



1290003451



FE

FCC/UNICAMP C279p

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ENEIDA LAZZARINI DE CASTRO

200803066

O processo de construção do interesse pelo conhecimento escolar e o papel de instituições e relações sociais.

CAMPINAS

2007

UNICAMP - FE - ENEIDA LAZZARINI DE CASTRO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ENEIDA LAZZARINI DE CASTRO

O processo de construção do interesse pelo conhecimento escolar e o papel de instituições e relações sociais.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, como
requisito para graduação em Pedagogia,
sob a orientação da Profª Dirce D.
Pacheco e Zan.

CAMPINAS
2007

NIDADE	FE
º CHAMADA	FE/UNICAMP
	C279p
V	
TOMBO	3451
PROC	129108
C	X
PREÇO	11,00
DATA	01/03/08
Nº CPD	426177

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C279p Castro, Eneida Lazzarini de
O processo de construção do interesse pelo conhecimento escolar e o papel das instituições e relações sociais / Eneida Lazzarini de Castro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Dirce Djanira Pacheco e Zan.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Conhecimento escolar. 3. Saber. 4. História de vida. 5. Exclusão social. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-677-BFE

Dirce D. Pacheco e Zan
Orientadora

Maria Carolina Bovério Galzerani
Segunda Leitora

***Dedico este trabalho a todo alunos e alunas
historicamente excluídos do sistema de
ensino, especialmente aos do CEMEFEJA
Paulo Freire, uma vez que deixaram em mim
marcas indelévels, que transformaram
primeiramente meu olhar, depois meu
coração e minha mente.***

AGRADECIMENTOS

Ao meu Criador e Senhor, cujo projeto estou certa que é perfeito, mas que ao me conceder livre-arbítrio, teve que me conceder também algumas léguas a mais (inclusive nessas “paragens”), para andar pelo caminho, me perder do caminho e o Caminho me reencontrar, conduzindo-me de volta.

Ao meu amado, companheiro de longa jornada de choros e risos, espectador e ajudador. Por ter acreditado em mim, pelo incentivo, por comemorar e se regozijar com as minhas vitórias, por entender que eu precisava de “espaço” para poder aproveitar tudo que a vida de estudante me proporcionava — como ir à “festa brega”, com direito à “esquenta” e tudo mais.

Por ter agüentado firme quando eu, muito empolgada com algum livro, texto ou trabalho que havia feito, fazia com que você se sentasse para me ouvir. E ainda, por ter suportado minhas “ameaças” de me mudar para a moradia dos estudantes, entendendo-as como um sinal de que eu precisava de alívio.

Aos meus amados filhos que, muitas vezes, como que adivinhando quando eu estava pensando seriamente que não daria conta do “recado”, disseram algumas coisas que jamais esquecerei, como:

- Mãe, encontrei fulana e contei pra ela que você está estudando na Unicamp!
- Sabe, mãe, tenho o maior orgulho de você! Conto pra todo mundo que você entrou na Unicamp.
- Essa é a minha mãe. Ela estuda na Unicamp!
- Claro que você vai conseguir, mãe. Você é *nerd*!

Aos meus queridos amigos, que acreditaram em mim antes que eu mesma acreditasse. Foram créditos para lá de especiais! De modo bem especial à vocês Anita, Heloisa e Zuleika, que não só acreditaram, mas

contribuíram com todos os seus dons e talentos, como forma de investimento na minha vida.

À minha parceira querida e fiel, minha “dupla” inseparável de trabalho durante esses quatro anos, Fafá.

À cada uma de minhas amigas, colegas e companheiras nesta jornada de estudante. A convivência com vocês me fez aprender a amar mais e melhor.

A todos os professores, que certamente dispuseram de seu legado intelectual para investir em minha formação profissional e pessoal, na medida em que sou sujeito integral, não divisível.

À minha querida orientadora que, sábia e pacientemente, soube lidar com a minha “desorientação”.

À querida Maria Carolina que, apesar de envolvida em tantas atividades, fez questão de ler este trabalho. E mais do que isso, tem servido de inspiração para minha vida pessoal e profissional.

***"(...) só podemos nos aproximar do outro
quando estamos dispostos a nos tornar
vulneráveis. Só podemos estar com o outro
quando ele deixa de ser o 'outro' para ser
como nós." (Henri Nouwen, 1998)***

RESUMO

O projeto do presente trabalho surgiu do convívio da autora em uma instituição educacional na qual desenvolveu seu estágio. Muitas foram as falas que instigaram questionamentos relativos à relação dos sujeitos desta pesquisa com o saber, principalmente a fala dos que foram historicamente excluídos do sistema de ensino e daqueles que enfrentam barreiras para aprender: jovens e adolescentes em situação de risco, que vivem, ou já viveram nas ruas ou em abrigos, e mulheres que tiveram de deixar a escola para ajudar nas tarefas domésticas ou no trabalho na roça e agora, com 50 ou 60 anos de idade, voltaram, porque almejam o saber escolar. Esses dois grupos têm em comum o fato de serem oriundos de setores sociais desfavorecidos. Busco, nessa pesquisa, problematizar o desinteresse e conseqüente fracasso dos alunos, e compreender, pelo menos em parte, as razões do interesse/desinteresse pelo conhecimento escolar, começando por tentar traçar suas trajetórias de vida através de suas falas, da observação no campo e de seus relatos em produção de textos propostos nas oficinas de leitura e escrita. Pretendo assim, refletir sobre possíveis alternativas no trabalho escolar que possam contribuir para a construção de uma relação mais significativa desses sujeitos com o conhecimento escolar.

Palavras-chave: *fracasso escolar, relação com o saber, história de vida, exclusão social.*

Sumário

Introdução	1
Capítulo I	
História de Vida: suporte metodológico e relação de saberes.....	3
Capítulo II	
A escola, seu entorno e os sujeitos da pesquisa	11
Capítulo III	
Fracasso escolar: diferentes histórias	20
Capítulo IV	
Histórias de vida e lembranças da escola	29
Considerações finais	38
Bibliografia	43
Anexos	45

Introdução

A proposta de realizar a presente pesquisa surgiu, num primeiro momento, do meu convívio na instituição educacional CEMEFEJA Paulo Freire onde, em minha trajetória como educadora em formação, encontrei-me como estagiária. Minha escolha por essa instituição teve como mote o fato de se tratar de uma escola que se propõe a atender alunos e alunas historicamente excluídos do sistema de ensino — jovens e adolescentes em situação de risco, pessoas que enfrentam barreiras para o aprendizado ou com necessidades especiais — todos oriundos de setores sociais desfavorecidos.

Tenho visto o fracasso escolar como uma dura realidade com a qual convivemos há muitas décadas, e muito me intriga o fato de não se encontrar um meio de solucionar esse problema. O objetivo desse trabalho é discutir o fracasso escolar como um elemento resultante da integração de várias “forças” que englobam o espaço institucional (a escola), o espaço das relações (ensinante e aprendente), a família e a sociedade em geral.

Desde meus primeiros contatos com os alunos que freqüentam a instituição pesquisada, inúmeras foram as ocorrências e muitas foram as falas que me levaram a questionamentos relativos à relação de seus sujeitos com o saber. Notei um inquietante desinteresse e conseqüente dificuldade em aprender, observados de forma geral, naqueles que freqüentam essa instituição. Pude perceber também que os adolescentes e jovens, de modo geral, não respeitavam as regras colocadas pela professora e agrediam-se mutuamente com insultos e com “palavrões”.

Para muitos, o fato de ter que permanecer sentado, dentro da sala de aula, era muito penoso. A todo instante buscavam um argumento para escapar daquela prisão, ou simplesmente deixavam a classe, obrigando a professora a sair para procurá-los, interrompendo a aula inúmeras vezes.

Tendo em vista que a educação transcende a prática exclusiva do professor de “ensinar” conteúdos ou “transmitir” conhecimentos, e não está limitada às paredes que cercam os educandos na chamada sala de aula, senti-me instigada a pensar nos significados que a escola e o ato de aprender têm para esses alunos. Entendo que a constituição da identidade (sócio-histórica) desses sujeitos, bem como seus processos de construção cognitivos enquanto alunos também passam

pela relação professor-aluno. O fato histórico do fracasso escolar recorrente, presente na trajetória de grande parte desses alunos, as dificuldades geradas no meio familiar, a origem social e a prática de contravenções, fator comum na vida da maioria deles, são fatores sociais também contemplados nesse trabalho, na busca por compreender o sentido da escola para esses sujeitos. Diante desse quadro, surgiu a pergunta: quais experiências se aproximam na constituição dessa relação?

Busco, portanto, nessa pesquisa, problematizar o desinteresse e conseqüente fracasso dos alunos, e compreender, pelo menos em parte, as razões do interesse/desinteresse pelo conhecimento escolar, começando por tentar traçar suas trajetórias de vida através de suas falas, da observação no campo e de seus relatos em produção de textos propostos nas oficinas de leitura e escrita. Pretendo assim, refletir sobre possíveis alternativas no trabalho escolar que contribuam para a construção de uma relação mais significativa desses sujeitos com o conhecimento escolar.

Capítulo I

Histórias de Vida: suporte metodológico e relações de saberes

Desde pequena, as condições daqueles que me cercam me sensibilizam, talvez por “herança” ou pela proximidade com a miséria do outro, com as faltas, a carência, o abandono, em contraste com as minhas posses e possibilidades. Filha de médico de cidade de interior, muitas foram as vezes em que presenciei as dores e o sofrimento das pessoas que vinham pedir socorro à nossa porta. Eram dores da carne acometida por doenças, dores da alma provocadas pela perda, pelo abandono... Doía em mim.

“Belezinha” era o nome pela qual a chamávamos. Tinha um aninho e tamanho de seis meses de idade. Sua “casa” tinha sido o hospital por quase todo o tempo de vida. Quase foi nossa, mas por fim, quando estava curada da desnutrição profunda, sua mãe voltou para levá-la.

A Casa da Criança (orfanato) ficava na esquina de cima de minha casa e a creche para filhos de mães que trabalhavam fora, na esquina de baixo. Eu transitava entre esses dois lugares, tentando entender o que acontecia. Por que éramos tão diferentes? Não sabia responder. Para aliviar um pouco a minha dor e o meu incômodo pela dor alheia, procurava ficar próxima, brincar junto, repartindo um pouco do que era meu, como meu lanche, por exemplo, sempre tão farto e de primeiríssima qualidade.

Definitivamente as meninas órfãs e eu não éramos iguais. Nossas roupas eram diferentes, nossos lanches eram diferentes, nossas casas eram diferentes, nossos amigos não eram os mesmos. Mas ao menos num momento do dia, quando estávamos na escola, repartíamos o mesmo espaço, a mesma professora e o mesmo recreio para brincar. Lá, as diferenças pareciam quase não existir.

