serviços oferecidos à população. Porém, os tecnocratas neoliberais reconhecem que não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes (GENTILI, 1996).

De certa forma, para os neoliberais a crise é entendida como produto da difusão da noção de cidadania baseada numa concepção universal e universalizante dos direitos humanos, políticos, sociais, econômicos, culturais entre outros. Ainda segundo o autor, a operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-o a sua condição de

propriedade. Para os adeptos dos princípios neoliberais, tudo deve ser privatizado inclusive o sucesso e o fracasso escolar.

Em face dessas considerações, pensar o fracasso dito “escolar”, sob a ótica da exclusão social e a partir do princípio da equidade educativa, relacionando a conceitos como de igualdade de oportunidades e justiça social, significa buscar compreendê-lo para além das contingências geradas pela apreensão ou não dos conteúdos escolares, isto é, dos medidos ou avaliados pelo desempenho escolar, bem como superar as explicações que localizam o fracasso escolar em um único determinante, seja por exemplo, o aluno ou a família deste ou sua condição de pobreza. Temos, por conseguinte, de ir além. Significa, então, ampliar a compreensão acerca deste fenômeno, isto é, transpor a reflexão e as discussões para o campo das relações sociais.

Indicadores macroeducativos apontam para a permanência do quadro de desigualdades no interior da escola. As variáveis consideradas próprias dos sistemas escolares, como as educativas, as socioeconômicas, as ambientais ou culturais, não são suficientes para explicar as diferenças existentes entre os grupos de extratos socioeconômicos distintos.

Para Santiago (2000), há muitas outras características das pessoas as quais se observarmos na história foram produto de preconceitos, e fontes para a marginalização e, conseqüentemente, geraram desigualdades tanto educativas como em outros setores. Nessa perspectiva, outros fatores, externos à educação escolar, vão ocupando cada vez maiores espaços para explicações quanto à origem das desigualdades educativas. Por tal, pensamos o fracasso dito “escolar”, como mais um fracasso na vida dessas pessoas e que por ser vivenciado no contexto escolar é, por tal razão, rotulado de fracasso escolar.

Uma análise dos indicadores do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB de 2003 permite a identificação de alguns dados reveladores e que podem ser tomados como argumentos explicativos dos processos de exclusão vivenciados nas escolas brasileiras. Tais indicadores apontam que 24,8% dos alunos do Ensino Fundamental são reprovados, sendo 13,3% de 1ª a 4ª série e 11,5% de 5ª a 8ª. Assim, a cultura da reprovação parece ter sido internalizada no sistema educativo, tanto por alunos quanto por professores. Outro dado relevante refere-se às taxas de abandono que nas quatro primeiras séries é de 7,5% e nas séries finais do Ensino Fundamental atinge os 12% (BRASIL, 2005).

Analisar esses indicadores, objetivando deslindar que condições e processos internos e externos à escola favorecem a manutenção desses índices de abandono, é tarefa complexa para aqueles que buscam alternativas conseqüentes para a superação do fracasso escolar.

A distorção idade-série é outro dado alarmante, atingido o patamar de 36,2% e de 44,7% de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª respectivamente. No Ensino Médio, essa situação agrava-se, pois 9,5% são reprovados, 17% abandonam a escola antes de concluir e 51,8% dos alunos do último ano Ensino Médio estão acima da idade adequada para a série (BRASIL, 2005).

Compartilhamos a idéia de que:

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato, conseqüências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes (PATTO, 1999, p. 149).

Tal afirmação revela-nos que a exclusão escolar não está apenas na repetência. A repetência talvez seja a forma menos perversa de exclusão social. Os mecanismos de exclusão escolar estão para além da repetência. São expressos nas relações e nas práticas que acontecem no cotidiano escolar, visto que a forma mais eficiente de exclusão efetiva-se quando a escola é esvaziada em sua função de ensinar a pensar e a ler criticamente a si e ao mundo. Esse mecanismo de exclusão é potencializado pela maneira como nos relacionamos com os alunos, como nós os olhamos e pelos rótulos que lhes atribuímos, em suma, quando os sentidos da exclusão permeiam as relações dentro da escola.

Tal reflexão remete-nos para a necessidade de uma discussão mais ampla, que extrapole os indicativos quantitativos das estatísticas e nos situe no “chão da escola”, em sua cotidianidade, que nos oriente enfim, para uma reflexão sobre os modos (maneiras) como as relações sociais delineiam-se no âmbito dessa instituição. Trata-se, portanto, de buscar sentidos, desvelar quais os processos de significação que instituem esse cotidiano. É nas relações e nas práticas que

acontecem na escola, que encontramos a possibilidade de pensar o fracasso escolar, para além das notas, das médias, da repetência e da evasão.

Compreendemos o fracasso escolar, por conseguinte como um fenômeno social produzido historicamente, circunscrito por determinantes de ordem socioeconômica, cultural, política e pedagógica, os quais simultaneamente atravessam o coletivo social e a singularidade do sujeito, ou seja, consideramo-lo uma problemática que afeta toda a sociedade, sociedade esta, atualmente, marcada por valores que privilegiam o poder e o dinheiro, considerados, por muitos, como indicadores de sucesso social.

Sendo assim, podemos compreender o fracasso dito “escolar” como uma faceta dos muitos processos de exclusão social que atravessam o sujeito e seu cotidiano e vislumbrá-lo em sua complexidade.

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade dos diferentes grupos sociais que a constituem. Significa, também, compreender que desde as macro políticas públicas até à seleção dos conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, estas provenientes de uma lógica acerca da escolarização, baseiam-se no paradigma monocultural e por essa razão, são desgarradas da vivência dos sujeitos sociais, porém escamoteadoras dos processos internos que ocorrem na escola, reforçadores da exclusão social..

O papel da escola inserida no bojo das relações socioculturais desiguais deve ser repensado e serem consideradas as relações sociais que se processam nesse espaço, das quais resulta uma nova noção acerca do fracasso escolar, subsidiada em novas dimensões e em outros domínios de significação. Por tal, somos levados a considerá-lo um fenômeno complexo visto então situado, porque “em cada momento social ele é repostado em novas conotações. Cada tempo social, cultural e pedagógico traz novas perspectivas no olhar da escola e novas sensibilidades” (ARROYO, 2000, p. 33).

## **2.2 A HISTORICIDADE DA NOÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

Uma vez identificada a perspectiva multirreferencial adotada para o trato do fracasso escolar, buscamos reunir informações que nos permitissem compreender como os significados atribuídos a esse fenômeno foram construídos ao longo da história. Para tal, utilizamos os autores: Arroyo (2000); Bossa (2002); Marzola (1986); Patto (1999), entre outros.

A temática fracasso escolar está sempre em pauta por se tratar de um dos assuntos mais polêmicos e debatidos pelos profissionais da área educacional. Pelo menos desde os anos 30, com o movimento da Escola Nova, o fracasso escolar permanece em discussão e tem sido uma preocupação sempre anunciada pelas políticas governamentais em concordância aos interesses dos partidos políticos que assumem o poder.

Apesar do esforço para a implementação de medidas político-administrativas e pedagógicas, e também de propostas como tentativas de superação do fracasso escolar em diferentes redes de ensino público – promoção automática, progressão continuada, classes de aceleração, correção de fluxo, conselhos participativos, dentre outras – as escolas ainda não conseguiram consolidar ações que garantam o cumprimento do previsto nessas políticas: a democratização de acesso às escolas e à cidadania, o que compreendemos como essenciais para a efetivação do processo de humanização.

Paralelo a essas iniciativas político-administrativas e pedagógicas observamos, ainda, crianças fora da escola, seja pelo fato de nunca terem ingressado nela, seja pelo de terem ingressado, mas evadido ou reprovado e outras que se tornaram reféns do sistema escolar, isto é, estão na escola vivenciando outras condições geradas pelo fracasso em seu desempenho escolar.

Essa realidade acompanha-nos desde a criação da escola pública brasileira. Segundo Marzola (1986), mal a escola pública brasileira dava seus primeiros passos, e já o seu caráter seletivo e elitista era denunciado por um dos seus grandes propugnadores.



Em 1934, Lourenço Filho (*apud* MARZOLA, 1986, p. 43), escrevia, após um levantamento realizado a fim de averiguar as condições do ensino brasileiro:

O que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar fora das escolas. Para oito milhões de crianças nessas condições, não foi surpresa saber-se que pouco mais de dois milhões estão arroladas nas escolas. Mas a frequência não chega a 70%. E sobre frequência assim reduzida, a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa de alunos que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento! O rendimento efetivo, real do ensino primário no Brasil é, pois, dos mais pobres em todo o mundo, à vista dessa deserção.

Após 70 anos, a situação educacional do país quase não mudou no que se refere aos efeitos do caráter seletivo do ensino. Continuamos nos defrontando com graves e velhos problemas, isto é, com crianças, jovens e adultos que, por não atenderem às expectativas idealizadas para e pela escola, passam a se sentir excluídos e marginalizados.

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar (ARROYO, 2000, p. 33).

As concepções dominantes acerca do fracasso escolar, disseminadas desde a década de 1930, especialmente, as relativas à escolarização das crianças pobres, têm uma trajetória histórica. O resgate dessa história permite-nos compreender que são concepções impregnadas de um modo dominante de pensar e instituídas no leste europeu e na América do Norte durante o século XIX, quando estávamos no auge de transformações que trouxeram para a sociedade

daquela época, uma nova maneira de organizar a vida social, qual seja, o modo capitalista de ser!

Segundo Hobsbawn (*apud* PATTO, 1999, p. 25):

O advento do capitalismo mudou gradual, mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século.

A primeira metade do século XIX, considerada como o período em que aconteceu a maior transformação na história do homem, trouxe para o próprio homem uma contradição básica: a burguesia no seu apogeu e o trabalhador braçal cada vez mais segregado.

A partir de 1848, nos países capitalistas liberais, a escola adquire significados distintos para grupos diferentes, em função do lugar ocupado pelos mesmos nas relações sociais de produção. A escola passou a ser valorizada como instrumento de ascensão e prestígio social pelas classes médias e pelas elites.

De acordo com Patto (1999), o início do século XX ficou marcado pela intensa movimentação intelectual no que se refere ao ensino e pela influência exercida sobre a educação. No Brasil este período caracteriza sua Primeira República, no qual as idéias liberais estavam mais articuladas à vida do país. As diferenças entre raças e grupos, as diferenças de rendimento escolar, a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre em uma sociedade capitalista incipiente criariam condições para r que a distribuição social dos indivíduos fosse pautada por aptidões naturais.

Nesse período, observa-se a presença forte de leituras psicológicas do processo de educação escolar, decorrente dos estudos da psicologia do ensino e aprendizagem, simultaneamente a uma perspectiva psicométrica e com a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica para alunos. A psicologia,

influenciada pela teoria da evolução natural e por meio de Galton, um dos idealizadores de testes psicológicos para medir a aptidão, juntamente com as teorias racistas existentes na época, desempenhou nesse contexto um papel social, favorecendo a perspectiva da possibilidade de identificar aqueles que eram os mais e os menos aptos ao sucesso, quanto assolando razões para explicar as diferenças individuais e as desigualdades sociais existentes.

O pressuposto de que a aptidão é inata ao sujeito, possibilitou a geração de argumentos para explicar na época, às diferenças de rendimento escolar entre os alunos. Dessa forma, médicos, terapeutas e educadores buscavam, ainda nas Ciências Biológicas e na Medicina, respostas explicativas para as dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, Cordié (1996) enfatiza que assim como a Medicina modificou a sintomatologia das neuroses, a evolução mesma da sociedade faz nascer uma nova patologia: o fracasso escolar. A própria sociedade diante de novas demandas, criou o ideal, e uma vez que o real estava muito distante disto, instituiu-se o fracasso escolar.

Conforme Collares e Moysés (1992) o fracasso escolar, então, primeiramente, foi explicado pela abordagem médica, atribuindo-se aos fatores biológicos as causas dos problemas de aprendizagem, mediante uma visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas, por influência do ideário da Escola Nova, que assentava suas bases da Pedagogia científica, na Biologia e na Psicologia. A real contribuição que a Medicina pôde oferecer à Educação foi a desmistificação de explicações simplistas e reducionistas do fracasso escolar.

Já por volta dos anos 1960 e 1970, surgiram outras perspectivas de análise. A teoria da carência cultural atribuía ao meio sócio-cultural do aluno as causas do fracasso escolar. Essas abordagens explicavam o fracasso escolar localizando as causas no meio sócio cultural do aluno. Explicava-se a desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças de classe social baixa e média desenvolviam-se. Foram realizadas pesquisas sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças que pertenciam a diferentes classes sociais e os resultados deram a essa teoria condições de afirmar que a pobreza ambiental produz deficiências no

desenvolvimento psicológico infantil e seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptações na escola.

A idéia central que costura essa teoria é a de que a criança fracassa porque os conhecimentos veiculados pela escola são construídos a partir dos padrões da “classe média”, expressando o grande abismo entre o que a escola ensina e o que é vivenciado pelas crianças de classes populares.

De acordo com Krammer (1982), os programas de educação compensatória e caráter preventivo nascem nesse contexto a fim de oferecerem aos alunos das classes sociais marginalizadas, em termos culturais menos favorecidos, subsídios e condições para na escola alcançarem um desempenho adequado recuperando o atraso, podendo ser ele intelectual, verbal, cognitivo ou até mesmo, um estado de carência. Fica-nos muito claro que a idéia dominante nesse período era a de que a criança pobre era carente em termos culturais e de que dever-se-ia tirar esse “atraso” por meio da educação compensatória.

Considerando as idéias da época, a escola é entendida como um espaço imune às contradições e conflitos, separado do contexto social mais amplo, um lugar onde as crianças carentes ou diferentes poderiam adquirir uma cultura mais elaborada e superior.

A carência de domínios para uma boa aprendizagem dava-se por conta das características do meio em que o aluno vivia e se desenvolvia. A teoria da carência cultural apoiava-se em duas teses: a tese da deficiência ou déficit cultural e a tese da diferença cultural. Os programas de educação compensatória tentaram suprir os conteúdos intelectuais verbais, cognitivos que os alunos não tinham. Esses alunos eram tidos como em estado de carência, de atraso, marginalizados. Buscava-se com esses programas suprir as defasagens e colocar os alunos em igualdade de condições perante os outros.

Ainda nos anos 1970 a teoria da carência cultural sofreu muitas críticas, pois foi considerada preconceituosa e reducionista na medida em que reforçava a idéia da criança marginalizada como portadora de uma cultura inferior.

Mas nem só da teoria da carência cultural se fez o pensamento educacional sobre o fracasso escolar nos anos a que nos referimos. Segundo Patto (1999), as idéias de Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet e Baudelot contribuíram para que se pensasse no papel da escola a partir de uma concepção crítica da sociedade, pela qual se entendem as instituições sociais como lugares onde se

exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção. A escola seria então, um instrumento a serviço da manutenção do poder econômico e cultural, através da veiculação de conteúdos considerados importantes.

Ainda de acordo com Patto (1999) a contribuição de Bourdieu e Passeron, que vigorou até meados dos anos 1970, sobre o fracasso escolar provocou mudanças no pensamento educacional do país: o foco passou a ser uma dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se importantes a relação e a atenção para a discriminação e dominação existentes no ensino; tornou possível pensar a educação escolar a partir de determinantes sociais, superando o mito da mentalidade educacional e permitindo a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.

É importante percebermos que tanto durante o predomínio da teoria da deficiência cultural, em que os aspectos intra-escolares não foram muito considerados, quanto na vigência do pensamento baseado na teoria da diferença cultural em que a responsabilidade da escola, com relação ao fracasso escolar, ficou apenas na condição de ser inadequada para a clientela, não houve superação do fato de se atribuir ao aluno as causas do fracasso escolar, apenas foram acrescentadas considerações sobre a má qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Encontramos na literatura sobre fracasso escolar, em 1981, as mesmas idéias de 1970, ou seja, a escola espera por aquele aluno idealizado, bem alimentado, com família organizada e interessada pela vida escolar do filho.

A bibliografia da área ainda revela estereótipos e preconceitos sociais. “No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação, seja ela de natureza biológica, psíquica ou cultural” (PATTO, 1999, p. 153).

Diante dessa breve revisão sobre as diferentes razões atribuídas ao fracasso escolar, podemos perceber que os professores e a equipe diretiva ainda não estavam se vendo como parte, como um dos determinantes do fracasso de muitas crianças, mediante seus mecanismos intra-escolares de seletividade e exclusão, a exemplo disso basta observar o processo de avaliação do aluno.

Considerando todo esse cenário histórico, no qual apesar de se observar em diferentes abordagens sobre o fracasso escolar, nossa análise será

para além das questões já mencionadas como fatores determinantes do fenômeno. De acordo com Bossa (2002, p. 19):

[...] no Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia.

Na próxima seção, pretendemos avançar na discussão sobre o fracasso dito “escolar” na tentativa de compreendê-lo em sua complexidade. Para isso, procuramos localizar de qual fracasso falamos, pois consideramos importante pontuar de qual lugar discorreremos, ou seja, como compreendemos o fracasso dito “escolar”, qual é o sentido ao qual nosso discurso filia-se.

### **2.3 DE QUE ESCOLA FALO**

Pensar nos fenômenos educacionais sem refletir sobre a educação e o papel que a escola vem exercendo ao longo do tempo é tarefa quase impossível.

