

SÔNIA APARECIDA ALVARES DE OLIVEIRA PEPATO

MON  
372.806.90  
P421r  
TES/MEM

**REVISITANDO O FRACASSO ESCOLAR ATRAVÉS  
DAS HISTÓRIAS DE VIDA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Mestrado em Educação Brasileira, Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Professora D<sup>ra</sup> Regina Célia De Santis Feltran.

372.806.90 P421r TES/FU  
DIRBI - UFU MON 04496/97



1000179532

UBERLÂNDIA

1997

BANCA EXAMINADORA

---

R. Feltran

---

---

Alfucina Souza

---

---

Eleonora E. Voffel Ribeiro

---

Uberlândia, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 1997.

Resultado: \_\_\_\_\_

Dedico esse trabalho a Deus, criador dos Céus e da Terra e, as pessoas muito queridas que comigo compartilham uma História de Vida: Sérgio, Fabrício e Larissa, minha mãe Leonor, meu pai Brenno e meus irmãos Silvana e Haroldo.

## AGRADECIMENTOS

Várias são as pessoas a quem devo agradecer pela finalização desse trabalho e talvez, nesse momento não me recorde de todas elas. De qualquer maneira, agradeço antecipadamente a todos aqueles que, foram pacientes, incentivaram, apoiaram, aguentaram minhas ausências, angústias, desculpas e conversas sobre a dissertação.

Agradeço, especialmente a presença amiga e (a) efetiva da Prof. D<sup>ra</sup> Regina Célia de Santis Feltran, orientadora dedicada, que nesses três últimos anos tem participado da minha vida e da construção e reconstrução desse trabalho. Sua orientação firme e segura, iluminou caminhos, abriu novas perspectivas e ressignificações ao estudo. Não há palavras para agradecer quem só deu lições de vida, de trabalho, de ética, de respeito, de segurança, de humildade, de acolhimento e de competência. Meu profundo respeito e gratidão!

À Professora D<sup>ra</sup> Zeila de Brito Fabri Demartini que se dispôs a me receber no Centro de Estudos Rurais e Urbanos da USP de São Paulo e prestou valiosas contribuições para a realização desse trabalho.

Aos colegas e professores do Programa de Mestrado, pelos momentos de convívio, desafios e amizade. À CAPES pela concessão da bolsa de estudo.

Aos colegas da Universidade Federal de Uberlândia que, sem saber, iniciaram e incentivaram esse processo de busca incessante por estudar mais.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar que permitiu a conclusão de duas disciplinas e da proficiência em Inglês.

Aos colegas da Prefeitura Municipal de Uberlândia que com apoio e solidariedade compartilharam dos desafios no início do trabalho e que tenho certeza, torceram para sua concretização.

Ao Professor Deusdedit F. de Menezes pela revisão ortográfica.

A Secretaria de Educação de São Carlos que permitiu minha permanência em duas escolas municipais, para coletar algumas Histórias de Vida e, principalmente, aos dez sujeitos que concederam as entrevistas com o maior entusiasmo. Fica aqui uma perguntinha: Será que não precisamos conversar um pouquinho mais com as pessoas, ou melhor, ouvir o que elas tem a nos dizer?

Aos parentes e amigos muito queridos que reclamaram por minha presença, que perguntaram ou se interessaram pelo trabalho: Maria Alice (mãe postiça) e Valdemar, Ana Teixeira, Rosalinda, Luíza, Sueli, Helena, Zezé, Eleonora, Nádia, Pina, Fêr, Rê, Vi, Cleusa, Daniel, Dani, Mê, Aline, Clê, Mara, Haroldo, Natália, Gabriel querido, Rodrigues e Cia, Pepato e Cia, Sueli Itman, Miriam, Soeli, Eliana, Ueno, Dete, Tia Zé e Lurdinha, meus sogros Dona Virgínia e Seu José, Alexandra, Juliana, Neto, Tânia, Sônia, Mércia, Regina, "Paralelas do Ritmo" (saudades...), "Agência do Samba da AABB" e tantos outros, que deram incentivo e proporcionaram alguns momentos de alegria, prazer e descontração.

Agradeço também com muito orgulho alguns personagens principais da minha história: Lela e Brenno, que foram introduzindo na minha vida os recursos e valores necessários para que se realizasse esse trabalho. Obrigado mãe, pela confiança, paciência e por tantas orações! Desculpe pai, por estar "ausente" quando você mais precisava de mim.

Minha irmã querida, te agradeço por adivinhar tantas coisas... Como pode ser tão atendida comigo e com os seus sobrinhos? Obrigado pelo apoio, tolerância, amor e até, pelo silêncio... Você é sabida, mesmo!

Finalmente, como poderia deixar de esquecer...você? Com todo carinho, Sérgio, agradeço por enfrentar comigo tantas lutas e desafios, com confiança, incentivo, amor e muitos "suco e vitaminados". Sem sua companhia constante nada disso seria possível, você bem sabe... Agora, o computador é todo seu...

Ah...vocês, meus adoráveis adolescentes, como posso agradecer... Fabrício e Larissa, vocês nem imaginam o que me ensinaram nesse percurso: ser mãe, mestranda, esposa, confidente e amiga. Obrigado pelo amor, confiança, ajuda, dedicação, e até pelo baurú de última hora, o chá ou o capuchino... Sinto-me imensamente recompensada por tê-los como companheiros solidários em todas essas horas, dias, meses e anos...

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

I- A VOZ OFICIAL E EXTRA-OFFICIAL SOBRE O FRACASSO ESCOLAR	
1.1. Dos discursos e das propostas.....	10
1.2. Dos diagnósticos e das denúncias.....	16
II- A VOZ DAS TEORIAS EXPLICATIVAS DO FRACASSO ESCOLAR	
2.1. Ideologia do Dom.....	22
2.2. Teoria da Privação / Marginalização socioeconômica e cultural.....	23
2.3. Teoria da Patologização do processo ensino- aprendizagem.....	29
2.4. Teorias Psicogenéticas.....	34
2.5. Teoria do mito e do preconceito: despatologizando o fracasso escolar..	40
2.6. Teoria do fracasso da própria escola.....	46
III- BUSCANDO A VOZ DOS ALUNOS	
3.1. Referencial Teórico- Metodológico.....	56
3.1.1. Abordagem biográfica: conceito, histórico e modalidades.....	57
3.1.2. Histórias de Vida.....	64
3.2. Pesquisa de Campo.....	71
3.2.1. O grupo.....	71
3.2.2. A entrevista em busca da voz dos alunos.....	76
3.2.3. Organização da análise.....	81
IV- A VEZ E A VOZ DOS ALUNOS	
4.1. O contexto pessoal e familiar.....	85
4.2. O contexto da escola.....	109
4.3. Versões explicativas para o fracasso na escola.....	140
V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177

## RESUMO

*Revisitando o fracasso escolar através das histórias de vida*, é um trabalho que se propõe a investigar o fenômeno do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental sob o ponto de vista de dez ex- alunos adultos que passaram por essa experiência. Pretende-se apreender a dimensão dos desafios e possibilidades que se impõe sobre a realidade concreta dos sujeitos e a escolarização(desescolarização); as versões apontadas por eles para explicar o insucesso na escola; as significações sociais, históricas e as repercussões desse fracasso em suas vidas; assim como as possíveis alternativas para a melhoria do ensino público atual.

Os resultados indicam que a realidade social, econômica e escolar desses sujeitos foi repleta de desafios e dificuldades pela luta diária por melhores condições de vida, que muitas vezes, inviabilizaram efetivamente a frequência, a permanência e o aproveitamento escolar.

Embora a escola e a professora sejam representadas “idealmente”, as práticas realizadas no interior da escola apontaram contradições entre o desejado e o efetivado. Na maior parte dos relatos identificou-se práticas escolares obsoletas e discriminatórias, que incidiram diretamente sobre o aproveitamento escolar dos sujeitos, assim como sobre a percepção que eles têm de si mesmos e de suas famílias. A exemplo disso, ao explicarem o próprio fracasso escolar, apontaram a responsabilidade individual e familiar. Apenas dois sujeitos levantaram algumas questões referentes a escola e as práticas de ensino.

Tais resultados apontam para o descompasso entre as expectativas dos sujeitos que frequentaram a escola e a realidade concreta da rede pública de ensino.

O estudo sugere que a escola deve procurar conhecer, valorizar e respeitar o contexto de vida dos alunos e de suas famílias e incentivar uma postura positiva em relação a eles. Sugere ainda que, o conhecimento dessa realidade, pode orientar projetos pedagógicos a favor da aprendizagem e da auto estima dos alunos, de modo a gerar uma nova consciência social que venha a valorizar os direitos básicos da população brasileira.

## ABSTRACT

*Revisiting school failure through life stories*, is a work that to offer itself to investigate the school failure phenomenon in the inicial series of basic education, under ten adult ex- students point of view that went through this experience. One can pretend to seize about dimension of challenges and possibilities that to impose themselves over concrete reality of individuals and the schooling(deschooling), as versions pointed by them to explain failure in the school, as social meanings, historical and repercussions of this failure in their lifes, as well as possible alternatives to improve the current public education.

The results show that social, economical and school reality of this individuals were crowed of challenges and difficulties to daily struggle for improved conditions of life, that many times efectivly inviabilitize school attendance, permanence and improvement.

Although the school and the teacher were been represented "ideally"the experiences carried out in school interior pointed to contradiction between the desired and the accomplished. In the most of the reports one can identify obsolete and discriminatory school patterns, that directly fall over school improvement of individuals as over and perception that they have upon themselves and their families. An example of this, in explaining own school failure, pointed to an individual and familiar responsibility. Only two individuals make some questions about school and their patterns of education.

Such results pointed to the disharmony between expectations of individuals that attend to the school and concrete reality of public education network.

This study suggests that the school must pursuits to know, to valorize and to respect the context of students lifes and their families and to encourage a positive posture in relation to them. It yet suggests that the knowledge of this reality can orient pedagogic projects to the advantage of students apprenticeship and auto esteem , in such way to generate a new social consciousness that come to valorize the basic rights of brasilian population.



## ESCOLA DA VIDA

(de um depoente)

Na escola da vida aprendi  
Que saber coisas é muito bom  
    mas saber coisas  
    que a vida ensinou  
Fazer malandragem é ruim  
    fazer malandragem não  
    é bom  
Fazer coisas igual que eu já vi  
    pensar coisas que eu  
    já pensei  
Passar nos caminhos que passei  
    e não encontrei um  
    ideal  
Em brigas que entrei sai mal  
    na escola da vida  
    aprendi  
E não existe meios  
    de sair dela não  
    mas existem muitos es  
pinhos, mas existem muitos caminhos  
    existem coisas para  
    aprender  
Nesta terra enquanto eu viver  
    escola da vida vou viver  
    nesta escola vou passar  
Só enquanto eu viver  
    Vou sair dela quando  
    morrer....

(D1, masc., 43 a)

Cópia da poesia original datada em 1973 - São Carlos

## INTRODUÇÃO

O que caracteriza a busca da modernidade,

*...é poder conviver de forma adequada com os instrumentos da racionalidade em todos os seus aspectos- na produção econômica, na organização política, na organização do espaço físico, na previsibilidade da vida e no planejamento do futuro. (SCHWARTZMAN, 1991, p.51)*

A isso, acresça-se que as sociedades modernas sejam democráticas, garantam as liberdades individuais e proporcionem a seus cidadãos segurança, educação e bem-estar.

No entanto, no Brasil, às vésperas do ano 2000, problemas de base não foram ainda resolvidos, levando cerca de 24 milhões de pessoas- 17.4% da população brasileira- a viverem abaixo da linha de pobreza<sup>(1)</sup>, ou seja, em condições miseráveis de subsistência, em que a saúde, a alimentação, o emprego, a habitação e a educação são requisitos imprescindíveis para se sobreviver dignamente. (PINTO, 1996)

Neste contexto ambíguo, assiste-se ao fracasso da escola pública brasileira em concretizar definitivamente o direito e o dever constitucionais de universalizar o ensino fundamental, com parâmetros de qualidade, deixando milhões de brasileiros absolutamente marginalizados em relação às oportunidades educacionais e, conseqüentemente, profissionais, aumentando ainda mais a desigualdade social, econômica e cultural com a qual se defrontam.

Num país em que o requisito mínimo exigido para preencher vagas de emprego tem superado a marca do primeiro grau completo, a prioridade do atendimento educacional é ainda a aquisição básica da leitura, escrita e alguns conceitos matemáticos. Para confirmar tal

---

<sup>1</sup> Segundo o estudo do Banco Mundial, vive abaixo da linha de pobreza, quem não tem renda familiar para comprar uma cesta de alimentos com o nível mínimo de calorias necessário (PINTO, 1996, p. 1-22).

descompasso, PINTO (1996) constata que apenas um terço das crianças chega a completar os quatro primeiros anos do primeiro grau.

Nessa direção, DEMO (1993, p. 81) argumenta que, enquanto outros países almejam universalizar o 2º grau, "o Brasil está literalmente empacado na primeira parte do 1º grau. O desejo de incorporar-se rapidamente ao Primeiro Mundo soa longínquo e até ridículo, enquanto não se resolvem os mais evidentes primórdios da decência social".

Nesse sentido, analisar a complexidade do fracasso escolar é um grande desafio que se coloca a todos aqueles que, de alguma maneira, estão comprometidos com a educação pública.

Em particular, talvez seja maior o desafio para a pesquisadora, por ser aluna de Curso de Pós- Graduação em Educação e pedagoga/ psicopedagoga em instituição pública, diretamente envolvida com o processo de escolarização básica. Isso porque, de um lado, tem oportunidade de discussões mais aprofundadas sobre o contexto social, econômico, político, histórico e os múltiplos determinantes que se estabelecem nas práticas da educação brasileira. De outro, passa a conviver com as contradições entre o proclamado e o real, com a negligência e a ineficiência do ensino público, a formação insuficiente dos profissionais, os baixos salários, o desperdício de verbas e de recursos humanos e, enfim, com a exclusão perversa de parte da população escolar, que nem sequer goza o direito de aprender a escrever, ler e contar com sucesso.

As últimas quatro décadas se marcaram por uma preocupação manifesta de educadores, intelectuais e autoridades com a melhoria do ensino público, acompanhada de algumas providências tais como as reformas do ensino, a expansão da oferta educacional, os investimentos em complexos escolares, programas, projetos e propostas educacionais para incrementar o processo ensino-aprendizagem. No entanto, as ações efetivas ainda não foram suficientes para ampliar significativamente os níveis de escolarização da maioria da população.

Não restam dúvidas que, ao longo desse tempo, a população demográfica cresceu,

aumentando na mesma proporção as exigências sociais e a demanda por escola, trazendo novos desafios para a educação. Um desses desafios é superar os altíssimos índices de evasão e repetência.

Dados oficiais relativos sobretudo às escolas públicas têm evidenciado a seriedade do problema da repetência e da multirrepetência na passagem da primeira para a segunda série ou, no final do Ciclo Básico de Alfabetização.

Nessa direção, os estudos e pesquisas sobre o fracasso escolar proliferaram, trazendo novas contribuições teóricas, por vezes com sérias reflexões sobre os fatores pedagógicos, sociais, econômicos e políticos que, isolados ou combinados, incidem sobre o aproveitamento escolar. No entanto, muitas dessas contribuições não chegaram ao interior da escola e, se chegaram, não conseguiram derrubar algumas convicções enraizadas na cultura escolar.

O problema parece ainda estar sendo tratado em âmbito restrito, pautado em concepções parciais da realidade, impedindo a apreensão das múltiplas facetas que integram a totalidade desse fenômeno.

A inquietação desta pesquisadora com o fracasso escolar começou a ser gestada na sua trajetória acadêmica e profissional, principalmente, a partir de 1986, quando de sua atuação como Orientadora Educacional em classes de pré- escola a quarta série, em Escola Estadual de 1º grau situada na periferia de Uberlândia.

Devido à grande incidência de alunos considerados fracos durante o processo de alfabetização, a equipe pedagógica dessa escola preocupava-se sobretudo com a multiplicidade de fatores que poderiam estar dificultando a aquisição da leitura e da escrita. De modo geral, tais alunos- repetentes e multirrepetentes- formavam classes “homogêneas”, mobilizando a ansiedade dos professores e desencadeando um processo de busca explicativa para o insucesso nas atividades escolares.

Nas reuniões pedagógicas, o eixo das discussões e questionamentos estava centrado

nas dificuldades de aprender ou nos problemas de disciplina dos alunos. Algumas vezes, as atitudes e observações dos profissionais eram depreciativas e discriminatórias, incorporando o raciocínio fácil de que eles tinham baixo aproveitamento porque eram portadores de problemas de ordem social, econômica, familiar, psicológica, comportamental, entre outros. Nessa visão, os alunos careciam de assistência efetiva dos pais, acompanhamento de profissionais especializados, aulas de reforço e outros sistemas paralelos de apoio pedagógico.

Quase não se questionava a prática pedagógica realizada no interior da sala de aula, nem a importância da mediação do professor na construção do sucesso escolar. Questões relativas à estrutura e funcionamento da instituição escolar e do sistema educacional restringiam-se mais a queixas sobre as condições de trabalho, situação salarial, precariedade de materiais, desvalorização profissional, greves etc.

A dimensão pedagógica acabava por ser reduzida a um conjunto de modelos didáticos e metodológicos, tais como: técnicas e sugestões de atividades mimeografadas e de cópia, adoção deste ou daquele método vinculado ao uso de determinada cartilha, introdução em ordem gradativa de dificuldade desta ou daquela vogal ou consoante, estratégias para introduzi-las etc. Como indicativos de aproveitamento escolar valorizavam a disciplina, a letra, o ditado correto, a leitura bem articulada em voz alta, o caderno asseado, as provas etc.

A despeito disso, muitos dos alunos (inclusive os repetentes) permaneciam com grandes dificuldades para acompanhar o ensino e, conseqüentemente, acabavam sendo advertidos, rotulados, reprovados ou excluídos; quando não, encaminhados para profissionais especializados ou para programas paralelos de assistência pedagógica. Apenas uma pequena parcela desses alunos era aprovada.

No ano letivo subsequente, muitos deles seriam distribuídos entre as classes dos alunos mais fracos, cujo professor em geral era recém-formado ou recém-admitido na rede ou na escola em questão, não se rompendo com o círculo vicioso do baixo rendimento.

Em contraposição, os alunos mais adiantados estavam destinados aos professores mais experientes e preparados. Esses tinham maiores chances de obter êxito escolar e, caso contrário, os remanejamentos futuros recomporiam as salas.

Posteriormente, atuando na rede municipal de ensino, a pesquisadora verificou um intenso investimento na estrutura e funcionamento do ensino fundamental: construção de complexos escolares bem equipados, capacitação de profissionais, melhoria salarial dos funcionários, produção de materiais didático- pedagógicos, criação de projetos e programas, objetivando oferecer um melhor padrão de ensino à população mais pobre.

Vários projetos e propostas de trabalho foram criados. Dentre as propostas alternativas, destacava-se a Consultoria Psicopedagógica e Ensino Alternativo da SME/PMU<sup>2</sup>.