Chegou o momento de fazer o exame de admissão para a 5ª série. Havia um cursinho preparatório, mas era particular, portanto, pago. Eu não precisava me preocupar com isso. Minha única obrigação era estudar, o resto era com meus pais. A partir desse momento, não me lembro mais de ter estado com minhas amigas “diferentes”.

E as prostitutas? Ah! Estas eram muito diferentes! Não me lembro de como tomei conhecimento de tal “profissão”, o fato é que fiquei sensibilizada, e comecei a

sonhar, tentando achar um meio de tirá-las daquela situação. Salvem as prostitutas!!!! Queria buscar cada uma delas, colocá-las num lugar limpo, quente, claro, seguro, onde elas pudessem ser verdadeiramente amadas, cuidadas, resgatadas em sua dignidade. Que grande pretensiosa eu era... ou ainda sou?

Claro que eu estava tão preocupada com meus próprios "problemas" que depois de um tempo, me esqueci delas. Das órfãs e das "putas". Mudei de cidade, e tudo isso ficou para trás. Mas, certamente fez parte da minha constituição enquanto pessoa. E vou me dando conta disso assim, à medida que retomo as razões de minha escolha sobre o tema para este TCC.

Nessa outra cidade também tinha muita gente "diferente". Não sei bem como, mas vi-me novamente diante de outro orfanato. Só que agora eu já não era mais colega ou amiga, mas apenas "ajudadora". Leiga, não sabia direito o que fazer ali, mas queria fazer alguma coisa. As criancinhas se dependuravam em mim, querendo colo. Além do meu colo, eu não podia sequer imaginar quantas eram as suas carências, mas de alguma forma, eu sentia. Muitas delas tinham o corpo coberto de feridas. Pedi então ao meu pai que fosse comigo até lá para examiná-las. Era sarna (nome científico, escabiose). Levamos remédios. Mas remédios não bastavam. Era necessário trocar as roupas de corpo, de cama, de banho todos os dias! Era necessário fervê-las! Mas o serviço já era tanto... Necessário era alimentá-las, trocá-las, lavá-las. Como seria possível ainda cuidar de suas feridas, do choro do abandono, da saudade do colo de "mãe"? Impossível!

Para mim também. De alguma forma eu sentia um apelo mudo, mas não sabia o que fazer, nem como fazer, não tinha lastro. Meu pai, nesse tempo, também havia me abandonado. Fugiu. Mais um pedaço de mim estava formado.

Nos anos seguintes, as minhas próprias carências materiais (e, claro, as afetivas) foram aparecendo. Eu continuava incomodada com as carências do outro, porém, procurava tapear meu coração e minha mente com visitas pontuais em dias especiais e presentes no natal. Isso funcionava como um grande cartaz dentro de mim dizendo: VOCÊ ESTÁ FAZENDO ALGUÉM FELIZ! Continuava pretensiosa. Ainda sou?

Mais tarde, senti que havia chegado o momento de me instrumentalizar um pouco, mas só percebi essa necessidade ao ser confrontada com a complexidade da carestia. Claro que eu não dava conta de levar adiante meus projetos de

“assistente social”, porque na verdade eu era uma grande pretensiosa (ainda sou?). Sofria da síndrome do messianismo. Tinha certeza de que se eu e mais meia dúzia de pessoas nos dispuséssemos a colocar nosso dedo aqui e ali, pronto! O mundo estaria salvo!

Foram tempos de andar em vizinhanças nunca antes adentradas. Uma amiga, assistente social por profissão, a primeira a tirar a venda dos meus olhos, carregou-me a tiracolo para as reuniões do Movimento dos Sem-Terra, para as ocupações dos Sem-Teto e cursos de educação popular. Conheci muita gente comprometida com estas causas, as quais admirei, e com as quais queria ser parecida “quando crescesse”. Havia um padre ligado ao movimento da Teologia da Libertação, que por sua atuação, foi “convidado” a deixar o Brasil e voltar para sua terra natal, além de membros de associações de bairros, candidatos a cargos públicos e o povo engajado em uma luta pela vida.

Ouvi, ouvi e ouvi, na ânsia de entender o que eu estava fazendo ali, e descobrir o sentido de tudo aquilo para mim, o que eu pretendia fazer e até que ponto estava preparada e disposta a me comprometer. Confesso que a minha forma antiga de “ajudar” era bem mais simples. Tomar consciência da complexidade das relações de poder, da opressão, da desigualdade não é algo prazeroso, pelo contrário. Enxergar as limitações de atuação é ainda pior... Resisti e fui saindo de mansinho. Mais um pouco de mim estava pronto.

Continuei na minha toada, fazendo um pouquinho aqui, outro ali...

Chegou o tempo de voltar para a escola! Quase “cinquëntona”, um desejo gestado por muito tempo, enfim, tem seu lugar. Cadernos e livros debaixo do braço, lá estou eu de novo, sentada em uma carteira, rodeada pela garotada em idade de cursinho. Logo percebi que eu é que estava na “idade” boa, pronta para recomeçar.

Curso escolhido: Serviço Social. Restrições: financeiras, família, trabalho. Possibilidades de escolha de universidade: Unicamp.

Mas que pretensão a minha! Depois de 28 anos sem estudar (formalmente), entrar na Unicamp? É, mas desta vez deu certo.

Na Unicamp não tem o curso de Serviço Social. O que estudar então na Unicamp?

Mais uma vez, o dedo de um amigo, na época Secretário da Educação de Campinas, me ajudou a tomar uma decisão. “A prefeitura está promovendo um

como o indivíduo se apropria desses diálogos na sua constituição, pois cada um se apropria deles de maneira singular. Segundo Queiroz (1988), a História de Vida permite atingir a coletividade na qual o narrador está inserido, pode-se capturar o grupo, a sociedade da qual ele é parte, além de comportamentos e técnicas, valores e ideologias.

A História de Vida é o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, na tentativa de reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Através dela há o delineamento das relações do indivíduo com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global. O relato desse narrador só pode partir da sua experiência ou da experiência relatada pelos outros, e o narrador incorpora na experiência de seus ouvintes as coisas que narrou. A narrativa é impregnada com a marca pessoal e singular de seu narrador (Benjamin, 1987; Queiroz, 1988).

Na História de Vida é possível identificar as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as preocupações e interesses. Ao narrar sua História de Vida, o indivíduo identifica o que pensava que era no passado, quem pensa que é no presente e o que gostaria de ser no futuro. A história lembrada não é uma representação exata do passado, ela traz aspectos do passado e os molda para que se ajustem às identidades e aspirações atuais do narrador, assim, a identidade do narrador molda suas lembranças.

Ao tentar me valer desta metodologia nesse trabalho investigativo, vários foram os obstáculos nos quais esbarrei para conseguir meu intento. Por se tratar de um público específico, com pendências legais (infratores em liberdade assistida, drogadictos), houve muita resistência para que eles aceitassem participar da pesquisa, mesmo depois de explicarmos várias vezes que tomaríamos cuidado com relação a não divulgação de nomes. Por fim, conseguimos a adesão de três alunos (2 meninos e 1 menina). Pete foi o primeiro. Marcamos um encontro, levei um gravador, conseguimos um lugar em uma sala que estava vazia naquele dia. Após agradecer a participação e explicar o motivo da conversa, liguei o gravador e comecei dando algumas dicas, tentando abrir "espaço" para que ele começasse a falar. Logo percebi que as coisas não aconteceriam como eu havia previsto. Ele começou dizendo algumas poucas palavras e, em 30 segundos encerrou o assunto, perguntando: "Mais?"

A partir daí o que deveria ser um relato, na tentativa de reconstruir sua trajetória e os acontecimentos que vivenciou, passou a ser uma entrevista. A cada pausa minha, esperava que ele fosse se "soltando" e contasse mais de sua história, mas caíamos num silêncio profundo e incômodo só quebrado pela próxima pergunta. Assim foi até a hora em que não senti mais espaço para continuar. Prometi transcrever a conversa e levá-la para que ele lesse e aprovasse antes de qualquer outra pessoa. Tentei deixar um caminho aberto para uma nova conversa. Transcrevi a entrevista e fui levá-la, achando que seria uma boa oportunidade para um novo "papo". Qual o quê! Ele nem sequer leu a transcrição, e não quis falar comigo novamente.

Fui procurar a próxima da lista: Cris.

Descobri que não tínhamos como conseguir um lugar privado para nossa conversa. Assim, conversamos dentro da sala de aula, com a professora dando aula, os outros alunos conversando, o barulho que vinha do pátio onde outra turma jogava futebol, além do constrangimento e curiosidade que minha presença despertava em todos. Comecei agradecendo a colaboração dela e explicando novamente meu projeto. Pedi a ela para falar o que quisesse. Sugerí que lembrasse de acontecimentos de sua vida e de sua trajetória na escola. Não deu certo, e tive que apelar novamente para o recurso da "entrevista". Após uma semana, quando voltei à escola com a entrevista transcrita para mostrar a ela, soube que ela havia se envolvido numa briga com outra garota, na hora do intervalo. Como a garota ameaçou-a de morte, ela fugiu. Voltei mais três vezes na tentativa de encontrá-la até que fui desencorajada pela professora, que me alertou que nesses casos dificilmente o aluno volta.

A terceira pessoa escolhida "desapareceu" da escola antes mesmo de marcarmos uma data para conversar. Segundo a professora, isso acontece com bastante frequência. Esse mesmo aluno já havia saído e voltado para a escola por três vezes. Diante de tal situação, e levando-se em conta o curto prazo de tempo para a elaboração de um trabalho como o TCC, não foi possível sustentar a metodologia escolhida a princípio, mas senti a necessidade e o desejo de aproximar-me novamente do ambiente de sala de aula. Como venho acalentando esse ideal de trabalhar com jovens e adultos marginalizados, oriundos de setores sociais desfavorecidos da cidade (e, na maioria dos casos, em situação de risco,

infratores em liberdade assistida) fui inspirada pelo trabalho voluntário de uma professora de português que atua numa ONG, onde realiza oficinas de leitura e escrita com esse tipo de público.

Comecei o projeto das oficinas, efetivamente, no início de agosto deste ano, com visitas semanais à escola. Com o consentimento da professora, ocupo a primeira parte das aulas das segundas-feiras (das 13h às 14h30) para desenvolver o trabalho com os alunos.

Na primeira oficina, sentei-me com os 8 alunos que estavam na sala de aula naquele dia e apresentei minha proposta de ler com eles um texto, livro, artigo ou reportagem, de preferência escolhido por eles, de acordo com seus interesses. Disse a eles que discutiríamos o assunto escolhido e, a partir daí, eles produziram um texto. Com o passar do tempo, pudemos nos conhecer melhor, e o que começou como um monólogo, logo derivou para um bate-papo sobre a própria vida. Conversamos sobre suas idéias, suas dificuldades e suas vidas. Percebo nesses momentos que eles querem saber mais, mas têm vergonha de se expor no papel, talvez por não acreditar que tenham capacidade para isso. Importante ressaltar que não são todos os que querem participar. Alguns são bastante arredios e resistem em conversar comigo ou escrever algo durante as oficinas.