Sabemos que a educação é um processo que se dá para além da sala de aula. Acontece em todas as instâncias sociais: família, igreja, locais de trabalho, lazer etc., tendo como objetivo transmitir às gerações mais novas, crenças, ideais, valores, saber comum.

Nesse sentido, de acordo com Durkheim (*apud* PORTO, 1987, p.36) não é possível uma educação ideal, perfeita, homogênea e adequada a todos os homens em todos os tempos, porque essa só pode ser definida tendo em vista uma situação concreta de uma sociedade historicamente determinada.

Considerando a organização da sociedade brasileira em classes sociais, a tendência é de que a classe dominante tente impor à classe dominada sua forma de ver o mundo.

As primeiras décadas do século XIX no Brasil foram marcadas por grandes transformações políticas e sociais. Foram períodos de muita tensão social e política e que influenciaram a constituição do processo de institucionalização da

escola elementar. Processo este marcado pela precariedade. O grande contingente populacional, caracterizado pela pobreza, ameaçava a tranquilidade pública. Eram os culpados pela criminalidade e a instabilidade dos governos. Os debates giravam em torno da necessidade de se difundir as luzes às camadas inferiores da sociedade. De acordo com os pressupostos iluministas, a população pobre deveria ser submetida à instrução como possibilidade de civilizá-las, tornando-as submissas às leis e a ordem (GOUVEA; JINZENJI, 2006).

Diante da necessidade e do entendimento de que a grande massa de homens livres e pobres deveria receber instrução, a escolarização surge como estratégia governamental para exercer o controle social e de civilização nos moldes europeus, reforçando o caráter da escola como instituição privilegiada de formação de novas gerações.

É nesse contexto que a escola moderna surge. A ela é atribuída a função de desenvolver os mecanismos necessários para atingir os fins educativos propostos pela sociedade. Porém é preciso considerar que em uma sociedade de classes as oportunidades sociais, culturais, econômicas e educacionais são desiguais. Conforme Brandão (*apud* PORTO, 1987, p.37), a educação aparece como propriedade, como sistema e como escola controlada pela produção, vai exercer também o controle sobre o que se ensina e a quem se ensina.

No cenário de transformações de uma sociedade feudal para outra, onde é permitida a livre concorrência econômica e a competição política, a escola organizou-se mediante os pressupostos da doutrina liberal desenvolvida a partir do século XVIII. Conforme Porto (1987, p.37) pressupostos estes que pregavam a:

Liberdade igual para todos de desenvolverem suas atividades intelectuais, religiosas, econômicas, políticas, etc.; a igualdade perante a lei, isto é, a igualdade civil, já que a individual ou socialmente não é possível; o direito natural do indivíduo à propriedade; a convicção de que cada pessoa tem aptidões e talentos próprios (individualismo) que podem e devem ser desenvolvidos ao máximo e, finalmente, a democracia como a forma de governo mais adequada de participação coletiva, através de representantes de livre escolha de cada um.

Para a implantação e manutenção da nova ordem econômica e social que teve sua expansão no capitalismo nascente, a doutrina liberal atendia às

necessidades. A burguesia precisava do apoio do proletariado ignorante frente às condições sociais e políticas, daí a necessidade da escola como agência de educação sistemática apropriada para tal fim.

Surge então a escola segundo os ideais democráticos no bojo da Revolução Francesa e o desenvolvimento da industrialização na Europa; acessível a todos, independentemente do grupo social, credo religioso ou político (PORTO, 1987).

A função equalizadora de oportunidades passou a ser assumida pela escola: de todos e um dever do Estado, não mais monopólio de grupos ou interesses particulares.

Nesse contexto de expansão, a escola comprometida com a instrução daqueles que detinham o poder econômico e político, passou a receber crianças das classes subalternas. A escola passou então a ser a grande oportunidade de ascensão social e econômica.

Na medida em que o desenvolvimento do capitalismo foi acontecendo, e o capital e os meios e produção passaram a concentrar-se na mão de indivíduos ou grupos, a participação das massas deixou de ser desejada. Havia uma preocupação de que essa participação fosse contrária aos interesses dominantes da época. Outra preocupação diz respeito ao acirramento das contradições existentes entre capital e trabalho, decidir e fazer, explorador e explorado.

Na escola, que agora recebia crianças de diferentes origens, tal contradição passou a ter mais visibilidade.

A escola, inspirada nos pressupostos liberais, comprometeu-se desde seu surgimento com a sociedade de classes e com o processo capitalista de produção em desenvolvimento em que a exploração e dominação de uma classe sobre a outra é fundamental para que o capitalismo seja acumulado.

No ideário liberal, a ideologia de competência, do mérito, da competição e do individualismo está presente, dissimulando as relações antagônicas entre as classes sociais. Camufla a realidade econômica, social e política da educação sob o discurso das considerações culturais, espirituais, filosóficas. Essa ideologia individualista camufla a realidade social quando argumenta que a criança desenvolve-se segundo suas condições individuais, desconsiderando as limitações impostas pela própria condição social desigual.



Aqui a educação é entendida como processo de “domesticação”, conduzida de forma alienante, mecanicista, determinista da realidade social, resultado de um processo desenvolvido na escola, que se baseia fundamentalmente na submissão às normas e à autoridade do professor, na disciplina e no respeito à hierarquia; na separação entre o que é imposto como conteúdo da aprendizagem e a capacidade do indivíduo de escolher; e ainda, na apresentação do mundo como resultado de leis imutáveis e científicas, que atingem também as relações sociais, e não como um produto da intervenção humana.

Considerando essa concepção de escola, o pessimismo se estabelece quanto à possibilidade de articular mudanças sociais. O que resta é o imobilismo daqueles que atuam na educação escolar, daqueles que estão no cotidiano da escola.

Em contraposição às teorias reprodutivistas, teóricos como Paulo Freire, Michel Lobrot, Bernard Charlot, Antoni Makarenko entre outros, apontam possibilidade de pensar a escola a partir de uma pedagogia que transforme o papel da escola: de mera reprodutora para produtora de mudanças sociais (PORTO, 1987).

Como os reprodutivistas, esses teóricos também consideram o desempenho dos alunos como sendo determinado por sua origem social. O que traz para a escola a necessidade de considerar as desigualdades existentes entre as crianças como resultado de suas condições concretas de vida, suas histórias e as trajetórias que vão determinando suas aspirações, intenções e talentos.

Essa escola busca promover o desvendar e a compreensão das relações sociais opressivas que permeiam a sociedade de classes. Almejando um projeto social de transformação a educação sai de sua condição de cunho cultural para a condição de um fenômeno político: de “domesticadora” para “libertadora”.

A escola progressista não tem condições de se realizar institucionalmente nas sociedades capitalistas, a não ser como trabalhos isolados de professores ou de algumas escolas. Tampouco aqueles que a desenvolvem acreditam que a escola sozinha possa transformar a sociedade; acreditam, porém, que ela possa desempenhar duas importantes funções, a primeira: fornecer aos alunos, principalmente os das camadas populares, o domínio de conteúdos e conhecimentos valorizados pela sociedade; e, segunda, de posse de tais conteúdos e conhecimentos devidamente trabalhados no sentido de desvendar as relações de opressão e dominação, fornecer-lhes armas conceptuais para que possam lutar no sentido de estabelecer um novo projeto social, mais justo e mais humanos (PORTO.1987, p.45) .

Educar, escolarizar para a humanização do homem.

## 2.4 DE QUE FRACASSO FALO

O início do século XXI pode ser considerado como um tempo paradoxal. De acordo com Azevedo (1995), os novos padrões de acumulações de capital vêm acompanhados de conceitos e práticas que dão outra forma às novas relações econômicas, políticas e culturais desde o último final de século.

Azevedo afirma que características da chamada terceira Revolução Industrial, como das grandes inovações tecnológicas, da reestruturação produtiva, das novas relações decorrentes da reorganização do trabalho, da formação dos mercados regionais - são elementos historicamente relacionados aos novos parâmetros de desenvolvimento econômico capitalista.

Para Boaventura Souza Santos (*apud* CORTESÃO, 2005), no que se refere à problemática complexa que é a educação e a escola:

Vivemos num tempo paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social, radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados.

O Brasil tem sido marcado pela contradição que se estabelece, em vários setores, entre uma grande maioria da população que não tem acesso ao estudo, moradia, saúde, emprego, que vive em condições de contínua privação, contínuos fracassos e uma minoria que detém a maior parte das riquezas do país. Desigualdades produzidas pela economia de mercado baseada na relação de exploração do trabalho e no distanciamento cada vez mais acentuado entre proletariado e burguesia.

Em sociedades complexas, como a do Brasil, e em face da existência de um antagonismo de interesses da sociedade liberal, também a educação torna-se um bem reservado à elite do país, um privilégio de classe.

A escola de hoje insere-se nesse contexto social capitalista, marcado por desigualdades sociais, mergulhado nos ideais neoliberais, tendo como

uma das funções principais legitimar a ordem econômica e social vigente. É dentro da escola que podemos ver um reflexo de nossa sociedade, sociedade dividida em classes, seletiva e excludente, que traz em suas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais, mecanismos de exclusão e seletividade reforçadores da marginalização.

Sposati (1996) publicou uma pesquisa que mapeia as relações de exclusão/inclusão social realizada em São Paulo, e reforça o caráter estrutural da exclusão. Segundo a autora, a desigualdade em todos os aspectos, tanto socioeconômica como política é incompatível com o processo de democratização da sociedade, tamanho é o seu grau. Desta desigualdade resulta a discriminação que é conseqüentemente econômica, política além de ética.

É muito comum a crença de que a questão da educação é apolítica e que a escola é um espaço neutro, que tem por objetivo transmitir a cultura universal. Isso expressa um pensar ingênuo e ilusório, uma vez que a escola é política e, como tal, espelha os confrontos de força, as contradições, os contrastes existentes na sociedade. Tem presente em seu interior o contexto da diversidade, da pluralidade, do multicultural.

Entretanto, conforme Arroyo (2000), à medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente mantém-se quase inalterado, resistindo às reformas, inclusive às mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e da retenção.

Segundo Bernstein (*apud* CORTESÃO, 2005), mediante análise do currículo oculto, a escolarização contribuiu e ainda contribui para a domesticação e normalização dos alunos e professores. Ao domesticar e anular a capacidade de análise crítica, a educação contribui para a manutenção da desigualdade social e política, de dominação e alienação.

Ao longo da história da educação brasileira, observamos que a escola, em sua trajetória, não atendeu às demandas educacionais, o que nos leva a pensar que em face das exigências deste novo século continua se revelando despreparada.

Podemos observar que nos primórdios de nossa história, a educação escolar pública brasileira já se caracterizava por um ensino que atendia

uma minoria. Às elites era oferecido um sistema de formação secundário e aos filhos das classes menos favorecidas um ensino voltado para o trabalho.

Pensar acerca da noção de exclusão/inclusão, no contexto escolar é pensar nas possibilidades, ou não de acesso ao sistema de ensino. Fracasso escolar e exclusão/inclusão compreendem para nós a possibilidade, ou não, de permanecer na escola. Enfim, fracasso resultado enquanto processo de segregação e diferenciação interna ao sistema escolar.

De acordo com Roazzi e Almeida (1988), há critérios de sucesso fixados pela escola. O índice de reprovação revela que há uma expectativa muito alta quanto ao desempenho do aluno. Se a reprovação escolar acontece nas classes sociais menos favorecidas, como ignorar a relação entre origem social e insucesso escolar? Pode isso ser compatível com o discurso da natureza democrática da escola?

A reprodução tem servido para sancionar a pouca aprendizagem destes alunos e obrigá-los a repetir a mesma aprendizagem. Não conseguindo o nível de competência dos alunos não-reprovados, o aluno possivelmente será atingido pelo aparecimento de sentimentos pessoais de incapacidade, baixa auto-estima e o seu fracasso generalizado será legitimado pelas práticas escolares.

O fato de considerar que as práticas sociais e as educativas estão relacionadas interferiu no processo de construção de novas propostas político-pedagógicas, que buscam o enfrentamento dessa situação. Um conjunto de políticas públicas foi implantado com o objetivo de superar os altos índices de fracasso escolar. Medidas como: considerar os conhecimentos do aluno; adequar metodologias à realidade do universo infantil; criação de ciclos de aprendizagem; avaliação formativa, entre outras, estão baseadas no pressuposto de que é dentro da escola que estão os dispositivos pedagógicos que são fontes dos processos discriminatórios.

Nessa perspectiva, podemos pensar no fracasso escolar ou insucesso como sendo insucesso de um sistema. Segundo Roazzi e Almeida (1988) vários autores apontam para o disfuncionamento da cultura da escola em relação à cultura das classes sociais mais desfavoráveis. Disfuncionamento esse que não é suficientemente valorizado pelos professores, pela escola e pelo sistema educativo. A escola tem uma cultura identificada com a classe dominante e é esta cultura que será de transmissão formal e informal a todos.

Segundo Brandão, Baeta e Rocha (*apud* ROAZZI; ALMEIDA 1988), numa síntese bibliográfica cobrindo vários países, a distância entre as práticas escolares e as experiências sócio-culturais das crianças menos favorecidas constitui-se como fator determinante do insucesso escolar.

As marcas da exclusão podem ser percebidas por meio de recalcações expressos em todas as esferas da vida. Nossa sociedade inclui para excluir, num movimento dialético que gesta subjetividade. Inclui na medida em que amplia o número de vagas e exclui quando não reconhece o saber diverso e plural do aluno, dificultando sua permanência na escola.

No campo escolar o mesmo acontece: a escola inclui para excluir na medida em que o aluno não se encontra apto para a escola, onde há um desencontro de culturas e a imposição de uma cultura única.

A escola, de acordo com os teóricos crítico-reprodutivistas, é apenas uma engrenagem dentro do sistema e tende a ser reprodutora das desigualdades e diferenças sociais. De acordo com Baudelot e Establet (*apud* SAVIANI, 1985, p.29), exposto no livro *L'école capitaliste en France* de 1971, a “escola é dividida em duas (e não mais que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado”.

Importa perceber, então, a escola enquanto aparelho ideológico que contribui para formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Essas duas funções não podem ser separadas, pois nas práticas escolares a formação do trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica.

É por esse sentido que ao invés de democratizar, a escola produz diferenças sociais, discrimina e reprime. Mediante suas práticas pedagógicas, homogeneizadoras, não considera o aluno como um ser social e histórico inserido numa sociedade produtora de desigualdades.

Segundo Marzola (1986) o ideal de escola pública como fator de equalização social não teve sucesso devido ao caráter seletivo e excludente da escola. Por essa razão, as teorias crítico-reprodutivistas formuladas no início da década de 1930, foram bem aceitas no meio educacional. A idéia da escola como reprodutora da sociedade de classes consiste em reproduzir a estrutura social de acordo com os interesses de classe dominante.

Para os teóricos reprodutivistas, a escola é uma “agência planejada para mediar e sustentar a lógica do Estado e os imperativos do capital” (MARZOLA, 1986, p. 43).

Embora essas teorias apresentem uma compreensão mutiladora e paralisante acerca do papel da escola, é importante considerarmos como sua grande contribuição o fato de atribuírem à escola seu caráter político, revelando sua relação com a cultura, o conhecimento e o poder.

Uma vez localizada a escola, o sistema escolar, nesse campo do instituído, das instituições sociais que articulam e consolidam processos sociais e culturais, entendemos ser necessário situar o foco de análise do fracasso dito “escolar”, repensando a cultura da seletividade tão incrustada em nossa cultura social, política e escolar.

À medida que nos aproximamos da estrutura e ossatura da escola, vamos percebendo sua natureza excludente e seletiva que resiste às reformas. Ficamos mais claro que duas idéias-força têm prevalecido ao longo desde século: a idéia de instrumentalizar a infância e a juventude para a inserção no mercado de trabalho e outra, a de formar cidadãos, socializar o conhecimento socialmente construído.

Segundo Arroyo (2000), nas décadas mais recentes, a estratificação e divisão social do trabalho, os mecanismos competitivos e seletivos de ascensão e exclusão social fizeram dos níveis de escolarização um dos principais critérios de seleção e credenciamento.

O trato teórico das questões tem gerado uma série de discursos, porém incapazes de darem conta dos problemas que ocorrem, por exemplo, na escola.

Nesse contexto, entendemos o fracasso escolar como conseqüência de muitas exclusões. Fracasso escolar e exclusão social são faces de uma mesma moeda, ou momentos de um mesmo processo.

Compreender que a cultura da seletividade, tão presente na cultura social e política atual brasileira, também está presente na escola, implica repensar também as estruturas escolares que materializam e perpetuam o fracasso. A partir dessa compreensão, reside possivelmente a possibilidade do enfrentamento do fracasso escolar, no sentido de reorganização do sistema escolar como um todo inscrito num processo de superação das contradições sociais.

De acordo com Arroyo (2000), a retomada de uma concepção mais humanista de educação básica orientada para o pleno desenvolvimento humano dos educandos e para o acompanhamento pedagógico de suas temporalidades aponta horizontes promissores para o equacionamento social do fracasso escolar, para a superação da exclusão, da lógica e da estrutura especialmente seletiva de nosso sistema escolar.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

#### 3.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Entendemos que para o conhecimento científico ser construído é fundamental que o pesquisador tenha clareza e saiba delimitar o caminho que vai seguir, pois essa escolha não só expressa sua maneira de ver o mundo, o homem, a educação e no caso do presente trabalho o fracasso escolar, como expressa a maneira como é tocado pelo método escolhido, desvelando para si e para os outros o movimento de conhecer que o perpassou, enquanto pesquisador.