O objetivo desse programa era atender a clientela escolar matriculada regularmente na rede municipal de ensino fundamental, portadora de necessidades educativas especiais: deficiência auditiva, visual, física, mental e problemas de aprendizagem.

Enquanto psicopedagoga de um setor dessa consultoria, esta pesquisadora pôde confirmar o estrangulamento do fluxo educacional nas séries iniciais do ensino básico. A exemplo disso, no final de 1994, registrou-se que entre cento e noventa e sete alunos encaminhados para atendimento psicopedagógico, 6,6% eram deficientes mentais; 6,6% deficientes visuais; 29,9% deficientes auditivos; 5,05% deficientes físicos e 51,7% eram considerados alunos com algum tipo de dificuldade para aprender. Dentre esses últimos, mais

---

<sup>2</sup> O Programa do Ensino Alternativo propôs-se inicialmente a coordenar o trabalho das equipes pedagógicas com alunos portadores de deficiências. O atendimento das *dificuldades de aprendizagem* decorreram das solicitações dos professores que buscavam orientação e assistência para trabalhar com alguns alunos considerados "problemas". Assim, decidiu-se incorporar nessa estrutura, a Consultoria Psicopedagógica, com o objetivo de assessorar o trabalho dos professores regentes no acompanhamento dos alunos que apresentavam dificuldades. A coordenação desse programa era constituída de psicopedagogas, psicomotricista, instrutores e intérpretes de braile e de libras. Os alunos encaminhados para esse programa freqüentavam o período regular nas salas de aula e, no período extra- turno recebiam atendimento especializado. A fim de maximizar a aprendizagem dos alunos, o professor e especialista da escola elaboravam estratégias específicas de trabalho, atendia-os (individualmente ou em pequenos grupos) em dias alternados e acompanhavam o desenvolvimento de cada um de acordo com as dificuldades que apresentavam no ensino regular. Além disso, semanalmente eram proporcionados à equipe escolar, estudos e palestras, bem como reuniões esporádicas com os responsáveis para repassar informações acerca dos progressos e dificuldades dos alunos.

da metade (58,8%) cursava a primeira série do ensino fundamental e alguns eram repetentes.

Muitos desses alunos, responsabilizados pelo baixo aproveitamento escolar, tornavam-se alvo das várias queixas dos professores, quer por causa do comportamento, quer da família, quer de possíveis doenças. Levando-se em conta a superioridade qualitativa das escolas municipais, as causas intra-escolares, principalmente ligadas ao processo ensino-aprendizagem, raramente eram questionadas pelos profissionais.

A própria família, reticente diante de declarações em relação ao desempenho escolar de seus filhos, acabava acatando as orientações da escola e, por fim, incorporando as causas arroladas por professores, especialistas e médicos para explicar o insucesso escolar da criança.

Do mesmo modo, a própria criança, na iminência de fazer um desenho ou escrever algo, manifestava o sentimento de culpa pelo insucesso nas atividades escolares.

Em situações mais informais, os pais e alunos deixavam escapar algumas declarações de desagrado em relação às atitudes e rotatividade dos professores, a metodologia etc.

Tais situações pareciam reafirmar argumentos que localizavam, na criança, a explicação de seu insucesso escolar. No entanto, no exame mais atento da questão, nem sempre essas explicações se confirmavam. No atendimento psicopedagógico, muitas das crianças apresentavam dificuldades "naturais" no processo de construção e reconstrução da leitura e da escrita, assim como nos rituais escolares, mas que não comprometiam seu desempenho cognitivo.

Algumas dessas observações remetiam às pesquisas de PATTO(1985, 1993), CAGLIARI(1985), ARROYO (1992), MOYSÉS & COLLARES (1992, s.d.), RIBEIRO(1993) entre outras, alertando para o fato de que a cultura escolar rotula e reprova alunos que, em outros contextos, mostram-se extremamente criativos, habilidosos, capazes de brincar, aprender etc.

Diante desses impasses, o presente trabalho reforça a intenção de investigar o fenômeno do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como via de

acesso a própria voz do ex-aluno que passou por essa experiência.

Em se tratando do aluno, alguns trabalhos de pesquisa investigam seus “porta-vozes”, quer sejam professores, quer especialistas, família etc., a fim de colher informações sobre seu comportamento, suas atividades, etc. Outros buscam conhecê-lo diretamente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, às relações interpessoais e às condições de vida. De todo modo, tais pesquisas (participantes, etnográficas, de estudos de casos etc.), realizadas tanto no espaço escolar, como na comunidade sociofamiliar, buscam apreender as possíveis justificativas para tamanho fracasso escolar.

Não restam dúvidas de que esse estudos são muito importantes para a compreensão e explicitação do fracasso escolar. Falta, no entanto, segundo CAGLIARI (1985, p. 58) “estudar mais a criança do ponto de vista dela própria, e não daquilo que ela quis dizer, segundo a interpretação do pesquisador”. Esse autor confirma que, muitas vezes, a linguagem da criança é interpretada em função de um processo de interação com outras pessoas.

Alguns pesquisadores contemplaram essa perspectiva, levando em conta a própria visão do aluno que fracassou na aprendizagem escolar, destacando-se entre outros, os trabalhos de GOLDENSTEIN (apud PATTO, 1993), MATTOS et al. (1992) e PATTO(1993).

A despeito da escassez de estudos que investem nesses saberes acumulados pelos alunos, tais trabalhos são importantes referências e trazem contribuições valiosas, que a presente pesquisa pretende fazer avançar, utilizando metodologia diversa.

O fenômeno do fracasso escolar não faz parte da ordem natural das coisas. É cruel e perverso e, por isso, deve ser visto e revisto sob a percepção daqueles que o vivenciaram. A comunidade científica precisa dar voz aos alunos que passaram por essa experiência, a fim de elucidar algumas questões:

- *Como o fracasso escolar é representado pelos alunos que vivenciaram essa experiência nas séries iniciais do primeiro grau ?*



- *Quais as versões apresentadas por eles para explicar seu baixo aproveitamento escolar?*
- *Quais as repercussões desse fracasso em suas vidas?*
- *E, finalmente, que dimensões históricas e sociais o fracasso escolar apresenta nessas vozes ?*

Para se aproximar da voz dos alunos que fracassaram, optou-se por investigar suas histórias de vida, acreditando-se que numa abordagem assim, mais livre e ampla, se possa chegar a informações valiosas sobre a escolarização (e desescolarização) em seu contexto social, econômico e político.

Deste modo, a presente investigação insere-se naquilo que BERTAUX(1980), FERRAROTTI (1983), NÓVOA et al.(1992) denominaram respectivamente de *approche biographique, méthode biographique e abordagem (auto)biográfica*. Tal abordagem se ajusta bem aos propósitos da pesquisa, pois como cita MOITA(1992, p. 117),

*...permite compreender de modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as 'transferências' de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano. A abordagem biográfica é neste caso mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída. É a via de acesso à sua exploração.*

Diante do exposto, os objetivos desta pesquisa são:

- a) *investigar as histórias de vida de ex- alunos que vivenciaram a experiência de fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, buscando apreender a*

*dimensão dos desafios e possibilidades que cotidianamente se impõem sobre a realidade concreta desses sujeitos em sua escolarização e desescolarização;*

- b) estudar as significações históricas e sociais do fracasso escolar imbricadas na singularidade de seus depoimentos;*
- c) identificar versões apontadas pelos ex-alunos para explicar o fracasso ocorrido nas séries iniciais do primeiro grau;*
- d) detectar as repercussões desse fracasso sobre suas vidas;*
- e) identificar possíveis alternativas mencionadas pelos sujeitos que poderiam melhorar o desempenho escolar atual das crianças;*
- f) confrontar as versões sobre o fracasso escolar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com outras que estão presentes na literatura educacional brasileira.*

Para esse fim, o capítulo I buscará situar o fenômeno do fracasso escolar no contexto histórico, social e político, através dos discursos e das propostas educacionais, dos diagnósticos e denúncias da educação em nosso país<sup>3</sup>. O capítulo II procurará fazer um balanço crítico das diversas facetas explicativas do fracasso escolar, bem como dos principais fundamentos e argumentos teóricos que se encontram presentes na literatura educacional brasileira específica sobre o tema. O capítulo III tratará os referenciais e procedimentos teórico- metodológicos ligados à história de vida, buscando subsidiar metodologicamente a presente investigação. O capítulo IV discutirá os resultados da pesquisa tentando analisá-los a partir dos referenciais e resultados obtidos na literatura. O capítulo V tratará das considerações finais do trabalho.

<sup>3</sup> Nesse trabalho as considerações acerca do insucesso escolar estão muito mais voltadas para a repetência escolar nas séries iniciais do primeiro grau. Contudo, em muitos momentos, a evasão e repetência poderão estar intimamente relacionadas, uma vez que segundo FERRARI (1985, p. 49) "a exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos já excluídos do processo".

# I- A VOZ OFICIAL E EXTRA-OFICIAL A RESPEITO DO FRACASSO ESCOLAR.

Pretende-se demonstrar que, a despeito do maior conhecimento das iniquidades contextuais que permeiam a escola, da expansão do ensino público e das várias iniciativas para melhorar o ensino fundamental no país, isso ainda não foi suficiente para garantir o sucesso escolar da maioria da população.

## **1. 1. Dos discursos e das propostas.**

O discurso a favor da democratização da escola pública é histórico<sup>4</sup>, sempre existiu, até mesmo quando a maioria da população não tinha, nem vislumbra o acesso a ela.

Em 1882, Rui Barbosa, “baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época”, já denunciava a precariedade do ensino público para o povo e apresentava propostas de melhoria quantitativa e qualitativa do ensino. (SOARES, 1991, p. 9)

De fato, a educação era privilégio da minoria: menos de 3% da população freqüentava a escola em todos os níveis e cerca de 90% da população era analfabeta. (PATTO, 1993)

Posteriormente, entre as décadas de vinte e trinta, uma intensa movimentação intelectual e política apostava em campanhas liberais como caminho da construção democrática. O discurso educacional difundia a ideologia da igualdade de oportunidades,

---

<sup>4</sup> Recentemente, reclama-se que a ampliação de oportunidades educacionais gera, no momento seguinte, o rebaixamento da qualidade de ensino. Segundo AZANHA(1979), historicamente, o entendimento da democratização de ensino tem privilegiado ora o aspecto quantitativo, ora o aspecto qualitativo, aspectos esses que não se excluem, conjugam-se. Para o autor, esse entendimento equivoca-se duplamente, uma vez que “a ampliação de oportunidades educacionais decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. [...] Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intra- muros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica”. O outro equívoco mais sutil, “consiste em supor que oajuizamento acerca da qualidade de ensino seja feito a partir de considerações exclusivamente pedagógicas[...] Contudo, essa suposição é ilusória e apenas disfarça interesses de uma classe sob uma perspectiva técnico- pedagógica[...] É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada”. (op. cit., p. 18-20)

também presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova:

*Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação [...] deixa de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um caráter biológico[...]reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais[...]. A educação nova alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a 'hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objetivo[...]dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo.(AZEVEDO, 1990, p. 59)*

De 1882 até 1930, época da vigência de novo regime republicano, o crescimento da rede foi inexpressivo, contando com cerca de 75% de analfabetos. (PATTO, op. cit.)

Nessa época, começaram a se desenvolver iniciativas esparsas de crescimento da rede pública, culminando na expansão do ensino básico na década de cinquenta. Entretanto, esse nível de ensino, insatisfatório do ponto de vista quantitativo e qualitativo, adentrou a década seguinte “com a marca de suas deficiências crônicas a clamarem por necessárias e urgentes transformações na perspectiva dos proclamados ideais de democratização do ensino”. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1984, p. 73)

Procurando atender às reivindicações populares por mais escolas públicas e, concomitantemente, os interesses da escola privada, a Lei 4024/61 estabeleceu as diretrizes e bases para todos os ramos e graus do sistema de ensino brasileiro, mantendo a estrutura tradicional do ensino: pré- primário, primário, médio e superior. Segundo ROMANELLI (1978), embora essa lei tenha representado um avanço na unificação do sistema escolar, na descentralização e quebra de rigidez curricular, a democratização do ensino não foi viabilizada,

uma vez que o ensino primário além de não abranger toda a população, reprovava muito.

Nos anos setenta, os princípios da educação apontavam para uma década de desenvolvimento ensejando ao país “alinhar-se, até o final do século, com as nações industrializadas, sem a perda de sua identidade sócio- cultural”. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1984, p. 75).

Assim sendo, o discurso oficial procurava conciliar o sistema educacional e conseqüentemente, o “capital humano” com o desenvolvimento global do país. Chegou-se inclusive a veicular que a extensão da escolaridade às camadas populares e a ampliação da tecnologia à organização do ensino seriam os meios para construir um país grande e forte.

Nesse contexto do “milagre econômico brasileiro”, enfatizava-se a necessidade de melhorar os índices de alfabetização por meio da criação do Mobral e da reforma do ensino.

Procurando dar uma nova estrutura e organização ao sistema de ensino, a Lei 5692/71 fixou as diretrizes e bases da escola de 1º e 2º graus, ampliando a escolaridade obrigatória e gratuita de quatro para oito anos e, desse modo, integrando o curso primário com o ginásial. A meta básica era expandir quantitativamente os sistemas de ensino, de modo a garantir igualdade de oportunidades, desenvolvimento das potencialidades, qualificação para o trabalho e maior ascensão social para a maioria da população.

Contudo, se a situação educacional passou a ser menos grave do ponto de vista quantitativo, nem todos que freqüentaram a escola foram bem sucedidos nela. Neste contexto, além das altas taxas de analfabetismo no país, persistiam a precariedade do ensino e o problema do fracasso reincidente nas séries iniciais do primeiro grau.

Estando o país mergulhado em profunda crise econômica, surgem planos e propostas nas áreas de educação, saúde, assistência social, buscando remediar os resultados insuficientes do desenvolvimento econômico apregoado pelo discurso oficial. A educação passa então a ser reivindicada como estratégia de recuperação da pobreza, da miséria e da marginalidade.

Para responder a alguns desses desafios, ao final da década de setenta o governo federal subsidiou programas nacionais, principalmente voltados para compensar as carências dos alunos da região nordeste, da zona rural e das periferias urbanas mais empobrecidas, tais como: Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural no Nordeste (EDURURAL), Programa de Desenvolvimento de Ações Integradas no Nordeste (POLONORDESTE), Programa de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios (PROMUNICÍPIO) entre outros.

A fim de melhorar a produtividade do ensino de 1º grau e diminuir a produção de analfabetos a cada ano, um dos alvos de atendimento voltou-se para as classes de alfabetização e a pré-escola.

O Estado de São Paulo implementou algumas iniciativas de intervenção, tais como a expansão das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS). O Projeto Alfa de Alfabetização coordenado por Ana Maria Poppovic e a equipe da Fundação Carlos Chagas, foi implantado na rede pública estadual de São Paulo, Minas Gerais, Brasília entre outras. Tal programa, cuidadosamente elaborado, levou em conta os níveis de formação e informação das crianças marginalizadas, seu ritmo do aprendizado, suas condições socioeconômicas e nível cultural e lingüístico.

A partir da década de 80, surgiram vários movimentos reivindicatórios de educadores; criação e organização de novas instituições científicas e associações sindicais, congressos, seminários e outros, desembocando em uma nova negociação democrática- o projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que depois de oito anos em tramitação no Congresso e muitas modificações na sua forma original, foi recentemente aprovado.

Esse período, marcado pela expansão quantitativa e pelas pretensões de qualidade do ensino, trouxe também discussões mais críticas sobre a alfabetização e os conteúdos curriculares.

Alguns pesquisadores, insatisfeitos com o baixo rendimento escolar das crianças no

ensino fundamental, questionaram as práticas que privilegiavam os métodos e as técnicas no ensino da leitura e da escrita, em detrimento do processo de apropriação do conhecimento pela criança. (EMÍLIA FERREIRO, 1984; GROSSI, 1985; WEISZ, 1985; CAGLIARI, 1985; BARRETTO, DURAN et al., 1985 entre outros)

Tais questionamentos fizeram que se desenvolvessem novas propostas de ensino, com grandes repercussões no meio educacional: Ciclo Básico de Alfabetização-(C.B.A.- S.P.), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC- S.P.), Jornada Única ( S.P.), Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs- R.J.) etc...

Instituído em 1983 na rede pública estadual de São Paulo, o Ciclo Básico de Alfabetização(CBA) visava ampliar o período de alfabetização e, conseqüentemente, diminuir a reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental. De modo geral objetivou-se transformar as duas séries iniciais do ensino fundamental num ciclo básico de dois anos, eliminando a possibilidade de retenção do aluno ao final do primeiro ano de escolarização. Em Minas Gerais, o CBA foi implantado em 1985. Algumas mudanças no Ciclo Básico redundaram, em 1986, numa melhoria de 10% nos índices de promoção escolar. (DAVIS & ESPOSITO, 1992; SILVA, DAVIS, ESPOSITO et al., 1993)

Incorporando e ampliando algumas medidas adotadas no Ciclo Básico, em 1988, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu a Jornada Única de trabalho docente e discente.

Dentre as propostas de alfabetização desenvolvidas, destacaram-se os trabalhos pautados nas concepções construtivistas de Emília Ferreiro e colaboradores, principalmente, em São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, que congregam ainda muitos adeptos em todo o país.

Nessa perspectiva, foram também criados núcleos de atualização e outras providências voltadas para o aperfeiçoamento do magistério: Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas(CENP/ SP- 1985), Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação da UFRGS (GEEMPA- 1986), Centros Específicos de Formação e Atualização do Magistério (CEFAMs- 1988).

Nesse período, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) incrementou alguns programas de assistência ao aluno: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLID) etc. Ao final dessa década, o Ministério da Educação criou a Fundação Educar, com o objetivo de diminuir o analfabetismo de jovens e adultos no país.

Na década de noventa, o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993, p. 14) procurou responder ao dispositivo constitucional que determina “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental ” até o ano 2003, assegurando às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam as necessidades elementares da vida contemporânea.

Tendo em vista algumas experiências estaduais, o governo federal criou programas ambiciosos procurando ampliar e garantir o período diário de escolarização para as crianças, tais como: Centros Integrados de Atendimento à Criança(CIACs) e Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

Além disso, não faltaram iniciativas da política educacional que buscaram redimensionar o alcance das medidas educacionais, destacando-se: os programas de educação à distância, TV escola, projetos de educação especial, parcerias com o ensino superior, avaliação de desempenho docente e discente tanto do ensino fundamental como das universidades, concessão de “vales- cidadania” para alunos trabalhadores, entre outros.

Mais recentemente, convive-se com a nova reestruturação da rede pública do Estado de São Paulo e a realização de prova de recuperação no início de 1997 para os alunos que ficaram retidos no ensino fundamental.



Para 1998, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo aprovou a eliminação de reprovação anual durante os dois ciclos do primeiro grau: da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série (ESTADO de São Paulo, 1º de agosto de 1997, A 14).