Tenho pensado em desenvolver um projeto com esses jovens para discutir e refletir com eles sobre seus problemas, anseios, sonhos e dúvidas, por meio do texto escrito e lido, procurando entender a relação que eles têm com os saberes. Dos assuntos oriundos do processo de interlocução, foram selecionados quatro textos para o trabalho¹.

Segundo Vygotsky (1987) para se entender algo é necessário estudá-lo nas dinâmicas das relações, mergulhada no processo, ou ainda, no movimento. Assim, decidi me aproximar dos movimentos concretos de leitura e escrita, possibilitados pelas oficinas, criando assim a oportunidade de reconhecer nos movimentos de leitura e escrita e nos bate-papos, suas origens e as circunstâncias em que estão inseridos. São instrumentos e símbolos impregnados de significação cultural, que

¹ROCHA, Ruth. *O que os olhos não vêem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. Só vim telefonar. In: *Os doze contos peregrinos*. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed.Record, 2005.

Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Texto sobre raça e etnia (entrevista Ângela Soligo).

Wikipedia – significados da palavra cultura para diferentes áreas.

medeiam a relação desses alunos com a escola, com o saber, com as formas de agir no tempo e espaço em que estão inseridos, “focalizando a linguagem enquanto processo de constituição da subjetividade, que marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (Geraldi, 2003:8).

Capítulo II

A escola, seu entorno e os sujeitos da pesquisa

A escola CEMEFEJA “Paulo Freire”, Centro Municipal de Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos, da Obra Social São João Bosco (OSSJB), está localizada na região central da cidade de Campinas, atendendo aproximadamente 155 alunos para as classes de ensino supletivo de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, o EJA I – FUMEC, o EJA II – SME. A escola possui também uma “sala de transição”, que envolve a educação não formal para crianças e adolescentes em situação de risco.

Este é um projeto especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, chamado de Projeto de Inclusão Radical, cujo propósito é atender principalmente adolescentes, jovens e adultos em situação de risco, ameaçados em seus direitos, em vulnerabilidade econômica e social, tentando fazer com que eles permaneçam na escola.

Quanto aos alunos, a heterogeneidade é um traço marcante do grupo, sobretudo nos aspectos relacionados à idade e necessidades especiais. A maioria apresenta-se na faixa de 15 a 25 anos, com sérias dificuldades socioeconômicas e conflitos familiares, além da freqüente situação de violência que permeia suas vidas.

Muitos freqüentam a escola apenas pela alimentação oferecida, e se não recebessem o passe escolar, não teriam como ir até lá.

A escola conta também com um grupo de alunos na faixa de 35 a 60 anos, formado por pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no tempo devido.

A maior dificuldade, segundo a escola, tem sido encontrar meios de despertar o interesse dos alunos para o processo ensino/aprendizagem. Uma proposta apresentada foi a de partir de situações reais e, através da discussão e da problematização destas situações, procurar alcançar outros níveis de conhecimento. Como a maioria dos alunos desconhece seus direitos e as conseqüências de seus atos na relação com seus pares e com a instituição, foram instituídas Assembléias de Classe que visam a autonomia dos sujeitos participantes para a discussão e resolução dos conflitos e dificuldades, dentro dos limites legais e institucionais.

Os alunos desta instituição vêm das mais diversas regiões da cidade (Vida Nova, Rossim, Bonfim, DICS, Itajaí, Souza's etc.), sendo que somente 7,5% moram nas proximidades do centro de Campinas, ou seja, mais próximos da escola.

Quanto ao espaço físico, a sede na OSSJB conta com 8 salas de aula para atender os alunos no horário das 13h15 às 17h15. A CEMEFEJA Paulo Freire funciona das 12h às 18h e tem um total de 13 salas, assim distribuídas: 8 salas de aula, sendo quatro em cada prédio, uma sala para a biblioteca, uma sala para o laboratório, uma sala onde funciona direção e secretaria, uma sala usada para apoio pedagógico, almoxarifado e atendimento de pais e alunos, e uma sala para os professores.

Para utilização coletiva com o Externato no horário escolar há um teatro, quadras, capela, átrio e refeitório.

A proposta pedagógica do CEMEFEJA visa oferecer aos alunos uma educação escolar formal, de caráter democrático e inclusivo, buscando resgatar os princípios de uma formação com o exercício da cidadania e do trabalho coletivo. Baseada nessa visão, a escola pretende oportunizar diversas experiências para o seu desenvolvimento, além de múltiplos projetos e ações para garantir a apreensão dos bens culturais e dos conhecimentos sistematizados pela escola, tendo como única condição o desejo do aluno em estudar.

De acordo com seu projeto pedagógico, essa escola pretende ser um espaço de atuação e oferecer uma possibilidade de intervenção. Um local de encontro de múltiplas vozes, olhares e ações, que lhes servem de guia, conduzidas pelo coletivo segundo princípios democráticos, calcados no diálogo e no debate construtivo. Sendo assim, a proposta pedagógica é somente um esboço, pois será construída ao longo do ano letivo, numa construção diária, cotidiana, planejada, implementada e avaliada por todos os participantes da escola.

A avaliação tem desta forma, caráter investigatório e processual. Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento, transformando-se num recurso preciso de diagnóstico para o professor.

Embora haja um planejamento sugerido no Projeto Político Pedagógico, existe certa flexibilidade, levando-se em conta as opiniões e as condições dos

alunos. A aula transcorre de forma a considerar as necessidades que surgem a cada dia, para além do tema.

Um exemplo disso aconteceu em uma de minhas regências no estágio. Mesmo acreditando no planejamento, percebi que precisava me preparar para os imprevistos que acontecem com muita frequência e naturalidade. Tentei colocar em prática o planejamento “vazio”², que contempla os imprevistos trazidos pelos alunos (ou pelo próprio professor) e, de certa forma, funcionou. Criei uma situação baseada em minha intuição com relação a um episódio ocorrido, sabendo o que esperava dela, mas sem controle sobre o que iria realmente acontecer. Os espaços vazios foram sendo preenchidos pelo outro que foi construindo o conhecimento comigo.

A professora havia faltado e as classes de primeira a quarta série se juntaram. Embora tenha recebido alvará da professora (que não era a “minha”) para continuar de acordo com o planejado, confesso que me senti uma estranha diante daqueles alunos que não eram “meus alunos” e demorei um tempo para “dar a partida”.

Havia levado revistas, jornais e livros de história, pois a proposta era que eles escolhessem o tipo de leitura desejado, como forma de aproximá-los mais das questões norteadoras do processo de aprendizagem e entender as finalidades da leitura/escrita dentro e fora da escola. Diante do silêncio da classe, optei por selecionar dois livros, pedindo a eles que escolhessem um deles. A resposta foi:

— Os dois, dona!

Não sabia se daria tempo, então resolvi começar com *O Mensageiro das Estrelas*.³ No transcorrer da leitura, fui inserindo comentários sobre o lugar onde Galileu havia nascido:

— A cidade de Pisa fica na Itália, que é este país aqui (mostrando no mapa). Ele se parece com uma bota, vocês estão vendo? Em Pisa há uma torre “torta”, olhem aqui! (mostrando no livro). Devido a um problema no alicerce a cada ano ela fica um pouco mais inclinada, e com isso acabou se tornando um ponto turístico da cidade. Todos que vão a Pisa querem visitá-la.

² JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. In: *Cadernos de Educação*. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 12, n. 21, jul./dez. 2003. Pelotas: FaE/UFPel, 1992 – Semestral.

³ SIS, Peter. *O mensageiro das estrelas*. Trad. Luciano Vieira Machado, 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Até que chegou o momento em que ele entrou na universidade. Perguntei aos alunos:

— Bem, se ele nasceu em (....) e entrou na universidade em (...), com quantos anos ele entrou na faculdade?

Ninguém respondeu, mas não me dei por vencida.

— Vocês não querem saber com quantos anos ele entrou na Universidade? Eu estou curiosa para saber como era naquela época. Que conta precisamos fazer, Raphael?

— Conta de menos, dona.

— Quem quer fazer essa conta na lousa? Pode vir, Everson.

Descobrimos que ele tinha 17 anos quando foi para a faculdade.

Assim prosseguimos nessa leitura comentada, na qual é possível criar espaços (possibilidades) para interrupções tanto por parte dos alunos quanto do professor, para a interlocução, ou fazer alguma inferência, inserir algum comentário ou pergunta. Desta forma, pudemos falar sobre as descobertas e construções de Galileu, sobre a Inquisição e tudo mais.

Quando terminei o livro, comentei com a classe que não daria tempo de ler o outro naquele dia e um dos meninos disse:

— Também você falou muito, dona.

Fiquei pensando que na ânsia de trabalhar outros aspectos do texto, acabei tirando-lhes o prazer de simplesmente ouvir a história. Ao mesmo tempo, aproveitei, de certa forma, a curiosidade da maioria deles (mais percebida/sentida do que expressa) pelos fatos históricos e procurei mais do que converter letras em sons, atribuir significados às palavras como forma de entender o mundo.

Quando terminamos, pedi à professora para ir com “meus” alunos até uma outra classe, para tentar voltar ao planejamento “cheio”⁴, que eu havia previamente elaborado e onde havia colocado os objetivos, conteúdos e estratégias didáticas pensadas para aquela aula (insegurança de principiante).

— Vamos fazer rimas! Eu falo/escrevo uma palavra e vocês me dizem outra que combina, certo?

⁴ Veja nota 2.

Eles começaram a buscar palavras com o mesmo significado, então expliquei:

— Rima é quando combina o som, por exemplo, falar combina com andar, pular, jogar.

Essa nova tentativa também não deu certo...

Tentei extrair deles algum interesse ou empolgação, que os levasse a participar da aula, empreitada difícil quando estamos com dificuldade em nos fazer entender.

Um dos alunos, Paulo, já não conseguia mais ficar parado no lugar, então dei a ele uma revista para que procurasse palavras ali.

— O que é isso, dona? — Paulo perguntou mostrando a fotografia da Torre Eiffel.

Expliquei o que era e disse que poderia trazer mais informações para conversarmos na próxima aula. E assim ficou combinado.

Nesse momento, senti que esse poderia ser um bom caminho. A questão do “lugar” estava interessando e, lembrando Claparède, pensei que não se trata de fazer aquilo que dá prazer à criança, mas possibilitar situações em que ela tenha prazer no que faz.