Quando falamos do movimento de conhecer, referimos-nos ao envolvimento que o pesquisador estabelece com o objeto de seu estudo e como este vai sendo construído.

Dillard (2004) a partir de sua experiência na utilização de metodologias qualitativas, afirma que seus pesquisadores podem ser comparados ao instrumento Stradivarius, remetendo-se aqui para a metáfora do pesquisador-instrumento, que ao criar conhecimentos passa necessariamente pelo processo de afinação. Nesse contexto, afirma a autora, a escrita é entendida como forma de ajuda na afinação do instrumento da própria pesquisa: o eu; o processo de afinação expressa o movimento pelo qual cada pesquisador passa e a que se submete quando a pesquisa alcança seu interior. Enfim, o pesquisador está implicado e é transformado pelo processo de pesquisa.

É sob essa perspectiva que entendemos o nosso trabalho de pesquisa. Ao selecionar como problema a ser pesquisado - compreender o fracasso escolar na perspectiva das relações sociais, se há fracasso, de que fracasso se fala e como os sujeitos escolares o percebem - tivemos como objetivo analisar o fenômeno educacional fracasso escolar, o qual é marcado por múltiplas determinações e situado num contexto histórico concreto. Análise esta que também está circunscrita pelos afetos que marcaram nossa trajetória ao longo da pesquisa. Queremos dizer com isso que temos como pressuposto que a Ciência não é construída a partir de dados aparentes e isolada do seu contexto e que enquanto pesquisadores que se propõem a investigar, não estamos separados do objeto de



nossa pesquisa, pois entendemos o homem (e o pesquisador) como sujeito histórico e social, protagonista e construtor da realidade. Portanto, o conhecimento científico é conseqüência da produção humana a partir de condições e contextos diferenciados sendo portanto passível de transformações.

Segundo Haguete (*apud* MARTINS, 2000) a necessidade do reconhecimento de que a sociedade é uma estrutura que se movimenta mediante a força da ação social individual e grupal e de que tanto as estruturas quanto os microprocessos de ação social devem ser conhecidos, analisados e interpretados, indicaram-nos os caminhos para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Assim, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa que conforme Bogdan e Biklen (*apud* MARTINS, 2000. p. 35) apresenta algumas características:

- 1 – tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, via de regra através de um intensivo trabalho de campo;
- 2 – os dados coletados são predominantemente descritivos, todos considerados importantes, incluindo-se as transcrições de entrevistas e de depoimentos, assim como outros tipos de documentos que comunicam informações valiosas para legitimar a investigação;
- 3 – a preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador está em retratar como um determinado problema se manifesta nas atividades e nas interações;
- 4 – o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são o foco de atenção do pesquisador. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas; e
- 5 – a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os estudos consolidam-se basicamente de baixo para cima, por isso, são dispensáveis hipóteses antecipadas; mesmo assim deve existir um quadro teórico que oriente a coleta de análise de dados.

Na tentativa de superar o caráter dissociativo de alguns olhares que se ocupam dos fenômenos relativos à educação, buscamos olhar o cotidiano da escola e o fracasso escolar a partir da abordagem multirreferencial desenvolvida por Jacques Ardoino, uma vez que ela nos possibilita compreender os processos educativos, assegurando a complexidade que lhes é própria.

A complexidade aqui entendida sob o sentido que Morin (*apud* MARTINS, 2000, p. 60) lhe confere:

Designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de complexo. Por isso que existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...], mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade.

O termo complexidade traz em seu cerne confusão, incerteza e desordem. Ainda de acordo com Morin (apud MARTINS, 2000, p.60), ele expressa “nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para pôr ordem em nossas idéias”.

Conforme suas palavras, o pensamento complexo é visto como uma:

[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica - que se impõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo (MORIN *apud* PETRAGLIA, 1995, p. 46).

Tal posição é claramente distinta da perspectiva epistemológica do conhecimento científico tradicional (cartesiano, positivo, etc.), pois este último:

[...] foi concebido durante muito tempo, e ainda é freqüentemente, como tendo por missão dissipar a aparente complexidade dos fenômenos, com o intuito de revelar a ordem simples a que obedecem (MORIN *apud* MARTINS, 2000, p.60).

A necessidade do pensamento complexo se impõe, por sua vez, quando o pensamento simplificador encontra seus limites, suas insuficiências, suas carências. No entanto, cabe ressaltar que a complexidade não elimina a simplicidade. Neste sentido Morin (apud MARTINS, 2000, p.60) complementa:

[...] a complexidade aparece ali onde o pensamento simplificador falha, mas integra em si mesma tudo aquilo que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadoros de pensar, mas recusa as conseqüências mutilantes, reducionistas, unidimensionalizantes e finalmente ocultadoras de uma simplificação.

Cabe ressaltar ainda que, para Morin (*apud* MARTINS, 2000), o paradigma da complexidade não “produz” nem determina a inteligibilidade: ele pode incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Ou seja, a complexidade não está no objeto, mas no olhar de que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos.

Conforme Martins (2000) a educação, sob a perspectiva da complexidade, como uma função global, atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador.

À medida que os fenômenos educativos são apreendidos enquanto complexidades, torna-se necessária uma abordagem que atente aos fenômenos sob essa perspectiva, reconhecendo suas recorrências e contradições, de tal forma que elas não se reduzam umas às outras.

Para Ardoino (*apud* MARTINS, 2000 p. 57) “as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos”, o que encaminha para uma perspectiva multirreferencial para a compreensão desses fenômenos.

Dessa forma, ao olharmos para o fracasso escolar, tivemos como perspectiva inicial ampliar nossa compreensão acerca do fenômeno evitando reducionismos que se articulam com o pensamento simplificado, o qual gera análises e compreensões facetadas, ressaltando a visibilidade para um ou outro determinante. Por conseguinte, a perspectiva que ora colocamos é a da complexificação do contexto escolar e dos fenômenos que ali se sucedem e não a da sua redução.

Outra dimensão que gostaríamos de destacar, para a operacionalização da perspectiva multirreferencial na consecução deste trabalho, e diz respeito aos aspectos epistemológicos implicados no processo de construção de conhecimento, refere-se às vicissitudes da relação sujeito-objeto.

No âmbito da abordagem multirreferencial, o processo de construção de conhecimento realiza-se na relação intersubjetiva que se estabelece entre o sujeito e o objeto. O conhecimento que se estrutura em torno dessa relação é um conhecimento implicado. Aqui, a implicação é entendida como:

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 1985, p. 120).

A idéia de implicação sugere-nos que o processo de construção de conhecimento não se efetiva sob a égide exclusiva de uma determinada racionalidade. Pelo contrário, o conhecer se estabelece a partir de outros vários planos: das motivações mais profundas do pesquisador (inconscientes?), de seus desejos, de suas projeções pessoais, das suas identificações, de sua trajetória pessoal etc. Nesse sentido, podemos dizer que a relação entre sujeito e objeto propicia um duplo desvelamento: do objeto e do sujeito.

Com a idéia de implicação assume-se que o conhecimento produzido no âmbito da abordagem multirreferencial é da ordem da intersubjetividade, o que significa reconhecer que a produção de conhecimento implica um processo de “negociação” entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo, no caso do pesquisador, envolvido no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da heterogeneidade implícita nas relações que emergem e se estabelecem no campo da pesquisa.

O trabalho que desenvolvemos aqui, o qual veremos mais adiante, remeteu-nos para a necessidade de reconhecermos a imprevisibilidade que a relação sujeito x objeto traz, já que tanto eu – como pesquisador – como o “outro” – nossos entrevistados – estivemos submetidos a uma situação de “alteração”, isto é, nós nos influenciámos mutuamente.

Tal situação, principalmente no que tange ao papel do pesquisador, tornou possível a emergência de alguns questionamentos de ordem pessoal, os quais nos possibilitaram o redimensionamento do nosso próprio projeto de pesquisa, de nossos olhares, nossas atribuições de sentidos. Tal experiência revelou-nos que a relação entre sujeito e objeto, entendida como um encontro intersubjetivo, requer o reconhecimento de dimensões que não estão relacionadas nem com os aspectos teóricos, nem com os aspectos metodológicos, que tradicionalmente são utilizados quando da realização de pesquisas.

Essas dimensões estão circunscritas pela ordem do psíquico, do desejo, da vontade, que implicam afetos nem sempre “dizíveis” em nosso cotidiano acadêmico, mas que emergiram durante a construção deste conhecimento.

### **3.2 DO LOCAL DA PESQUISA E A QUESTÃO DO COTIDIANO**

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Pública de Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª séries) e Ensino Médio na qual trabalhei como Orientadora Educacional, no período de fevereiro a dezembro de 2004. Trata-se de uma Escola Estadual localizada na região Oeste de Londrina. Oferta vagas de 5ª a 7ª séries no período vespertino, no período matutino de 8ª a 3ª séries do Ensino Médio e no noturno todas do Ensino Médio.

Tendo em vista que tínhamos como perspectiva abordar as formas pelas quais as pessoas que vivenciavam a escola – especialmente alunos e professores – experimentavam o “fracasso” optamos por abordar o cotidiano escolar, como o lugar privilegiado para obtermos as respostas para nossas indagações. Assim, realizamos a observação do cotidiano escolar por meio da metodologia etnográfica.

Nosso contato com o campo deu-se a partir de várias visitas, num período de um semestre letivo, mais especificamente, dois bimestres. Foram trinta visitas realizadas à escola, em diferentes momentos. Nessas idas à escola, o objetivo foi o de observar o que acontecia em seu interior. No seu cotidiano encontramos estudantes, professores, direção escolar (direção e equipe técnica) com os quais estabelecíamos contatos – conversas livres – nas quais falávamos sobre a escola, as vivências que ali se tinham, as percepções da realidade etc. que consubstanciaram o que denominamos de “Conversas” – cuja análise será apresentada no próximo capítulo.

A aproximação com o cotidiano escolar permitiu-nos ter acesso a várias facetas da instituição escolar – especialmente ao dito e ao não dito. Considerando a perspectiva como a de que se aproxima da defendida por Ezpeleta e Rockwell (1986) que consideram que a escola, apesar de ser um produto histórico cultural que age e interage numa trama de complexos processos socioculturais;

apesar de a escola estar vinculada a um poder estatal, que a regulamenta, a institui enquanto existência homogênea:

[...] coexiste [...] com esta história e existência [...] outra história e existência, **não documentada**, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presença civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p.12-13, grifo do autor).

Isso significa dizer que os processos educativos realizam-se num universo profundamente diverso e diferenciado e que cada escola é sempre uma versão local e particular. Dessa expressão local tomam forma internamente as distintas correlações internas de forças, das formas de relação predominantes, das prioridades administrativas, das tradições docentes e discentes etc., as quais constituem a trama real em que se realiza a educação em cada escola.

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo do real em nossas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.11).

Assim, a aproximação ao cotidiano escolar, por meio da estratégia observação participante, permitiu-nos vislumbrar alguns dos sentidos atribuídos ao fracasso, sentidos estes que perpassam e marcam a instituição escolar e as relações que ali se estabelecem.

De acordo com Lapassade (2005), a partir desta idéia de vida cotidiana aproximamos-nos da escola não só para observar o que ali ocorre diariamente, mas antes, para a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola. A vida cotidiana revela a heterogeneidade e a existência de pequenos mundos em seu interior. A única

maneira de darmos visibilidade a esses pequenos mundos é reconhecer que a heterogeneidade ali expressa é produto de uma construção histórica.

Sendo assim, o cotidiano tornou-se o espaço privilegiado para a realização da nossa pesquisa, uma vez que por princípio, em face das perspectiva adotada expressa o encontro dos diversos segmentos envolvidos com o trabalho escolar. Além disso, mediante a observação participante tivemos condição de desvelar algumas das representações que permeiam as relações que ali se estabeleceram.

É na esfera da vida cotidiana que nos apropriamos de usos, práticas, concepções, produções e síntese das relações sociais construídas socialmente. Dessa forma, está posto o caráter situado e histórico da vida social e, portanto, da escola como uma construção social, cuja história institucional e social determina seu cotidiano.

### **3.3 DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Como já assinalamos anteriormente, tomamos como objeto desta pesquisa os sujeitos escolares e procuramos compreender como se constituem as relações desses, professores e alunos, com o fracasso escolar. Além disso, buscamos identificar se existe fracasso e de que fracasso esses sujeitos falam, bem como se percebem nessa trama.

Utilizamos para tanto um dos recursos provenientes da metodologia etnográfica – a observação participante. Trata-se de um procedimento pelo qual os dados coletados são provenientes do convívio do pesquisador junto às pessoas, isto é, resultantes do que o pesquisador nota, percebe, observa, ao compartilhar das atividades com os envolvidos.

Essa metodologia caracteriza fundamentalmente o trabalho dos antropólogos, e a prática deste profissional revela-nos a complexidade do trabalho do campo. DaMatta (*apud* MARTINS, 2000, p. 44, grifo do autor), ao tecer algumas considerações sobre esse tipo de trabalho, afirma:

Aqui desejo simplesmente observar que a iniciação na antropologia social pelo chamado **trabalho de campo** fica muito próxima deste movimento altamente marcado e consciente que caracteriza os rituais de passagem. Realmente, em ambos os casos, antropólogo e noviço são retirados de sua sociedade; tornam-se a seguir invisíveis socialmente, realizando uma viagem para os limites do seu mundo diário e, em pleno isolamento num universo marginal e perigoso, ficam individualizados [...] Finalmente, retornam à sua aldeia e os novos laços sociais tramados na distância e no individualismo de uma vida longe dos parentes, podendo assim triunfalmente assumir novos papéis sociais e posições políticas.

Podemos depreender dessa citação, que esta experiência – a de sair de um “status” e inserir-se “em outro” – é que vai possibilitar ao antropólogo, o encontro com a diversidade, com a diferença.

Seu trabalho, por conseguinte, é marcado pelo encontro entre identidades, marcado, pela alteridade: seja a pesquisa realizada em um espaço fora do cotidiano do pesquisador - o que implica seu deslocamento - seja em seu próprio meio. Em vista dessas duas possibilidades, o trabalho do antropólogo consistiria, enfim, em transformar o “exótico” em “familiar” - quando o antropólogo estuda sociedades que não a sua e o “familiar em exótico” - quando ele estuda sua própria cultura (DAMATTA *apud* MARTINS, 2000).

É na segunda possibilidade que nos encontramos, uma vez que a escola que escolhemos para este estudo faz parte de nossa cultura e, por termos estado trabalhando por um determinado período. O problema por nós enfrentado foi o de estranhar as regras que permeavam nossa relação com a escola – a qual nos parece sempre muito familiar - e “assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós” (DAMATTA *apud* MARTINS, 2000, p, 45).

A observação participante, portanto, remete-nos para a constatação de que o conhecimento produz-se a partir de um “encontro intersubjetivo”, e que aí também estão envolvidos aspectos da construção da identidade tanto do pesquisador como de seu objeto de estudo, constituindo-se, portanto, faces de uma mesma configuração.

Lapassade (2005), recorrendo a uma distinção realizada por dois antropólogos americanos – Peter e Patrícia Adler – afirma-nos que existem várias formas de observação participante.



Na *observação participante ativa*, o pesquisador desenvolve um papel ativo dentro da escola. Na *observação participante completa* o pesquisador é membro da instituição que quer analisar. A *observação participante periférica* caracteriza-se por idas ao campo de forma esporádica, assistemática, conforme “classificação”.

Este trabalho, por conseguinte, caracteriza-se, segundo esses autores, como uma observação participante periférica, pois não freqüentamos o cotidiano escolar de maneira constante. Nossas idas na escola foram irregulares, em períodos alternados (estivemos na escola nos períodos vespertino e matutino), em momentos diversos. Assim, a pesquisa efetivou-se através de conversas livres, nos mais variados recantos da escola (no pátio, na sala dos professores, nos corredores etc...).

Para documentar nossa experiência no campo, valem-nos do recurso do diário de campo, no qual foram registrados os momentos e as situações que nos implicaram, além de nossas expectativas e experiências. Tal perspectiva foi inspirada na noção desenvolvida por Hammouti (1999) que define o diário de campo como um espaço de interlocução, para o pesquisador, visto nele ficarem registrados os acontecimentos, os eventos cotidianos, saberes práticos, valores, os incidentes, problemas de diversas ordens, conflitos, a rotina, ações e detalhes que sempre vemos mas sem muito notar ou levar em conta.

Além desses registros, o diário de campo permite a anotação de comentários, análises parciais, sínteses, na tentativa de traduzirem para o pesquisador a compreensão do que nele relatou e das relações que vão emergindo com o que está sendo estudado. O texto que se organiza a partir dos registros no diário de campo, portanto, é resultante das interações estabelecidas entre o pesquisador e seu campo de estudo, as vicissitudes experienciadas, os caminhos da compreensão, os não ditos etc...

A partir das anotações do diário de campo compusemos as conversas que se seguem. A partir delas pudemos identificar diversos acontecimentos escolares, bem como denúncias e pedidos. A composição e (re) leituras dessas conversas possibilitaram configurar um campo de relações que nos permitiu olhar o cotidiano escolar em sua complexidade.