Contudo, apesar das inúmeras intenções de democratização do ensino veiculadas em discursos, leis e das respectivas ações preconizadas em propostas, programas e estudos educacionais recentes, alguns resultados têm se mostrado insatisfatórios e ainda deixam a desejar, situação já apontada por AZANHA(1979, 1985) e, mais recentemente, por SILVA, DAVIS, ESPOSITO et al.(1993) entre outros.

Em se tratando do ensino paulista, AZANHA (1979, p. 14) explicava que nesse século o discurso pedagógico “foi sempre de tom monótono e abstratamente democrático”, tornando-se difícil identificar a verdadeira intenção democratizadora entre outros “slogans” democráticos. Posteriormente, comenta que o desacerto

*...com relação ao ensino de 1º grau, parece estar no fato de as providências usualmente terem sido tomadas a partir de um vago saber pedagógico que incorpora acriticamente muitas meias verdades. A própria vagueza da formulação destas impede que este pretense saber possa efetivamente ser posto à prova. (AZANHA, 1985, p. 110)*

Ao que parece, alguns programas, sobrepostos uns aos outros, não tiveram tempo de serem executados ou avaliados sistematicamente, mesmo porque, a sucessão e a ambigüidade políticas procuraram sempre (re)editar uma nova marca às ações educacionais implementadas.

## **1.2 - Dos diagnósticos e denúncias.**

Como se pôde constatar, os discursos e as propostas de gratuidade e obrigatoriedade do ensino público procuram atestar o caráter democrático e igualitário de nossa sociedade. No entanto, eles têm sido confrontados sistematicamente com a realidade concreta brasileira, demonstrando que os fracassados na escola, na maior parte das vezes, são significativas parcelas da população brasileira “vítimas” da exclusão social e econômica, cujo atendimento

escolar público permanece, como sempre esteve, deficitário.

Para ilustrar, os dados da FOLHA de São Paulo (5 de maio, 1996) indicam que o diploma do ensino básico no Brasil ainda é privilégio de poucos: apenas 50% dos alunos conseguem terminar a oitava série (e num tempo médio de onze anos). E pior, não garante a quem o detém o domínio de habilidades básicas tais como o raciocínio e a crítica: somente 30% dos alunos das quartas séries finais conseguem resolver problemas matemáticos simples e 53.2% dos alunos são capazes de compreender e interpretar um texto. Acrescem-se a esse quadro, alguns milhões de analfabetos e outros tantos fora da escola.

Os dados fornecidos pelos órgãos oficiais indicam que:

*...de todos os alunos matriculados na rede escolar, 9,8% encontram-se na pré-escola e 76,5% no 1º grau ou ensino fundamental. As matrículas no 2º grau, que correspondiam a 10% do alunado no início da década, caíram para 9,5% e, no mesmo período, a presença de alunos no 3º grau declinou de 4,9% para 4,2%, índices muito inferiores aos alcançados na maioria dos países da América Latina. (BRASIL, apud SILVA, DAVIS, ESPOSITO et al., 1993, p.12)*

Utilizando a metodologia PROFLUXO, FLETCHER(1985), FLETCHER & RIBEIRO(1989), RIBEIRO(1991,1993) questionaram os dados oficiais do MEC, uma vez que constataram erros sérios nos cálculos<sup>5</sup>. Enquanto o censo oficial registrava 25.5% de evasão e 30% de repetência, tais pesquisadores encontraram índices em torno de 2.3% para a evasão e de 52.5% para a repetência nas primeiras séries do ensino fundamental. RIBEIRO (1991, p.13) confirma também que no “Brasil como um todo, 25.6% das matrículas de primeiro grau se concentram na primeira série quando, se o fluxo de alunos não fosse tão viscoso devido à

<sup>5</sup> Desde 1947, o fundador e diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação - M.A. Teixeira de Freitas- já vinha detectando erros nos cálculos das matrículas de alunos novatos nas séries do ensino básico brasileiro. Contudo, num debate polêmico com Lourenço Filho (diretor geral do INEP/ MEC), acabou vencendo a metodologia clássica de cálculos, reproduzindo distorções na interpretação da realidade educacional brasileira. (RIBEIRO, 1992) Posteriormente, entre as décadas de setenta e oitenta, BARRETO et al. (1979) e POPPOVIC (1981) também denunciaram que as matrículas nas primeiras séries registradas pelo MEC eram 2,4 vezes superiores ao total de crianças em idade escolar, representando enorme gasto público para um país onde as verbas para a educação são insuficientes.

repetência, deveria conter apenas 12.5% das matrículas”.

Para esses pesquisadores as discrepâncias entre o discurso oficial e aquele apreendido pelo Modelo PROFLUXO decorrem da dupla contagem dos alunos no censo escolar oficial.<sup>6</sup>

Nessa linha de raciocínio, GATTI (1990), RIBEIRO (1991), MELLO(1993) concordam que o acesso à escola fundamental está praticamente universalizado.

MELLO(1993) evidencia que cerca de 95% das crianças de cada geração já tiveram acesso à primeira série do ensino de primeiro grau em algum momento de suas vidas. A autora assim representa o quadro educacional da população brasileira de 7 a 14 anos:

*... 81% estão freqüentando a escola fundamental e 2% a pré-escola. Os 17% que não freqüentam a escola enquadram-se nas seguintes situações:*

*4% das crianças estão aguardando ingresso, uma boa parte delas devido ao congestionamento que representa a existência de 50% de repetentes na 1ª série. No entanto, essas crianças chegarão à escola após os 7 anos, com um pequeno atraso, o que não constitui o problema mais grave;*

*8% já tiveram acesso à escola e a abandonaram antes de completarem 14 anos. Vários estudos indicam uma alta correlação entre abandono e repetência. A maioria dessas crianças saiu da escola após várias repetências que as desmotivaram e às suas famílias, a permanecer na escola, tornando-se esta última menos poderosa que o apelo do mercado informal de trabalho[...]*

*Dos 5% restantes, que efetivamente não tem acesso, 80% vivem no Nordeste rural pobre...(ibidem, p.44), onde a educação não é ainda a principal prioridade, mas sim a sede, a fome e a saúde.*

RIBEIRO(1992) acrescenta que, dentre esses que não têm acesso, apenas 1% ou 2% são excepcionais.

<sup>6</sup> RIBEIRO (1991, 1993) explica que, na iminência da repetência (denominada de “repetência branca”), os alunos evadem da escola antes de encerrar o ano letivo. Como a criança sai da escola, mas não do sistema, sem ser considerada oficialmente reprovada, ao ser matriculada como novata e ao ter freqüentado anteriormente a mesma série, a idade média de ingresso no sistema também aumenta, dando a falsa impressão de uma dificuldade estrutural no acesso ao sistema ou de abandono precoce, subestimando a repetência e superestimando a evasão. Precisamente, de cada cem alunos matriculados na 1ª série, apenas três vão se graduar sem nenhuma repetência na trajetória escolar de oito anos. Tais afirmativas são também compartilhadas por MELLO (1993).

De qualquer modo, seja através do censo oficial seja do modelo PROFLUXO, pode-se constatar que a maioria quase absoluta da população estudantil se encontra no ensino fundamental. Esse inchaço no ensino básico e, conseqüentemente, essa ociosidade nos níveis subseqüentes apontam dificuldades no fluxo do sistema educacional<sup>7</sup>.

Nessa direção, RIBEIRO(1991, 1993) e MELLO(1993) advertem que o grande entrave para a universalização da educação fundamental da população brasileira não é a evasão, mas a excessiva taxa de repetência escolar nas séries iniciais, e conseqüentemente, a qualidade da alfabetização. Tais pesquisadores contrariam o argumento oficial de déficit estrutural de vagas e de abandono precoce no ensino fundamental<sup>8</sup>. SOUZA(1989) e GATTI(1990), entre outros, também concordam.

Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por BARRETO(1980), ROSENBERG(1981)<sup>9</sup>, BRANDÃO et al.(1983)<sup>10</sup>, AZANHA(1985), LEITE(1985,1988), ANDRADE(1990), RIBEIRO(1991, 1993), SILVA, DAVIS, ESPOSITO et al.(1993), MELLO(1993) entre outros, confirmam a baixa produtividade do ensino de primeiro grau e a alta incidência de reprovação na passagem da primeira para a segunda série (ou no final do ciclo básico). Tais estudos evidenciam a gravidade do problema da repetência no ensino básico.

AZANHA(1985), ALMEIDA (1986), LEITE(1988) e RIBEIRO(1992) apontam também para

<sup>7</sup> Por exemplo, BARRETO (1980), ao evidenciar a seletividade e a baixa produtividade do ensino básico, já apontava que era muito comum nas escolas em São Paulo ( região com maiores recursos), encontrarem-se 10 ou mais salas de 1ª série para uma ou duas salas de 8ª série ou pior, 20 de primeiras séries contra uma de 8ª série.

<sup>8</sup> RIBEIRO(1993, p. 65) observa ainda que os argumentos de déficit estrutural de vagas servem “para justificar políticas públicas de investimento na construção de escolas, quase sempre acopladas a campanhas eleitorais”.

<sup>9</sup> Numa amostra muito abrangente de pesquisa, ROSENBERG (1981) encontrou uma proporção de 52.5% de alunos que nunca repetiram nenhuma série, ou seja, quase metade dos alunos matriculados já haviam repetido alguma série. Para essa metade a escola de 8 anos pode ser cursada em 9, 10 ou mais anos. E o que é pior, após repetidos fracassos, o aluno sai da escola. (apud BRANDÃO et al., 1983)

<sup>10</sup> BRANDÃO et al. (1983) investigaram “O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de primeiro grau no Brasil (1971-1981)” a partir de uma perspectiva crítica de análise. No período mencionado, foram consultados 1706 títulos referentes ao tema, dos quais apenas 27 foram selecionados para compor a amostra intencional do estudo. Dentre eles, verifica-se uma maior concentração em aspectos extra- escolares e institucionais para explicar o rendimento escolar.

um alto índice de repetência ao final da quinta série. Para AZANHA(1985) essas altas taxas são obtidas devido a precaríssimos processos de avaliação e critérios avaliativos subjetivos.

BARRETO(1980), SILVA(1980), RIBEIRO(1991), DOTTI(1992) apontam que, embora a cultura da repetência atinja maciçamente a clientela mais empobrecida da população, ultimamente não tem poupado os demais estratos da sociedade, dados esses que confirmam também a baixa produtividade do ensino do país. Segundo RIBEIRO(1993, p. 72),

*A idéia de que a repetência é boa para o aluno e sinal de bom ensino está baseada num dos muitos mitos equivocados. Observa-se que a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de aprovação de um aluno novo na série. Ao contrário do que se pensa, a repetência é, em si mesma, uma das principais causas da repetência, não garantindo melhor aproveitamento escolar nos anos subseqüentes.*

Com esta afirmação já concordariam anos antes, HADDAD (1979), SCHIEFELBEIN & SIMMONS(1980), BARRETO (1980) e BRANDÃO et al.(1983).

Para exemplificar, SCHIEFELBEIN & SIMMONS (apud SILVA & DAVIS, 1992, p. 32) citam que “quanto mais vezes o aluno repete de ano na escola, mais fraco é seu aproveitamento: a reprovação longe de contribuir para que as falhas sejam recuperadas, só faz agravá-las”. *repetência gera repetência*

BRANDÃO et al.(1983) esclarecem que a repetência, além de não garantir condições de aprendizagem efetiva, penaliza e estigmatiza o aluno, levando-o a um baixo autoconceito, constituindo-se em um seguro preditor da evasão.

RIBEIRO(1991, 1993), reforçado por MELLO(1993), considera que a evasão só é significativa na passagem das séries terminais de nosso sistema, na 4ª e 8ª séries- o que não é acusado nos dados oficiais- e ocorre por causa da idade avançada dos alunos, devido ao excesso de repetências acumuladas nas séries anteriores, e em algumas regiões, à falta de escolas para prosseguir a segunda etapa do primeiro grau<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Nesse particular, BARRETO (1979), RIBEIRO (1991) e FÁVERO et al. (1992) advertem que a extensão obrigatória para oito séries não foi totalmente garantida.

Os estudos demonstram que os estudantes brasileiros entram na escola com a idade correta, permanecem em média oito anos ou mais no ensino fundamental, tempo mais que suficiente para se graduar no primeiro e até no segundo grau e, só depois de vários anos, deixam a escola com o número de séries passíveis de serem completadas. Seguindo esse raciocínio, RIBEIRO (1991) e MELLO (1993) consideram equivocada a tese de abandono escolar precoce e de desinteresse familiar pelos estudos.

A despeito do acesso e da longa permanência dos alunos na escola, os altos índices de analfabetismo persistem. Para ilustrar tal afirmativa, GATTI et al. (1990) denunciam que, entre os 50% de brasileiros com menos de 20 anos, 31% são analfabetos. O analfabetismo, longe de ser uma herança do passado, continua sendo produzido a cada novo ano, tanto pela exclusão pura e simples, quanto pela ineficiência ou baixa produtividade do processo de alfabetização. (FERRARI, 1985)

Dos estudos acima citados, pode-se depreender que o acesso à escolaridade básica não garante a efetiva democratização de ensino, pois muitos dos alunos que na escola ingressam, saem dela sem nem sequer aprenderem os rudimentos básicos da leitura e da escrita ou sem condições para prosseguirem os estudos, demonstrando que a educação pública é extremamente seletiva, antidemocrática e improdutiva. (BRANDÃO et al., 1983; VIAL, 1987; SOARES, 1991; ARROYO, 1992; PATTO, 1993)

Desse modo, após pelo menos quatro décadas, verifica-se que os discursos, parte integrante da retórica política dos governantes, e até mesmo as denúncias e propostas educacionais não foram suficientes para mudar efetivamente esse cenário, onde a repetência, a não-permanência e o analfabetismo são ainda “marcas registradas” da educação pública brasileira, com conseqüências extremamente negativas para o novo século que se aproxima.

*Como se explica isso?*

## II- A VOZ DAS TEORIAS EXPLICATIVAS DO FRACASSO ESCOLAR.

Como se pôde constatar no capítulo anterior, a literatura oficial e extra-oficial vem apontando a evasão e a repetência com base em vários enfoques, quadros interpretativos, perspectivas ou referenciais teóricos. Esses mesmos referenciais, ao legitimarem discursos e denúncias, também orientam e direcionam propostas pedagógicas e legislações educacionais, além de serem, eles próprios, construtos explicativos do complexo fenômeno da aquisição do conhecimento pelo homem e das responsabilidades sociais e políticas pela educação das novas gerações.

Historicamente, essas teorias, que serão a seguir apresentadas, foram elaboradas na confluência dos argumentos médicos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos. Tais argumentos, discutidos com frequência, defendidos pelos diversos grupos de estudiosos e, por vezes severamente combatidos, acabam marcando presença não apenas em discursos e propostas, mas sobretudo na cultura do cotidiano escolar, delineando caminhos e apontando rumos para a educação da população. É preciso explicitar essas orientações teóricas para a contextualização do fenômeno que se pretende entender nesta pesquisa.

### **2.1. Ideologia do Dom.**

SOARES (1991) caracteriza a ideologia do dom como a primeira explicação para o fracasso escolar. Essa ideologia se identifica com os pressupostos da teoria não crítica da educação (SAVIANI, 1991) e da teoria inatista classificada por DAVIS & OLIVEIRA (1992) e RÊGO(1994).

Assentada na doutrina liberal do final do século XIX, sustenta a idéia de que a escola é promotora de igualdade de oportunidades, tendo como função preparar os indivíduos, a partir

de suas características pessoais (capacidades e qualidades inatas), para o desempenho de papéis previamente definidos, numa sociedade determinada e não questionada.

Nessa visão, “as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos” já que eles se mostram incapazes de responder adequadamente às oportunidades que lhes são oferecidas.(SOARES, 1991, p. 10) Tanto o sucesso quanto o fracasso escolar já estariam determinados a priori, uma vez que o papel da aprendizagem sobre a capacidade intelectual do indivíduo não era valorizado.

À escola caberia tão somente adaptar e ajustar os alunos mais capazes à sociedade, de acordo com o dom e as características individuais, não questionando a realidade social, nem considerando as condições concretas em que chegam e são tratados, desigualmente, os desiguais.

SOARES (1991) considera que a ideologia do dom ainda está muito impregnada na vida dos alunos, de tal maneira que eles se culpam pelo fracasso e, raramente, questionam o direito e a justiça da escola em reprová-los.

Para ANDRADE (1979), o aluno imbuído da ideologia do esforço culpa a si mesmo pela repetência e resiste à imposição do saber da classe dominante. (apud BRANDÃO et alli, 1983)

MELLO(1982), investigando professores considerados liberais ou críticos sobre suas concepções de escola e do fracasso escolar, obteve que os primeiros representam a escola como promotora de igualdades, retirando dela a responsabilidade pela produção do fracasso escolar. Paradoxalmente, culpam a vítima pela sua falta de esforço, de inteligência e de formação moral. Alguns desses dados aparecem também nos trabalhos atuais de NEVES(1994), CUNHA CAMPOS(1994) e RANGEL(1995).

## **2.2. Teorias da Privação / Marginalização socioeconômica e cultural.**



No Brasil, a partir da década de setenta, época em que a teoria crítico-reprodutivista buscava desvelar os determinantes estruturais que pudessem explicar o funcionamento da sociedade e as finalidades sociopolíticas da educação, a Teoria da Carência ou Privação Cultural<sup>12</sup> encontrou terreno fértil para propagar sua ideologia, tornando-se uma das concepções estruturantes da pesquisa e das propostas educacionais.

Como essa teoria é muito polêmica e goza de popularidade no meio educacional, a presente revisão vai deter-se um pouco mais nela, acreditando que algumas outras explicações do fracasso escolar possam decorrer de seus desdobramentos.

Nesse tipo de raciocínio, as diferenças de rendimento escolar têm relação direta com a situação de classe social, pois “é a criança pobre que fracassa, logo, a pobreza é a responsável pelo fracasso escolar”. (POPPOVIC, 1981a, p. 15)

KRAMER(1982) considera que, nessa teoria, contrariamente à ideologia do dom, o desenvolvimento não é determinado por aptidões inatas, mas por influências do meio ambiente, as quais exercem um grande impacto no comportamento humano. Desse modo, a alta incidência de fracasso escolar entre as populações pobres pode ser explicada através das suas origens socioeconômicas. As crianças provenientes das classes dominadas apresentariam desvantagens socioculturais<sup>13</sup>, ou seja, seriam portadoras de deficiências nas funções psiconeurológicas, na aquisição da leitura, escrita e aritmética, na linguagem, nas operações cognitivas etc., bem como teriam dificuldades de adaptação na escola, um baixo auto-conceito, sentimentos de culpa, vergonha, agressividade, problemas familiares e disciplinares,

<sup>12</sup> Nos EUA na década de 50, surgiram vários artigos e obras sobre “educação de crianças pertencentes a uma classe social inferior[...] ou sobre a educação de crianças negras de origem inferior, cujas condições materiais são cronicamente insuficientes”, favorecendo o desenvolvimento de uma enorme máquina burocrática de financiamento de pesquisas em educação (BERNSTEIN, 1979, p. 44). A pesquisa educacional, realizada principalmente no âmbito familiar, valeu-se da aplicação de instrumentos e medidas psicológicas, contribuindo para a difusão de uma imagem depreciativa da criança pobre

<sup>13</sup> KRAMER (1982, p. 56) adverte que, na verdade, não há uma definição clara para a desvantagem cultural: ora é entendida como um atraso intelectual, ora uma distorção emocional, ambos provocados por ausência ou excesso de estimulação ambiental, e quando muito acentuadas em crianças pré-escolares podem acarretar carências irreversíveis.

desconhecimento de sua própria cultura etc. (KRAMER,1982)

PATTO(1993) atribui à teoria da Carência Cultural duas versões: tese da deficiência cultural e da diferença cultural.