Achei um mapa do Brasil, reuni os alunos em torno dele e cada um foi dizendo de onde era, em seguida, procurávamos juntos no mapa. Quando encontrávamos, eu, muito mais que eles, fazia uma festa.

— Onde fica o Piauí? É longe?

— Você é de lá, Paulo?

— Não!

— Bem, fica aqui. Olhe a distância de onde nós estamos. Deve ser algo em torno de 5.000km.

— Indaiatuba é pertinho, né Antônia? Em meia hora chegamos lá de ônibus, não é?

— Montes Claros é bem longe. Não mais que o Piauí. Olhe, fica em Minas Gerais, quase divisa com a Bahia. Daqui eu calculo que seja uns 2.000km.

— Quanto tempo você leva viajando para chegar lá, Arlete?

— Um dia, uma noite e mais um pouco, parando bem pouquinho.

Esta foi uma experiência que me permitiu entender o imprevisto não como espontaneísmo. Um bom paralelo pode ser encontrado no relato do navegador Amir Klink, quando diz que "(...) existe uma diferença entre viagens e aventuras (...) porque eu tinha, antes de mais nada, uma bússola e um lugar para ir. Um rumo e um destino fazem a diferença em qualquer situação". Compreendi que, em qualquer situação de ensino-aprendizagem escolar em que se considera o aluno mais do que mero receptor do saber, mas como sujeito do conhecimento, é necessário saber e estar minimamente preparado para relações que envolvem resistência, conflitos, contradições, arranjos e re-arranjos, desejos, interesses e necessidades.

As outras atividades que fazem parte do currículo são feitas em forma de parceria: Religião, Educação Artística, Educação Física. Também há atividades com os chamadosicineiros, funcionários contratados temporariamente pela prefeitura para a prática de oficinas de artes, como dança de rua, teatro, artes plásticas etc. Osicineiros trabalham juntamente com os educadores.

A classe onde atuei como estagiária era uma classe peculiar dentro da FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária, que desenvolve um trabalho de alfabetização e educação de jovens e adultos que freqüentaram ou não a escola quando criança. Vários alunos tinham algum tipo de necessidade especial, inclusive o que a professora de educação especial chama de deficiência adquirida, ou seja, pessoas que nasceram dentro de um padrão de normalidade e, em decorrência de suas histórias de vida, tornaram-se pessoas com múltiplas dificuldades.

Além disso, (ou por causa disso) havia uma diversidade muito grande dentro da sala. Alguns alunos já estavam alfabetizados e outros quase não reconheciam as letras. Dessa forma, dentro do tema proposto, o trabalho era feito em pequenos grupos, ou até individualmente, dependendo da necessidade.

Esta é uma das razões (talvez a maior) de, ainda hoje, haver bastante flexibilidade na modalidade da aula. Muitas vezes, é preciso interromper a aula e levar os alunos ao pátio para praticar algum esporte, pois fica insustentável mantê-los na classe quando não se interessam por alguma atividade ou simplesmente quando se cansam de ficar dentro da sala de aula. Portanto, como forma de aliviar tensões, manter a disciplina e, ao mesmo tempo garantir que o aluno permaneça

dentro dos limites da escola, os educadores fazem bastante uso das áreas externas, havendo sempre vários grupos jogando futebol, vôlei, basquete. Passado o período de tensão, na maioria das vezes os alunos voltam às atividades nas salas de aula.

Outras atividades como pintura e desenhos também são oferecidas aos alunos, assim como passeios fora da escola (atividades extraclasse).

Como não me dei por vencida, uma vez que não foi possível seguir adiante com a História de Vida como metodologia principal, tendo voltado à sala de aula com a proposta da oficina de leitura e escrita, aproximei-me de outros sujeitos, que não somente os três escolhidos a princípio. Não poderia ser de outra forma, nem em outro lugar ou com outras pessoas. Descobri, na minha História de Vida, que tenho escolhido sempre esses mesmos sujeitos. Maltratados, mal-queridos, sem-lugar, sem-palavra, sem-direitos, sem-saúde, destituídos de sua dignidade e de sua humanidade. E foram tantas as histórias que eles me trouxeram...

O **Ever** foi o primeiro a me cativar. Logo que cheguei já veio "encostando", perguntando, chamando minha atenção de diversas formas. No segundo dia, já me abraçava e beijava. Era um misto de doçura e inquietação. Reclamava bastante de dores de cabeça, e às vezes, parecia extremamente ansioso. Contou-me que morava com os tios, em um bairro de periferia muito violento. A mãe trabalhava fora de Campinas e o pai era dependente químico. Já havia sido excluído de várias escolas, sentenciado a não aprender. Um dia ele me deu uma rosa de plástico, que faz parte das minhas preciosas recordações.

Ni concordou em ser a primeira a contar suas memórias, atendendo à proposta de fazer um "livro" da classe toda. Estava inspirada pelo livro que havia lido para eles, de Augusto Araújo Fernandes... O plano acabou não dando certo, mas permitiu que eu conhecesse um pouco da vida dessa mulher. Ela admitiu ter sido rebelde desde a infância. Fugiu da escola, pois "não gostava de estudar". Adolescente ainda, casou-se e já com dois filhos mudou-se para Campinas. Ficou por algum tempo morando na rua com toda a família. Teve até três empregos de uma só vez. Ajudou a construir sua própria casa em um terreno doado pela prefeitura e agora, com

quase 60 anos, está de volta à escola porque quer aprender a ler e escrever. E que letra linda ela tem!

Cris tem apenas 17 anos, mas já viveu tanto! Fugiu de casa com 11, pois a mãe casara-se novamente e ela “não se dava” com o padrasto. Morou na rua e em albergues. Foi mãe aos 14 anos. Contou que agora está casada e resolveu voltar para a escola a exemplo de um amigo. Havia até então, entre “idas e saídas”, freqüentado até o 2º ano do ensino fundamental.

Fabi tem 25 anos e, toda sem graça, admitiu estar apaixonada. Em uma das nossas oficinas, cuja proposta era escrever sobre a relação que tinham com a escrita e leitura, produziu um longo texto contando sobre como gostava de guiar seu colega Adri, deficiente visual, pela escola, dizendo que “no coração a gente não manda”. Nesse mesmo texto contou também que aprendeu a gostar das professoras, “porque antes tinha ódio delas, pois uma delas me batia e falava que eu era burra”.

Zi é uma dona de casa de aproximadamente 45 anos. Gosta de contar histórias de sua vida, e foi assim que pude saber de sua alegria em poder voltar a estudar. Começou a freqüentar a escola com 7 anos de idade, mas parou no 3º ano do Ensino Fundamental, pois precisou trabalhar. Poucas vezes tive a oportunidade de ver alguém tão ávido por aprender. Desde o primeiro dia, quando perguntei se alguém gostaria de dar alguma sugestão de leitura ela pediu que eu levasse “alguma coisa que fale sobre nossos direitos”. Descobri mais tarde que ela enfrenta forte resistência do marido para ir à escola.

Malu é irmã de Zi. Segundo ela, foi “arrastada” pela irmã para voltar à escola. Assim como Zi, ela tem por volta de 45 anos e é dona de casa. Também estudou até o 3º ano do ensino fundamental e parou, pois morava longe da escola e precisava ajudar a mãe a cuidar dos irmãos. Ao contrário de Zi, ela quase não fala.

Tom tem 14 anos. Entrou esse ano no Externato. Certa ocasião, a proposta da oficina era que cada um escrevesse as coisas que já sabia antes de ir para escola.

Ele resistiu muito, repetindo várias vezes que não sabia nada. De repente, quando eu menos esperava, apareceu com um texto falando sobre futebol, animais...

Pete, 16 anos. Contou-me que começou a estudar com 13 anos, pois antes disso vivia "usando droga na rua o dia inteiro. Também, como é que vai estuda, o dia inteiro usando droga? Andando que nem louco pra rua...num tem como..."

Depois de "ouvir" tantas vozes, que se misturam às minhas próprias experiências vivenciadas como filha de médico de uma pequena cidade do interior, amiga e cuidadora dos órfãos, aprendente de educação popular e de professora, tenho procurado olhar para cada indivíduo, atenta às possibilidades próprias e naturais de cada um. Desejo olhar para os sujeitos singulares envolvidos nesta pesquisa e enxergar mais além, para o que há de sublime neles. Em minha caminhada, busco na fonte de teóricos e pesquisadores das áreas de Educação, Medicina, Psicologia e Filosofia, que me levaram a entender um pouco a razão desse desinteresse e, a partir dessa compreensão, buscar propostas alternativas.

assume o papel que lhe foi atribuído e tende a correspondê-lo. Porém, ao se rotular a criança, não se leva em conta as circunstâncias em que ela apresenta tais dificuldades (ele está assim e não é assim). Não se trata apenas de uma questão de terminologia; ela revela uma possibilidade de mudança.

A sociedade do êxito educa e domestica. Seus valores e mitos relativos à aprendizagem acabam levando muitos ao fracasso. Em nosso sistema educacional, o conhecimento é considerado conteúdo, uma informação a ser transmitida. As atividades visam à assimilação da realidade e não possibilitam o processo de autoria do pensamento, tão valorizada por Alicia Fernández. Ela define como autoria “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” (FERNÁNDEZ, 2001, p.90). Este caráter informativo da educação se manifesta até mesmo nos livros didáticos, nos quais o aprendente é levado a memorizar conteúdos e não a pensá-los, não ocorrendo de fato uma aprendizagem.

Diante de tal situação, propus a mim mesma não aceitar o olhar sem ver, e anular o que não se sabe ver. Pretendo manter uma atitude atenta para o referencial teórico a que tive acesso, travando um diálogo através da convivência com alunos, professores, funcionários, espaços educacionais, falas e depoimentos desses sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, buscando ter maior clareza dos fatores intra e extra-escolares historicamente considerados como promotores desse fracasso.

Convido você, leitor, a me acompanhar nesta “caminhada”, dispondo-se a buscar novas formas de olhar para o mundo e para as pessoas, tentando enxergar o outro como sujeito. Espero que juntos possamos nos deixar envolver pelas palavras de José Saramago (1995): “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

Nossos primeiros passos seguem os “caminhos” trilhados por autores como Charlot, Moyses, Carvalho e outros que nos indicam as múltiplas possibilidades de ver e entender quem é aquele que “fracassa”. O que determina o fracasso? Quem pode ser considerado “fracassado”? Que fracasso é esse? Em quais circunstâncias ele ocorre? Foi então que compreendi a complexidade do problema e como questões tão diversas influenciam e interferem nas relações estabelecidas por esses sujeitos com o saber e a instituição escolar.