O trabalho de escrita – tanto o realizado ao longo de nossa pesquisa, como o que estamos realizando neste momento (no da escritura deste

texto) – revelou-se como um momento propício para a reflexão, tendo como ponto de partida nossos encontros no cotidiano escolar, bem como o reconhecimento de nossas implicações. Assim, entendemos que o trabalho que ora realizamos é resultante de uma reflexão que se efetiva na e pela práxis.

## 4 DA VIVÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim [...] (Clarice Lispector)

Este capítulo traz o registro de minhas andanças interessadas e instigantes pelos espaços da escola e acerca do que vivenciamos durante a pesquisa. Digo andanças porque foi literalmente andando pelos espaços da escola que realizei a pesquisa. Ora na sala dos professores, ora no pátio, ora na biblioteca, ora nos corredores e interessada porque estava “à escuta de” e continuamente instigada para desvelar sentidos.

Os encontros aconteceram de maneira informal. Minhas idas à escola aconteceram sem agendamento prévio de datas ou horários. Para tais encontros eu não levava um roteiro com questões elaboradas que pudesse servir para orientar as conversas com os professores, alunos, funcionários e direção. Os encontros aconteceram com aquelas pessoas que desejaram conversar com a pesquisadora. Por essa razão, os assuntos surgiram espontaneamente. Em muitas situações senti-me como se as pessoas estivessem me contando algo já familiar. Familiar por eu já conhecer um pouco da escola e também por ser professora e vivenciar situações semelhantes.

A entrada no campo, de certa forma foi facilitada pelo fato de ter trabalhado nesta escola em 2004 e 2005 como orientadora educacional. Vários professores, alunos, direção e funcionários me conheciam e por essa razão a aproximação foi facilitada.

Se por um lado o grau de aproximação foi fácil nos primeiros encontros, por outro, o estranhamento da realidade, necessário para o pesquisador, foi e continua sendo um processo difícil na minha experiência como pesquisadora iniciante.

O fato de trabalhar há muito tempo em escolas, e em especial, ter trabalhado nesta escola, exigia de mim um cuidado e um exercício constante de vigilância, não muitas vezes alcançado, para sentir o estranhamento perante as situações.

Em outras palavras, apesar de vivenciar durante anos o cotidiano escolar de outras escolas, públicas e privadas, e de ter permanecido por dois anos trabalhando nesta escola onde a pesquisa foi realizada, procurei buscar o que os fatos, as situações que presenciei e registrei no diário de campo poderiam-me revelar sobre seu cotidiano.

Circulei em busca de acontecimentos, vivências, falas, desejos, conflitos, denúncias, enfim, acontecimentos e situações que pudessem revelar como as relações aconteciam no cotidiano desta escola entre os atores escolares. Aproveitei os momentos de intervalos, de entrada e saída para me aproximar dos alunos, dos professores, dos funcionários e da equipe diretiva.

Minha intenção foi a de observar as relações entre os sujeitos escolares no cotidiano para perceber, e assim poder dar visibilidade para uma das facetas do fracasso escolar que considero importante ser analisada – o fracasso expresso na maneira como nos relacionamos com os alunos no dia-a-dia.

O leitor deve estar perguntando por que “como nos relacionamos com os alunos no dia-a-dia” e não como os atores escolares se relacionam?

Aí se dá uma das dificuldades que encontrei para poder estranhar a realidade. Sou professora, atuo em escolas, incluo-me nessas relações. Como e por que não começar em mim esses questionamentos e reflexões?

Quero deixar claro ao leitor que em muitos momentos não escrevo só dos outros, mas falo de mim também. Esse tem sido meu exercício como pesquisadora iniciante – da necessidade do o estranhamento da realidade. Advirto, porem, que este processo é contínuo.

Ao longo da pesquisa, muitas observações foram registradas no diário de campo, que demonstrou ser um recurso essencial para a compreensão dos fenômenos educativos. Selecionadas dos registros nele inscritos pude retornar aos meus escritos, reinterpretando, e nesse movimento de (re) leitura fui ampliando não só minhas concepções acerca das práticas pedagógicas como também me deu suporte para contínuos diálogos.

Dessas anotações, organizei as conversas que ora apresentamos. Elas expressam denúncias, acolhimentos, desejos, pedidos, falas, trocas de afetos e memorização. Sentidos que foram se delineando pela fala dos meus interlocutores. Concomitantemente, registramos aspectos da arquitetura da escola,

do disciplinamento etc... que de alguma maneira afetam os alunos, professores, direção, funcionários e a mim.

Acolhimentos e troca de afetos expressos em abraços, aproximações e bate-papo. Desejos e pedidos claros nas falas dos alunos e professores quanto ao importar-se, ao estar implicado na vida da escola. (Re)memorização e (re)significação no (re)fazer, (re)compor fragmentos, (re)construir e (re)escrever. Enfim, as conversas, expressam minha interpretação dos significados que permearam as relações que fui estabelecendo. Optei por organizá-las em temáticas as quais considero constituírem parte do território escolar, sem, no entanto, atribuir maior grau de importância a estas em detrimento de outras temáticas existentes no universo escolar.

Importante considerar que meu olhar, levou às interpretações que fiz, e estas são apenas aproximações que foram realizadas na esteira de compreender melhor alguns dos interstícios do cotidiano escolar. Um olhar como os demais “contaminado” por vivências passadas e atuais, porém destes se diferenciam por ter exercitado uma vigilância de estranhamento referenciada por uma abordagem multirreferencial, pois ela possibilita um olhar plural.

Cabe registrar também, que este trabalho está muito mais marcado pela dúvida do que pelas certezas. Pela posição que escolhi, não acredito existirem respostas únicas e generalizadas. Penso ser importante à escola, na sua singularidade, pensar coletivamente sobre si mesma, seus confrontos e seu cotidiano por meio da criação de espaços reflexivos sobre sua prática em que os atores escolares possam vivenciá-los.

#### **4.1 DA ESCOLA**

Em uma das visitas conversamos com uma professora que trabalha já há algum tempo na escola e que também é moradora do bairro. Segundo seu depoimento, o Colégio Estadual Tsuru Oguido – ensino fundamental e médio, surgiu pela reivindicação e pressão da comunidade local, devido ao crescimento populacional que o bairro sofreu.

No prédio da escola funcionava anterior à realização da presente pesquisa, uma escola da rede municipal que ofertava o ensino até a 4ª série. Mediante mobilização da comunidade, em 1992, passou a ser um colégio mantido pelo estado, ofertando ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio.

Ainda segundo a professora, a comunidade local sempre esteve envolvida com a vida da escola: “Já teve época em que a comunidade era tão envolvida com a escola que começou a interferir no pedagógico”.

Trata-se de uma comunidade participativa e isto pode ser observado nas eleições para diretores. A atual diretoria, em 2006, foi reeleita através do apoio dos alunos.

#### **4.2 CONVERSA 1 – DA CHEGADA**

O colégio no qual realizei a pesquisa de campo pertence à Rede Estadual de Ensino do Paraná e localiza-se na Região Oeste de Londrina. Atende da 5ª Série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. No período vespertino, atende de 5ª a 7ª séries e nos períodos matutino e noturno, Ensino Médio. Em geral, os alunos são provenientes do próprio conjunto ou de localidades próximas, como também assentamentos e favelas.

Atuei neste colégio como Orientadora Educacional em 2004, quando pude conhecer um pouco da realidade local. A escolha por esta escola deu-se pela oportunidade e abertura da direção para que a pesquisa pudesse ser realizada como também por eu considerar um universo rico para a pesquisa, a ser executada.

A entrada no campo, para mim, foi um momento importante, pois retornava a um local no qual vivenciei muitas experiências enquanto lá atuei como Orientadora Educacional. Foi uma oportunidade para retomar e reavaliar as minhas vivências anteriores.

Os primeiros momentos da pesquisa foram carregados de expectativas e na medida em que andava pela escola certificava-me da necessidade de fazer uma leitura mais complexa dos acontecimentos observados. Muitas vezes nossa visão e entendimento, quando estamos inseridos, mergulhados no dia-a-dia da escola, nossa compreensão acerca dos acontecimentos, dos fenômenos

educativos, acabam sendo reduzidos, simplificados, facetados, talvez por estarmos envolvidos pela dinâmica da escola em que as preocupações estão centradas nos conteúdos, prazos, notas, ou porque aprendemos a compreender a realidade de maneira linear. Nossa tendência é a de um olhar homogeneizador para os acontecimentos, entretanto meu desafio foi o de enfrentar por esta pesquisa o desmontar crenças e concepções, estranhar o que já conhecia. Esse exercício exigiu-me uma permanente abertura para o mundo. Desejava compreender as relações que ali aconteciam para além do aparente, do natural.

Inicialmente, tive contato com a direção do colégio para apresentar as intenções do trabalho. Na conversa fui orientada para não dizer a temática da pesquisa, isto é, a do fracasso escolar, evitando assim um desconforto entre os participantes.

Essa fala incomodou muito. Fez-me pensar: o que há de tão perturbador no fracasso escolar a ponto de não se poder falar dele? Que coisas estão em jogo quando falamos do fracasso escolar? Quem fracassa? De que fracasso falamos? Será que pensar sobre o fracasso significa desvelar um nicho escondido do cotidiano escolar? Um pouco das particularidades de cada escola, conseqüentemente do fazer pedagógico e das intenções docentes e diretivas?

O aviso da diretora quanto a não comentar com os professores sobre o assunto da pesquisa reforçou minha crença inicial: quando o pesquisador chega à escola, no caso, para tentar compreender o seu cotidiano e principalmente quando a temática é o fracasso escolar, pode provocar um certo desconforto para alguns que ali trabalham. Penso que esses questionamentos acerca do fracasso escolar provocam muito desconforto e desestabilizam professores, equipe diretiva, enfim a escola, pois esta foi criada para dar certo e o professor preparado para acertar e fazê-la dar certo. O próprio professor acredita que seu trabalho é bom e o que ele faz é o melhor que pode. Então, como falar em fracasso? Reconhecê-lo? Reconhecer-me? O “rei está nu”? Nesse sentido, penso que falar sobre o fracasso escolar pode estar associado ao fracasso da escola, ao fracasso do professor (e porque não ao meu fracasso?).

Aqui identifico uma das primeiras questões desta pesquisa: por que não poder falar em fracasso? É o desvelamento da realidade escolar que causa desconforto? É o medo de se perceber, enquanto professor, em situação de

fracasso? É o medo do envolvimento, de um comprometimento necessário na vida da escola?

Minha ida à escola para iniciar a pesquisa foi um pouco tensa, pois voltar não mais fazendo parte da equipe e sim como pesquisadora, fez-me pensar em como seria recebida pelos professores, direção, alunos e funcionários. A preocupação que senti deu-se pelo fato de que o pesquisador na maioria das vezes não é tão bem aceito no local onde a pesquisa será realizada, por colocar um olhar de suspeição sobre a realidade escolar e por não ocupar um lugar oficial na dinâmica da escola e por essa razão não é reconhecido pelos atores escolares.

Na tarde em que iniciei a pesquisa, estava bem na hora da entrada. Geralmente o início do período é muito agitado, pois é um momento onde os alunos formam filas num espaço pequeno para a quantidade deles – cerca de 340 alunos. Quando cheguei, a diretora estava organizando as filas para a entrada. Percebi que, conforme me aproximava do local, os alunos começaram a avisar uns aos outros da minha presença. Alguns vieram me abraçar, outros só olhavam de longe e, quando a diretora me viu logo se aproximou, recebendo-me muito bem. Pensei que os alunos não iriam demonstrar, ou se importar com minha presença, mas aconteceu ao contrário, aproximavam-se perguntando a razão do meu retorno. A pergunta em geral foi no sentido: a que veio?

Percebi um grande interesse dos alunos em saberem se eu estava voltando à escola para trabalhar com eles. Senti um acolhimento muito gostoso por parte dos alunos o que pode ser devido a um certo reconhecimento do meu trabalho enquanto orientadora educacional.

O reencontro com os colegas professores da escola, aqueles com os quais tive a oportunidade de trabalhar, também foi muito acolhedor. Com os demais professores, novos na escola e que não me conheciam, no início me senti como alguém que chega de fora - um estranho. Mas, na medida em pudemos conversar durante os encontros, essa relação foi tornando-se mais próxima.

Para longe da desobediência à diretora, mas para o bem da pesquisa, comentei sobre o tema da pesquisa. Ao conversar com os professores e colegas acerca do objeto de estudo, fracasso escolar, os comentários foram do tipo: “há muito para pesquisar”; “este é um assunto que precisa mesmo ser investigado”; “tem muita coisa escrita sobre isso, mas é sempre bom atualizar”; “o aluno fracassa mesmo”; “tem muito aluno com nota baixa”.



Pela fala desses professores pude perceber as concepções que permeiam a compreensão sobre o fracasso escolar. Observei que havia a compreensão de que estavam falando de algo que acontece no interior da escola, localizavam o fracasso escolar, embora não estivessem considerando a escola como responsável por esse fracasso. A impressão que tive é que falavam de um fracasso exterior à escola, mas manifesto no seu interior. Atribuíram-no a problemas de todas as ordens. Ora localizados no aluno, ora na família, ora na pobreza ou em outros fatores. Interessante que o fracasso não era localizado nas práticas que os professores ali desenvolviam.

A manifestação dos professores quanto à compreensão do fracasso escolar sugeriu-nos pensar na falta de engajamento com o problema do fracasso existente enquanto fenômeno escolar. Falta de engajamento aqui entendido como a não-implicação do professor. O problema para esses professores estava localizado nas notas e nos comportamentos dos alunos que se revelavam indisciplinados. Uma percepção que expressa uma visão menos aprofundada sobre a própria realidade escolar, sobre as experiências que ali são vivenciadas.

Em muitas situações, ao longo da minha carreira profissional, senti-me assim, como esses professores. Reconhecia que havia um fracasso escolar, mas não tinha conhecimento dos diferentes determinantes que o constituem. A compreensão que fui tendo, desde a formação inicial, a respeito dos fenômenos escolares, sempre foi fragmentada, reducionista. A superação dessa perspectiva, por sua vez, não é fácil, exige distanciamento e reflexão.

### **4.3 CONVERSA 2 – PRIMEIROS OLHARES SOBRE A ESCOLA**

#### **4.3.1 Dos espaços escolares**

Na tentativa de compreender a escola, superando o ponto de vista que a concebe nas perspectivas macroestruturais, é que lançamos os primeiros olhares sobre esta escola. Olhares que consideram a dimensão do dinamismo do cotidiano feito por seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos.

Nessa perspectiva e segundo Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 58):

Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a aproximação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido.

Nas idas à escola tive a oportunidade de vivenciar diferentes momentos do seu cotidiano: o início das aulas, o recreio, a saída. Circulei por todos os espaços da escola à “escuta” daquilo que pulsava em seu interior. No início estranhei essa postura de andar pelos espaços da escola “em busca de ...”.

Esta postura é diferente de quando estamos na escola “trabalhando”, envolvidos nas situações rotineiras e burocráticas, porque perdemos um pouco da escuta sensível e do olhar atento, isto é, de investigador (BARBIER, 1985).

A escola enquanto instituição, captura-nos pelo burocrático, pelo documentado o que nos leva a perder as dimensões e os olhares sobre o não-documentado, o não-dito. Enfim, como profissionais, somos afetados por um processo de naturalização dos fatos, das situações que nos capturam em sua aparência e condicionam nosso olhar.

A necessidade do estranhamento da realidade fez-se presente ao longo da pesquisa, pelo exercício contínuo do distanciamento para eu poder, então, perceber para além do que os “fatos” revelavam.

Nessas andanças aprendi com os professores, com os alunos, os funcionários, enfim com os atores escolares e pelos acontecimentos vivenciados que a realidade é complexa e que em cada interpretação ensaiada por mim, a realidade apresentava-se diferente e múltipla. A ação investigativa provocou em muitos momentos a minha transformação como pesquisadora, pois no processo de pesquisa, conhecimentos e concepções foram afetados, trocados e novamente tecidos.

Como já mencionei anteriormente, a rotina escolar, o dia-a-dia condiciona-nos a valorizar aspectos muito mais relacionados ao desempenho do aluno, expresso em notas, contingentes à realização ou não das tarefas escolares,

aos comportamentos disciplinares do que a outros tantos que permeiam e afetam os sujeitos escolares e as relações que se estabelecem na escola.

Assim como Tavares (*apud* GARCIA, 2003) afirma, busquei assumir a vigilância permanente proposta por Espeleta e Rockwel (1986) como um desafio, em que o compromisso de estar em pesquisa, entendido como uma preparação permanente, um devir, contrapunha-se à condição de fazer pesquisa, entendido apenas como um treinamento, um ofício, uma função, uma determinada racionalidade instrumental, fruto de nossa matriz cartesiana de pensamento.

Transitando pela escola, chamou-nos a atenção à disposição dos espaços escolares. Num primeiro momento vimos que a arquitetura, as instalações, a estrutura do prédio, o estético, enfim, estão em concordância com o padrão oferecido para as escolas públicas brasileiras e estaduais. As escolas estaduais, em geral, são escolas sem atrativos estéticos. Não é um espaço muito agradável para se passar horas. Pintura desbotada, pouca ou nenhuma decoração em seus espaços internos e externos, precária situação de conservação “escrevem” seus espaços.