Na primeira versão- *déficit cultural ou da deficiência cultural*- as desigualdades sociais seriam responsáveis pela defasagens no rendimento escolar. A pobreza ambiental vivenciada pelas crianças das classes subalternas não proporciona condições adequadas de estimulação sensorial, perceptiva e social, de contacto com objetos culturais (livros, jornais, brinquedos etc.) e de experiências variadas de interação e comunicação. A insuficiência dessas condições provocaria defasagens, “atrasos” ou “deficiências” no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo, emocional e nutricional, com repercussões negativas sobre o aprendizado escolar da criança. Os partidários dessa tese, segundo SOARES( 1991), defendem a “inferioridade” do contexto cultural das classes desfavorecidas e a “superioridade” dos padrões das classes dominantes. Para antropólogos e cientistas sociais, esse argumento é cientificamente inaceitável, uma vez que não existe cultura<sup>14</sup> superior e inferior ou grupos sem cultura, mas culturas diferentes, com características culturais próprias.

Segundo PATTO(1984) e SILVA & DAVIS(1992, p. 33), os estudos que corroboram essa tese, apontam que “um ambiente familiar pobre de estimulação cultural leva a um desenvolvimento cognitivo igualmente pobre”, cabendo à escola definir estratégias pedagógicas adequadas para compensar as dificuldades dessas crianças.

A *tese da diferença cultural*, segunda versão da Teoria da Carência Cultural (PATTO, 1993), de maneira contrária à primeira, argumenta que a escola prestigia e veicula padrões sociais e culturais da classe dominante, menosprezando os modos de agir, as formas de compreensão da realidade, os valores, costumes, jogos, brincadeiras etc... dos alunos das

<sup>14</sup> O termo cultura no seu sentido antropológico “significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como tal, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados. Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a própria existência do grupo. (SOARES, 1991, p. 14)

classes dominadas. O professor acaba planejando, atuando e avaliando o processo ensino-aprendizagem tendo em vista os conhecimentos e valores próprios da classe dominante. Para os alunos, que desconhecem esses padrões culturalmente corretos, inicia-se um processo de marginalização e fracasso escolar.

A superação dessas deficiências, segundo PATTO(1993), passa pelo conhecimento das diferenças socioculturais entre os grupos e pela adequação da escola à realidade dos mesmos, à sua maneira de ser, enfim à sua “subcultura”.

Identificam-se, com essa versão, aqueles que consideram que a criança pobre não é portadora de *déficits* cognitivos, mas desenvolve seu pensamento e aprendizagem num contexto social específico, que muitas vezes é ignorado pela escola. (PATTO,1984; SILVA & DAVIS, 1992)

Em se tratando do desenvolvimento infantil e suas relações com a pré-escola e a alfabetização, surgiram alguns trabalhos, pesquisas e intervenções na prática pedagógica do ensino público brasileiro, tendo como fio condutor a teoria da carência cultural, destacando-se o grupo de pesquisa da Fundação Carlos Chagas (F.C.C.).

O termo *marginalização cultural* foi usado para se referir aos “alunos nascidos de famílias pobres, que produzem alta incidência de fracassos escolares, tendendo a perpetuar nos filhos sua própria condição, devido em parte, a fatores ambientais decorrentes de sua formação cultural”.( POPPOVIC,1972, p. 25)

Coordenando uma das primeiras pesquisas de aproximação ao problema do fracasso escolar na alfabetização, Poppovic em 1968, pressupôs que uma das causas determinantes da evasão e repetência nas séries iniciais era a inadequação própria da criança para assimilar os conhecimentos exigidos na alfabetização. Em 1971, investigando os aspectos nucleares do desenvolvimento psiconeurológico necessários para a aquisição da leitura e da escrita, obteve que a maturidade de funções específicas é de fundamental importância no processo de

alfabetização, visto que chega a anular os efeitos da capacidade mental (POPPOVIC, 1971). Com isso difundiram-se os conceitos de maturidade e testes de prontidão, introduzindo a abordagem psiconeurológica da aprendizagem. Tal abordagem, que congrega ainda muitos adeptos, será retomada no próximo item.

A preocupação com a alfabetização das camadas populares levou Poppovic e o grupo de pesquisa da F.C.C. a questionar também a própria escola, sua natureza, seus valores, seus métodos e práticas. Nesta perspectiva, considerou-se que o baixo aproveitamento escolar “é o resultado de um interrelacionamento (sic) mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar”, fazendo-se necessário intervir na prática escolar para melhorar a competência técnica de todas as crianças (POPPOVIC, 1981a, p.16).

Desse modo, esse grupo desenvolveu estudos sobre métodos de ensino, programas curriculares, materiais didático-pedagógicos adequados ao perfil psicológico das crianças e dos professores. Grande destaque se deu ao período preparatório de alfabetização e à aquisição da leitura e da escrita, criando-se propostas de implantação de educação pré-escolar, de alfabetização (Projeto Alfa) e cursos de aperfeiçoamento para professoras alfabetizadoras<sup>15</sup>.

Segundo afirmam SOARES(1991) e PATTO(1993), no momento em que se veiculava uma imagem negativa de criança pobre, a política educacional brasileira procurou incentivar medidas compensatórias de educação, com o intuito de preservar a ideologia liberal de igualdade de oportunidades, que se encontrava ameaçada. Em nome dessa igualdade e de uma maior adequação do ensino, ofereceu-se uma educação quantitativa e qualitativamente inferior para as camadas populares.( SOARES, 1991)

Tais teorias da privação, da marginalização e a proposta de educação compensatória, originaram severas críticas principalmente de CUNHA(1977), SCHNEIDER (1981), CARRAHER et al. (1982,1983), KRAMER (1982), PATTO(1984, 1993), FREITAG(1985), CAGLIARI(1985),

---

<sup>15</sup> Denominado de Pensamento e Linguagem, tratava-se de um treinamento em serviço (prático e teórico) para que as professoras pudessem melhor desempenhar suas funções (POPPOVIC, 1981).

SOARES(1991), entre outros. Uma das principais críticas que a educação compensatória recebe é a de que ela não questiona nem faz nada para mudar o sistema escolar, mas questiona e quer mudar a criança e o seu meio social.

SCHNEIDER(1981)<sup>16</sup> identifica a teoria da privação cultural como um aspecto particular da patologia social onde as noções de “doenças e disfunções” abrem espaço para explicar convenientemente as deficiências e diferenças intelectuais das crianças carentes, via “excepcionalidade”. Assim sendo, o ensino é “retardado e modificado de tal maneira que se torna praticamente impossível para elas a apresentação de progresso normal”, sem contar que não se objetiva sua reintegração no sistema escolar mais amplo(ibidem, p. 72).

Para KRAMER(1982), o modelo biológico e o da patologia social são similares, pois implicam na “falta” de algo no indivíduo que o faz “inferior”. Os programas compensatórios partem desse princípio e “pretendem corrigir as deficiências das crianças, praticando os códigos, treinando habilidades, ensinando a obedecer, discriminando a cultura de origem, culpando a criança, a família e o meio pelas faltas existentes”(ibidem, p. 62). Tal postura comparece nas classes de alfabetização, consubstanciando-se numa prática rotinizada e adestradora.

SOARES(1991) concorda com SCHNEIDER e KRAMER, reafirmando que a análise do fracasso escolar das camadas populares e a busca de soluções ocorrem no quadro de verdadeira patologia social, em que as “doenças” do contexto cultural devem ser tratadas e compensadas pela escola.

PATTO(1993), em revisão de alguns artigos da Revista Brasileira de Estudos

<sup>16</sup> O trabalho de pesquisa realizado por SCHNEIDER(1981) foi publicado num momento em que educadores aderiam a Teoria da Privação Cultural. Investigando crianças caracterizadas como Alunos Excepcionais das classes especiais, a autora constata que esse desvio é criado pela sociedade onde o rótulo é sobreposto à criança com sucesso. Outro atributo imposto ao aluno é o conceito de imaturidade, “definida como não estar apto, orgânica e intelectualmente, para a alfabetização”. Além disso, a pesquisadora discute os preconceitos em relação à criança pobre( ibidem, p. 62).

Pedagógicos, também identifica certa tendência de relacionar-se a carência cultural com excepcionalidade. Afirma, assim, que os programas compensatórios já nascem predestinados ao insucesso, pois pressupõem alunos menos aptos à aprendizagem escolar.

Ao que parece, tais facetas explicativas acabaram por endossar iniciativas de investimentos em programas sociais e escolares assistencialistas, tendo a escola o papel de não apenas formar o indivíduo, mas também o de prevenir e corrigir os possíveis problemas advindos de um meio social pobre.

Sem dúvida que tal teoria teve o mérito de alertar a sociedade e a educação a respeito dos efeitos prejudiciais das condições precárias de vida sobre o desenvolvimento humano. Contudo, ao tentar derrubar a ênfase nos dons e nas capacidades inatas dos indivíduos, reforçou as mesmas concepções negativas e preconceituosas para caracterizar o aluno pobre e o seu meio e, pior, acabou instituindo a pedagogia da pobreza e a patologização do processo ensino-aprendizagem.

### **2.3. Teoria da patologização do processo ensino-aprendizagem.**

Tendo em vista a grande incidência de alunos considerados com dificuldades para aprender e a improdutividade da intervenção pedagógica, pouco a pouco, a educação foi emprestando argumentos psicológicos, sociológicos e médicos para melhor justificar essas dificuldades. Tais justificativas acabaram incorporando a abordagem psiconeurológica da aprendizagem e, por conseguinte, seus instrumentos de mensuração psicológica e intelectual, assim como, os conceitos patológicos dela decorrentes.

Contudo, essa explicação para os problemas escolares é antiga. Da revisão apresentada por PATTO(1985) depreende-se que essa teoria tem sido validada desde o início do século XX com a criação de centros de higiene mental escolar e com a utilização de instrumentos de mensuração ou programas de diagnóstico médico.

Nessa perspectiva, as dificuldades escolares são explicadas tanto em função das diferenças individuais de personalidade, de desenvolvimento intelectual, de habilidades perceptivo- motoras quanto de acordo com diferenças sociais, grupais, culturais, étnicas. Ao que parece, tal versão explicativa do fracasso escolar foi fortemente influenciada pela articulação dos pressupostos da teoria psicológica inatista e ambientalista.

Reforçando SCHNEIDER(1981), POPPOVIC (1981a) afirma que, a partir dos anos sessenta, muitas das crianças que não aprendiam ou fracassavam eram consideradas portadoras de problemas mentais, sensoriais ou neurológicos e submetidas a diagnóstico individual, psicológico e testes. Não se questionava a escola, os métodos de ensino ou a didática. Quando diagnosticadas como retardadas, limitrofes, ou deficientes mentais, eram encaminhadas a um ensino especial, onde

*...rotuladas e encaminhadas a uma dessas classes, nunca mais a criança pode ser considerada normal...mesmo porque as repetências sucessivas...depois a própria classe especial, se encarregam de transformar uma criança normal em um deficiente social [...] O culpado era o aluno portador de deficiências. (POPPOVIC, op. cit., p.14)*

Mais recentemente, MOYSÉS & COLLARES (1992, 1992a, s.d) reconheceram a presença desta abordagem no cotidiano escolar e identificaram-na como a patologização do processo ensino-aprendizagem<sup>17</sup>. As prováveis doenças advindas das condições precárias de vida incidem negativamente sobre o desenvolvimento cognitivo e psicológico da população, dificultando a aprendizagem e responsabilizando a própria população pelos altos índices de evasão e repetências escolares. O fracasso escolar é consequência manifesta de uma anormalidade biológica, atraso na maturação ou disfunção no sistema nervoso central, excluindo os determinantes sociais. Deste modo, a não-alfabetização recai sobre as

<sup>17</sup> Até há pouco tempo, eram comuns os termos "biologização do processo ensino-aprendizagem" e "medicalização do processo ensino- aprendizagem". Atualmente, devido ao grande número de profissionais envolvidos com a problemática escolar, MOYSÉS & COLLARES (1985,s.d.,1992) preferem a expressão "patologização do processo ensino- aprendizagem."

características intrínsecas dos alunos. (MOYSÉS & COLLARES, 1992 a)

Nessa direção, disseminam-se conceitos de dislexia, distúrbio por déficit de atenção<sup>18</sup>, dislalia, afasia, disgrafia, disortografia, discalculia, e tantos outros distúrbios de aprendizagem, de comportamento, de personalidade, afetivos etc. Na verdade, um conceito remete ao outro e na prática falam de uma mesma situação, onde “um padrão de comportamento e/ ou de aprendizagem que incomoda, diverge das normas socialmente estabelecidas”.(MOYSÉS & COLLARES, s.d, p. 11) Insere-se nessa circularidade de conceitos a expressão *dificuldades de aprendizagem*, que, embora mais branda, refere-se a uma “alteração menos violenta” na aprendizagem, mas sempre localizada em quem aprende.(MOYSÉS & COLLARES, 1992 a, p. 33)

A difusão desses conceitos é feita nos livros e manuais da educação, na escola e na mídia<sup>19</sup>, situando problemas de origem e solução médica, com indicação de terapia medicamentosa e psicológica. Professores, médicos, psicólogos, e até a própria família, diagnosticam precocemente os alunos. Novas especialidades profissionais surgem para dar conta dos problemas de aprendizagem, inclusive a psicopedagogia, a fonoaudiologia etc.

Outra vertente muito presente nessa teoria, investiga as relações entre nível socioeconômico, estado nutricional e desempenho intelectual, psicomotor e escolar, entendendo que a desnutrição infantil pode ser um dos fatores responsáveis pelo estrangulamento no ensino básico.

Na revisão elaborada por BRANDÃO et al.(1983), pode-se notar a presença de trabalhos

<sup>18</sup> Por exemplo, o termo Hiperatividade, é caracterizado por inúmeros padrões de comportamento, entre eles a inatenção, a impulsividade e a inquietude das crianças. Ou seja, o “ ‘anormal’ estaria definido em função de comportamentos desviantes daqueles esperados”, e dependente da maior ou menor tolerância dos observadores. Como não existe diagnóstico preciso de nenhuma alteração orgânica, o termo DCM (disfunção cerebral mínima) passou a denominar uma alteração mínima na função cerebral com repercussões específicas sobre o comportamento da criança. Atualmente o termo refere-se a um Distúrbio por Déficit de Atenção.( SUCUPIRA,1985, p. 31-3)

<sup>19</sup> A esse respeito, foi levado ao ar uma reportagem no Jornal Nacional do Meio Dia (GLOBO) a respeito da hipertividade dia 24/01/96 às 13:45 h e outra no Jornal Regional do Meio Dia- EP TV dia 09/02/96 às 13:00 h.



mais otimistas com relação à educação de crianças subnutridas, tais como DANTAS (1976) e LEITE(1977), e outros, mais pessimistas, de SILVA(1978) e MACEDO(1979).

DANTAS (1976) buscou investigar os efeitos de um programa de estimulação em crianças pré-escolares de três níveis nutricionais, e obteve que a estimulação cognitiva promove diferenças significativas nas habilidades intelectuais, independentemente do nível nutricional. (apud BRANDÃO et al., 1983)

LEITE(1977) enfatizou a importância de alimentação adequada para as crianças pré-escolares, e concluiu que as crianças submetidas a tratamento nutricional melhoraram sua capacidade de integração das informações recebidas e de produção de respostas na provas de rendimento perceptivo motor. (ibidem)

Para SILVA(1978) “a desnutrição pregressa, mesmo moderada é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental e mal (sic!) desempenho escolar”. As crianças desnutridas tornam-se apáticas, solicitam menos e, por não serem estimuladas, têm o seu desenvolvimento prejudicado. (ibidem, p. 52)

MACEDO (1979) estudou a relação entre fatores socioculturais, estado nutricional e desenvolvimento cognitivo em crianças pré-escolares. O autor concluiu que “para um desenvolvimento normal da noção de conservação é necessária a coexistência de nutrição normal e condições sócio-culturais adequadas”. Alerta ainda que a criança desnutrida, ao ingressar na escola, recebe a mesma quantidade e qualidade de informações que uma criança com desenvolvimento cognitivo normal, mas não tem condições para a auto-regulação, disso podendo resultar na sua marginalização (ibidem, p. 53).

Embora BRANDÃO et al.(1983) manifestem restrições em relação ao peso nutricional na aprendizagem, concordam com LEITE(1977): se uma criança desabrocha rapidamente recebendo alimentação e cuidados, maiores seriam suas possibilidades de desenvolvimento se fosse estimulada. Esse aspecto também foi reforçado pela pesquisa de DANTAS(1976).

MOYSÉS E COLLARES(s.d., p. 7) avançaram nessa perspectiva, apontando que nenhum pesquisador de renome “realizou um trabalho científico buscando relacionar a desnutrição com o rendimento escolar”. Os trabalhos que procuram vincular algum comprometimento no desenvolvimento cognitivo com a desnutrição, não foram conclusivos pois esbarram em um impasse metodológico: “os determinantes da desnutrição (condições de vida intimamente vinculadas à inserção social da família) também são os determinantes fundamentais dos inúmeros padrões possíveis de expressão do desenvolvimento intelectual”( op.cit., p. 8).

Embora partam de pontos de vista diferentes, tanto a ideologia do dom, da marginalização e da patologização, desencadeiam um processo conformista em relação à educação das crianças, pois entendem que o fracasso nas atividades escolares decorre das próprias características das crianças. Nessa perspectiva, a escola sente-se impotente para cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora no processo ensino- aprendizagem, já que não pode corrigir as “faltas” que as crianças já trazem consigo.

Desse modo, pode-se depreender que, se a pedagogia elitista privilegiava apenas os “bem nascidos” e impedia o acesso das classes dominadas à escola, a pedagogia liberal dá igualdade de acesso a todos, mas marginaliza, patologiza e discrimina, isentando o sistema escolar de maiores responsabilidades.

Fica, assim, difícil estabelecer os limites de uma ou outra teoria. Ao que parece, elas estão sobrepostas, amalgamadas umas às outras e devido à circularidade dos argumentos e à facilidade com que se incorporam no pensamento das pessoas, permanecem tão presentes dentro da escola.