Condições de vida e subsistência

Os fatores extra-escolares historicamente apontados como responsáveis pelo fracasso escolar dizem respeito às condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as próprias condições econômicas são as responsáveis, entre outros fatores, pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos favorecidas surge como o elemento explicativo fundamental. Num primeiro momento deste trabalho investigativo, foi isso também que encontrei em alguns dos depoimentos colhidos. Zi, por exemplo, escreveu em um de seus textos:

"(...) resolvi voltar a estudar porque não tive oportunidade quando era jovem...Com 7 anos não repeti nem um ano so que estudei ate a 3ª serie e depois parei porque tinha que trabalhar."

Questões de gênero

Segundo Carvalho (2001), estamos todos imersos numa sociedade caracterizada por profundas desigualdades étnicas, de classe e de gênero. Marcados por essas desigualdades, na falta de espaços coletivos para rever esses conceitos e diante do repertório que a professora já dispunha antes e sobre o qual ela não tem um espaço coletivo para refletir e criticar, a tendência é lançar mão, na avaliação de alunos e alunas, daquilo que aprendemos em nossa própria socialização. Em síntese, muitas vezes reproduzimos, enquanto professoras, os estigmas e padrões sociais que contribuem para reafirmar as desigualdades de classe, de grupos étnicos e de gênero.

Em seu texto *A Trajetória das Meninas dos Setores Populares: Escola, Trabalho ou... Reclusão*, Madeira (1997) corrobora com essa colocação quando diz:

As tentativas de entendimento do por que do fracasso escolar cobrem um vasto espectro de abordagens teórico-metodológicas, mas que, afinal, acabam

por restringir-se a um estreito leque de causas explicativas. De fato, atribuiu-se com frequência o fracasso escolar ora aos próprios alunos, ora aos pais ou, o que é mais comum hoje, a diferentes dimensões do sistema sociopolítico, mas raramente ao que está acontecendo no interior da organização escolar (p. 50).

Para a autora, na década de 80, devido ao seu caráter recessivo e à profusão de diagnósticos/denúncias, ganhou enorme ênfase uma velha explicação que relaciona o fracasso escolar à pobreza, sobretudo no que se refere à necessidade do trabalho infanto-juvenil como complemento de renda para garantir a sobrevivência da família. Com relação específica à condição das meninas, as reflexões são mais recentes e raras, “mas o que existe caminha quase consensualmente no sentido de acreditar que um grande número de meninas são pressionadas a abandonar a escola, seja para substituir a mãe trabalhadora no cuidado da casa e dos irmãos, seja para elas próprias colaborarem, com uma tarefa remunerada, para o sustento familiar” (p.50). Essa condição feminina que interfere e compromete, muitas vezes, as relações com a escola, também me foi relatada.

“(...) Comecei estudar com 7 ano etudei ate 3 primario so ate mês de junho porque eu morava muito longe da escola e eu ficava com minha mãen ajudava ela quidar dos meus irmãos ajudava ela quidar da casa então por-isso eu não pude estudar mais”, me conta Malu. Cris também me relata:

(...)

C. Fui e fiquei estudando so uma semana so

E. E (i) (pausa) O que que aconteceu (i)

C. Minha mãe trabalhava e tinha so eu pra cuida dos meus irmão...eu tive que para de studia pra cuida dos meus irmão.

E. Quantos irmãos você tem (i)

C. Oito, nove comigo.

No entanto, essa condição socio-cultural ainda está muito longe de ser problematizada e refletida no interior das escolas e nas políticas públicas. Para Madeira (1997), não há a intenção de se discutir os problemas internos do sistema

educacional, nem quanto ao papel que ele poderia representar, "seja no delineamento de pistas para a solução deste problema ou, pelo menos, para a atenuação de seus perversos desdobramentos para a criança" (p.51).

Ainda com relação ao trabalho feminino e escola, encontramos hipóteses totalmente opostas na literatura existente. Alguns afirmam que o trabalho doméstico dificulta o desempenho das meninas na escola por ser um trabalho duro, que toma tempo e impede a realização de lições de casa e obriga a faltar para cuidar do irmão mais novo. Outros afirmam que a flexibilidade do trabalho doméstico permite que as meninas permaneçam estudando, mesmo assumindo essas tarefas parte do dia, pois conseguem ir à escola em outro horário. Além disso, o fato de elas ficarem confinadas em casa fazendo o trabalho doméstico faz com que elas vejam a escola como um espaço de socialização, onde encontram outros jovens e vislumbram a possibilidade de se libertar da situação em que vivem (Rosemberg, apud Madeira, 1997). Isso levaria a um investimento escolar maior, seja pelo prazer imediato de ir à escola, de sair de casa, seja pela percepção da importância da escolaridade para poder exercer algum tipo de ocupação melhor remunerada.

(...) e agora surgiu a oportunidade e eu voltei estou muito feliz em estar estudando de novo estou gostando muito estou muito feliz, me confessou Malu.

Como a escola e seus sujeitos têm lidado com essa questão é um ponto a se considerar, evitando atribuir a responsabilidade sempre às outras instituições, além de refletir sobre o seu poder de transformação.

Questão médica

Participar, enquanto médica, de um debate multidisciplinar sobre fracasso escolar significa analisar o tema sob a perspectiva da Ciência Médica. Significa falar das relações entre o processo saúde/doença (o objeto de estudo da Medicina) e o fracasso escolar, e, em decorrência, das contribuições possíveis da Medicina para a solução do fracasso escolar. Significa, então, falar dos mitos e realidades destas relações.

Existe, na verdade, um grande mito que se ramifica e se dissemina em várias direções: a crença de que questões de saúde são responsáveis, pelo menos em parte, pelo fracasso escolar. Aliás, falar em fracasso escolar talvez

seja o maior mito, porém, deixo esta provocativa questão para os profissionais da Educação (MOYSES, 1996).

Moyses (1996) alerta para o fato de que, embora os índices absurdos de evasão e reprovação na primeira série do 1º grau sejam reais, assim como é real a precária condição de saúde da população brasileira, a relação causal entre estes dois problemas é "facilmente feita em qualquer sentido, de acordo com os interesses; é um grande mito que tem se mantido, e até mesmo sido reforçado, desde o século passado. Em síntese, as causas médicas do fracasso escolar não existem!" As colocações podem parecer radicais, porém, apenas revelam a realidade das relações entre saúde e aprendizagem. Realidade que, segundo ela, tem sido escamoteada e deformada através de vários mecanismos. O fato de as crianças com problemas de saúde ser também as que apresentam baixo rendimento escolar é conseqüente à determinação comum de ambos os problemas: a política governamental para o setor social, reflexo do modelo de desenvolvimento imposto ao País.

Não se trata de afirmar, levemente, que não existem doenças que interferem não só nas atividades habituais de um indivíduo como também nas atividades intelectuais, incluída aqui a aprendizagem. O que se está afirmando é que antes de prejudicar a aprendizagem, a própria freqüência à escola fica comprometida. Embora apresente problemas de saúde, a criança que está na escola não é uma "criança doente". É uma criança que sofre as conseqüências de condições agressivas, desumanas, sob qualquer ângulo que se analisa sua vida, tanto no aspecto de saúde como de escolarização. Assim, não podemos considerar saúde e doença como estados estanques e absolutos, sem gradação, sem hierarquia, num nível puramente biológico, individual. Assim, o mito explicitado é que o escolar brasileiro sofre de doenças que não prejudicam suas atividades extra-escolares, ou, mais propriamente, extracurriculares. São crianças que andam (até a escola, inclusive), correm, brincam, riem, falam, contam histórias, aprendem tudo o que a vida lhes ensina e/ou exige. Mas que são portadoras de doenças extremamente caprichosas, que só se manifestam quando chega o momento de aprender a ler e a escrever. Aprendizagem, aliás, elementar para o ser humano. Entretanto, se não existem causas médicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção artificial destas causas.

Até mesmo os pais, quando indagados sobre o fracasso escolar dos filhos, procuram explicações alegando "nervosismo", "falta de cabeça para estudar", "precisa tomar alguns remédios para a cabeça" etc. Com isso, percebemos que os significados que cada família vai construindo estão relacionados com a hierarquia de valores; muitas famílias reproduzem os rótulos que as crianças recebem na escola e o discurso proferido pela professora. Essa foi também uma das explicações que encontrei na coleta dos depoimentos para esse trabalho:

"(...) as pessoas da minha família diziam que teriam que passa eu no medico e que meu lugar e no ospicio de malucos..." (Fabi)

Desta forma a Medicina oferece à Educação uma grande contribuição, desmistificando as explicações simplistas e simplificadoras do fracasso escolar.

Sendo assim, em vez da discussão sobre a desnutrição como causa do baixo rendimento escolar, através de análises que banalizam a própria desnutrição, esta poderia ser analisada como problema social da maior gravidade, desrespeitando um direito fundamental do ser humano, o de não passar fome. O mito do fracasso escolar como questão médica atua sobre a realidade distorcendo-a, deformando-a e criando a sua própria realidade.

No entanto, foi a partir dos estudos realizados especialmente por volta de 1980, que se ampliaram as análises acerca de fatores internos à escola que também contribuem para a manutenção de um quadro de fracasso escolar. Sendo assim, pretendo a partir de agora, me ater a estes fatores.

Herança cultural e demanda familiar em relação à escola

E. ...E aí Cris, você foi à escola pela primeira vez porque quis, porque sua mãe mandou...como que foi?

C. Porque eu quis. (Entrevista Cris no dia 25 de abril de 2007)

E. E você, até os 11 anos não foi a escola porque não tinha escola perto da sua casa? É isso?

P. Ah, porque não tinha vontade de ir.

E. Não tinha vontade?

P. É

E. E como que seus pais reagiram a isso?

P. Ah, falava bastante, né? Tinha hora que abria até a mão.

E. Como assim, não entendi.

P. Que minha mãe abria até a mão, não queria mais sabê, sabe? (Entrevista Pete, dia 30 de março de 2007)

Charlot (1996), em sua pesquisa entre estudantes de periferia, concluiu que a grande maioria dos jovens de famílias populares está mobilizada em relação à escola. "A demanda familiar funciona então como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes, apesar das vicissitudes da história escolar" (p.56).

Esses jovens consideram a escola uma das razões principais para se ter uma boa profissão, um bom futuro, uma boa vida, e também para que os pais se orgulhem deles. A escola seria um meio de lhes assegurar o sucesso social.

Essas falas me levaram a refletir sobre até que ponto essa visão da escola influenciou esses jovens a começarem sua vida escolar, Pete com 13 e Cris com 17 anos, uma vez que, diferentemente da constatação de Charlot (1996), esses alunos não puderam contar nem com o investimento, nem com o incentivo de suas famílias para buscarem uma educação escolar.

Aprendizagem/"ensinagem", inclusão/exclusão

Dentre os fatores intra-escolares destacam-se o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, a relação professor-aluno e os problemas de aprendizagem e "ensinagem". Segundo Charlot (2006), os conflitos de ensino-aprendizagem nascem quando o professor explica algo que não é compreendido.