Esta escola onde a pesquisa foi realizada tem dois andares e ocupa um quarteirão. Está localizada num terreno da prefeitura, onde será construído ao seu lado, uma praça e pistas para que as pessoas possam caminhar. Por se cercada por muros altos, pintados na cor cinza, sua aparência é “pesada”.

A escola tem dois acessos de entrada: por um portão eletrônico, destinado para professores e que serve para guardar seus veículos; outro para os alunos e comunidade em geral.

No andar térreo, na parte interna, há uma cozinha, duas despensas, uma cantina, um refeitório, banheiros de uso dos alunos, biblioteca, bebedouros, telefone público. Na parte externa, há uma quadra coberta para a prática de esportes e Educação Física que fica separada do colégio por um muro e um portão de ferro com cadeado.

As salas de aula são separadas das demais dependências do andar térreo por um portão de ferro que permanece fechado, com cadeado, sendo aberto somente nos horários de entrada e saída, para as trocas de aulas e para quando os alunos precisam de ir ao banheiro, à biblioteca, usar o telefone público, ou os bebedouros.

As salas de aula estão localizadas em um corredor que concentra diversos fluxos, inclusive de comunicação e, talvez por isso parece um lugar especial da escola. Durante as trocas de aulas os alunos dirigem-se para o corredor e vivem neles intensamente os poucos minutos. Ali eles brincam, conversam, discutem, combinam encontros, paqueram, enfim se relacionam. Nesse espaço, também, há uma sala para guardar material esportivo.

Quando as aulas começam, os alunos entram para os corredores e salas de aula e aquele portão de ferro é fechado com o cadeado. De um lado, ficam os banheiros, a biblioteca, o pátio, a cantina, a cozinha e a quadra. Do outro lado, as salas de aula, as da direção, da orientação educacional, da secretaria, o laboratório e a sala dos professores. Apesar dos corredores serem um lugar onde as negociações de entrada e saída acontecem, não observei grandes enfrentamentos.

Porém, é no portão de ferro aquele com cadeado que percebi um dos espaços de negociação. A pessoa responsável por abrir e fechar o portão é a “tia” que transita por toda a escola cuidando dos alunos e do ambiente. Talvez por ser a “tia”, a envolvida nas negociações e por não representar por si ameaça para os alunos, não observei situações de conflito, de resistência. Quando digo que a tia não representa ameaça para os alunos, refiro-me às conseqüências do uso do poder que determinadas pessoas geram por ocupar em alguns cargos no espaço escolar.

No andar térreo, um dos espaços mais utilizados da escola é o refeitório que funciona, eventualmente também, como um auditório para reuniões, festas, apresentações, palestras.

No andar superior do prédio duas salas são destinadas para a secretaria, às quais os alunos não têm acesso. É onde ficam o arquivo escolar, máquinas de escrever, computadores, livros, pastas por assuntos, enfim os documentos da escola e da vida escolar dos alunos. Para entrar na sala da supervisão, da direção e dos professores, há uma ante-sala, espaço de espera seja para pais ou alunos que desejam ser atendidos e no qual estão os avisos de todas as programações internas, bem como propagandas e outras informações. A sala dos professores é um pouco mais reservada. Há também dois banheiros de uso exclusivo para professores, direção e funcionários.

Vale registrar que esses espaços estão em bom estado de conservação, porém sem identificação, atrativos para com a faixa etária que atende. Aparenta, então, um espaço frio. Segundo a direção, há um desejo de colocar nos

corredores e no refeitório vasos com plantas naturais para tornar o ambiente mais agradável, ainda não feito por falta de verbas.

O território é construído para levar as pessoas a um destino: através dos corredores, chega-se às salas de aula, o lócus central do educativo (DAYRELL, 2007). Assim, boa parte da escola foi planejada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação. Nenhum dos demais espaços, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas. A pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais, deixam entrever uma concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução.

Nesse andar, também, está localizada a sala de multimídia, com um ótimo acervo de fitas de vídeo, o laboratório de Ciências, que é mais utilizado para aulas de Artes, duas salas para guardar livros de leitura e outros materiais.

Procuramos observar o que esses espaços poderiam revelar sobre a escola na qual a pesquisa se realizou. Para Garcia (2003) a arquitetura das escolas no Brasil, expressa a lógica da desigualdade econômico-social pela da organização e os usos dos espaços e em sua distribuição igualmente desigual das instituições educativas no território urbano.

Ainda de acordo com a autora, com a democratização do ensino e a expansão da escola pública de massa no Brasil, os espaços escolares passaram por um processo de empobrecimento acelerado. Desapareceram os ditos “templos do saber”, os “palácios da educação”, a preocupação com a estética, com a beleza, com a eloqüência do espaço escolar quando comparamos as atuais às das grandes capitais, no período em que as escolas foram construídas para receberem a elite.

As escolas construídas no período em que só as elites tinham acesso pareciam-se com grandes palácios. Ostentavam a beleza, eram construídas em bons locais. Havia preocupação com o estético, o belo, o agradável.

Atualmente as escolas das massas perderam a beleza, a pompa. Para Foucault (*apud* GARCIA, 2003, p.51) “a fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada”.

Nesse sentido Escolano (*apud* GARCIA, 2003, p. 51) complementa:

A arquitetura escolar é uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os da ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras (DAYRELL, 2007). Desde a construção, até à localização dos espaços que expressam uma expectativa de comportamento para seus usuários, uma determinada concepção educativa a perpassa.

Ainda segundo esse autor, um aspecto importante a ser observado é o isolamento da escola do seu exterior por meio de muros altos. Os muros da escola separam algo que insiste em se aproximar - o mundo da rua e o mundo da escola. De acordo com a reportagem “Como o jovem vê a escola”, revista Nova Escola podemos observar a situação de alguns espaços escolares no Brasil:

Para entrar na escola, é preciso se ir a um guichê gradeado, com uma funcionária pouco sorridente, que pede os dados do visitante; ouve-se o barulho de um molho pesado de chaves saindo do bolso. Outro funcionário, também sem mostrar os dentes, abre um grande portão de ferro. O cenário impressiona. Há grades por todos os lados, a sala de informática mais parece uma cela (tudo para proteger o patrimônio...) as paredes são todas verdes (umas partes em tom claro, outras mais escuras) e as portas das salas de aula são de ferro com pequeninas janelas no meio (BENCINI; BORDAS 2007, p. 36).

Onde está a pompa? Onde está o belo?

#### **4.3.2 Mais que alunos**

Aos poucos os alunos que vão chegando à escola vão se espalhando pelo pátio coberto e pelo refeitório. Grupos só de meninas, outros só de meninos, alguns de meninas e meninos, alunos na biblioteca à espera do sinal, outros sozinhos. Alunos com idade entre 11 e 15 anos, a grande maioria uniformizada. Brancos, negros, mulatos, de diferentes descendências. Filhos de pessoas que trabalham em diferentes profissões e, também, de pessoas desempregadas e de outras, que estão em regime de reclusão judicial. Todos, porém, moradores da região próxima à escola.

São 13h30min, ao som da campainha, “do sinal”, aos poucos os alunos procuram suas filas no pátio coberto. A responsável pelo período (diretora,

supervisora ou orientadora educacional) procura organizar as filas em meio a um burburinho de vozes, cumprimentos, risos, olhares...

Na tarde em que observamos a entrada dos alunos, diante da cena, ficamos pensando: quem são estes meninos e meninas que todos os dias estão na escola? O que esperam desta instituição?

A primeira resposta, por conseguinte, espontânea foi: são alunos. Isso nos remete para a idéia de que os professores olham os alunos como uma categoria e é a partir desse olhar que estabelecem relações com eles. Todos são vistos na condição de alunos. Desta forma silenciosa, a escola passa a atendê-los como se fossem homogêneos: seu discurso se expressa pela mesma organização curricular, o mesmo trabalho escolar, o mesmo ritmo de aprendizagem entre outras práticas nas quais não há, portanto, lugar para o múltiplo, o diverso, o diferente.

A idéia do padrão, da homogeneização dos sujeitos como alunos, é acompanhada pela idéia de homogeneização da escola enquanto instituição de caráter universal, para todos, aquela que deve garantir a todos o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Conhecimento este tido como objeto, exposto e valorizado por meio das provas, notas.

A diversidade nesse contexto, expressa-se pela dicotomia das classificações: bons ou maus alunos, obedientes ou indisciplinados, etc.

Dessa forma, os sujeitos ao entrarem nessas escolas são reduzidos à categoria de alunos e nelas se implementa a homogeneidade pelos conteúdos, metodologias, espaços e tempos na escola.

Sob uma outra perspectiva de entendimento que confere aos alunos a posição de sujeitos socioculturais, portanto, com saberes e uma cultura, com suas expectativas acerca da escola e da vida, estas às vezes mais, às vezes menos conscientes, o fato é que há sempre uma razão para ir à escola. Para muitos destes a escola é parte de seus projetos.

Por isso, vale dizer, que a escola é polissêmica. Segundo Dayrell (2007), a escola tem uma multiplicidade de sentidos em seus espaços, tempos e relações que podem assumir significados de formas diferenciadas tanto para os alunos, quanto para os professores, dependendo das culturas e dos projetos compartilhados pelos grupos sociais nos quais se inscrevem, ou foram inscritos.

Nessa mesma tarde, encontrei-me com dois alunos do Ensino Médio que estudam no período matutino. Estavam na biblioteca fazendo um trabalho

escolar. Conversamos sobre o curso que gostariam de tentar no vestibular. Um deles me disse que estava pensando em Administração de Empresas ou Direito. O outro me disse que talvez não fizesse vestibular porque estava procurando um emprego. Precisava ajudar em casa. Continuamos a conversa e perguntei no que gostaria de trabalhar. Disse-me que não estava procurando o que gostava, mas estava procurando um emprego. Não importava qual.

Essa conversa me fez pensar nos significados atribuídos à escola por esse grupo de alunos. Se fôssemos perguntar aos alunos, com certeza encontraríamos respostas variadas. Mas só nessa conversa com dois alunos encontramos respostas e significados atribuídos diferenciados. Para um aluno, há a perspectiva de continuidade dos estudos. Há até a escolha de um curso. Para o outro, não há esta perspectiva de continuidade dos estudos devido à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento de sua família. Isto confirma a idéia de que para um mesmo território diferentes significados podem ser atribuídos e que é a partir deles que o comportamento do aluno poderá ser influenciado.

Ainda nessa tarde, observei que o local mais freqüentado e disputado pelos alunos é o pátio ou o refeitório ou também conhecido como o auditório, por nele ocorrerem às reuniões com os pais e outros eventos.

Nesse local os alunos aguardam o sinal para entrarem nas salas. Durante o intervalo é aqui que permanecem para lanchar, brincar, correr, brigar. Enfim, é um espaço multifuncional e por ser intensamente vivido pelos alunos torna-se especial, porque revelador de sentimentos. Nesses momentos os alunos conversam, brigam, combinam encontros, passeios etc. Enfim, nesse espaço é que acontecem as confidências, os barulhos, as confusões, as brigas, os empurrões, as armações. É, enfim, um espaço da escola intensamente freqüentado pelos alunos.

Na hora do lanche, o pátio torna-se um ambiente múltiplo. Alunos lanchando, correndo, gritando, porém com pouco espaço, ou apertado para tantos alunos. Apesar da escola vir implementando medidas alternativas na tentativa de amenizar os conflitos no pátio durante o horário de lanche, por exemplo, organizando dois horários, no esforço de uso mais apropriado do espaço e na tentativa de diminuir as brigas e confusões, possibilitando os encontros e os desencontros, as amizades e as inimizades, as trocas de experiências.

Também freqüentamos o pátio independentemente dessas ocasiões. Foi aí que encontramos os alunos que chegavam atrasados, que esqueciam o



material das aulas e os colocados para fora da sala. Lá conversamos, ouvimos, observamos, sentimos e trocamos opiniões - um lugar privilegiado para a escuta sensível e para perceber os movimentos da escola. Como nos diz Garcia (2003, p.55) “[...] é lá que a escola mais fala”. Com frequência percebemos que os alunos gostam de aguardar ali a próxima aula.

Nos intervalos de uma aula para outra, a “muvuca” acontece nos corredores. É muito barulho: gritos, conversa alta, músicas cantadas, enquanto aguardam a troca de professores. Aí, também observamos a utilização do espaço corredor, pelos alunos como “lugar nosso”. Lugar onde acontecem as confraternizações e os estranhamentos entre alunos, professores.

A direção escolar vale-se de várias práticas para disciplinar aqueles que vivenciam o cotidiano da escola. Na busca do controle sobre o ambiente e também sobre o comportamento dos alunos, a direção utiliza mecanismos de diversas ordens: anotações de ocorrências, realizando encaminhamentos, estabelecendo suspensões, em outras palavras, os sujeitos, no caso os alunos desaparecem nos meandros disciplinadores do sistema escolar.

A mesma função – a de controle – pode ser identificada no uso do sinal, que ora indica as trocas de aulas, o recreio, ora os horários de entrada e saída. De fato, ele normatiza as temporalidades para alunos e professores ao longo do dia na escola. Quando o sinal toca, os alunos dirigem-se para o corredor e ali permanecem no maior barulho até o professor entrar e ameaçar fechar a porta. Todos, então, correm e o silêncio ocupa esse espaço.

Tanto o sinal como o portão de grade de ferro e com cadeado, me remetem a discussão das tentativas de disciplinamento que acontecem na escola, seja pela arquitetura dos prédios escolares, seja pelo sinal-temporalidade.

É interessante observar que o portão e o sinal são aspectos que dizem respeito à dimensão organizacional da escola, porém, de acordo com Horst e Narodowski (*apud* MARTINS, 2002, p.104) este disciplinamento efetiva-se em várias dimensões: “sobre o corpo, sobre o tempo, sobre os ritmos próprios, sobre o espaço[...]”.

É importante percebermos que essas práticas disciplinadoras trazem implícito um modelo de aluno idealizado. Aluno ideal no que se refere a comportamentos, desempenhos, condições de estudo, condições de trabalho, apoio. Pelas expectativas decorrentes dessa abstração, frustrações cotidianas vão

cristalizando as ações do professor. À medida que os alunos não contemplam essas expectativas, são de alguma forma, excluídos.

Foi, também, no pátio da escola que conversamos com um aluno da 6ª série que estava fora da sala, em horário de aula. Perguntei o que fazia ali fora da sala e ele me disse que a professora “colocou-o para fora porque foi devolver um apontador para um colega e levantou do lugar”.

O estar fora da sala de aula é um acontecimento comum no cotidiano desta escola e as razões que levaram o professor a esta atitude parecem bastantes banais. Quando olhamos para este fato isoladamente, pensamos que a reação do professor desproporcional, porque impensada foi pouco para o professor ter uma atitude como essa. Mas, por outro ângulo, o professor pode ter agido assim pelo acúmulo de outros fatos que somados a este desencadearam essa ação. São muitos os problemas que o professor enfrenta em sala de aula. Continuamente precisa “controlar” os alunos. O professor vai acumulando tensões e sob pressão explode em momentos inadequados, com medidas às vezes desse tipo.

Parece que nessa ação veio junto o grito de “basta”, de “chega”, do professor. Tirar o aluno de sala de aula e colocá-lo para fora nos parece um efeito de algum mecanismo de defesa do próprio professor. Afastar o problema, não ter de enfrentá-lo, “passar a bola” para o outro, são atitudes que geralmente expressam um esgotamento.

Perguntamos ao aluno se ele se incomodava estar fora da sala e ele nos disse que não. Porém, o que o incomodava mais era ter que copiar a matéria de um outro colega, pegar o caderno emprestado. Esse aluno saiu da sala e ficou conversando com outros alunos que estavam no pátio para outras atividades da escola e nem viu o tempo passar. Parece que para ele foi muito bom ficar fora da sala de aula e ainda mais, exatamente no espaço onde tudo acontece, porém por outro, a punição seria copiar as atividades não realizadas.

Quantos pensamentos me vieram à reflexão nesta tarde. O aluno estava testando a autoridade do professor em sala? Será que de fato aconteceu aquilo como o aluno conta? Será que para o aluno, jovem, sair da sala não significa estar em evidência, “se achar”, como eles mesmos dizem? Não é isso que o jovem quer? Ser visto? Aí também perguntamos a que veio o aluno? Não estando dentro do que a escola pensa ser a razão a que veio, é melhor colocá-lo para fora. É como se o professor, para existir enquanto professor, não dependesse do aluno.

Destas reflexões pudemos fazer uma constatação: enquanto que para os professores o estar fora da sala de aula é considerado como uma punição, uma vez que o aluno não terá acesso ao conhecimento, para o aluno, o estar no pátio é estar num lugar agradável, encontra-se com a turma. Isso me leva a pensar: por que os alunos vão para a escola? Quais os sentidos que eles atribuem ao “estudar”?

Temos a impressão de que práticas dessa natureza por parte dos professores indicam certa falta de identificação com seus alunos, falta de implicação, por não se perceberem como responsáveis pela trajetória escolar dos alunos. Isso também pode ser percebido quando eles se referem aos alunos que não apresentam bom desempenho escolar. Os problemas são sempre apenas os e dos alunos.