Em contraposição, novos estudos surgiram buscando investigar o contexto socioeconômico e político e suas relações com a especificidade escolar. Entre esses, merecem destaque as pesquisas inspiradas no referencial piagetiano, as quais muito contribuíram para o avanço crítico da pesquisa sobre o fracasso escolar e seus determinantes.

## 2.4. Teorias psicogenéticas.

Embora os trabalhos de Jean Piaget não se dirijam a determinadas classes sociais, mas à população infantil em geral, a partir da década de oitenta começou a surgir uma nova geração de educadores e pesquisadores piagetianos brasileiros preocupados com a educação e o fracasso escolar. Baseadas na teoria psicogenética, algumas pesquisas voltaram-se para a investigação do desempenho cognitivo de crianças de diferentes meios socioeconômicos.

Alguns desses trabalhos originaram muita polêmica e divergências de interpretações dos resultados, a ponto de PATTO(1984), ao comparar dois grupos de pesquisa, questionar se, do ponto de vista piagetiano brasileiro, a criança marginalizada é ou não considerada deficiente.

Esse questionamento desencadeou um vigoroso debate desenvolvido por PATTO(1984); FREITAG(1985); CAGLIARI(1985); MORO(1986) e CARRAHER et al. (1986) na revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas.

A primeira tendência identificada por PATTO(1984) considera que o ambiente em que as crianças das classes subalternas vivem é lesivo ao seu desenvolvimento intelectual, e é representada por trabalhos de pesquisa de CHIAROTTINO(1982) e seus orientandos do Departamento de Psicologia da USP, principalmente MONTOYA(1983).

CHIAROTTINO(1982), investigando as crianças portadoras de problemas de aprendizagem, considera que tais distúrbios são determinados por deficiências no aspecto endógeno do processo de cognição, sendo que a sua natureza depende das trocas do organismo com o meio no qual a criança vive, num período crítico de zero a sete anos. A pesquisadora ressalta que essas deficiências podem ser superáveis e transitórias e sugere medidas de reeducação específicas na linha de uma reconstrução endógena a partir de solicitações do meio.(apud PATTO, 1984 e CASTRO, 1989)

MONTOYA(1983), pressupondo que as condições de vida da crianças marginalizadas

limitam o desenvolvimento de suas potencialidades, procura investigar quais aspectos de vida, considerados a priori lesivos, de fato prejudicam o desenvolvimento cognitivo. Os resultados baseados em provas piagetianas indicam defasagens entre a construção do real e a organização das representações. (apud PATTO, 1984; CASTRO, 1989)

PATTO (1984), revendo essas pesquisas, observa que as condições-intra escolares não são nelas discutidas, uma vez que MONTOYA(1983) e CHIAROTTINO(1982) atribuem o fracasso escolar às deficiências cognitivas do aprendiz geradas pelas influências negativas do seu meio.

A segunda posição procura demonstrar a inexistência de deficiências na função cognitiva das crianças e o fracasso da própria escola. Esse grupo é representado pela equipe do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, coordenadas por TERESINHA N. CARRAHER ( 1982, 1983) e seus colaboradores.

No artigo “Na vida dez, na escola zero”, CARRAHER, CARRAHER & SCHLIEMANN(1982) propõem-se a realizar uma análise etnográfica e experimental (método clínico piagetiano) dos contextos culturais formais e informais da aprendizagem de matemática, investigando cinco crianças vendedoras ambulantes da cidade de Recife, com idade entre 9 a 15 anos. Nesse trabalho obtiveram que as crianças das camadas marginalizadas apresentam melhor desempenho nas tarefas informais( op. cit., p. 29).

Tendo em vista o fracasso das camadas pobres da população na escola e a preocupação com o que ocorre no seu interior, CARRAHER & SCHLIEMANN(1983) apoiaram-se no modelo de inteligência proposto pela Psicologia contemporânea, buscando analisar as relações entre o conhecimento escolar e o desenvolvimento cognitivo das crianças de diferentes níveis socioeconômicos destinadas ao fracasso escolar.<sup>20</sup> A pesquisa não confirmou o despreparo da

<sup>20</sup> Para efeitos de comparação participaram 57 crianças matriculadas na segunda série do primeiro grau de três escolas públicas ( com idade média em torno de 9.6 anos), e 44 matriculadas na primeira série de três escolas particulares ( idade média de 7.0 anos), portanto, diferentes quanto à série e à idade, mas tendo em comum o fato de estarem iniciando o ensino de Matemática e nível cognitivo nas provas piagetianas. Cada criança foi examinada individualmente quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, incluindo-se tarefas piagetianas destina-

criança carente para aprender matemática, já que a avaliação dos dois grupos foi semelhante em níveis de desenvolvimento cognitivo. Desta forma, consideraram que a diferença obtida em relação ao índice de reprovação não pode ser atribuída somente às diferenças cognitivas.

Nas duas pesquisas do grupo, os autores consideram que, se a criança fracassa na aprendizagem escolar de aritmética, isso não se deve a uma deficiência localizada na criança ou no seu contexto sociofamiliar, mas ao fracasso seletivo da própria escola.

PATTO(1984) prefere essa segunda tendência e argumenta que o aparato escolar conspira contra a aprendizagem das crianças. Para provocar a continuação do debate entre os piagetianos, lança as seguintes questões: Por que diferentes pesquisadores, de posse de um mesmo referencial teórico e das mesmas provas, obtêm resultados tão opostos? Existem “diferenças reais ou interferências dos pressupostos dos pesquisadores sobre os resultados da pesquisa?”. (op.cit., p. 11)

Continuando o debate, FREITAG(1985) buscou verificar as possibilidades lógicas de comparação, bem como a vulnerabilidade da teoria e da metodologia piagetiana. Na revisão das condições de realização das pesquisas, concluiu que não havia “nenhuma diferença substancial entre os dois grupos confrontados quanto à interpretação teórica de Piaget, apesar dos diferentes enfoques e interesses”. (op.cit., p.42) Na verdade, constatou uma surpreendente coincidência: crianças de origem humilde, comparadas com as das classes mais altas, encontram-se até certo ponto defasadas em seu desenvolvimento psicogenético, uma vez que dentro da mesma faixa etária, não atingem as estruturas típicas de um determinado estágio. É no nível empírico- idade, série cursada, classe social, tipo de escola- que estão os problemas que levaram PATTO(1984) a questionar a teoria e a metodologia piagetianas.

---

das a determinar o nível de desenvolvimento dos conceitos de conservação, classificação, seriação, inclusão de classes, além de uma tarefa para avaliar a representação simbólica de quantidades. Quanto ao currículo escolar básico de matemática da primeira série, este foi sugerido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco: escrita e leitura dos números, soma e subtração, resolução de problemas(CARRAHER et al., 1983).

FREITAG(1985) concorda com PATTO(1984) quando afirma que os piagetianos paulistas estão identificados com a tese do déficit e os pernambucanos com a tese da diferença e da equivalência funcional das estruturas cognitivas<sup>21</sup>. Mas adverte que, ao se idealizar a diferença, deixa-se, por um lado, de perceber que “essa diferença é de fato um déficit socialmente condicionado, pelo qual é responsável a sociedade de classes.”(ibidem, p. 38)

CAGLIARI(1985) tece considerações de natureza linguística, valiosas para o avanço do debate em questão e defende a tese da diferença.

*...um aluno de classe social desprivilegiada tem um caminho diferente do caminho de um aluno de classe social privilegiada dentro da escola[...]Seguir um caminho diferente não significa que os alunos [...] são menos dotados ou incapazes, mas que a escola não pode ensinar só o caminho dos alunos privilegiados e cobrar igualmente dos dois tipos de aluno. (op. cit., p. 62)*

Para esse pesquisador, julgar as capacidades cognitivas e operacionais de uma criança através da visão da escola é uma estupidez intelectual, pois “a escola é apenas uma situação de vida muito restrita”(ibidem, p. 51). Cabe à escola entender as diferenças no processo de aprendizagem dos diversos tipos de alunos, suas dificuldades e estratégias, e tendo isso em conta, planejar o ensino e a aprendizagem. O que falta à escola “é competência na tarefa de educar e ensinar.[...] As pessoas deviam falar muito mais numa ‘síndrome de dificuldade de ensino’ do que numa síndrome de dificuldade de aprendizagem.”(ibidem, p. 61).

Nessa perspectiva, argumenta que muitas das dificuldades de aprendizagem podem ter como causa principal: a prática escolar, as metodologias utilizadas em sala de aula, a política educacional do país, a incompetência da escola e dos autores dos livros didáticos.

MORO (1986) constatou diferenças significativas ao comparar os resultados evolutivos

<sup>21</sup> FREITAG (1985, p. 43) acrescenta ainda que, à medida em que o grupo pernambucano foi se “piagetizando”, foi sendo abandonada a “hipótese da diferença e equivalência funcional das estruturas cognitivas, a favor da hipótese da deficiência, inerente ao próprio paradigma da psicogênese infantil, no qual se afirma a superioridade de um patamar (esquema) de organização do pensamento face ao outro, menos complexo, anterior”.

de sua pesquisa em Curitiba (MORO, 1983, 1984)<sup>22</sup> e da amostra pernambucana. (CARRAHER & SCHLIEMANN, 1983) Tentando responder às indagações propostas por PATTO (1984), MORO (1986) questiona os dados obtidos pelo grupo pernambucano uma vez que as crianças desse grupo são mais velhas e têm maior tempo de escolarização. Além disso, chama a atenção para os pressupostos teóricos e a diferença das expectativas das pesquisadoras, já que num grupo havia “uma indicação mais otimista sobre as condições das crianças de baixa renda”. (MORO, 1986, p. 69)

Assim como PATTO (1984) e CARRAHER (1983), MORO (1986, p.70) considera que “a deficiência da criança de família de baixa renda está no ritmo de seu desenvolvimento cognitivo e não na qualidade de suas construções”. Acrescenta que o rendimento escolar, entendido como treino específico das questões propostas, não depende do desenvolvimento cognitivo.

Retomando o debate CARRAHER, CARRAHER & SCHLIEMANN (1986) fazem um balanço geral da evolução dos seus trabalhos, adiantando que, onde FREITAG (1985) vê uma progressiva “piagetinização”, o grupo identifica como “despiagetinização.” Os autores demonstram, através de alguns estudos, que a análise do fracasso escolar sofreu alterações ao longo do percurso teórico-metodológico do grupo, uma vez que no início dos trabalhos esperava-se que o fracasso escolar fosse determinado por fatores cognitivos. Devido aos resultados inesperados, o grupo redimensionou suas concepções e passou a incorporar os contextos históricos e culturais nas análises do desenvolvimento cognitivo.

Para esses pesquisadores, se existiu convergência nos resultados de pesquisa, não existiu nas conclusões, uma vez que para eles as dificuldades escolares não são sinal de “burrice” ou de deficiência, mas indicam diferenças no modo de pensar. Algumas tarefas realizadas em contextos significativos apresentam melhores resultados. (ibidem)

<sup>22</sup> A amostra do primeiro estudo constou de vinte e cinco crianças (MORO, 1983) e no segundo de sessenta e três (MORO, 1984), as quais tinham em média 7 anos e três meses e estavam iniciando a primeira série do primeiro grau, sem pré-escola.

Ponderando sobre tais discussões, CASTRO(1989) fez um balanço geral das produções piagetianas brasileiras. No caso da pesquisa pernambucana, adverte que a utilização do referencial piagetiano foi apenas aparente, pois “consistiu no emparelhamento dos sujeitos pelo nível constatado nas provas piagetianas”(op. cit., p. 19). Além disso, assegura que não há oposição de resultados entre as pesquisas, pois de fato o grupo pernambucano constatou um atraso no desenvolvimento das crianças das escolas públicas. A equivalência da amostra só foi possível porque elas tinham um ano a mais de escolaridade e dois a mais de idade.

Essa pesquisadora observa que nem sempre os resultados das pesquisas piagetianas foram convergentes, porque situam-se “ora em setor teórico envolvendo conceitos e metodologia, ora decorre de confrontos no plano de interpretação político sociológica dos dados colhidos”.(op. cit., p. 15) De todo modo, os trabalhos indicam que “no decurso do desenvolvimento, a quantidade e qualidade das interações entre o ser humano e o meio ficam prejudicadas se esse contexto é restritivo e pouco estimulante”, podendo ocasionar prejuízos na construção das estruturas. (ibidem, p. 23)

A pesquisadora lembra que CHIAROTTINO(1987) retomou a discussão na Revista Psicologia, Ciência e Educação, reafirmando que

*...as crianças de baixa renda têm, em média, no Brasil, um déficit cognitivo e não apenas uma diferença, com relação às demais. Estão em situação de inferioridade, sobretudo com relação à sua capacidade de expressão, já que as trocas com o meio não foram adequadas. As dificuldades poderão ser superadas, por processos de educação e reeducação, fundamentados na teoria e nas pesquisas piagetianas. Portanto, as referidas crianças 'não são inferiores mas estão inferiores' (apud CASTRO, 1989, p. 22).*

Um dos grandes saldos positivos desses trabalhos foi no que tange às inúmeras questões teórico-metodológicas e desafios levantados, fazendo que muitos estudos e intervenções avançassem também, considerando o interior da escola e da sala de aula, expandindo as explicações sobre o fracasso escolar para além do aluno carente, de sua família



e do seu meio sociocultural, com grandes repercussões políticas e pedagógicas.

A lógica psicogenética tem trazido importantes contribuições para a prática pedagógica, ressaltando que a criança constrói novas formas de pensar ao longo da vida, sendo possível capacitá-la para elaborar complexos e refinados conhecimentos. O potencial de inteligência é permanentemente construído nas relações com o mundo, podendo ser pleno ou parcialmente utilizado, dependendo das condições ambientais encontradas na família, na escola e na sociedade em geral. Outrossim, a qualidade interacional e seus possíveis efeitos sobre a construção das estruturas cognitivas são muito valorizados, redimensionando a importância da escola e do professor no processo de aquisição de conhecimentos.

Em relação à educação, PIAGET(1973, p.32) afirma que “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Paralelamente a essas discussões, foram se desenvolvendo trabalhos mais críticos, mais questionadores, alguns inclusive que investigam e contestam as possíveis doenças e distúrbios que habitam a escola.

## **2.5. Teoria do preconceito: despatologizando o fracasso escolar.**

Em oposição à tese da patologização generalizada do fracasso escolar anteriormente citada, surgiram trabalhos de pesquisa coordenados por médicos, psicólogos e educadores, destacando-se VIAL(1979), MORALES(1980), MOYSÉS & LIMA(1982), BRANDÃO et al.(1983), MOYSÉS(1985), SUCUPIRA(1985), MOYSÉS & COLLARES(1985, 1992, 1992a, s.d), CYPEL (1987), BAETA(1989), PATTO(1993), entre outros.

Nesta perspectiva, COLLARES & MOYSÉS (1985, p. 45) consideram que o fracasso escolar “é resultado de complexo jogo de fatores educacionais, sociais, culturais e econômicos, que refletem a política governamental para o setor social”, sendo impossível determinar os

efeitos específicos de cada um dos fatores aí implicados, quer sejam de ordem nutricional, afetiva, socioeconômica sobre o rendimento escolar. As condições de saúde da criança brasileira, muitas vezes, nem chegam a interferir sobre o resultado escolar final, não podendo ser analisadas isoladamente, numa relação causal linear e direta. (MOYSÉS, 1985)

CYPEL (1987) argumenta nessa direção que, embora as funções neuropsicológicas sejam importantes para um bom desempenho escolar, não atuam de forma exclusiva, nem são por si só garantia absoluta para o aprendizado. Fatores de outra ordem interferem no processo do aprendizado escolar, sendo impossível “estabelecer uma relação direta entre exame neurológico e aprendizado escolar”. (op.cit., p.150)

SUCUPIRA(1985) e MOYSÉS & COLLARES(s.d,1992) apontam inconsistências científicas nos estudos que investigam as relações entre saúde e desenvolvimento cognitivo. Uma delas e talvez a mais grave é que, apesar da popularidade dos chamados *distúrbios de aprendizagem*, seus defensores não conseguiram “estabelecer critérios precisos para seu diagnóstico”, nem comprovação empírica dessas patologias<sup>23</sup>.(MOYSÉS & COLLARES, s.d., p. 15).

Em se tratando da má alimentação, MOYSÉS & LIMA(1982), MOYSÉS & COLLARES (1985, 1992, s.d) e PATTO(1985) advertem que existem diferentes graus de desnutrição com diversas conseqüências no organismo das crianças<sup>24</sup>. Na verdade, esses autores explicam que as crianças que chegam à escola são vítimas de desnutrição leve, pois ingerem uma quantidade insuficiente de alimentos. Essa irregularidade da alimentação diária pode alterar a estatura infantil, mas não provoca lesões no Sistema Nervoso Central ou mudanças drásticas no potencial cognitivo, mesmo porque os sistemas vitais são preservados.

<sup>23</sup> Para maiores informações vide MOYSÉS & COLLARES(1992a), “A História não contada dos distúrbios de aprendizagem”.

<sup>24</sup> Por exemplo, a desnutrição proteico-calórica pode ter conseqüências danosas sobre o Sistema Nervoso Central, caso seja de grave intensidade; ocorra na época em que o SNC está se desenvolvendo( entre o primeiro trimestre de gestação até os 6 meses de vida pós natal); e abranja a maior parte desse período crítico. Esses três itens quando ocorrem simultaneamente, podem acarretar alterações estruturais no cérebro, tais como redução do tamanho e do número de células.(MOYSÉS & LIMA, 1982; MOYSÉS & COLLARES, s.d, p. 7)

Portanto, conforme apresentado anteriormente, o fracasso escolar resultante da desnutrição, não tem respaldo científico. As crianças que desenvolvem desnutrição grave não chegam à escola, morrem antes dos 5 anos e “as funções intelectuais superiores (que poderiam ser comprometidas pela desnutrição) não são pré-requisitos para a alfabetização, aliás, aos 7 anos nem estão presentes”.(MOYSÉS & COLLARES, s.d., p. 11)

Outra inconsistência refere-se aos instrumentos de mensuração psicológica e escolar, que, como citam BRANDÃO et al.(1983) e MOYSÉS & COLLARES(s.d), não avaliam a competência efetiva, pois apresentam aos sujeitos situações pouco familiares, avaliando apenas a expressão do desenvolvimento e nunca o desenvolvimento em si. Inclusive para MORALES(1980) a própria identificação dos estados nutricionais é muito discutida, já que são utilizadas apenas medidas antropométricas para avaliar peso e altura.(apud BRANDÃO et al, 1983)

Para ilustrar, em atendimento ambulatorial com crianças em idade escolar apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, SUCUPIRA(1985) constatou que, de modo geral, apenas de 1 a 3% das crianças apresentam algum problema de saúde, onde a hiperatividade pode ser a queixa principal. Dados semelhantes são também citados por SCHNEIDER(1981), CYPEL(1987), RIBEIRO(1992) e PATTO (1993).

Na revisão de pesquisas nacionais e internacionais empreendida por Brandão et al.(1983), evidencia-se a impossibilidade de se considerar o mau estado nutricional das crianças das camadas populares como álibi para o fracasso escolar.