Ainda tranquilo, e com outras palavras, ele explica de novo, e outra vez sem sucesso. Rapidamente, ele vai considerar o estudante um incapaz. O educador culpa o aluno, mas se sente fracassado também porque a turma não avança. O jovem, por seu lado, pensa que o professor não sabe ensinar.

Há também as avaliações do desempenho dos alunos, que são hoje, como aponta Guiomar Namo de MELLO (1983), mecanismos seletivos poderosos, que contribuem para o fracasso das crianças oriundas de setores sociais desfavorecidos e ajudam a perpetuar a escola como reprodutora da desigualdade social ao excluir os mais pobres da escola. Essa exclusão é legitimada ao dissimular seu sentido político por trás do parecer técnico de seu modo de operar. Patto (1993) em seu trabalho de pesquisa, dentre muitas e relevantes questões, levanta e analisa que o "processo social de produção do fracasso escolar" se realiza no cotidiano da escola.

A reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.

Aponta ainda que, é no cotidiano da escola, nas formas de viver o pedagógico que identificamos as razões reais que levam as crianças oriundas de meios socioculturais mais pobres ao fracasso escolar.

A autora afirma que apesar dessa situação ter sido constatada desde o final da década de 70, constituindo os avanços teóricos fundamentais a respeito do assunto, nas entrevistas com professores, diretores e especialistas que atuam diretamente nas redes de ensino, a interpretação para o fracasso dessas crianças é outra, ou seja, o fracasso escolar continua sendo imputado a causas extra-escolares.

Capítulo IV

Histórias de vida e lembranças da escola

A instituição educativa, por sua vez, também contribui para o fracasso escolar, quando não leva em consideração a visão de mundo de quem aprende. As discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola são significativas. Ou seja, muitas vezes os profissionais da educação não conseguem transpor o conhecimento do ensinando para a realidade do aprendente. Isso pode ser exemplificado no livro *Na Vida Dez, na Escola Zero*, que trata do ensino da matemática. Na escola os alunos vão mal, porém no dia-a-dia, quando necessitam de um raciocínio matemático, eles vão muito bem.

Outra questão referente à escola é que esta, ao valorizar a inteligência, se esquece da interferência afetiva para a não-aprendizagem. O sujeito pode apresentar uma dificuldade de aprendizagem por relacionar este fato a uma situação de desprazer. Esta situação pode estar ligada a algum acontecimento escolar.

Lembrando Claparède a dizer que a escola pode provocar na criança conflitos que farão aproximações com seu gosto em aprender. Fabi, por exemplo, ao falar de suas lembranças da escola, contou-me que a professora falava que ela era “burra e que tinha problema na cabeça”.

— Eu queria que minha família gostasse de mim pois falar que eu era uma droga e uma peste e que não ia para frente ...

E então concluiu:

— Aprender também gosta das professoras porque eu tinha ódio delas pois uma delas me batia...

Questionado sobre qual seria a sua preocupação hoje, ao planejar as aulas, caso fosse professor numa classe de adolescentes brasileiros, Charlot (2006) respondeu que “(...) se preocuparia com a questão da auto-estima. O adolescente é frágil e tem uma imagem frágil de si mesmo. O saber deve permitir que ele reforce essa auto-imagem, ao invés de feri-lo ainda mais como muitas vezes acontece.

Porque quando o saber é uma fonte de sofrimento pessoal psicológico na sua auto-estima, você tende a desvalorizar esse saber que te desvaloriza”.⁵

Os sujeitos escolhidos para esta pesquisa, semelhante aos encontrados por Moysés (2001) em seus estudos, são sujeitos que trazem as marcas de uma vida que desde muito cedo foi submetida a relações familiares complexas, marcas da exclusão social e do fracasso escolar. Muitos deixam de acreditar que podem aprender ou produzir algo importante para eles ou para outras pessoas, porquanto são pessoas que “não-aprendem-na-escola”, e são rotuladas como portadoras de alguma deficiência/doença. São tornadas reféns de doenças inexistentes e de fracassos que não são seus. Podemos afirmar como a autora, que:

O desempenho (desses sujeitos) traz em si as marcas de sua inserção social, impregnado dos valores de sua pertença social. Valores e expressões que não são reconhecidos são desvalorizados, deslocados para um plano de inferioridade. Expressam seu desenvolvimento sob formas que não estão inscritas nos instrumentos de avaliação padronizados, nos testes de inteligência (Moyses:2001, p.46).

“Em primeiro lugar aprendi engatiar falar e depois andar cressi e aprendi os trabalho como lava assar cozinha limpar(...).quando era pequena aprendi andar de Bicicleta e nadar (...), diz Zi (texto produzido nas oficinas de leitura e escrita)

Quando se fala em fracasso, supõe-se que algo deveria ser atingido, definido como um mau êxito. Porém, mau êxito em quê? De acordo com que parâmetro? O que a nossa sociedade atual define como sucesso?

A sociedade busca cada vez mais o êxito profissional, a competência a qualquer custo e a escola acompanha este modelo. Aqueles que não conseguem responder às exigências da instituição podem sofrer com um problema de aprendizagem. A busca incansável e imediata pela perfeição leva à rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos.

É preciso distinguir aquilo que é próprio da pessoa, em termos de dificuldades, daquilo que ela expressa em termos do sistema em que está inserida.

⁵ “O conflito nasce quando o professor não ensina”. Entrevista com Bernard Charlot , publicada na revista Nova Escola, out. 2006.

Quanto à família, esta também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as “atitudes destes frente às emergências de autoria do aprendente, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos” (FERNÁNDEZ, 2001).

Quando se fala em famílias que são facilitadoras de aprendizagem para seus filhos, a tendência natural é de se excluir as famílias de classes trabalhadoras, como se estas não pudessem fornecer uma qualidade de vida satisfatória, uma alimentação adequada, acesso a diversas formas de cultura (cinema, teatro, cursos, computador etc). Entretanto, essas famílias conseguem garantir a seus filhos, por diversas vias, múltiplas possibilidades de conhecimento e autonomia, mesmo convivendo com carências econômicas.

Charlot (1996) destaca que no discurso dos jovens, é possível observar a importância que as famílias populares dão ao sucesso escolar de seus filhos. Sabemos que alguns destes jovens não freqüentam a escola por vontade própria, mas por imposição familiar. Ao mesmo tempo, estas famílias, muitas vezes, não se encontram “tecnicamente” (ênfase do autor) preparadas para auxiliar seus filhos nos deveres. “Mas é a força inscrita na rede das relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola” (p. 57).

Outro fator que ele leva em consideração como tendo efeito na relação com o saber e com a escola, é a transmissão de conhecimentos e de valores “cultivados” (ênfase do autor) pelos pais, ou seja, do “capital cultural” das famílias. Embora reconhecendo esses efeitos, considera estes como:

Mais complexos do que geralmente se crê (...) Pode-se pensar que esse processo tenha um papel importante na excelência escolar desse tipo de aluno. Mas não se pode esquecer que outros processos de mobilização e de desmobilização escolares estão presentes nas histórias familiares e escolares das crianças dos meios populares (p.57).

Nos relatos dos sujeitos da pesquisa, a presença familiar, ou melhor, a escola enquanto um valor para as famílias é algo que praticamente não aparece. Ao contrário.

Relato P.

E. E até os 11, você também não foi à escola porque não tinha escola perto? Ou por outro motivo?

P. Ah, porque não tinha vontade de ir.

E. Não tinha vontade?

P. E

E. E como seus pais reagiam a isso?

P. Ah, falava bastante, né? Tinha hora que abria até a mão.

E. Como assim, não entendi...

P. Que minha mãe abria até a mão, não queria mais saber, sabe?

Em suas falas, as relações com suas famílias nos revelam, até certo ponto, a condição de miséria em que muitos vivem. Nesse contexto, a escola passa a ser um fator distante na sua escala de valores, já que é necessário sobreviver. Porém, diante desses relatos, surge uma indagação: além das marcas da exclusão, do fracasso escolar, da precariedade das condições socioeconômicas, o que teria levado esses jovens de volta à escola?

Relato Zi

“Já fui Dona de Bar aprendi fazer salgados e vender mercadoria e quando era pequena aprendi andar de Bicicleta e nadar (adoro limpar minha casa e quidar da minha família adoro quidar de horta e jardim tenho vontade de aprender falar varias línguas e fazer curso de culinária artesanato bordado tricô crochê e estudar muito para que no futuro poder ser alguém na vida (...)

Relato Zi

“Resolvi voltar estudar por não tive oportunidade quando era jovem (...) Mais graças a Deus hoje tenho essa oportunidade. Quero aprender de tudo e me formar. Gosto de ler e fazer redação ler história antigas sobre o tempo dos escravos, história de lendas, história sobre os governantes e sobre a cidade que moro que estudar de tudo um pouco para que possa descobrir como fazer um currículo carta e entender qualquer tipo de leitura como jornal, revistas, filmes que ensina tudo sobre os estudos. Gosto de escrever palavras, desenho e quero também matemática e etc. Amo

a escola e todas as professor porque graças a cada um nos podemos ser alguém na vida.”

De acordo com o paradigma estrutural-funcionalista, por muito tempo acreditou-se que a escola possibilitaria a mobilidade social.

Essa teoria, defendida por Parsons (1968) em *A Classe como Sistema Social- Sociologia da Juventude*, baseava-se em dados resultantes de pesquisas realizadas nas décadas de 60 e 70 e tinha a educação como responsável por promover a ascensão social.

Para o autor, ao ingressar na escola, as crianças estariam ainda niveladas, com a mesma carga de conhecimentos, apresentando diferenças apenas quanto ao sexo. Assim, as experiências trazidas pelos alunos de seus lares e do meio em que vivem eram minimizadas ou mesmo desconsideradas no contexto escolar.

De acordo com esta teoria, acreditava-se que, dentro de padrões universalistas (conteúdos e avaliações comuns a todos os alunos) e polarizadores (reunião dos alunos em um mesmo patamar, inferior ao dos professores), a oportunidade oferecida a cada aluno é a mesma, dependendo dele o aproveitamento dessa oportunidade de ascender socialmente. As desigualdades de resultados são explicadas pelos dons naturais possuídos por determinadas crianças.

A Teoria da Reprodução, defendida por Bourdieu, se contrapõe a esta posição, pois esta igualdade de possibilidades, além de ignorar os processos de socialização já vividos pela criança fora da escola, desconsidera as diferentes habilidades de aprendizado e a própria pressão social que acaba por determinar aos desfavorecidos a impossibilidade de atingir qualquer mudança em suas condições.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultura e o dom social, tratado como dom natural (BOURDIEU, 1966).