Isso me leva a pensar que os alunos que não apresentam bom desempenho escolar podem denunciar a possibilidade de fracasso do professor e, dessa forma, a relação professor versus aluno pode estar marcada pelo vínculo do descompromisso que se expressa, muitas vezes, na desqualificação do outro quando lhe são atribuídas condições cognitivas – o aluno é “burro”, “preguiçoso” etc. – ou sócio-culturais – “pobre”, “sem educação”, “não tem cultura” etc.

Para Martins (2002) assumindo tal posição, o professor tenta controlar suas ansiedades diante do fracasso do aluno e, concomitantemente, tenta justificar seu próprio fracasso, pois sua função, a de educador, também está em jogo.

#### **4.4 CONVERSA 3 – DAS RELAÇÕES**

As cenas que descrevemos evidenciam que há na escola uma multiplicidade de valores, experiências, concepções, culturas e relações sociais que permeiam o cotidiano escolar. Diariamente uma estrutura complexa confronta-se a uma estrutura pedagógica que não contempla o múltiplo, o diverso, tornando as relações que ali se estabelecem mais difíceis e conflitantes.

De maneira geral há uma descrença de que a escola possa ser um lugar de construção de conhecimentos, de formação de pessoas, trocas de afetos.

Diante de inúmeros problemas que existem no cotidiano, os sentimentos da desilusão, do desencanto, da impotência têm permeado as relações entre os atores escolares.

De acordo com Maturana (*apud* PANIZZI, 2007), um dos problemas que aparece no cotidiano escolar refere-se às relações eu-outro, à não-aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Questões relacionadas à falta de habilidade em lidar com os conflitos que fazem parte naturalmente do convívio entre as pessoas, questões ligadas à afetividade como paixão, emoção,

As reflexões remetem-me para uma situação que vivenciei durante a realização da pesquisa, quando conversei com alunas da 7ª série. Estava na hora do lanche e nos encontramos no refeitório. Esse grupo de alunas já me conhecia e a aproximação foi efetivada sem problemas. Conversávamos sobre o que a escola poderia oferecer aos alunos além das disciplinas curriculares. As alunas mencionaram que além da escolinha de vôlei que a escola já oferece poderiam ser ofertadas para os alunos aulas de dança, pintura, karatê, informática entre outras atividades de que geralmente o jovem gosta. Na conversa, uma das meninas trouxe uma fala que considerei importante e muito significativa e que de certa maneira me afetou – “antes de tudo isso que dissemos, é preciso que os professores ‘se importem’ com a gente”.

A queixa da aluna dizia sobre o fato de alguns professores não se importarem com os alunos. Reclamavam de como as situações e os alunos eram tratados em sala de aula: da mesma maneira. Para os alunos mais trabalhosos e para os que não o são, as atitudes e reações de alguns professores são praticamente as mesmas. “Eles não escutam nossas justificativas, nossas explicações, não se preocupam em conhecer o aluno e saber com quem estão tratando. Não se interessam em saber quem são os envolvidos de fato nos conflitos que surgem em sala de aula e nos espaços escolares. Muito menos se interessam por pensar nas questões até de ordem mais pessoal: onde vivemos e com quem vivemos?”

A fala dessa aluna, endossada pelas outras, nos fez pensar nos sentimentos que estão implicados nessa relação professor-aluno. O que a aluna nos trouxe nesta fala está no território da afetividade, das emoções, dos sentimentos. Território este definido por processos individuais e por interesses que se constituem nas relações sociais que acontecem no interior da escola.

De acordo com Panizzi (2007), o território da afetividade coloca para o pesquisador, como objeto de pesquisa, a subjetividade que não pode estar sujeita à objetividade ou a dados concretos que ao serem analisados possibilitam maior segurança e racionalidade. Pelo contrário, possibilita-nos mais questionamentos do que certezas.

Para André (*apud* PANIZZI, 2007) exige uma aproximação do objeto de pesquisa que vai além das evidências, que leve em conta todos os componentes de uma situação e suas interações e influências recíprocas.

Sabemos que a escola prioriza o conhecimento racional em detrimento das relações afetivas. De acordo com Maturana (*apud* PANIZZI, 2007) vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem seu fundamento emocional.

Quando a aluna falou sobre o importar-se, pensei no sentimento de abandono. Talvez a fragilidade vista nas relações entre professor e aluno seja resultado dos múltiplos sentimentos que têm permeado o “ser professor” – abandono, desinteresse, descomprometimento, ausências e desistências.

A expectativa da aluna remete-nos para o reconhecimento e a importância do professor na vida dos estudantes e que muitos de nós professores acabamos por perder essa dimensão relacional humana. Sua fala aponta-nos a necessidade que o aluno tem de ver no professor alguém como um ser importante e que ele aluno pode partilhar com o professor idéias e sentimentos. A sala de aula é um espaço de encontro entre pessoas que possuem trajetórias diferentes e conseqüentemente interesses e culturas rotineiramente são confrontadas no mesmo espaço-território. Dessa forma, neste território as pessoas vão se organizando em pequenos grupos de acordo com os interesses e afinidades.

A escola expressa por meio da convivência em sala de aula o espaço do múltiplo, da convivência com as diferenças.

A aluna, ao falar “não se importam conosco”, “nos tratam da mesma forma”, demonstra a tendência da maioria dos professores em buscar a homogeneização também no campo das relações, generalizando atitudes, ações, punições muitas vezes descontextualizadas.

Há pouco tempo na rotina diária escolar para a convivência entre professores e alunos de maneira mais espontânea. A vivência do tempo na escola é

específica e se restringe na maioria das vezes ao tempo e ao espaço da sala de aula.

No recreio, o que observamos mostrou-nos que esse era o tempo em que os professores se “retiravam”, mesmo que não fisicamente, da escola. Um tempo para estarem sozinhos, na sala dos professores, sem alunos por perto. Uma fuga, mesmo que por poucos minutos, da rotina da sala de aula.

Nas tardes em que estive na escola e durante minhas andanças, não encontrei professores circulando pelo pátio durante os intervalos, conversando com os alunos. Somente os funcionários da limpeza, da cozinha e os atendentes dos portões é que estavam com os alunos nos intervalos: servindo o lanche e controlando a disciplina dos alunos.

A escola poderia ser um espaço onde alunos e professores pudessem falar de si, trocar idéias e sentimentos. Um lugar de encontros. Mas, parece que a escola e a sala de aula não são espaços para isso.

Ainda nesta perspectiva, destacamos a fala de um professor que nos trouxe a mesma queixa num outro contexto de relações. Segundo ele, a escola estava pior que em anos anteriores. Pior, para esse professor, deu-nos a idéia de estar relacionado ao comprometimento da equipe diretiva e professores. Para ele, não estavam tão comprometidos com a escola, como em anos anteriores, no que se referiam as questões disciplinares, acompanhada da violência.

Essa queixa surgiu também em uma das conversas que tive com os funcionários que fazem a limpeza e que atendem aos portões da escola. Ouvimos de uma funcionária dos serviços gerais – “Os alunos estão briguentos e bocudos”. Observe que a queixa diz respeito ao mesmo problema: disciplina, violência, “importar-se”.

Numa outra tarde, conversando com a diretora da escola, a mesma relatou que seu papel tem sido de “sargentona”. Os professores não estão conseguindo controlar os alunos. Segundo ela, parece que os alunos ainda a respeitam. Quando a diretora disse que obedecem a ela e não aos outros da equipe, pensei nos vínculos afetivos que são estabelecidos na escola. Por que obedecer a diretora? Medo? Respeito? Afeto? Essa diretora já foi professora por muito tempo nesta escola, mora no bairro e conhece boa parte dos alunos e seus familiares. Acredito que esse estreitamento geográfico e o fato de ser uma das professoras que

trabalha na escola há mais tempo pode facilitar o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Quanto aos professores, a questão do estabelecimento dos vínculos fica bastante comprometida, pois há uma rotatividade muito grande na escola estadual. A cada ano há distribuição de aulas. Há sempre professores novos chegando. Na equipe diretiva, com o orientador educacional e o supervisor isso também aconteceu. Parece que é sempre um recomeçar, ano a ano. Não há continuidade no desenvolvimento das ações e propostas na escola. Para os alunos há muitas mudanças. E os vínculos afetivos, como ficam? E a identidade da escola, como se constrói com tantas mudanças?

Percebemos que a queixa referente ao importar-se aparece na fala do aluno, do professor e da direção. Essas situações nos remetem à síndrome do fim de século – Burnout, que tem atingido os trabalhadores da educação e da saúde.

Segundo Codo (2003), *Burnout*, em português, significa algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queima (para fora) completamente”. É uma síndrome em que o trabalhador, no nosso caso o professor, perde o sentido da sua relação com o trabalho. É entendida como a síndrome do final do século, que é muito freqüente entre os profissionais da educação, pois esses estão envolvidos em uma atividade que implica “cuidar de”.

A preocupação em estabelecer um vínculo afetivo e, paralelo a isso, a impossibilidade muitas vezes de poder efetivá-lo e concretizá-lo é uma das atividades que exigem cuidados, como no caso do professor. Uma vez desgastado o vínculo afetivo, o sentimento de exaustão emocional se estabelece. Pelo exercício diário da profissão, o desgaste aparece, a exaustão emocional instala-se.

O envolver-se com o trabalho ou não, o importar-se ou não, demonstra o baixo envolvimento pessoal ou a baixa realização pessoal, o sentimento de impotência. Diante da demanda, o trabalhador vê-se não possuidor dos recursos pessoais, ou por tê-los perdido ou por não serem adequados para atender a esta demanda.

Nesse contexto, o professor começa a perder a dimensão do seu trabalho. Perde a noção de que está lidando com outro ser humano. Começa a atribuir ao aluno a culpa pelo próprio fracasso. O professor desiste do aluno e desiste de sua profissão?

O professor que sofre de *Burnout* torna-se frio diante dos alunos, não se deixando envolver com seus problemas e dificuldades. As relações interpessoais são cortadas, não há calor humano, não há empatia, o que dificulta e muito o processo ensino-aprendizagem.

Codo (2003) relata uma metáfora que foi utilizada por um professor que convive com esse sentimento descrito acima, que traduz todo esse contexto: “Sinto-me como se estivesse vendendo uma mercadoria estragada”. O significado de estragado é danificado, deteriorado, arruinado; aquilo que não está mais funcionando de forma adequada.

É este o sentimento que o professor nessas condições carrega: derrota e deteriorização. Derrotado por não conseguir exercer o seu trabalho, e deteriorada sua relação com os alunos.

Conversando com uma das professoras que trabalha nesta escola há mais tempo, contou-me sobre um acontecimento triste que se passou com uma funcionária: havia perdido seu filho num acidente de carro. Em 2004, quando eu estava trabalhando na escola, esta funcionária estava grávida. Foi neste intervalo de tempo em que me desliguei da escola e retornei para realizar a pesquisa que o fato aconteceu. Segundo a professora, foi muito difícil esse período para as pessoas que trabalham na escola. Houve um sofrimento muito grande com o ocorrido.

Enquanto conversávamos, comecei a pensar que a escola é um espaço múltiplo, plural, onde muitas coisas emergem. Há problemas de todas as ordens, que atravessam a vida dos alunos, funcionários, professores, equipe diretiva. Os conteúdos na escola não são só curriculares. São conteúdos que dizem respeito à vida.

Naquela tarde, depois da conversa com a funcionária, senti-me abatida, triste e um pouco desanimada. Refletir sobre as perdas dói um pouco. Na sala dos professores, observei que durante o intervalo falou-se de tudo: vendas, compras, problemas de saúde, de dinheiro, de viagens. Fala-se de sonhos, esperanças, projetos, vida e morte.

Comecei a pensar que quando estamos na escola, estamos inteiros. Somos naqueles momentos professores sem deixar de sermos nós - pais, mães, cidadãos - pessoas que vivenciam várias dimensões da realidade social. Sujeitos na história.



Com os alunos o mesmo acontece. Só que para eles, ali naquele momento devem ser somente alunos. Parece-me que a escola perdeu a dimensão do humano, da vida, e não há visibilidade desses sentimentos no tocante ao aluno.

De acordo com Panizzi (2007), há um despreparo para lidar com questões emocionais e a visão padronizada de comportamentos e valores, dos sujeitos envolvidos na ação educativa - professores, diretores, coordenadores, inspetores, acirra de forma significativa esses conflitos, na medida em que os vê como afronta e desrespeito. Sem terem clareza sobre os fatores que provocam tais conflitos, esses sujeitos contagiam-se com o descontrole emocional dos alunos, o que os impede de racionalmente controlarem a situação e encontrarem possíveis caminhos para a sua resolução.

Os conflitos disciplinares muitas vezes surgem porque a escola pensa em estabelecer normas desconectadas, despregadas daqueles para as quais foram criadas e que deverão cumpri-las. Geralmente são normas em que o predomínio do pensamento cartesiano é notório, pois dão ao professor, à equipe diretiva o poder. Não há participação do aluno na construção dessas normas.

É preciso pensar a escola. Pensar um novo tempo. Há normas que serviram e que para os nossos dias não servem mais. É preciso perguntar quem é o aluno de hoje.

A questão da convivência dentro da escola não pode ser desligada das questões históricas e filosóficas. A convivência escolar diz respeito tanto ao indivíduo como também ao meio em que ele está inserido. Por isso, é importante pensarmos nas mudanças que os tempos pós-modernos trazem para a sociedade e em especial para a escola. É preciso considerar a identidade do sujeito como sendo sociológica, considerar os aspectos internos e externos que o constituem.

Em meio a um discurso que prega a democracia, uma educação para a cidadania, nada mais urgente que dialogar com os alunos, professores e pais. Criar espaços de diálogo, de interlocução entre alunos, professores, direção, funcionários e pais.

Nessa perspectiva, o que observamos e trouxemos para esta reflexão refere-se a aspectos e dimensões do dia-a-dia da escola, que por muitas vezes, para nós que atuamos no cotidiano escolar, aparecem como aspectos e dimensões comuns, naturalizadas. Somos capturados pelo processo de naturalização que cristaliza nosso olhar, engessa práticas, dificultando o

entendimento do espaço escolar como uma unidade sociocultural complexa, em que os atores vivenciam experiências sociais e humanas: momentos da afetividade, do diálogo que precisam ser potencializados no ambiente escolar.

#### **4.5 CONVERSA 4 – DO COMPROMETIMENTO**

Em minhas andanças pela escola aproximei-me da sua organização, do seu funcionamento e de sua dinâmica, procurando os sentidos que a percorrem e estruturam as relações sociais que ali acontecem.

Certa tarde, na sala dos professores, no horário do lanche, todos os professores estavam reunidos, conversando, quando ouvi um questionamento dirigido a todos, feito por uma professora: qual o papel da orientação educacional e da direção? Estavam falando sobre uma reunião que tinha acontecido na escola com a participação da equipe diretiva, dos pais e dos professores. Na reunião, a direção conversou com os pais sobre os problemas disciplinares que estavam acontecendo na escola. Na oportunidade falou sobre o trabalho da orientação educacional, explicou também o papel dos professores e da direção. A intenção era orientar sobre a importância dos pais participarem da vida escolar de seus filhos. Conforme o relato dos professores que participaram dessa reunião, de fato, a escola estava sinalizando a importância da parceria entre família e escola e de certa forma chamando os pais à responsabilidade na educação de seus filhos.

A pergunta da professora aos demais colegas - e aí, qual é o papel da direção e da orientação educacional?- fez-me pensar que essa fala podia expressar mais que uma definição de papéis. Podia revelar um desejo carregado de expectativas sobre o outro. Expectativas que sugerem a implicação do outro, no caso, da orientação educacional e da direção, nos conflitos disciplinares da escola. Sugerem também que em muitas vezes ocorre que ficamos esperando dos outros soluções mágicas e que de fato exterminem esses conflitos. Parece uma terceirização de responsabilidades. Talvez esse seja o desejo de muitos professores.

Elegi esta conversa como do comprometimento, pois observei e senti que se tratava de um momento em que parte deste corpo docente estava

fragilizada. Faltou cumplicidade, implicação de todos? Faltou o corpo docente ter conversado antes da reunião? Ou será que estamos diante de um contexto social, econômico e cultural que tem nos presenteado com questões e grandes desafios no universo escolar, dos quais não sabemos enfrentar? Essa situação fez-me pensar sobre como as questões relacionadas aos conflitos disciplinares expressam os descompassos existentes na escola.

A escola geralmente institui mecanismos que não possibilitam uma reflexão sobre si mesma e sobre o seu cotidiano. As ações, os mecanismos, as estratégias utilizadas no cotidiano escolar buscam manter ou retornar à tranqüilidade, à calma, ou seja, não há preocupação em se discutir sobre as práticas pedagógicas e sociais empregadas a fim de assegurar a disciplina e a ordem escolar.

Como já apontamos anteriormente, o disciplinamento, por sua vez, se efetiva em várias dimensões: sobre o corpo, sobre o tempo, sobre os ritmos próprios, sobre o espaço, etc. Para mantê-lo são operacionalizadas, no contexto escolar, várias práticas: registro das “falhas”, denominado atualmente de “termo de ocorrência” (designação que nos lembra os inquéritos policiais); a estruturação de um “catálogo” de punições que podem culminar com a expulsão do estudante; o “mapeamento” dos lugares nas salas de aula para assegurar o silêncio e a disciplina; a oração no início das aulas para “acalmar” os estudantes; a estruturação das salas tendo como ponto de referência o rendimento escolar, etc.