A pesquisa recente de MOYSÉS & COLLARES(s.d.,1992) ilustra bem as considerações acima citadas. Em campo, as pesquisadoras depararam-se com um grande número de encaminhamentos de crianças ao serviço médico, indicando distúrbios neurológicos e problemas de desnutrição como possíveis fatores impeditivos de aprender. Preocupadas, buscaram “aprofundar o entendimento da medicalização do processo ensino- aprendizagem,

em termos quantitativos e qualitativos” e comprovar ou não os diagnósticos emitidos pela equipe escolar (MOYSÉS & COLLARES, 1992, p. 13). Para tanto, investigaram “as opiniões dos diretores e professores sobre as causas do mau rendimento escolar e o estudo de crianças que fossem apontadas pelos professores como portadoras de alguma doença que interferisse com a aprendizagem” (ibidem, p.16).

De modo geral, obteve-se dos entrevistados que o “fracasso escolar é motivado por questões referentes à criança e à sua família” e, principalmente, à saúde. (ibidem, p.18) Como possíveis soluções, os entrevistados propuseram o encaminhamento das crianças aos serviços de saúde.

Nesse trabalho, os problemas de ordem pedagógica, que deveriam ser objeto de reflexão e mudança, não foram mencionados pelos professores. Em contraposição, os diretores destacaram a importância da professora no processo ensino-aprendizagem e inclusive, foram unânimes em apontá-la como uma das “culpadas” pelo fracasso escolar, o que não foi compartilhado pelas mesmas. Já o sistema educacional foi poucas vezes questionado pelos entrevistados da escola.

Tais dados sugerem que

*...estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, senão impossível, ensinar. A escola apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada. (ibidem, p. 16)*

No atendimento dessas setenta e cinco crianças encaminhadas para avaliação, setenta e uma não apresentaram nenhuma doença orgânica ou emocional, nem problemas no desenvolvimento neuropsicomotor ou cognitivo que compromettesse o aprendizado escolar<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> De modo geral, as crianças têm problemas próprios de sua idade e exibem um grau de desenvolvimento compatível com a “normalidade”, mas o expressam de acordo com os valores do meio social em que vivem.

A dimensão da totalidade de cada criança só foi possível ser apreendida no trabalho direto com elas: “a partir do momento em que elas tiveram voz, tornaram-se uma a uma, crianças concretas”.( ibidem, p. 26)

Na verdade, o que existe por detrás desses depoimentos são mitos e preconceitos em relação à população mais pobre. A esse respeito, MOYSÉS & COLLARES(1992) confirmam que

*...o cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente. (ibidem, p. 15)*

Esses preconceitos são convenientes para que o excluído socialmente se considere o único responsável por seu fracasso na escola e continue a acreditar que todos são iguais. Com isso, segundo cita MOYSÉS (1985), desloca-se o eixo de discussão político-pedagógica para causas e soluções médicas, inacessíveis à educação. Essa culpabilização generalizada do aluno e da sua família impede que a escola, enquanto instituição social concreta, assuma uma postura de autocrítica e transformação.

BRANDÃO(1980) também já observara que as atitudes do professor revelam um conjunto de estereótipos e preconceitos em relação à população carente, e uma tendência de depreciar e patologizar os alunos e suas famílias. Tal afirmação, reforçada por GATTI(1981) e BAETA(1989), indicam que as deficiências físicas, biológicas ou carências culturais e nutricionais, por si só não explicam as altas taxas de evasão e repetência.

Nessa direção CYPEL(1987, p.149) explica que “a desnutrição, a carência afetiva e cultural, as disfunções cerebrais e desordens neurológicas criaram mitos substanciados em impressões médicas, que despejavam sobre a criança toda a culpa de seus tropeços”. Esse autor observa que os estudos de FERREIRO E TEBEROSKY contribuíram muito para retificar

---

Essa forma de expressão não é reconhecida, não tem valor e nem está impressa nos instrumentos de avaliação e testes”. (MOYSÉS & COLLARES, 1992)

esses preconceitos e mostrar que estas crianças se encontram dentro do processo normal de evolução do aprendizado. E ainda acrescenta que é importante “não transformar uma condição relativamente incomum numa outra com características epidêmicas”(ibidem, p.151).

Segundo citam BAETA(1989) e SILVA & DAVIS(1992), de fato, as condições concretas de vida das camadas populares são precárias: faltam-lhes alimentação adequada, estimulação, contato com a língua escrita etc. Estes são problemas sociais graves, que devem ser enfrentados com medidas amplas. Contudo, conhecer essa realidade deve ser o ponto de partida para adequar a prática pedagógica,

*...e não como vem sendo feito, usar esse conhecimento como alibi para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar [...] Para desmitificar é preciso ter consciência de que os mitos e alibis na realidade exercem um papel de mascaramento, pois são contaminados ideologicamente (BAETA, op. cit., p. 20).*

As autoras lembram ainda da importância da mediação do professor enquanto elemento chave na construção do conhecimento e advertem que esse também se encontra mal preparado, desmotivado, mal informado etc.

Para BAETA(op.cit.) a superação dos mitos e o conhecimento mais aprofundado do fracasso escolar demandam um esforço interdisciplinar que aproxime cada vez mais o mundo acadêmico e as redes de ensino na perspectiva de um duplo enriquecimento.

Ao que parece, apesar de a literatura apontar algumas facetas intra-escolares importantes para explicar o fracasso escolar, na prática evidencia-se uma circularidade viciosa, mostrando que, ao longo de várias décadas, a explicação mais comum permanece inalterada: as crianças pobres não conseguem aprender na escola devido às suas deficiências, sejam de natureza orgânica, sejam de natureza psicológica, cultural, econômica ou social.

Deste modo, tanto faz deslocar o eixo explicativo do fracasso escolar para os “dons”, “deficiências”, “diferenças”, “doenças” ou “carências” das crianças. São elas mesmas que continuam sendo penalizadas pelo fracasso e exclusão escolar, e por toda sorte de

conseqüências decorridas da sua não escolarização.

*Mas, e a análise dos condicionantes da escola, como ela produz e reproduz o fracasso escolar? Qual o peso da escola na produção do fracasso escolar? Quais são os fatores intra-escolares importantes que influem nesse fracasso generalizado?*

## **2.6. Teoria do fracasso da própria escola.**

Como foi visto até agora, as argumentações explicativas para o fracasso escolar focalizaram principalmente as características intrínsecas da criança e de seu contexto social e familiar, sem investigar mais criticamente a realidade escolar.

Ao final da década de setenta, surgiram muitos estudos e pesquisas buscando detectar e analisar os elementos do sistema escolar que pudessem estar interferindo no aproveitamento escolar das camadas populares e propor uma melhor qualidade de ensino.

Muitos desses trabalhos foram influenciados pela teoria histórico-crítica<sup>26</sup>, fundamentada no materialismo histórico, “na compreensão da história a partir [...] da determinação das condições materiais da existência humana”(SAVIANI, 1991 a, p. 23).

Nessa perspectiva, a luta pela democratização da escola pública é inseparável do processo político-social, da divisão social do trabalho, da distribuição de riquezas e, portanto, dos benefícios sociais da própria democratização da sociedade.

CUNHA(1991) lembra que a escola não apenas inculca a ideologia dominante mas, contraditoriamente, traz ganhos reais para os trabalhadores oriundos da classe trabalhadora.

CHARLOT (1979) considera que a educação deve ser elaborada em função de um

<sup>26</sup> Essa concepção foi formulada à partir das idéias de MARX, GRAMSCI e obras de SUCHODOLSKY, SNYDERS, MANACORDA e outros, recebendo a denominação de pedagogia social, pedagogia progressista, pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pedagogia dialética. Dos autores brasileiros que desenvolvem estudos e pesquisas numa perspectiva mais crítica destacam-se: SAVIANI (1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1991); CURY (1979); MELLO (1982); ROSENBERG (1982); BRANDÃO (1982); KRAMER(1982); LIBÂNEO (1984), FRIGOTTO (1991, 1993,1995), CUNHA (1991, 1991a ); FREITAG (1978) entre outros.

projeto de homem e de sociedade (pedagogia social), de maneira a se constituir numa arma na luta de classes, ao lado da luta econômica, social e política.

*...uma transformação social verdadeira implica uma modificação das estruturas, das relações e das atitudes em todos os domínios da realidade social, portanto, também no domínio pedagógico. Nesse sentido, a luta pedagógica é um aspecto da luta social global (op. cit., p. 304).*

Para SNYDERS (1977), a escola desempenha papel imprescindível na formação das crianças advindas das classes populares, na medida em que lhes proporcionam o domínio competente de conhecimentos, maior compreensão da realidade e instrumentação de oposição à sua situação desfavorecida. Essas crianças, submetidas ao fracasso na escola, apontam a improdutividade da mesma, mobilizando e suscitando transformações na sua estrutura.

Na visão de SAVIANI (1991, p.11) o fracasso escolar é “um problema social, educacional e pedagógico”, fazendo-se necessário analisá-lo e solucioná-lo tendo em vista tanto a dimensão pedagógica e educacional, quanto uma maior compreensão da contexto político e social.

A escola produz e legitima a repetência, a exclusão e os supostos problemas escolares por meio de suas práticas de ensinar, aprender e avaliar. Nessa perspectiva, a escola “avalia mal, desconhece os processos de desenvolvimento humano, recorre a práticas de ensino equivocadas e a conteúdos curriculares culturalmente viesados” (PATTO, 1984, p. 10-11), ou seja, “falha” ao gerenciar aquilo que lhe é específico- ensinar. RIBEIRO( 1993) aponta que existe na cultura escolar brasileira uma “pedagogia da repetência”.

Dentre os pesquisadores que têm investigado a instituição escolar e levantado alguns fatores importantes na produção e manutenção da baixa produtividade na educação <sup>27</sup>, e com

<sup>27</sup> Dentre eles, destacam-se BARRETO (1975,1979,1981); GOLDBERG(1976); SILVA(1980); BONAMIGO (1980); PENIN(1980, 1983, 1989,1992); BRANDÃO et al.(1980,1983); ROSENBERG(1981); GATTI et al.(1981); FUKUI (1981); SCHIELFELBEIN e SIMMONS(1981); MELLO(1981,1983, 1991, 1993); CARRAHER et al.(1982, 1983); LEITE (1982,1985); CAGLIARI (1985); BAETA(1989); FUSARI e CORTESE (1989); ANDRADE(1990); TADEU SILVA(1990); SILVA e LOMONACO(1990); RIBEIRO(1991, 1992, 1993), ARROYO(1992), MOYSÉS & COLLARES(L992, S.D.), SILVA & DAVIS(1992, 1993); DEMO(1993); PATTO (1993) entre outros.



base, principalmente, nos trabalhos de BRANDÃO et al.(1983), PENIN(1989), SILVA & DAVIS (1992), MELLO(1993) e DEMO(1993), a presente pesquisa exploratória da literatura específica sobre os condicionantes do fracasso escolar destaca os fatores intra-escolares mais comumente apontados.

Assim, pode-se evidenciar que a organização, a administração e o controle político, administrativo e pedagógico sobre as escolas prejudicam a tarefa educativa e conseqüentemente, o aproveitamento escolar do aluno. Pode-se também denunciar que, principalmente a falta de verbas para a educação e a ineficiência e desorganização na administração dos recursos disponíveis, geram tantas outras condições desfavoráveis para a melhoria do ensino público, tais como: falta de escolas em regiões empobrecidas; precariedade dos recursos materiais; péssimas condições de conservação das escolas; baixos salários para os profissionais da educação; jornadas encurtadas de trabalho para compensar a má remuneração; diminuição da jornada escolar do aluno em função da multiplicação de turnos nas regiões que carecem de escolas. Outrossim, ressalta-se a instabilidade dos projetos educacionais devido à ambigüidade política, a ausência de uma real efetivação e avaliação conjunta desses projetos.

Sobre o corpo docente, considerado o elemento mais importante na mediação do conhecimento historicamente sistematizado, identifica-se que a formação precária, a inexperiência, as ausências constantes e a intensa rotatividade dos professores se repercutem negativamente sobre a qualidade de ensino oferecida aos alunos. Algumas dessas características atingem mais diretamente as escolas de periferias que atendem justamente a população mais pobre.

*O desafio da qualidade torna-se tanto mais decisivo quanto se toma em conta que o aluno é figura carente em todos os sentidos, na média. Pobre materialmente, indigente culturalmente, coloca dificuldades extremas de aproveitamento escolar, que só poderiam ser bem manejadas por profissionais muito bem preparados. (DEMO,1993, p. 88)*

A questão salarial dos professores é apontada também como um dos fatores que contribuem para a queda da produtividade do ensino, devido à desvalorização profissional, à falta de atualização sistemática e à sobrecarga de trabalho.

Em se tratando da prática pedagógica e dos programas de ensino oportunizados aos alunos, identificam-se como obstáculos os sistemas de avaliação; a obsolescência dos conteúdos e das práticas pedagógicas; a existência de um currículo rígido, fragmentado e desarticulado; a ausência de articulação entre as séries e entre as disciplinas; a falta de um projeto pedagógico viabilizador do trabalho em equipe; ano letivo muito reduzido por greves, recessos e festividades entre outros. A propósito, ARROYO(1992) afirma que a cultura do fracasso escolar se efetiva na organização disciplinar e seriada do processo ensino-aprendizagem.

Ademais, são apontadas a desarticulação entre o conhecimento formal e a bagagem cultural que o aluno já dispõe e a falta de integração entre os sujeitos envolvidos na tarefa educacional, sejam eles professores, alunos, especialistas, sejam direção e familiares.

Outros fatores que influenciam o aproveitamento escolar dos alunos são os mecanismos de seleção e exclusão social que se operam no interior da escola. Nesta perspectiva, destacam-se os preconceitos, os estereótipos e a marginalização das crianças e suas famílias, assim como as expectativas negativas dos professores como preditivos do insucesso escolar. Nesta categoria, inclui-se também a exigência de materiais, de uniforme, de taxas e de contribuições escolares, fatores algumas vezes altamente seletivos.

Segundo, SILVA & DAVIS(1992) nas últimas duas décadas o desempenho e a relação do professor com os alunos foi se tornando mais complexa:

*O professor, que ensinava mal tão somente pela ineficácia de sua formação e dos treinamentos que participou, passa a ser percebido como alguém que atua de forma precária por muitas e diversificadas razões, em especial pela falta de compromisso político com a educação das classes populares e pela natureza da representação que faz de seus alunos e respectivas famílias".(p. 35)*

BRANDÃO et al.(1983), ao compararem a revisão da literatura nacional e internacional (ROCHA, 1983), identificaram algumas convergências relevantes. Mais especificamente, as pesquisas indicam que a qualidade da escola faz muita diferença, sobretudo, para as crianças das camadas populares.

Os estudos encaminhados nessa década evidenciam também que a complexa relação entre escola e sociedade passa inevitavelmente pela organização do Estado e pela gestão pública. Desta maneira, adverte que um dos principais empecilhos na implementação de uma educação de qualidade “parece centrar-se na fragmentação, burocratização, corporativismo, centralização e, sobretudo, na desarticulação política entre aqueles que regem a máquina pública e os setores majoritários da população”. (SILVA & DAVIS, 1992, p. 39)

O debate educacional atual, empreendido pelo mundo todo, tem recolocado a educação no cerne das estratégias de desenvolvimento, seja em função do impacto científico- tecnológico pelo qual passa a sociedade contemporânea e das novas formas de organização, gerenciamento do trabalho e da produtividade, seja em função do exercício da cidadania.

Atualmente, já não basta permanecer na escola e dominar conceitos básicos. As exigências demandadas pela sociedade moderna também se sofisticaram e requerem uma educação compatível com o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para enfrentar o próximo milênio.

Comparando-se a educação da metade desse século com a de hoje, pode-se constatar que, sem dúvida, houve um significativo avanço em termos de oferta e acesso educacional para a população. No entanto, nem sempre tais condições asseguraram qualidade de ensino básico para todos, uma vez que significativa parcela da população nem chegou a aprender a ler, escrever e contar e, se chegou, apresenta dificuldades imensas para compreender e interpretar um texto ou realizar operações matemáticas simples.

Dentro do enfoque adotado nesse trabalho, a pesquisadora entende que, se de um lado, o sistema educacional incorporou alguns dos conhecimentos e preconceitos sobre a população pobre que frequenta a escola, de outro, não foi capaz de redimensionar competentemente a especificidade pedagógica, de modo a garantir a esses alunos um patamar de conhecimentos básicos imprescindíveis para reverter esse quadro de fracasso na escola. Ou seja, se se convive com uma clientela marginalizada pela pobreza onde falta estimulação, orientação, disponibilidade para os estudos, melhores recursos financeiros etc., a escola pouco contribui para minimizar o impacto dessas condições sobre o ensino. Na verdade, a escola apresenta outros tantos problemas de natureza pedagógica e institucional, que, muitas vezes, inviabilizam a realização de experiências escolares bem sucedidas.

Nesse sentido, é imprescindível procurar diversas alternativas de abordar a escolarização e fracasso escolar nas suas múltiplas e complexas relações.

Na ótica dessa pesquisadora, é fundamental para a pesquisa em educação revisitar o fracasso escolar a partir das próprias vozes dos alunos que passaram pela escola, procurando desvendar, através dos seus caminhos e descaminhos, o que de fato foi significativo e desafiador nas suas relações pessoais com a escolarização e quais modelos explicativos, descritos nesse capítulo, estão presentes nas vozes dos sujeitos, ao tentarem justificar o próprio fracasso na escola.

De antemão, *dar voz ao aluno* representa um saldo positivo na medida em que procura valorizar e respeitar o sujeito enquanto legítimo personagem do processo de escolarização e desescolarização.

*Como o aluno vivenciou a passagem pela escola? Quais os desafios e possibilidades imbricados nela? Como ele percebe o seu próprio fracasso na escola? Que causas atribui ao baixo aproveitamento e à repetência escolar? Quais as repercussões desse fracasso em suas vidas? Quais as constantes históricas e sociais imbricadas na singularidade dos*

*depoimentos?*

Algumas dessas questões são objeto de estudo que o presente trabalho pretende responder. Para tanto, o próximo capítulo discutirá o tratamento que se tem dado à voz dos alunos, bem como à alternativa metodológica adotada nesta investigação.

### III- BUSCANDO A VOZ DOS ALUNOS.

*A razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no fato de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano sente o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, professores e alunos são os contadores de histórias e personagens das suas próprias histórias e histórias de outros. (CONNELY E CLANDININ, apud PERETZ, 1992, p. 200)*

Ao longo desse trabalho, pôde-se verificar que a democratização do ensino vem suscitando um maior conhecimento da realidade educacional brasileira, bem como novas contribuições teóricas para melhorar o ensino público. Um dos grandes desafios nessa empreitada é conter os altos índices do fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais. Preocupados com essa questão, pesquisadores, professores e demais profissionais têm investido em novas formas de abordagem e compreensão do problema.

Nesse trabalho, optou-se por investigar os sujeitos que fracassaram nas séries iniciais do ensino fundamental e buscar neles mesmos, a visão que têm da própria escolarização e desescolarização.