Charlot (1996), embora compartilhe a idéia de que a relação entre origem social e sucesso ou fracasso escolar continua sendo um fato essencial que deve ser levado em consideração em toda a teoria do fracasso escolar, questiona:

De onde vem tal correlação, já que as histórias escolares aparecem com singulares? O fracasso escolar, portanto, se constrói numa história singular e é mais freqüente entre as crianças de famílias populares: o que é preciso compreender é, portanto, o fracasso individual de indivíduos que pertencem maciçamente às mesmas categorias sociais (p. 48).

Em Charlot (1996), fica claro que o desempenho do estudante na escola depende da mobilização em relação à escola, ou seja, o aluno irá investir no estudo se o fato de ir à escola fizer sentido para ele. Segundo o autor, o processo de mobilização em relação à escola e na escola funciona de forma articulada.

Para a maioria dos alunos (cerca de 75%), ir à escola apresenta muito sentido: é preciso ir à escola "o maior tempo possível", para mais tarde ter uma "boa profissão", portanto, um "bom futuro", uma "bela vida" (ou ainda uma "vida normal"). (...) Mas todo o problema é saber quais mediações eles estabelecem entre escola e esse futuro. Para a maioria deles (55% do efetivo total), o acesso à profissão está ligado a simples freqüência à instituição escolar e à obediência às regras, sem que se evoque o conhecimento — para se ter uma boa profissão é preciso "ir à escola", "estudar direito" — no sentido de fazer aquilo que se pede, de estar em dia com a instituição (p.55).

Quando questionado sobre se é papel da escola garantir o sucesso profissional dos alunos no futuro, ele respondeu:

Estou convencido de que não, apesar de essa ser uma questão muito presente hoje. Quando perguntamos a alguém por que ir à escola, a resposta imediata é "obter um emprego". Muitos se esquecem de que não é a escola que garante o emprego. Ela tem outro papel, bem mais amplo e importante. Para conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho é preciso adquirir saberes, desenvolver a imaginação, construir referências para entender o que é

a vida, o que é o mundo e o que é a convivência com os outros. Há uma grande perda de energia quando isso não acontece. Todos se sentem lesados, e não poderia ser diferente (...) Quando a educação se preocupa demais com o mercado de trabalho, ela exclui os mais pobres (entrevista publicada na revista Nova Escola, out. 2006).

Charlot (1996) usa o termo *mágica* para definir a ligação entre escola e profissão feita pelos jovens por ele pesquisados, pois trata-se de uma ligação sem estabelecer nenhuma referência ao saber, como se o simples fato de sobreviver o maior tempo possível na instituição lhes garantisse a possibilidade de uma boa profissão. Assim, a relação com a escola não implica uma relação com o próprio saber. Não se trata de ir à escola para aprender coisas que permitam a eles seguir uma boa profissão.

Considerando o lugar de onde o autor está falando, de uma sociedade em que predomina o assalariado e em que o acesso aos empregos depende em grande medida do nível escolar alcançado, é realista esperar da escola uma boa profissão e uma bela vida.

Essa visão da escola como promotora de ascensão social implica a relação cotidiana desse aluno com o conhecimento. Sua relação com a própria escola torna-se “particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola não faz sentido em si mesmo, mas somente para um futuro distante” (p. 56).

O depoimento de uma aluna pode ser lido na relação com a hipótese apresentada por este autor. Ela diz que a princípio não sabia bem por que deveria ir à escola; acreditava que era para se instruir, aprender a ler. Depois de certo tempo, ela descobriu que o “verdadeiro motivo” para estudar era “garantir um bom futuro”.

Charlot (1996) chega à conclusão de que os alunos não só não vêem “o saber como mediação entre a escola e a profissão, mas acontece de eles oporem a escola como espaço de saber e a escola como via de acesso à profissão” (p.56).

Situação parecida foi a que também encontrei entre os sujeitos ouvidos para esta pesquisa. Quando indagados acerca da importância da escola, C. assim me respondeu:

E. Você tinha vontade de voltar a estudar? O que aconteceu?

C. Ah, eu tinha um amigo que tinha voltado a estudar, aí me deu vontade. Aí eu pedi pra ta vindo pra cá.

(...)

E. E o que você mais gosta aqui?

C. Tudo.

E. É? (pausa) Português, matemática...

C. É. Mais matemática.

E. E ler história, livros, de coisas assim você gosta?

C. Num gosto muito, não.

(...)

E. Então C., me fale um pouco mais por que você voltou a estudar. Você tem alguma perspectiva, você quer fazer alguma coisa específica, ou o quê?

C. Não, quero terminar de estudar pra mim tenta trabalha...arruma um emprego . Mais por causa disso que eu voltei a estuda.

E. Você tentou arrumar um emprego e achou difícil, foi isso?

C. Sem estudo é difícil arruma...foi bom ter conseguido volta a estuda pra terminar os estudo e aí arruma um serviço.

E. Você tem alguma idéia do que pretende fazer?

C. Ainda não.

E. Alguma coisa que você gosta?

C. Sei lá.

(pausa)

E. Você nunca pensou em alguma profissão que gostaria de ter?

C. (acenou não com a cabeça)

E. O que você pretende fazer agora?

C. Terminar... até 1º, 2º colegial... até arrumar um bom serviço pra começa a paga faculdade.

(pausa)

No entanto, outros manifestaram sua volta à escola como forma de buscar conhecimento, de conseguir autonomia para fazer coisas que exijam leitura e escrita.

E. Fale um pouco da escola, do que você mais gosta de fazer...

P. Ah, eu gosto de jogar futebol.

E. Ah!

P. A única coisa que eu gosto é futebol.

E. É?

E. Mas o que você já aprendeu na escola?

P. Até agora eu não aprendi nada porque eu cheguei aqui esses tempo...

E. E lá no Ciro, você não aprendeu?

P. Não, lá eu fazia curso de informática. E eu aprendi a entrar nos negocio lá pra conhece; na Internet, na computação.

(...)

E. Mas então você gosta de vir aqui só pra jogar futebol?

P. Meu caderno já ta ate acabano, já.

E. Ah, se está acabando é porque você gosta de escrever.

P. Não, de la já tava acabando, daqui não. Daqui só tem uma folha.

E. Mas, você começou agora...

P. Eu não venho aqui só pra jogar bola. Eu quero escreve também, lê livro..., lê história...

(...)

E. Eu só queria saber um pouco da sua vida, da sua vida escolar... Agora você pretende ficar por aqui?

P. Hum hum.

E. Você pretende fazer outras coisas depois?

P. Eu...trabaia, ne?

Considerações finais

Após os “golpes de olhar” incapaz de enxergar as pessoas, apenas casos, perceber as possibilidades.

(Moyses, 2001)

Moyses (2001), após analisar os modos pelos quais estas crianças são normais até entrarem em uma escola excludente, chega a chocante constatação de que elas são tornadas reféns de doenças inexistentes, de fracassos que não são delas, e por fim acabam aprisionadas em instituições invisíveis. A partir do trabalho com setenta e cinco crianças que não-aprendem-na-escola, reconstrói-se a história das formas de vigiar e castigar estas crianças ao longo dos dois últimos séculos, traçando-se paralelos com a evolução das anatomias políticas do poder de punição do sistema judiciário.

De confinadas a controladas em “sistemas abertos”, essas crianças continuam sendo institucionalizadas: tornadas incapazes de aprender, acabam incorporando o fracasso e uma doença que não existe, mas que lhes foi imputada.

A respeito das avaliações da inteligência, esta autora questiona a forma que geralmente é utilizada para definir a criança-que-aprende e a criança-que-não-aprende. São testes estéreis, que consideram apenas uma possibilidade de forma de expressão, “medem” o potencial de inteligência sem levar em conta que as avaliações cognitivas de uma criança devem respeitar suas condições concretas de vida. Precisamos estar atentos ao fato de que existem crianças cujas condições de vida estão muito distantes dos benefícios produzidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico, mas isso não significa que não são inteligentes e sim, que seu desenvolvimento cognitivo será conformado pelas suas possibilidades e necessidades concretas. O máximo de inteligência possível, a desigualdade, as diferenças de possibilidades, de pensamento, não pertencem ao mundo da natureza, mas ao mundo dos homens, são construções sócio-históricas.

“A inteligência não constitui uma abstração, significa, inclusive, capacidades de abstrações, porém ela em si não é algo abstrato. Como avaliá-la, descontextualizada da vida, isto é, tornada abstrata?” (Moysés, 2001, p.41).

A avaliação dos indicadores de capacidade não leva em conta as informações da pessoa ou de seus responsáveis. Isto é, o alvo da avaliação será somente aquilo que ela apresentar na frente do profissional, por exemplo, a criança precisa provar que tem equilíbrio para andar de bicicleta, e não se considera o fato de que ela "sabe" andar de bicicleta.

"Detalhes" informando se o indivíduo mora no centro de uma grande cidade, possui situação econômica estável, estuda em colégio de elite, tem acesso ao meio cultural mais diverso, ou se mora na roça, trabalha deste pequeno, é filho de bóia-fria, não são relevantes, "pois se pretende avaliar a inteligência, que transcende a própria vida". A autora continua, considerando que "o caráter dos testes de inteligência é ideológico, servindo para justificar com roupagem "cientificista" uma sociedade que se coloca afirmada na igualdade, porém se funda na desigualdade entre os homens" (Moysés, 2001, p. 42).

Nos testes, as provas são rígidas. Se a pessoa avaliada não corresponde às formas "encaixotadas" impostas pelo avaliador, ela é reprovada. A ênfase está no que ela não sabe ou não consegue. Desta forma serve para classificar e rotular crianças absolutamente normais.

São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis, mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas que assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar (Moyses e Lima, apud MOYSES, 2001, p. 72)

A princípio, quando a criança é rotulada, ela resiste, luta contra o preconceito até que o incorpora. Mas não é só na escola que ela se torna uma criança-que- não-

sabe. Não, esta incapacidade não é fragmentada, ela incorpora o todo da pessoa, de modo que ela se torna uma pessoa incapaz.

A maioria acaba desistindo. Mas existem as que lutam, brigam, resistem ao estigma e, na contracorrente, aprendem, embora as marcas deixadas sejam visíveis, por exemplo, na agressividade que permeia seus relacionamentos e suas atitudes.

Parafraseando Goffman (1963), apresento aqui um questionamento: *Como se manifesta o indivíduo, privado de sua dignidade?* Pensando nesses outros saberes, e buscando compreender o que sabem aqueles que fracassam na escola, decidi colher, através de depoimentos e textos elaborados pelos sujeitos desta pesquisa, elementos que ajudassem a refutar a tese de que eles seriam incapazes.

“eu gosto de lê e tamben de escrever” (Paul, 17 anos)

“Eu vendo avom e natura vendo também panos de prato. Sei lavar roupa sei cozinhar sei lavar roupa passar roupa sei lavar louca sei fazer pão sei fazer doce sei fazer bolo sei fazer doce de leite de abóbora sei fazer bolinho frito sei fazer vitamina de frutas.