Imaginemos que estamos assistindo a um recital de orquestra que toca desafinada, sem harmonia, mas que toca e tem que tocar diariamente. A impressão que nos dá é que apesar da existência dos músicos e dos instrumentos musicais, faltam a harmonia, o compasso, a cadência. Essa orquestra pode ser comparada à escola, que também possui seus músicos e instrumentos, que toca diariamente reproduzindo, produzindo, transformando, tocando, mas sempre desafinada.

Em 2004, quando ocupei a função de orientadora educacional, a equipe técnica da escola realizou uma experiência interessante na escola. Tentamos nos reunir em busca da construção desta afinação, desta harmonia. Estávamos com muitos problemas relacionados à indisciplina e resolvemos reunir os professores para, no coletivo, buscarmos estratégias melhores. A reunião aconteceu em horário de aula mesmo, propositalmente para termos a presença dos professores.

Dispensamos as duas últimas aulas e realizamos com os professores que estavam lá naquele dia. Procuramos com essa iniciativa ampliar o espaço de reflexão e de deliberação, envolvendo inicialmente os professores, tendo como perspectiva a construção de novas soluções para a questão da indisciplina. No início tivemos necessidade de provocarmos as discussões, mas aos poucos os professores foram expressando idéias e concepções. A equipe diretiva e os professores que participaram da reunião consideraram a experiência positiva e acordamos que outras reuniões seriam necessárias para, juntos, buscarmos outras formas de enfrentamento dos conflitos. No entanto, só realizamos uma única reunião com esse propósito naquele ano, pois nossas ações não tiveram continuidade devido à troca de alguns professores, orientadores e supervisores no ano seguinte.

Considero importante esse relato que trago da vivência enquanto orientadora educacional por ser uma tentativa de exercitar e implantar as reuniões para discutir e pensar os problemas que a escola tem enfrentado. Acredito que as escolas democráticas surgem por meio do exercício coletivo de análise e reflexão sobre as ações desenvolvidas, não surgem por acaso. Surgem mediante prática vivenciada da democracia, por meio de estruturas e processos democráticos, para que a vida escolar se realize. A exemplo, os conselhos escolares, os grêmios e outras representações, como planejamento participativo na sala de aula, garantindo-se os espaços para a vivência da democracia na escola.

De certa forma, idealiza-se que a escola seja o espaço da participação, do compartilhar, pois o conhecimento só se efetiva no e pelo coletivo.

Assim, o planejamento conjunto deve acontecer a partir das necessidades e possibilidades reais da escola. É preciso oportunizar à escola espaços para que ela se veja. É preciso garantir um espaço de reflexão para que os professores, direção e equipe técnica, pais, alunos e funcionários em geral possam pensar e planejar as ações que serão desenvolvidas na escola. Otimizar esses espaços pode contribuir e muito para que os professores comecem a repensar o cotidiano escolar.

A aprendizagem da democracia no cotidiano escolar implica necessariamente um conjunto de práticas educativas que não se refiram apenas aos conhecimentos e competências, mas que se refiram também a valores e atitudes necessários para a vida social.

Segundo Bolívar (2006) há duas vias importantes e complementares para a aprendizagem da democracia na escola: a via curricular e a via institucional. Para ele, a educação para a cidadania tem a ver com a maneira como os saberes escolares e como a construção desses saberes por meio da participação pode se constituir numa experiência que favoreça o seu exercício.

Novamente voltamos ao ponto central: é preciso que a escola se veja. Não é alguém de fora que vai ver a escola, suas necessidades, seus conflitos, mas os professores, alunos, equipe diretiva, funcionários, enfim a comunidade escolar. É no exercício da democracia e na construção da cidadania que os caminhos e espaços para se pensar a escola serão abertos e instituídos.

Concordamos com Codo (2003, p.187) quando o autor afirma que “a escola quando sentida como alguma coisa que nos pertence e pela qual somos responsáveis mobiliza aspectos relativos à auto-estima dos usuários. Usuários estes: alunos, professores, direção, funcionários”.

Por que não parar e pensar a escola? O que há de tão aterrorizador nesse exercício? O desvelar da escola assusta? Será que na medida em que começamos a revolver as questões acerca dos fenômenos educativos e que o desvelar tem início, o comprometimento e o envolvimento são solicitados?

As respostas aos problemas vivenciados no contexto escolar – especialmente no contexto das escolas públicas – devem ser buscadas no coletivo, na participação de todos os segmentos que a vivenciam. Talvez esse seja um caminho..., um caminho do comprometimento.

A possibilidade do fracasso põe o professor em situação fragilizada na medida em que expõe sua impotência frente aos problemas escolares.

Como fazer para envolver o professor e comprometê-lo com a vida da escola? Não há soluções, mas há caminhos que podem nos conduzir a uma educação mais preocupada com o humano.

#### 4.6 CONVERSA 5 – DO QUE PODE SER VISTO

Você chama de violentas as águas de um rio que tudo arrasta, mas não chama de violentas as margens que o aprisionam. (Berthold Brecht)

Para esta conversa elegi uma situação que considero relevante por mostrar conflitos acerca da violência e dos direitos de alunos e professores. A situação comentada diz respeito a um movimento silencioso que permeia as relações e as ações na escola, muitas vezes não percebido pelos professores, direção e funcionários. Outras vezes, acobertados pelo medo ou pelo descomprometimento.

Andando pelos espaços da escola observei uma preocupação da direção em manter a escola em ordem, sem pichações nas paredes internas das salas de aula, corredores e muros externos, sem depredações ao prédio escolar. Há uma preocupação em oferecer aos alunos, funcionários e professores um ambiente em ordem, limpo e agradável.

Nesta escola, durante o ano em que atuei como orientadora educacional, apesar da existência desse cuidado com a ordem e o ambiente agradável quando acontecia uma pichação, as zeladoras faziam a limpeza procurando manter a organização e quando algum vidro era quebrado pelos próprios alunos da escola ou pelos jovens que estavam do lado de fora, esses eram substituídos. Interessante que sempre aconteciam algumas pichações, janelas quebradas, torneira estourada e muita água vazando. Esses fatos anunciavam um “movimento interior” entre os alunos, que a mim sugeria rebeldia, insatisfação, desinteresse.

A escola enfrenta em seu dia-a-dia dificuldades cada vez maiores relacionadas a problemas internos de gestão como também de fatores externos como exclusão social entre tantos outros. Um dos maiores problemas enfrentados nesta escola são os conflitos que diz respeito a atos violentos.

Para Loureiro (1999, p. 54):

[...] há muito a violência rompeu os muros escolares, irrompeu na escola parecendo querer ficar, dominar, malgrado as intenções e ações para combatê-la nos seus efeitos, sem sucesso, contudo. Mas, o que se percebe é que nem só de fora, do exterior, a violência chega à escola. Ela explode também de dentro para fora, na pedagogia adotada, nos princípios propostos, na maneira de os propor [...].

Existem diferentes tipos de violência. Segundo Abramovay (2007, p.01-02), uma abordagem mais ampla da violência escolar incorpora:

- 1- A violência física: aquela que pode matar, e que consiste em ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico, violência sexual;
- 2- A violência simbólica ou institucional: que se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, por exemplo;
- 3- As incivildades: caracterizam-se pelas microviolências, humilhações, falta de respeito. Assim, quando se fala de violências nas escolas deve-se levar em conta não somente os delitos passíveis de enquadramento no Código Penal, mas também as incivildades, muitas vezes invisíveis aos olhos dos atores que convivem na escola, e o clima escolar. As incivildades não se pautam pelo uso da força física, mas podem ferir profundamente, minando a auto-estima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança.

As incivildades são atos que rompem as regras de convívio social. A constância desses atos gera nas vítimas sentimentos como desproteção, podendo levar à deserção dos espaços coletivos.

A lei do silêncio e do mais forte também impera dentro de nossas escolas. Vítimas das agressões ou mesmo aqueles que presenciaram as agressões não comentam o que viram por medo.

Num ambiente em que a incivildade está presente, no caso a escola, os sujeitos escolares podem estabelecer uma relação de distanciamento com a escola, um sentimento de falta de pertença (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2007).

De acordo com a pesquisa “Violência nas Escolas”, quando os alunos foram questionados sobre o que não gostam da escola, 33% afirmaram não gostar da maioria dos alunos. Os professores, 41% dizem de sua parte não gostar da maioria dos alunos Abramovay; Rua (*apud* ABRAMOVAY; AVANICI, 2007).

Essas reflexões remetem-me a um momento em que sentei na escada perto de dois alunos que hoje estão na 7ª série e que quando trabalhei na escola como orientadora estavam na 5ª série. Os alunos me contaram que estavam no pátio porque chegaram atrasados para a primeira aula. Como já mencionei vários alunos chegam atrasados e ficam pelo pátio do colégio. Esse é um acontecimento “corriqueiro” na escola. O chegar atrasado sugere-nos o mesmo que “pedir para beber água várias vezes”, “ir ao banheiro varias vezes”. Representa a possibilidade de escapar um pouco das aulas. Conversamos sobre a escola em geral e eles me disseram que há muita violência dentro da escola. São situações que acontecem diariamente e que incomodam demais. Segundo depoimento de um dos alunos – “A coisa (provocação, xingamentos...) começa dentro da escola e acaba em briga lá fora. Até menina briga, de rolar no chão”.

Perguntei os motivos pelos quais as brigas e os desentendimentos estavam acontecendo. Disseram-me que além daqueles comuns da idade (fofocas, namoradinhos, “ficantes”, entre outras) existem alguns alunos ameaçando outros alunos. Segundo informações dos alunos, isso tem acontecido com certa frequência e que geralmente não acontece nada para esses alunos que ameaçam, pois os alunos ameaçados não contam e não entregam os nomes por medo de represálias. A lei da selva, quem pode mais apanha menos, também aparece no cotidiano desta escola.

O imaginário do medo, o imaginário catastrófico permeia as falas, as salas, as atitudes por vezes precipitadas e inócuas. A perplexidade acontece, é visível. A violência desafia as razões, desperta emoções mais díspares e atitudes esdrúxulas, sem nexos para quem se diz educador (LOUREIRO, 1999, p. 58).

A queixa me sugeriu pensar na desproteção, no importar-se já mencionado por alunos e professores em outros contextos.

Durante o período em que estive na escola, considerando que não foram dias seqüenciais, observamos que tanto os alunos quanto os professores fizeram referência à violência e ao importar-se, o que nos mostra ou nos dão pistas para pensar a escola e o fracasso “dito escolar”. De que fracasso falamos?

A princípio, nós professores e me incluo por ter em alguns momentos essa pretensão de mudar a escola e para isso, buscamos outras



metodologias, conteúdos mais próximos da vida dos alunos pensando que assim daremos um jeito na escola. Atribuímos a nós mesmos um peso, uma responsabilidade muito grande, quase que estritamente didática e pedagógica. Trazemos para nós a responsabilidade sobre o fracasso da escola. Não consideramos que a escola enquanto instituição é permeada por diferentes poderes e seu fracasso constitui-se de diferentes determinantes.

É preciso pensar a escola. Pensar as ações que serão desenvolvidas. Criar as estruturas internas que desenham o trabalho a ser desenvolvido no ano, criar a identidade da escola. A identidade da escola é construída no coletivo, num processo dialógico entre os atores escolares e a comunidade. A falta de identidade da escola pode estar relacionada à “eterna” rotatividade de professores, uma vez que tal situação impossibilita a implementação de um projeto político-pedagógico que tenha condições de se consolidar ao longo do tempo. Um projeto que envolva todos, que mobilize as pessoas, resgate o professor e o comprometa com o processo pedagógico e o dia-a-dia da escola. Como um professor vai se envolver num projeto de médio prazo se ele não sabe se ano seguinte vai estar na escola? Principalmente os professores que são contratados.

Conversando, certa tarde, a direção relatou-me que o corpo docente concursado da escola estava mais estável. Há um quadro docente que possui uma carga horária maior na escola, mas ainda não é o ideal. Há uma rotatividade grande entre os professores.

Além disso, há uma questão que precisa ser pensada e reside nesse movimento interior, ou subterrâneo, sem visibilidade que acontece na escola. Parte da violência que acontece na escola está direta ou indiretamente relacionada às crises que a sociedade vem atravessando: crise ética, moral, econômica e social. A exclusão e a baixa auto-estima são dois fatores decorrentes dessas crises e que alimentam o desejo de destruição que aparece na escola como comportamentos agressivos, rebeldia, violência.

A agressão aos colegas, professores e a própria degradação do patrimônio público sugerem-nos movimentos de resistência ao que o mundo do capital, do consumo desenfreado tem dito e mostrado. Muitos de nossos alunos nas escolas públicas do Brasil são obrigados quase que diariamente a conviverem com a mensagem e o retrato do que eles são, mas que eles odeiam, por não conseguirem vislumbrar novas perspectivas e projetos de vida. Os movimentos de resistência são

expressos nas atitudes dos alunos, nos comportamentos violentos, nos embates estabelecidos entre professores e alunos.

Atualmente é comum encontrarmos pelas escolas e também nesta escola, professores apavorados, agredidos e agredindo. Equipe diretiva aplicando todo tipo de sanção: suspensão, transferência, exclusão, enfim buscando estratégias para o enfrentamento dos conflitos disciplinares e violentos, buscando mecanismos de controle. Alunos agredindo ou sendo agredidos, acuados ou acuando, pais angustiados culpando a escola na tentativa de eximirem-se da própria culpa.

De acordo com Dadoun (*apud* LOUREIRO,1999, p.55):

[...] fracasso de um sistema educativo que se revela impotente para transformar o potencial de violência do sujeito, e que apenas aplica próteses culturais que se despedaçam na primeira oportunidade.

Conforme já citada reportagem, publicada na Revista Nova Escola Como o jovem vê a escola, um depoimento expressa a crise que a escola vem enfrentando atualmente: “nesse ponto, parece que todos (alunos, professores, diretores) concordam, a escola seria melhor se os banheiros fossem embora. Tem muita gente sem vontade de aprender [...]” (BENCINI; BORDAS, 2007, p. 31). Por que, então essa rotina de violência se repete?

Enquanto estivermos “apagando incêndios” sem o incentivo e a criação de outras medidas que realmente alcance o âmago das questões referentes à violência, a escola deixará a desejar quanto ao cumprimento de seu papel de formadora, de sua função principal: humanizar o homem.

#### **4.7 CONVERSA 6 – DOS DIREITOS**

Certa tarde, conversei com os professores que estavam em intervalo de aula e também em horário de recreio. Era um grupo bom de 13 professores. Para eles os problemas da escola estão cada vez mais difíceis, pois eles se defrontam com questões do tipo: uso de drogas, tráfico, envolvimento em assaltos, pais em

regime de reclusão, assédio nos banheiros da escola por alunos mais velhos, entre outros. Situações difíceis que “requerem profissionais mais experientes”.

Em 2006, a escola recebeu alunos que já cumpriram ou que deveriam cumprir medidas sócio-educativas, por serem adolescentes com comportamento em conflito com a lei -“menores infratores”.

Relataram que as pessoas que estão trabalhando com Orientação e Supervisão estão iniciando na profissão e em muitos dos casos ainda não sabem como dar atendimento ou encaminhamento aos fatos, o que tem contribuído para que os alunos “tomem conta da escola”. Relato que traz certa preocupação com a inexperiência da equipe técnica da escola.

Referiam-se ao fato de alguns pedagogos terem assumido o cargo de supervisor escolar e orientador educacional nas escolas estaduais sem experiência na função. Muitos que assumiram eram professores do ensino fundamental I, sem experiência de atuação na função também sem experiência de atuação com alunos na faixa etária do ensino fundamental II e ensino médio.

De certa forma a experiência pode contribuir muito no enfrentamento das situações que surgem no cotidiano escolar. Além do que, é depositada grande expectativa no orientador educacional, como se ele pudesse resolver os conflitos que surgem no dia-a-dia da escola com soluções mágicas.

O entendimento de que é preciso coletividade neste enfrentamento e que é a própria escola que vai descobrir e traçar seus caminhos pode significar um grande avanço no enfrentamento dos fracassos escolares.

Durante nossa conversa, foram expressando um descontentamento enorme com o Poder Judiciário, uma vez que se sentem abandonados nas escolas, sem recursos e profissionais preparados para auxiliá-los, restando o enfrentamento destes conflitos na escola.

Estavam indignados pelo desdobramento de uma reunião que havia ocorrido entre os diretores das escolas com a promotora da Vara da Infância e Juventude de Londrina. A promotora foi muito clara ao dizer que a escola tem que aceitar os alunos “infratores”, porque eles têm direito de freqüentar a escola.

Para os professores, esses alunos vão à escola, mas não para participar das aulas ou aprender. Para eles – professores - a escola tem recebido alunos que estão influenciando os demais na medida em que “aprontam” dentro da escola e os professores não estão podendo fazer nada. Os professores sentem-se

abandonados tendo que lidar com situações para as quais não se sentem preparados. Os professores colocaram que não têm condições de trabalhar com esses alunos, pois eles são descompromissados com o processo pedagógico oferecido pela instituição.

Nossas escolas estão vivendo um período crítico no que diz respeito à violência. Há um sentimento de medo que se faz presente diuturnamente entre as pessoas.