A pertinência de se proceder a um tipo de estudo como este decorre do fato de que apenas uma reduzida parcela de pesquisas em educação privilegia as vozes dos alunos no tratamento dos problemas educacionais.

A exemplo disso, GOLDENSTEIN(apud PATTO,1993), MATTOS et al. (1992) e PATTO (1993), utilizando metodologia diversa da adotada aqui, procuraram dar voz ao aluno e descobriram jovens capazes de relatar sua experiência escolar de modo reflexivo e crítico.

Outros estudos voltados para uma visão mais totalizadora do processo educacional reconheceram a imprescindibilidade da voz dos sujeitos nas pesquisas educacionais. Dentre esses, destacam-se os de ESTEVES (1984), FRANCO(1984), CAGLIARI(1985), CIPRIANI (1988), PENIN (1989), LOPES(1989, 1990) entre outros.

FRANCO(op. cit., p. 87) lembra que “o pesquisador comprometido com as maiorias menos privilegiadas, com as periferias urbanas ou com o ensino rural, muitas vezes se insere em uma realidade sócio- cultural diferente da sua. Essa realidade precisa ser apreendida do ponto de vista daqueles que a vivenciam”.

Do mesmo modo, ESTEVES (op.cit., p. 5) afirma que “a pesquisa educacional não pode, como tem feito, continuar ignorando a riqueza e complexidade do saber humano - adquirido mesmo a nível do senso comum e da sabedoria popular”. Essa pesquisadora adverte que a pesquisa em educação precisa tomar consciência da imensa riqueza humana que permeia o processo educacional através de uma metodologia adequada que focaliza a relação “eu-tu” no contexto educativo.

PENIN(op.cit., p.162), investigando a vida cotidiana das escolas públicas, concluiu que os alunos “são os sujeitos coletivos mais importantes na escola, sua própria razão de ser. Portanto, suas representações necessitam ser analisadas e cotejadas com as dos demais sujeitos”.

Confirmando a necessidade de dar vez e voz à classe dominada, LOPES (1989, p. 65) comenta que “é preciso desvelar esse silêncio[...] buscar nessa história dos vencidos, que começa a ser desvelada, a educação e a pedagogia”. A propósito, LOPES (1990) defende a idéia de construir uma leitura da História do ponto de vista da educação.

CIPRIANI (1988) evidencia que, além dos arquivos cartorários, existe uma enorme quantidade de material histórico inexplorado na memória individual, oculto nas experiências pessoais, necessitando de maior investimento a fim de viabilizar o aprofundamento do conhecimento científico.

Esses trabalhos são importantes referências para o redimensionamento do estudo sobre o fracasso escolar, e, tanto mais, se consideradas as afirmações de LOPES(op. cit.) e CIPRIANI (op. cit.), as vozes estiverem situadas no contexto de vida, tanto passado como mais recente, tentando refletir os vários aspectos que entrecruzam a vida pessoal e social.

Nessa direção, DEMARTINI(1988), NÓVOA et al.(1992) e CUNHA, M.I.(1996) investigaram as histórias de vida dos professores.

DEMARTINI(op.cit.) afirma que, entre os estudos preocupados com a educação, poucos se referem aos sujeitos e agentes envolvidos no processo educativo, aos problemas e valores vivenciados pela população usuária da escolarização básica e ao funcionamento do sistema educacional no contexto da sociedade mais ampla. Essa autora, apoiada em Simiand, F. Fernandes e L. Goldman, enfatiza que um dos caminhos para a apreensão das questões educacionais atuais é realizar pesquisas diretas sobre a realidade, redimensionando-a numa perspectiva histórico sociológica.

Na pesquisa etnográfica de CUNHA, M. I.(1996, p. 41), entre outras técnicas utilizadas, foram investigadas as histórias de vida dos professores considerados “bons” pela comunidade escolar, a fim de “desvendar o professor na sua história, no seu contexto social, a partir de suas percepções e das condições que o rodeiam”

Como se vê, a trajetória de vida dos professores tem marcado presença nas pesquisas em educação, em que as histórias de vida dos alunos permanecem praticamente ausentes. Ao que parece, lembrando AZANHA(1985), o conhecimento sobre o ensino de primeiro grau baseia-se ainda em muitas meias verdades, num vago saber que não incorpora as legítimas percepções do aluno.

GARCIA(1990) procurou aproximar-se desse problema investigando a visão de mundo do analfabeto e como ele se situa nessa sociedade, através da análise de seus depoimentos e histórias de vida. CHAVES(1992, p. 131) também utilizou as histórias de vida como recurso



metodológico “para analisar a relação entre a escolarização formal e as atividades de trabalho que os indivíduos desenvolvem na vida adulta”.

Tendo em vista essa lacuna, a alternativa encontrada entre tantas outras, foi a de buscar, nas vozes dos alunos, o que eles têm a dizer sobre determinada situação escolar que vivenciaram, garimpando neles mesmos uma ressignificação da educação e do fracasso escolar, sem desprezar a totalidade e a dinâmica das interações que se estabeleceram no percurso de uma vida.

A escolha dos alunos como enfoque principal dessa pesquisa partiu da suposição de que aqueles que fracassaram na escola detêm informações valiosas sobre várias dimensões da realidade- desde a complexidade da vida humana até os aspectos mais específicos relacionados à escolarização e desescolarização, algumas das quais, importantes para a análise do fracasso escolar.

Como via de acesso para se chegar a essas vozes e para se adentrar um pouco mais pela totalidade dessas vidas, a pesquisadora optou pelas histórias de vida como suporte principal de pesquisa. Mais precisamente, tendo como referência a revisão da literatura específica, a abordagem aqui empregada aproxima-se das “*histórias de vida resumidas*”. Valoriza-se a interação direta do pesquisador com o pesquisado visando obter relatos de experiências e interpretações sobre o mundo em que ele vive, enfatizar mais o processo do que o produto e retratar a perspectiva dos sujeitos sobre a situação estudada. Esse trabalho identifica-se, pois, com o tipo de pesquisa qualitativa exploratória com Histórias de Vida.

### **3.1. Referencial Teórico- Metodológico.**

Antes de abordar as histórias de vida propriamente ditas, cabe aqui esclarecer que a busca de subsídios teórico-metodológicos que respaldassem tal opção demandou ampla pes-

quisa exploratória na literatura específica ligada à abordagem biográfica.

Tal revisão surgiu porque, no entender dessa pesquisadora, a opção por histórias de vida ou técnicas correlatas não pressupõe apenas diferença na maneira de conduzir a entrevista, mas sobretudo na perspectiva adotada, nos métodos e procedimentos utilizados, nos dados qualitativos que se pretende obter e na relação interativa que se quer estabelecer com o pesquisado, carecendo de maiores esclarecimentos.

Desse modo, embora não se tenha a pretensão de fazer um estudo metodológico sobre a abordagem biográfica, acredita-se que o esforço de reunir as fontes aqui consultadas pode representar uma contribuição para que outros estudos dessa natureza sejam também realizados e, principalmente, para a área da Educação, que conta com poucos trabalhos com histórias de vida.

Assim sendo, o presente item se subdividirá em dois tópicos. O primeiro buscará situar as histórias de vidas no contexto teórico-metodológico onde ela se desenvolve. Neste caso, tratar-se-á brevemente do histórico da abordagem biográfica, bem como de algumas considerações julgadas relevantes para o avanço desse estudo.

O segundo abordará especificamente os referenciais teórico-metodológicos ligados às histórias de vida, já que essas são o fio condutor desse trabalho.

### **3.1.1. Abordagem biográfica: conceito, histórico e modalidades.**

Toda história, a princípio oral, é a base da coleta de muitas informações para as ciências em geral, antecedendo outras técnicas de obtenção, difusão e conservação do saber.

A abordagem biográfica apóia-se nas narrativas de conteúdo pessoal, as quais fornecem dados valiosos relativos ao movimento social e histórico que condicionam a existência individual. Tais dados permitem conhecer a fundo as relações interpessoais e reconstituir a realidade social nas suas diversas manifestações: trabalho, família, escola, cultura popular etc.

Rompendo com a concepção de “história monumental”, FERRAROTTI (1983) propõe a “memória coletiva do cotidiano”<sup>28</sup> ou na expressão de Nietzsche a “história vinda de baixo”, evidenciando a necessidade de se privilegiar os relatos do grupo primário<sup>29</sup>. Considera que a compreensão da sociedade através de uma biografia é extraordinariamente produtiva, já que as diversas biografias individuais desenvolvem-se num terreno largamente partilhado em nível social.

A esse respeito, assinala:

*Ei-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico.[...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.* (ibidem, p. 50-51)

Partindo da “dialéctica do social” definida por Ferrarotti, FONTOURA(1992) reforça que o método biográfico, sem cair nos velhos antagonismos entre o individual e o social, procura, a partir das vivências e reflexões, compreender o conjunto de representações, idéias e valores sociais que constituem o indivíduo.

Para BERTAUX(1980) a expressão *approche biographique* supõe não apenas a adoção de uma nova técnica, mas a construção de uma nova atitude sociológica que, entre outras características, permite conciliar a escuta atenta, a observação e a reflexão em todas as fases da pesquisa.

Assim sendo, a abordagem biográfica remete sempre a uma interação social entre pes-

<sup>28</sup> Compartilham desse enfoque MAFESSOLI (1980); LALIVE D'EPINAY (1983); CIPRIANI et al. (1985); BALANDIER, (1986); CHALOUB (1986); PINEAU(1994) e outros, que propõem o estabelecimento de uma “sociologia do cotidiano”, voltada para o estudo das vivências diárias. A esse respeito PINEAU (op. cit., p. 299) lembra que “... não são mais altos feitos de uma minoria notável ou de pessoas extraordinárias que são tomados como fonte quase exclusiva do sentido histórico, mas os miúdos fatos da vida cotidiana de gente humilde. Paradoxalmente, esses fatos que parecem insignificantes, residuais, vem a ser interessantes”.

<sup>29</sup> FERRAROTTI(1983, p. 62-3) entende que os materiais do grupo primário ou restrito são obtidos através das famílias; dos pequenos grupos de trabalho, de vizinhança, de classe, de caserna etc., ou seja, de todos aqueles que participam ao mesmo tempo da dimensão psicológica de seus membros e da dimensão estrutural de um sistema social, revelando o momento fundamental de mediação entre o social e o individual, o universal e o singular.

quisador e pesquisado, com o que BERTAUX(1980), FERRAROTTI(1983), CAMARGO(1984), CIPRIANI(1988) entre outros concordam. A qualidade dessa interação é fundamental para a obtenção de dados biográficos.

GEERTZ(1978), BERTAUX(1980), DAMATTA(1983) acrescentam que a postura autobiográfica pode transformar-se em visão etnográfica. (BERTAUX, op.cit)

No entanto, essa importância atribuída ao relato biográfico na investigação científica não é recente, data do final do século XIX. O método teve grande repercussão na antropologia americana, a partir de 1920, objetivando registrar e preservar o testemunho das “culturas primitivas”, que desapareceria caso não fosse registrado. A exemplo disso, RANDIN(1925) publicou a autobiografia de um “Indien”.

Inspirada nos trabalhos antropológicos, a Escola de Chicago produziu uma sociologia de investigação direta e participante, que, segundo cita BERTAUX (1980), orientava a reflexão e buscava compreender “por dentro” as categorias consideradas desviantes: novos imigrantes, jovens delinquentes, prostitutas, vagabundos etc.

Até o final da década de quarenta foram produzidos alguns trabalhos com histórias de vida. Além da importante contribuição científica, os estudos de THOMAS & ZNANIECK (1927), SHAW(1931) E DOLLARD (1935) alertaram para as dificuldades e cuidados no emprego das histórias de vida. Já o antropólogo BOAS (1942) recolheu dados e depoimentos de anciãos de uma tribo norte-americana, sem grandes preocupações.

Por volta de 1945, os materiais biográficos foram menosprezados e banidos dos meios de pesquisa, em função da intensa valorização dos dados quantitativos e, conseqüentemente, dos critérios de objetividade e rigor científico.

Na década de 60, com o avanço tecnológico e a necessidade de produzir conhecimentos compatíveis com uma sociedade em mudança, retoma-se o interesse pela pesquisa qualitativa de abordagem biográfica.

Nesse contexto “a história de vida procura superar o subjetivismo impressionista e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido e constituir-se em método de coleta de dados do homem concreto”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 96) Na pesquisa, busca romper com a ideologia da biografia exemplar de outras vidas, e definir os trajetos pessoais como relatos práticos das relações sociais.

Alguns estudos antropológicos evidenciaram mudanças de ênfases teóricas e temáticas, no sentido de reconstituir a vida e as experiências dos indivíduos como resposta aos desafios do pós - guerra. Nesta perspectiva, destacam-se dois estudos na América Latina que utilizaram o gravador para investigar a vida do proletariado. Os trabalhos de MINTZ(1960) e LEWIS(1961) representaram um marco na pesquisa biográfica.

Na antropologia francesa, como afirma BRIOSCHI & TRIGO (1987), merece destaque Roger Bastide que, embora consciente das dificuldades de aplicação das histórias de vida, foi seu fiel defensor e divulgador na França e no Brasil.

A partir de 1970, acentuou-se o interesse pela abordagem biográfica na produção científica da Europa e da América Latina, dando origem a vários trabalhos metodológicos. Em contraposição nos EUA esta abordagem já se encontrava em decadência fato que BECKER(1994)<sup>30</sup> e CIPRIANI (1988) lamentam.

Na Europa, destacam-se os trabalhos de BERTAUX(1980), FERRAROTTI(1983), MACIOTTI (1988) e CIPRIANI(1988). Na área educacional portuguesa, os trabalhos de NÓVOA et al.(1992) evidenciam as histórias de vida dos professores.

No Brasil as histórias de vida nunca tiveram o mesmo prestígio que usufruíram nos EUA, pois aqui elas se destacaram apenas como técnica subsidiária de pesquisa.

<sup>30</sup> Para BECKER (1994, p. 113-5) esse abandono pelas histórias de vida ocorreu porque : a) os sociólogos estavam mais preocupados com a teoria abstrata do que os relatos completos e detalhados sobre comunidades específicas; b) procuravam dados formulados a partir das categorias abstratas de suas teorias e não das categorias mais relevantes para a população estudada; c) houve uma cisão entre a psicologia social e sociologia como disciplinas isoladas, ao invés de duas ênfases dentro do mesmo campo; c) e principalmente porque a utilização das histórias de vida não produziram os resultados esperados pelos critérios quantitativos.

As histórias de vida apareceram brevemente no Brasil em fins dos anos 40 e início dos 50, mas permaneceram ignoradas em virtude do “encantamento” pelas técnicas estatísticas.

Roger Bastide parece ter sido o primeiro a utilizá-la como técnica de estudo, tendo suscitado muitas reflexões metodológicas. Datam desse período, experiências de pesquisas coordenadas por R. Bastide e F. Fernandes e patrocinadas por organismos internacionais (UNESCO- ANHEMBI, 1955), bem como alguns textos metodológicos sobre histórias de vida de NOGUEIRA(1952), BASTIDE et al.(1953), FERNANDES & GATTAS(1956), FERNANDES(1960) e de alguns alunos que posteriormente figurariam como sociólogos renomados.<sup>31</sup>

O acirramento da disputa entre métodos quantitativos e qualitativos, o ritmo acelerado das mudanças sociais e tecnológicas e a escassez de documentação brasileira para estudo, provocou, a partir de 1970, a revalorização da abordagem biográfica.

Além da posição crítica da sociologia brasileira e da preferência pela dimensão qualitativa interpretativa, outra vertente de trabalho que se fortaleceu foi a criação de bancos de dados e núcleos de história oral com o intuito de preservar a memória nacional. Dentre eles, destacam-se o Programa de História Oral da Fundação Getúlio Vargas, o Centro de Estudos Rurais e Urbanos da USP (CERU), Museus de Imagens e Som, arquivo de testemunhos históricos etc.

Desse modo, privilegiou-se mais a história oral como instrumento de captação e preservação dos testemunhos não arquivados sobre acontecimentos políticos e históricos do passado recente. (CAMARGO et al., 1984; BRIOSCHI & TRIGO, 1987)

Já o verdadeiro redimensionamento das histórias de vida como técnica específica da pesquisa brasileira, fez-se pela Psicologia Social, através do trabalho clássico e modelar de BOSI (1979). Essa pesquisadora investigou oito histórias de vida de pessoas com idade superi-

---

<sup>31</sup> Fernando Henrique Cardoso; M. Sílvia de Carvalho Franco; Rute Correia Leite(Cardoso); Marialice Men-carini(Foracchi).

or a setenta anos e moradoras da cidade de São Paulo, buscando preservar a memória pessoal, familiar, grupal e social.

A partir desse estudo, a técnica foi estendida a outras investigações que careciam de documentação sobre aspectos propriamente sociais, tanto do meio urbano quanto rural, despontando no meio acadêmico uma tendência de utilizar as histórias de vida como suporte principal de pesquisa.

A exemplo disso, na área de Sociologia, SALEM(1981)abordou através das histórias de vida, a situação social da mulher numa comunidade de moradoras da favela da Rocinha no Rio de Janeiro. Na área de sociologia da educação, destaca-se a pesquisa desenvolvida por DEMARTINI, TENCA & TENCA (1985) financiada pelo INEP, que investigou as histórias de vida dos velhos professores primários que lecionaram em escolas do interior e propriedades rurais na primeira República em São Paulo, dando origem a outros trabalhos na mesma linha(apud DEMARTINI, 1992). Na psicologia social, GLAT(1989) publicou sua tese a respeito das histórias de vida das mulheres com deficiência mental.

Além dos já citados, na área acadêmica brasileira surgiram outros trabalhos biográficos com diversificadas linhas de investigação<sup>32</sup>.

Em se tratando da problemática educacional brasileira, poucos trabalhos de pesquisa utilizaram a abordagem biográfica. Como exemplo disso, destacam-se os de LOPES(1989, 1990), LOURO(1990), GARCIA(1990); CHAVES(1992); CUNHA, M. I.(1996), e principalmente DEMARTINI et al. (1985), DEMARTINI (1988, 1992, 1994). Dentre eles alguns utilizam história de vida e outros história oral.

A propósito, cumpre aqui alertar que os termos mais comumente empregados para ca-

<sup>32</sup> CAVALCANTI & RAMOS(1976); GUIMARÃES (1977); STOFFELS(1977); SCHWARTZMAN (1979); MICELI(1979); CAMARGO (1978, 1981); CAMARGO e GÓES(1981); CAMARGO et al. (1984); FROTA( 1981); BARROS(1981); QUEIROZ (1981,1988); QUEIROZ et al.(1983); VON SIMSON(1981,1984,1988); LOYOLA(1982); GERVAISEAU(1982); MAGALHÃES(1982); FORJAZ(1982); RAPOSO(1982); AUGRAS(1983); BLAY (1984); BRANDÃO, R. (1984); DEBERT (1984); BRIOSCHI & TRIGO( 1987); Grupo CERU entre outros.

racterizar uma pesquisa do tipo biográfico possuem convergências sutis no esclarecimento de um dado ou momento histórico, mas não se confundem. FERRAROTTI (1983) chama a atenção para as diferenças entre eles.