Eu trabalhei na rrosa já carpi sei plantar sei colhe algodão já colhi milho e arros” (Malu)

“Já fui dona de bar. Aprendi fazer salgados e vender mercadoria e quando era pequena aprendi andar de bicicleta e nadar adoro limpar minha casa e quidar da minha família adoro quidar de horta e jardim”(Zi)

“Eu aprendi andar de bicilheta eu gostei porque foi munhido nhegarsado proque eu cai varias vez maiz não decisti ai eu falei.

- Porque sou prazilero a pasa o dia eu fui aprendendo.

Agora eu cei anda de bicilheta porque eu não decisti poriso que eu aprendi.”(Rube 17)

Ni

“eu goto de ler

eu goto de amizade
eu goto de silencio”

(...)

“cozilhar pasar ropa fahina ducasao a pedi a amar a pesoa”

Fabi

“Eu gosto de fazer macarronada com carne moída com amor. Eu gosto de fazer novos amigos e amigas e aprender falar outras línguas como ca va, tudo bem, bonjour, bom dia”

Tom(14) resistiu em escrever sobre o que sabia fazer mas não havia aprendido na escola. Ele insistia que não sabia fazer nada. Citei algumas coisas que ele sabia fazer, como jogar futebol, nadar, andar de bicicleta, dançar, mas ele continuava insistindo que não sabia fazer nada. Disse então a ele que se não quisesse não precisava escrever. De repente, ele começou a escrever e entregou-me o texto a seguir:

“Eu jogo futebol quando eu chego da escola na rua
Eu gosto de bichos leão macaca vários tipos diferente. FIM ”

O que aconteceu comigo nesses últimos quatro anos? A continuidade de um processo que começou lá trás. Tantas coisas me mobilizaram, me entristeceram, me alegraram, me deixaram furiosa, me preencheram, fizeram com que eu me sentisse “burra” e ao mesmo tempo “inteligente”. Muitas me trouxeram alento e esperança, outras me levaram a descrever no ser humano. Mas certamente me possibilitaram maior conhecimento e até a produção deste. Ampliaram minha visão de mundo, da história, das relações e das estruturas sociais. Porém, o melhor ganho que tive foi a mudança de qualidade (direção?) do meu olhar, que não sabia tão contaminado, a respeito do outro. Passei a enxergar o outro como um sujeito inteiro, “recorte do mesmo tecido” que eu, diferente sim, mas não desigual. Isso me permitiu escapar das amarras do olhar forjado pela história dominante, que me diz que existe um padrão de normalidade, de beleza estética, de inteligência, e que não

por acaso, está permeado de valores dos grupos sociais dominantes. Eu não percebia que via apenas fragmentos das pessoas, as suas faltas, aquilo que não tinham. Falta de mãe, de pai, de dignidade, de terra, de teto, de cuidados... Aquele a quem eu tinha algo para dar. Que pretensão a minha!

Agora compreendo que para caminhar na contramão dessa história preciso romper com visões, idéias, ideologias. Preciso buscar brechas onde consiga atuar e participar, como sujeito da história, trazendo minha contribuição ao dar meu voto para “isso” e não para “aquilo”, escutando e aprendendo com o “outro”, meu par. Depois de ter sido despertada, tento ficar atenta para resistir à vida baseada em sonhos, em “fantasmagorias”, como dizia Benjamin, que alimentam a modernidade capitalista, educam nossos sentidos quando apagam as dimensões que nos constituem como seres humanos, como espaço, como temporalidade e como relações sociais.

Com este trabalho que, por todos os motivos mencionados acima, busco realizar, desejo me integrar a um esforço coletivo e criar as condições necessárias para que aconteçam rupturas, para aproveitar as brechas e construir possibilidades cotidianas de mudanças, mesmo que bem pequenas. Procuro trazer à mente aquilo que pode me dar esperança. Lembrar Veiga-Neto (2004) dizendo que é preciso entender que essa ou aquela prática, esse ou aquele conceito, essa ou aquela verdade nem sempre foram assim, mas foram inventadas um dia. E, se foram inventadas, então podemos inventar outras, buscar novas alternativas para aquilo que não queremos mais.

Esta é uma história que não tem fim, como a história do próprio homem. Estou longe de saber tudo. Minha produção é incompleta e é neste lugar que está a oportunidade para o outro. Tomo emprestadas as palavras de Guimarães Rosa em seu livro *Grande Sertão: Veredas*, para dizer o que gostaria de dizer e não sei:

“... o mais importante e bonito, do mundo, é isto. Que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”.

Bibliografia

AUDRAS, M. História oral e subjetividade. In: SIMSON, O.R.M.von, (org.) S614d. *Os desafios contemporâneos da história oral*. 1996. Campinas: Área de Publicações CMUUnicamp, 1997, p 37- 49.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. *Escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, M. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 554-574, dez. 2001b.

_____. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 77, p. 231-252, dez. 2001^a.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*; elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, J.P. Os desafios da voz viva. In: SIMSON, O.R.M.von, (org.) S614d. *Os desafios contemporâneos da história oral*. 1996. Campinas: Área de Publicações CMUUnicamp, 1997, p. 58 – 67.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1963.

KLINK, Amir. *Parati: entre dois pólos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____. (Org.) *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos/Unicef, 1997.

MELLO, Guiomar N. *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez Editora, 1983.

MOYSÉS, M.A.A. *A Institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

_____. *Fracasso escolar: uma questão médica?* Publicação: Série Idéias n. 6. São Paulo: FDE, 1992, p. 29 - 31.

PARSONS, Talcott. A classe como sistema social. In: BRITTO, Sulamita de (org.). *Sociologia da Juventude, III: a vida coletiva e juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993, 385p.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). *Experimentos com histórias de vidas: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora e Revista dos Tribunais, 1988.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Anexos¹

21/08/2004

Eu aprendi a andar de bicicleta em gente porque foi muito
chegado porque eu sei várias vez mas não desisti e eu falei
— Porque sou muito leal a para o dia eu fui aprendendo
Agora eu sei andar de bicicleta porque eu não desisti por isso
que eu aprendi.

¹ Os nomes dos alunos foram substituídos por apelidos, tendo em vista um acordo feito com os mesmos, uma vez que concordaram que seus textos fizessem parte neste trabalho.

cozilhar parar ropa fahina deusão

a pedi ar a mar a peroa

ni

3ª feira mi

1 1

14-08-2007

+

agosto

agosto de luz

agosto de amizade

agosto de silêncio

terça-feira, 14.08.2007 de agosto
 eu gosto de ler livros de
 copos humanos, matemática
 ler poemas Românticos
 ler histórias e suspense,
 ler histórias de terror

Fabi

• O que eu gosto de fazer
é ajudar o anfitrião que é
portador de fúria e de precisão
da minha ajuda para guiar - do
pela escola, e essa é uma grande
ajuda pois eu fasso de São Paulo
e de Coração, pois eu acho que todos
temos que ajudar - do pois a vida
nos mostra um caminho novo
eu gosto de fazer macarrão com
carne moída com amor.
Eu gosto de fazer novos amigos
e amigas e aprender falar outras
línguas como Ca va, Suco Bem
Bom dia Bem dia

• Eu aprendi a gostar do anfitrião
e no coração a gente não manda
que os outros não têm o coração
não sentir. Aprendi também gostar
das professoras porque eu tinha
ódio delas pois uma delas me batia
- falava que eu era burro.
que eu tinha problema de cabeça

eu queria que minha família
gostasse de mim pois falar
que eu era uma droga e
uma peste e que eu não sei
era frente, as pessoas
e minha família diziam
que deveria que passa
eu no médico e que meu
lugar e no espaço de maluco
eu não tenho odio da minha
família pois eu amo todos eles
menos eles de mim,

Fabi

21-08-2007

TON-

Em jogo futebol quando
em jogo da escola
na rua

Em jogos de crianças não
marca os tipos
diferente

FIM

Ter ?

24

14/08/07

Eu aprendi a ler na escola
Eu gosto de ler de escrever
gosto muito de aprender coisas
novas

24/08/2004

3ª feira

agosto

mp

Lu

professora thais

gosto

~~gosto~~ de estudar gosto de ler na escola
gosto da professora gosto de escrever
comecei estudar com 4 anos estudei até
3 primário no até meio de junho
porque eu morava muito longe da Escola
e eu ficava com a minha mãe ajuda
ela a ajudar dos meus irmãos
ajudava ela a ajudar da casa então
por-iss eu não pude estudar mais
e agora surgiu a oportunidade
e eu voltei estou muito feliz em
estar estudando de novo estou gostando
muito estou muito feliz

Eu vendo o som e natureza vende também panes de
mato dei latices saupca dei cozinhador
dei latices saupca padeiro saupca dei latices saupca
dei fazer pão dei fazer doce dei fazer Bolo
dei fazer doce de leite doce de abacaxi dei fazer
Bolinhas frito dei fazer vitamina de frutas
Eu trabalhei na usina ja colhi dei plantar dei colhe
algodão ja colhi milho e arroz

ma Lu

Campinas 3.º feira 14. 8. 2007 /
agosto.

Eu Zé

Resolvi voltar estudar por nós
tive a oportunidade quando via jornais
antigamente ao estudo via muito
fórmula. Comecei estudar. Com 7 anos
não esperei nem um ano. De que estudei
até ao 3.º Série e depois parei. Porque
tinha que trabalhar. Mas graças
a Deus hoje tenho essa oportunidade
de quero aprender de tudo e reformar
gosto de ler e fazer redações. Ler
História antiga. Política e tempo
dos escravos. História de lendas.
História. Sobre os governantes e sobre
a cidade que mais que estudar de
tudo um pouco para que possa
descobrir como fazer um currículo
certo e entender. Qualquer tipo
de futuro. Como fazer. Resolvi
filmes que entendam tudo sobre os
estudos. Gosto de cada palavra
delembro e quero também matemática
e etc. amo a escola e todos
os professores. Porque graças a
cada um. Mas podemos ter alguma
na vida.

Obrigado muito por tudo

Zé

DATAPE

21

em primeiro lugar aprendi a gostar falar e depois
andar creche e aprendi os trabalhos com lápis colorir
cozinhando limpar Já fui Dona do Bar. aprendi fazer
Salgados e vender marmelada e Biscoito era pequena
aprendi andar de Bicicleta e nadar aprendi limpar
minha casa e cuidar da minha família adoro
cuidar da Horta e jardim tenho vontade de aprender
falar várias línguas e fazer curso de culinária
artesanato bordado tricô e crochê e estudar
mundo Falar no futuro pedir Dinheiro
na vida tenho vontade de trabalhar no escote
pois estou precisando trabalhar. e ocupar meu
tempo para fazer bem a mim e a outros