No ambiente escolar, isso tem causado um grande desconforto para os professores que se sentem impotentes diante dos vários casos e situações de conflito que acontecem no dia-a-dia escolar.

A indisciplina nas escolas nos dias de hoje é considerada um grave problema que impede o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Problemas que vão desde simples recusa a emprestar material escolar, à agressão verbal e física aos professores, à depredação do patrimônio, como destruição das cortinas, janelas quebradas, enfim, uma violência que expressa diferentes situações, que compromete o trabalho pedagógico e a aprendizagem.

Segundo os professores, parece que os alunos sentem-se “amparados” pela legislação e dessa forma pouco pode fazer a escola. Há alguns anos havia o convite ou a transferência do aluno da escola. Funcionava como um controlador da disciplina. Um último recurso. Hoje em dia é muito difícil sugerir que o aluno seja transferido de escola.

O que fazer então? Cabe à escola abandoná-los? Diante dessa situação, como a escola – aqui pensando todos os segmentos que vivenciam seu cotidiano – pode resgatar sua função? Sabemos que a educação é um direito de todos, mas como implementá-lo?

Para alguns professores, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA desarmou a escola, ou seja, destituiu o poder da escola, dos professores. Ficaram sem recursos para o enfrentamento das situações difíceis que extrapolam as ações escolares.

A fala de uma professora antiga na escola me tocou – “Os alunos estão sabendo na ponta da língua os seus direitos, porém deveria constar no ECA os deveres também. Quem sabe não estaríamos nessa situação”.

Esse é questionamento feito pelos professores acerca dos direitos: direito de quem? E os alunos considerados bons, interessados, como ficam? Eles

não conseguem estudar, aproveitar, são vítimas, sofrem ameaças se contarem aos professores e à direção.

Uma professora colocou que precisamos resgatar valores, ética e que estamos passando por isso em nossas escolas porque falta a estrutura familiar. Segundo depoimento da professora, “não é questão de pobreza, mas sim de valores em nossa sociedade que estão muito mudados. O aluno está sendo acostumado ao assistencialismo. Existem casos de alunos que recebem vale gás, bolsa escola municipal e federal, entre outros benefícios, e que no final das contas chega a ser um bom valor em dinheiro. Esse aluno vai querer estudar? Para quê?”

Também observei na fala de um professor ao bater o sinal para o início das aulas quando disse – “Vamos para a luta!” Estava se referindo a ir para a sala de aula. Mostrou a todos certo desânimo. Ir para a luta significou um enfrentamento para o qual não desejava ir. Parece que o professor vai para a sala de aula já predisposto ao confronto com o aluno.

Há um clima de enfrentamento declarado nesse caso. Que relações podem acontecer num clima assim? Como estabelecer vínculos afetivos mais positivos quando nos encontramos em situação de confronto, mundos diferentes, desiguais? Mundos que não se conversam, realidades distantes?

Aqui a realidade idealizada na lei não encontra “terreno” para se consolidar. O enfrentamento declarado entre professores e alunos não permite a consolidação de novas propostas, novas soluções.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência por mim vivida como pesquisadora do universo escolar, trouxe-me a noção de que apesar de ser um universo, a mim, muito familiar, não pude vê-lo realmente como é. Vi o que pude e consegui ver o que meus conhecimentos e concepções me permitiram. Dessa forma, na busca por entender um pouco melhor ou menos mal o cotidiano escolar, mais indagações foram provocadas ao longo da pesquisa.

O presente trabalho refere-se a uma instituição escolar em particular, na qual os indivíduos que a compõem e os movimentos e relações que ali acontecem são singulares. Porém, essa escola também está inserida num contexto mais amplo, macrossocial, continuamente sendo influenciada por ele, na medida em que consideramos a escola como produto histórico-cultural que age e interage com processos sócio-culturais.

Portanto, a escola é sempre diferente, pois se realiza num mundo capitalista, profundamente diverso da instituição, pois possibilita-nos a reflexão sobre o que é produzido no interior de Instituição Escola e de como as relações ali acontecem. Nesse sentido, afirma Patto (1999, p.5) “o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social”.

Com o objetivo de analisar as questões referentes ao fracasso escolar na perspectiva das relações sociais, inseri-me em uma escola e tive contato com os atores escolares a fim de buscar no ambiente escolar os encontros dos diversos segmentos envolvidos no seu cotidiano e que circunscrevem as contradições implícitas nas relações que ali acontecem.

Tenho clareza de que essa aproximação é parcial, pois a realidade sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo das sociedades, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológico e sempre interpretativo (VELHO *apud* MARTINS, 2002).

Cabe registrar que os acontecimentos, os desejos, as denúncias, os pedidos que aqui relatei, na tentativa de dar visibilidade às relações que acontecem no interior e no cotidiano escolar, estão no território do não-documentado, do não-

dito, não apenas desta, mas de qualquer escola, e traduz de uma certa maneira a vida dos atores escolares. Traduz de certa forma, minha experiência como professora.

Um trabalho de pesquisa dessa natureza desperta sentimentos, possibilita vivências e requer implicação do pesquisador. Em muitas situações rememorei vivências, ampliei concepções. Refiz minhas trajetórias.

Como já mencionei em outro momento, o desejo de investigar sobre o fracasso escolar surgiu da minha experiência em sala de aula e da convivência com o ambiente escolar, durante anos e que ainda hoje é também meu cotidiano.

Inicialmente, acreditava no fracasso escolar como resultante das questões metodológicas, didáticas, ou da competência do professor. Uma compreensão fragmentada, reducionista, mas reveladora de uma formação acadêmica também fragmentada.

Tendo contato com outras leituras, fui ampliando minhas concepções e redimensionando meu entendimento sobre o fracasso escolar.

Hoje, compreendo para além do desempenho escolar, para além das metodologias e didáticas, para além do pedagógico. Meu olhar foi sendo afinado, tal qual a metáfora do Stradivarius, na medida em que fui conhecendo meu objeto de estudo.

Só foi possível analisar e começar a compreender o fracasso escolar e o cotidiano da escola, na medida em que fui “mergulhando” nesse universo, deixando de lado o lugar que ocupava – “olhar do alto”, como os que tem poder (professores, técnicos, direção). Só assim pude apreender a realidade do cotidiano escolar. A cada ida à escola era um novo encontro com o cotidiano dela, para o qual durante anos, “olhei do alto”, como professora. Novo encontro no sentido de estranhamento, ou seja, despojar-me de concepções muitas vezes já cristalizadas, para ver o que sempre esteve posto para ser visto.

Reconheço que não foi fácil estranhar a realidade, pois a princípio minhas observações tinham esquemas bem estruturados e me colocava numa condição de naturalização dos acontecimentos, um olhar acostumado. Foi preciso o exercício contínuo na tentativa de romper com essas estruturas já acostumadas, para reconhecer a complexidade que há quando estudamos os fenômenos educativos – o fracasso escolar.

A elaboração de um conhecimento mais rigoroso do cotidiano escolar é uma das condições para se construir uma escola de qualidade, pois pode contribuir sinalizando as mudanças necessárias.

O conhecimento sobre a escola e sobre os determinantes macros e microsociais podem provocar a criação de alternativas para o enfrentamento do fracasso escolar.

Nesta pesquisa, o foco de análise foi o conteúdo das falas dos alunos, professores, direção, funcionários e as observações realizadas na tentativa de compreender de que fracasso falamos. Observamos, ouvimos e sentimos que o fracasso “dito escolar” aparece nas diferentes relações que na escola acontecem. Fracassos institucionais, afetivos, humanos. Fracassos que acompanham as histórias de vida de alunos e professores, os quais a escola não reconhece. Histórias de encontros e desencontros, aproximações e rejeições.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1986), a prática permanente da apropriação por sujeitos individuais, que se reúnem na escola, como professores e alunos, produzem a diversificação, a alteração, a historização da realidade escolar.

Considerando a demanda de problemas com os quais a escola tem lidado, é imprescindível ter clareza de que os recursos para as transformações necessárias estão na própria escola.

A escola é um espaço de confrontos e contradições, encontros e desencontros, aproximações e desistências e é nesse contexto que será necessário repensar sua função e suas práticas. Por isso, faz-se urgente e necessária a luta por uma educação humanizadora. De acordo com Panizzi (2006), somos todos responsáveis é imprescindível que compreendamos que nós professores somos maestros nessa sinfonia, quer seja por nossa formação, experiência ou por nossa indiferença em relação ao aluno, sujeito em formação, em busca de identidade.

Apesar da existência de um discurso sobre a escola democrática, a realidade ainda está longe de tal configuração. Há barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública de qualidade que eduque para o exercício pleno da cidadania. A começar assegurando a igualdade de oportunidades e garantindo as diferenças individuais de seus alunos. Em outras palavras, como diz Sacristán (*apud* NASCIMENTO e MACHADO, 2006), acolher a diversidade.

Diante de uma sociedade cada vez mais multicultural, em que se faz necessário incorporar as novas realidades culturais e sociais, a própria concepção



de escola, suas funções e relações com a sociedade precisa ser repensada. A escola pública brasileira mediante a forma como organiza seu trabalho pedagógico e estabelece seus regulamentos, ritmos e rituais, ainda está longe de produzir o sucesso escolar e de alcançar os fins educacionais assegurados constitucionalmente (NUNES, 2000).

O grande desafio posto ao sistema oficial de ensino, aos gestores educacionais e aos professores é assegurar à população em idade escolar o direito à educação escolar tendo condições de entrada e de permanência no ensino público gratuito e de qualidade.

Para a concretização desse discurso, faz-se mais que necessárias e urgentes às transformações no interior das escolas, nos seus interstícios. A criação de espaços reflexivos e participativos no coletivo possibilitará as transformações, isto é os conselhos escolares, os grêmios estudantis, reformulação curricular, novas práticas escolares, enfim, ações e atitudes que consolidem uma prática democrática nas escolas.

No caso do Paraná, as escolas públicas estaduais como aprimoramentos em suas estruturas, oferecem mecanismos, estratégias, como a criação dos conselhos escolares, a eleição para diretores, as associações de pais e mestres e funcionários, centros acadêmicos ou grêmio estudantil, o projeto político pedagógico.

Resta aos diretores escolares criarem e implementarem o exercício desses espaços deliberativos e ao governo ajudar as escolas na implementação e não na ingerência.

O processo de consolidação acontece quando também a escola ganha autonomia para pensar sobre si mesma e de fato criar, viabilizar ações que atendam suas necessidades.

Para o exercício do processo democrático na escola, só a participação dos seus atores escolares não é suficiente. É preciso que as estruturas da escola também sejam modificadas.

Segundo Apple e Beane (1997) estas escolas democráticas como a própria democracia não surgem por acaso. Resulta de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais, a vida escolar se

realiza. Outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.

Concordo com Gadotti (1996) no que se refere à educação para e pela cidadania. Devemos recusar a tese fatalista de que a escola pública brasileira não tem mais remédio. Algumas experiências fundadas na concepção da escola cidadã comprovam que a escola pública pode ser competente, participativa e democrática. A escola pública brasileira deve mudar por dentro, a partir dela mesma. Mas, ela sozinha não muda, sem uma concepção de Estado e de educação. Dessa forma fazem-se necessárias novas diretrizes governamentais. A escola para ser pública deve ser democratizada, isto é, possibilitar a participação da comunidade escolar, interna e externa, em todos os seus níveis de decisão e ação político-pedagógicas.

Ainda segundo Gadotti (1996), a mudança na escola pública é, ao mesmo tempo, cultural e estrutural. Sem mexer nas estruturas não se muda nada. É preciso também mexer nas relações sociais e humanas e numa cultura escolar que valoriza certo saber e despreza outro. As análises dos governantes e as propostas de mudança precisam ser legitimadas pela discussão coletiva.

Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria de seus cidadãos ao bem viver. A escola para e pela cidadania tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos.

Florestan Fernandes (*apud* GADOTTI, 1996) costumava repetir que a escola não educa para a cidadania. Ele dizia que a estrutura de poder no Brasil é arcaica e mantida pela classe dominante que barrava a consciência crítica do povo. Essa estrutura político-social e econômica ainda é dominante. No entanto, a mesma sociedade que cria tal estrutura excludente também cria a sua reação, que se expressa, nos mais variados movimentos sociais presentes em nossa sociedade, o que nos permite vislumbrar que a superação das contradições sociais que circunscrevem os “fracassos sociais” ainda é possível.

É preciso então que a educação contribua na formação de indivíduos como cidadãos críticos, participantes do processo social. Para tal, é necessário a ampliação do acesso ao saber. Além disso, melhorar as condições gerais de trabalho de todos aqueles envolvidos no processo e na vida da escola; implementar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas

e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral etc (TONET, 2005).

Ao término deste trabalho, o entendimento que hoje tenho do fracasso dito escolar que se revela nos interstícios da escola, no seu realizar-se cotidianamente nas relações entre os atores escolares, é o grande “ganho”.

Durante todo o processo de pesquisa procurei conservar o olhar de professora, porque acredito que além desse “ganho pessoal”, este trabalho pode contribuir para a reflexão de outros professores, no sentido de compreenderem melhor ou um pouco menos mal o cotidiano do universo escolar.

Acredito ser este um movimento necessário: pensar a escola, buscando estratégias, caminhos, alternativas outras para fazer da escola uma escola democrática contribuindo na formação do homem e resgatando a principal função escolar – humanizar o homem.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta Franco. **Educação e incivilidade**. Disponível em: <[http://www.ucb.br/observatorio/pdf/Artigo%20Educação%20e %20Incivilidade.pdf](http://www.ucb.br/observatorio/pdf/Artigo%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Incivilidade.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2007.
- APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.33-40, jan. 2000.
- AZEVEDO, José Clovis de. Educação e neoliberalismo. **A Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 9, p. 3-15, dez. 1995.
- BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BENCINI, Roberta; BORDAS, Maria Ange. Como o jovem vê a escola: uma relação de amor e ódio. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 200, p. 28-47, mar. 2007.
- BOLÍVAR, Antonio. A educação na agenda. **Revista Pátio**, v. 9, n. 36, p. 12-15. nov 2005 jan. 2006.
- BOSSA, Nadia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar: documento regional Brasil: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília: MEC, 2005.
- CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COLLARES, C. A.; MOYSES, M. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, p.31-48, 1992.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

CORTESÃO, Luiza. Educação num contexto de capitalismo desorganizado. **FÓRUM IBÉRICO DA EDUCAÇÃO**. 2005. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/268.pdf>>. Acesso em 10 out. 2006.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. Disponível em: <[http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto\\_link.asp?cod\\_link=1068&cod\\_chave=1242&letra=c](http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=1068&cod_chave=1242&letra=c)>. Acesso em: 18 maio 2007.

DILLARD, Annie. Ripples on the self / Ripples on others. In: ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London: Routledge, 2004. p. 329-370.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERNANDES, Claudia de O. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: ANPED - REUNIÃO ANUAL, 28. , 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2007.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliográfica. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Regina Leite. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Brasília: CNTE, 1996.

GOUVÊA, Maria Cristina S.; JINZENJI, Mônica Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista brasileira de educação**, v.11, n.31, p.114-200, jan./abr., 2006.

HAMMOUTI, Nour-Din El. **Diários etnográficos “profanos” na formação e pesquisa educacional.** Recife: [s.e.], 1999, mimeo.

IMBERNÓN, Francês. As cidadanias fundamentais como eixos da educação. **Revista Pátio**, v. 9, n. 36, p. 20-22, 2003.

KRAMMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, p. 54-62, ago. 1982.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Brasília: Líber Livro, 2005.

LOUREIRO, Altair M. L. Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 3, n. 5, 1999,p.51-60.

MARTINS, João Batista. **Abordagem multirreferencial:** contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos. Tese (Doutorado em Educação – Fundamentos em Educação). Faculdade de Educação-UFSCar, São Carlos, 2000.

\_\_\_\_\_. **O disciplinamento escolar e a prática do psicólogo escolar.** In: MARTINS,João Batista (org.). São Carlos: Rima, 2002.

MARZOLA, Norma. Reprodução e contradição: escola e classes populares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 43 – 46. Jan/Jun. 1986.

NUNES, Cely do Socorro C. A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. **Trilhas**, Belém, v.1, n.2, p.56-65, nov, 2000.

NASCIMENTO, Adir C.; MACHADO Maria de Lourdes. Educação brasileira. **Presença Pedagógica**, v.12, n.68, p.27-35, mar./abr., 2006.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. A Relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula. In: ANPED – REUNIÃO ANUAL, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/27/gt/t132.pdf>. Acesso em: 25 maio 2006.

PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PETRAGLIA, Izabel C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

PORTO, Maria do Rosário S. A função social da escola. IN: FISCHIMANN, Roseli (coord.). **Escola Brasileira**: temas e estudos. São Paulo. Atlas, 1987, p.36-47.

ROAZZI, Antonio; ALMEIDA, Leandro S. Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? **Revista Portuguesa de Educação**, Ninho. p. 53-60, 1988.

SANTIAGO, Roberto Martínez. **Revista Ibero Americana de Educación**, n. 23, p. 15-19, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SHNEIDER, Igor. **Origem da palavra aluno**. Disponível em: <[http://www.terra.com.br/curiosidades/cultura/cultura\\_17.htm](http://www.terra.com.br/curiosidades/cultura/cultura_17.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2007.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, v.17, 2000, p.21-32.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul/dez 2005.