Mais especificamente, é importante ressaltar que a abordagem biográfica abrange tanto as histórias de vida como as histórias orais, depoimentos pessoais, autobiografias e biografias, e, embora todas compartilhem de algumas características comuns tais como a seletividade da memória, a interação direta entre pesquisado e pesquisador e a forma narrativa na primeira pessoa, enquanto técnicas, diferem entre si e cada qual tem suas especificidades e finalidades no campo da pesquisa.

Na verdade, há uma profusão de interesses nas modalidades biográficas e conseqüentemente uma grande variedade de graus de interferência do pesquisador e do material obtido. Desta maneira, pode-se obter uma forma (auto)biográfica tradicional onde se retrata as memórias das pessoas ilustres, redigidas por elas próprias ou por terceiros; um discurso mais ou menos direcionado para aspectos específicos da experiência de vida do narrador, ou um relato onde se solicita que o sujeito "fale de sua vida" livremente.

Devido aos propósitos desse estudo, bem como à proximidade conceitual entre história oral, depoimentos pessoais e histórias de vida, faz-se necessário pontuar rapidamente as diferenças básicas entre esses termos.

Segundo THOMPSON(1980), na história oral ou relato oral, os historiadores estão mais preocupados com os detalhes dos fatos históricos do que com os seus protagonistas. Nesse caso, o pesquisador busca reconstituir informações a fim de ampliar os conhecimentos acerca de um período, evento ou circunstância dos fatos. Nessa perspectiva, há uma preocupação básica com a veracidade dos fatos históricos, fazendo-se necessário confrontá-las com outras evidências. (BRIOSCHI & TRIGO,1987; HAGUETTE,1987; LOURO, 1990)

QUEIROZ(1988) identifica que, no depoimento pessoal, o pesquisador conduz e tem nas



mãos o fio condutor da entrevista, interessando-se predominantemente por determinados assuntos que se inserem diretamente em seu tema de pesquisa. Além disso, não está preocupado com a “veracidade dos fatos”, mas com aquilo que de fato o informante conheceu e vivenciou.

Já os sociólogos privilegiam as histórias de vida ( ou relatos de vida) dos narradores, as quais cobrem procedimentos e abordagens diversas, com o que CAMARGO(1984), HAGUETTE(1987), DEMARTINI(1992), BECKER(1994) entre outros, concordam.

A despeito do risco de estender o tratamento do tema, o próximo item procurará apresentar mais elementos sobre as histórias de vida, que foram reunidos na intenção de proporcionar à própria pesquisadora e outros interessados, maior segurança teórica e metodológica na sua utilização. Há riscos que se justificam, principalmente, considerando-se a diversidade de abordagens descritas, a carência de pesquisas dessa natureza em nosso país e o crescente interesse por essa orientação metodológica.

### 3.1.2. As Histórias de vida.

É muito comum encontrar na literatura nacional termos como “histórias de vida”, com diversos sentidos. Embora psicólogos, historiadores, antropólogos, sociólogos e jornalistas utilizem esse termo de acordo com enfoques particulares e suas conveniências, cada qual tem diferentes acentuações teóricas e finalidades de pesquisa.

Em se tratando dos subsídios teóricos, as histórias de vida originaram-se da psicologia social “preocupando-se sobremaneira com o desenvolvimento da personalidade na sua relação com o meio social ou cultural”. (BASTIDE et al., 1953, p. 4).

Discutindo a ênfase psicológica muito presente nos trabalhos de DOLLARD(1935), BASTIDE et al. (op. cit.) advertiram para a importância do conhecimento dos fatos sociais.

Retomando as histórias de vida, QUEIROZ(1988) verificou que, se de um lado uma acentuação sociológica busca no indivíduo as marcas de seu grupo étnico, de sua camada so-

cial e da sociedade global (estruturas, hierarquias, valores em harmonia ou em desacordo e tudo o que se reflete no seu interior), de outro, uma acentuação psicológica procura situar no emaranhado das relações tecidas na coletividade, as especificidades que singularizam o indivíduo. Isto é, se o homem nasce e cresce num meio sociocultural e é profundamente marcado por ele, sua história de vida, aparentemente tão singular, está apoiada nessas duas perspectivas: a do indivíduo com sua herança biológica e suas peculiaridades e a da sociedade, com sua organização e seus valores específicos. Nessa direção, a história de vida passou a ser considerada como técnica capaz de apreender o que se sucede “no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo” para assim compreender e explicar a dinâmica e a dialética das relações sociais (op.cit., p. 40).

BERTAUX(1980) também se refere à existência desse laço estreito entre *récits de vie* e orientação psicológica dos fenômenos sociais. O autor explica que a sociologia não pode se restringir a analisar a ordem instituída, mas a investigar as contradições que engendra e as transformações estruturais resultantes. Portanto, deve-se esforçar em reunir o pensamento socioestrutural(modos de vida) e sociossimbólico(o vivido, as representações, atitudes e valores individuais) ultrapassando-os para conseguir um pensamento da práxis.

O uso atual dos relatos de vida se caracteriza por uma grande variedade de estudos filiados às mais diversas escolas de pensamento, abordando meios sociais diferentes e focalizando grande diversidade de objetos teóricos, que vão desde o vivido, a imagem de si mesmo, os valores, os conflitos e a história psicológica, até às trajetórias de vida, aos modos de vida e às estruturas de produção (ibidem).

Do ponto de vista sociológico, segundo assinala BRIOSCHI & TRIGO (1987), a relação com o passado contida numa narrativa de vida, representa um testemunho do fato ou do acontecimento em sua manifestação subjetiva, onde se levam em conta os eventos vistos sob o prisma e o crivo perceptivo do narrador.

NOGUEIRA(1968), FERRAROTTI(1983), CAMARGO et al. (1984), MACIOTTI(1988) e CIPRIANI(1988) consideram que um relato (auto)biográfico não pode prescindir de um contexto histórico específico.

Nesse sentido, CAMARGO et al. (op.cit., p. 165) explicam que “se na antropologia a afinidade com as histórias de vida se realiza através do conceito de estrutura (e cultura), na história o fenômeno se verifica através da noção de processo”. Assim sendo, as histórias de vida, enquanto cortes longitudinais na estrutura social, permitem entender mudanças sociais, sucessões de episódios, fatos, acontecimentos e inclusive fenômenos culturais mais amplos.

Buscando resgatar as relações entre sociologia e história, FERRAROTTI (op.cit) argumenta que as histórias de vida não são apenas coletâneas das memórias coletivas do passado, pois o sujeito, ao reconstruir seu percurso de vida, levanta aspectos de seu passado relevantes para a uma maior compreensão do presente e como referência para o futuro.

CIPRIANI (1988) reforça que as histórias de vida não aportam somente os inúmeros episódios e acontecimentos, mas igualmente resultam numa narração e elaboração crítica desses fatos. Ademais, adverte que as análises e interpretações unilaterais das histórias de vida prejudicam a ligação entre teoria e pesquisa de campo. Para ele, juntas, história e sociologia representam a trama para a análise do tecido social, formando um só corpo como ponto de referência convergente. Desse modo, faz-se necessário um estudo polidisciplinar que desemboque em uma síntese capaz de apresentar novos modelos de análise.

BRIOSCHI & TRIGO(op.cit., p. 632) assim sintetizaram o que foi exposto acima:

*...os defensores mais entusiastas do trabalho com história de vida consideram que o método é necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico); dinâmico(apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança); e dialético(teoria e prática são constantemente colocados em confronto durante a investigação).*

Como instrumento de pesquisa, “a história de vida privilegia a coleta de informações

contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes” (CHIZZOTTI, 1991, p. 95). No entanto, pesquisadores nacionais e estrangeiros têm alertado para a dificuldade de se estabelecer uma definição clara e precisa sobre elas.

A exemplo disso, BERTAUX (1980) amparado pela distinção terminológica de DENZIN (1970), diferencia relato de vida (life story) e história de vida (life history). De acordo com esse pesquisador, o primeiro refere-se “...a história de uma vida tal qual a pessoa que a vive, a conta”, não interessando a verificação da autenticidade absoluta dos fatos (op. cit., p. 201). O segundo, compreende o relato da própria pessoa, bem como a complementação de outros documentos, tais como, dossiê médico, judicial, testes psicológicos, testemunhos de parentes, amigos, etc. Além disso, acrescenta que a reflexão conduz o relato de vida uma vez que “...o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto a conta” (id, p. 210).

Nessa mesma direção, CHIZZOTTI (1991, p. 95) confirma que o relato de vida ou história de vida “...pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer a fontes documentais para fundamentar as afirmações e relatos pessoais.”

Do mesmo modo, CAMARGO et al. (1984) identificam duas formas de abordagem das histórias de vida. No primeiro caso, as histórias de vida são utilizadas como fonte complementar de dados relevantes e consistentes para a pesquisa. Tal forma foi prestigiada na educação brasileira por GARCIA (1990), RANGEL (1995), CUNHA, M. I. (1996) entre outros.

Na segunda forma, a que mais interessa aos propósitos desse trabalho, a história de vida é utilizada como suporte de pesquisa. Nessa perspectiva, segundo define CAMARGO et al. (op. cit.), as experiências humanas são descritas em sua amplitude e permitem alcançar os mecanismos de funcionamento da estrutura social que as contém.

QUEIROZ (1988) considera que essas modalidades permitem efetuar um primeiro diagnóstico dos processos em curso que carecem de dados a respeito, redimensionar novas perspectivas, esclarecer, verificar, controlar e aprofundar informações.

FERRAROTTI (1983) privilegia essa segunda perspectiva, considerando que as histórias de vida, como instrumento principal de pesquisa, procuram recolher os elementos básicos, e muitas vezes ocultos, da relação vivida pelo indivíduo e das condições objetivas da realidade social, constituindo-se numa sociologia dialética relacional. Além disso, adverte que elas não podem se reduzir a um simples exemplo, ilustração de um caso particular ou meio de verificar um modelo interpretativo dos fatos, nem tampouco devem se assemelhar às técnicas psicológicas e terapêuticas variadas de grupo, ou a uma sucessão cronológica de grandes fatos e feitos históricos.

Na educação brasileira, essa forma tem sido amplamente demonstrada por DEMARTINI (1988, 1992, 1994). Como exemplo da versatilidade dessa modalidade, DEMARTINI (1992, 1994) utilizou o termo "histórias de vida inacabadas", situando-as a meio caminho das histórias de vida e dos depoimentos.

Com larga experiência nesse tipo de trabalho, BRIOSCHI & TRIGO(1987), QUEIROZ(1988), DEMARTINI(1988) entre outros, consideram que nas histórias de vida o entrevistador "ouve" um discurso livre no qual o sujeito conta sua vida, hierarquizando, valorizando ou desvalorizando determinados aspectos, reforçando outros, dando uma interpretação pessoal sobre os fatos de sua vida e a visão que tem do mundo, de acordo com os seus valores e códigos temporais<sup>33</sup>. Essa reconstituição dos acontecimentos e das experiências busca situar a existência pessoal e social do sujeito em determinado tempo e espaço, com o que FERRAROTTI(1983) concorda.

Desse modo, a pluralidade de posições teóricas e metodológicas das histórias de vida força seus limites, autorizando uma investigação efetivamente interdisciplinar, a qual, no en-

<sup>33</sup> Quanto à veracidade dos fatos, QUEIROZ(1953) já advertira que um indivíduo pode contar sua história procurando mostrar-se idealmente e não como de fato é. Para ela a verdade ou não desses relatos, muitas vezes, pode constituir-se num dado suplementar - valorização ou desvalorização social que o indivíduo voluntária ou involuntariamente pretende ignorar, exagerar ou contradizer. Para evitar este problema, pode-se fazer um interrogatório com outras pessoas ou complementar dados de outras fontes.

tender dessa pesquisadora, é fundamental para a pesquisa em educação.

Nessa direção, GOODSON(1992) confirma que as histórias de vida aplicadas à educação, põem a descoberto a diversidade das condições de existência das pessoas dentro e fora da escola, as identidades e culturas ocultas, os incidentes críticos nessas vidas e os respectivos impactos sobre os modelos de ensino e a prática educativa.

*...os estudos referentes às histórias de vida [...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. 'Histórias de vida' das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. A incidência inicial sobre as vidas[...], reconceitualizaria os novos estudos sobre escolaridade e currículo(op. cit., p.75).*

Nesse mesmo raciocínio, DOMINICÉ (1989) lembra que uma pesquisa em educação não pode dispensar as histórias de vida do interlocutor, pois delas emerge o sentido que cada um percebe nas relações entre as várias dimensões da sua vida. Não se trata de problema ético, mas epistemológico.(apud MOITA, 1992)

Isso posto, não restam dúvidas que as histórias de vida possibilitam simultaneamente o acesso ao mundo interior dos indivíduos e à sua realidade objetiva exterior, sendo possível recuperar emoções, idéias e peculiaridades ligadas à vida dos indivíduos, tanto passadas como cotidianas, sem excluir o subjetivo e o "indizível", que escapam aos questionários e entrevistas.

Ora, a educação não se restringe aos muros da escola, e é antes de tudo um processo que congrega diversos olhares disciplinares. Acredita-se que no processo educacional, entrecruzado como é pelos percursos pessoais, sociais e históricos, se produzam conhecimentos renovados sobre as vivências escolares e as múltiplas facetas do fracasso escolar, o que torna adequada e oportuna a eleição da história de vida para sustentar a pesquisa em questão.

Cabe esclarecer que a revisão exploratória da literatura apontou, no caso, para a adoção das "histórias de vida resumidas", de maneira combinada pautando-se nos "relatos de

vida” identificados por BERTAUX(1980) e nas “histórias de vida inacabadas” utilizadas por DEMARTINI(1992, 1994).

Entende-se que na “história de vida resumida” o sujeito é livre para falar sobre sua vida e sobre aquilo que considera importante, sem precisar comprovar a autenticidade absoluta dos fatos. A expressão resumida foi acrescentada porque, na totalidade das relações vivenciadas pelos alunos que fracassaram nas séries iniciais do ensino fundamental, pretende-se focalizar as impressões ligadas ao insucesso na escola.

Assim sendo, embora se valorize o relato espontâneo, o pesquisador pode e deve intervir, a partir das próprias “falas” do sujeito, procurando elucidar, aprofundar e redimensionar determinados aspectos e informações relevantes para o problema de pesquisa.

Tendo em vista a natureza qualitativa exploratória da investigação, a coleta de dados se baseou na entrevista não diretiva<sup>34</sup> complementada pela escuta atenta, observação e reflexão, conforme sugere BERTAUX(1980). HABERMAS(1975), seguido por SCHULTZ(1979) e THOLLENT(1987), propõe a substituição da observação pela noção de questionamento enquanto eixo metodológico. THOMPSON (1980) acrescenta que o questionamento do pesquisador representa a própria essência do método.

Desse modo, a escolha por esse tipo de entrevista aberta<sup>35</sup> se justifica porque, no entendimento dessa pesquisadora, não limita o informante à rigidez dos questionários ou dos roteiros pré estabelecidos. Ao contrário, viabiliza uma ampla coleta de informações, que de outra forma, seriam inatingíveis. Ademais, a espontaneidade típica dos relatos possibilita compreender os fatos e acontecimentos a partir do ponto de vista do sujeito e, desta forma, desen-

<sup>34</sup> THOLLENT (1987, p. 35) considera que, na entrevista não diretiva, a conversação é iniciada a partir de um tema geral sem estruturação do problema por parte do pesquisador. Nesse caso, o entrevistado é quem detém a atitude de exploração, sem se submeter a uma estruturação predeterminada, favorecendo “a captação de uma informação mais ‘profunda’ ou menos ‘censurada’ do que no caso de outros procedimentos”(op. cit., p. 85).

<sup>35</sup> Na concepção de CAMARGO(1984), uma entrevista aberta se define como história de vida na medida em que obtém sucessivos fatos sobre o sujeito para a compreensão não apenas do ator em si mesmo, mas também das unidades ou processos sociais que são mais amplos do que os indivíduos.

cadeia um relato menos comprometido ou contaminado por expectativas e pressupostos alheios.

### **3.2. Pesquisa de campo.**

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de agosto e dezembro de 1996, na cidade de São Carlos, localizada na região central do Estado de São Paulo, distante a 235 quilômetros da capital paulista. Possui aproximadamente 180 mil habitantes e devido a um sofisticado complexo de ensino, pesquisa e empresas altamente qualificadas, é reconhecida como importante polo científico e tecnológico do país.

Na área educacional, conta com uma infra-estrutura que vai desde a educação infantil até o ensino superior, destacando-se duas universidades públicas de grande abrangência acadêmica (Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos), duas escolas técnicas (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Escola Industrial Paulino Botelho) e dois centros de pesquisa da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

Apesar desse desenvolvimento, da implantação de inúmeras indústrias de pequeno e grande porte, da produção agrícola em larga escala, a população sofre as conseqüências negativas da instabilidade e ambigüidade políticas e do crescimento desordenado da cidade. Principalmente as pessoas mais pobres, que muitas vezes residem nos bairros periféricos da cidade, carecem de empregos, de melhores condições de infra-estrutura, de atendimento médico-hospitalar público eficiente, de creches e de escolas de primeiro e segundo graus.

Nesse contexto, a pesquisadora foi a campo selecionar os sujeitos que participariam da pesquisa.

#### **3.2.1. O grupo**



LOURO(1990), corroborando com THOMPSON(1980), sugere que a seleção dos entrevistados deve contar com pessoas de especial interesse para o estudo, seja devido à memória privilegiada, seja pela relevância do tema, seja pela representatividade do grupo em foco. DEMARTINI (1988, p. 55) acrescenta que por alguns problemas que o pesquisador enfrenta na localização dos sujeitos, uma pesquisa desse tipo, dificilmente, "pode querer selecionar ou colher os seus informantes".

Levando isso em consideração e as dificuldades a seguir relatadas, definiu-se que participariam do presente estudo ex- alunos com histórias de fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental regular, moradores atuais da zona urbana de São Carlos, adultos<sup>36</sup>, de idade superior a 18 anos, de ambos os sexos e de diferentes níveis socioeconômicos e que tivessem estudado nesse nível de ensino durante o período obrigatório, entre os sete e os quatorze anos.

Foi considerado fracasso escolar ter o sujeito cursado pelo menos duas vezes a mesma série do ensino fundamental, não importando se posteriormente prosseguiu ou não na escolarização.

Inicialmente, procurou-se evitar os sujeitos que haviam abandonado as séries iniciais antes do terceiro bimestre. Contudo, em campo, os abandonos reiterativos numa mesma série foram considerados, pois percebeu-se que o sujeito tinha dificuldade em precisar objetivamente se havia abandonado ou se havia sido reprovado na série. No entender da pesquisadora, estava claro que alguns sujeitos, na iminência de uma reprovação, acabavam abandonando a série e retornando no ano seguinte.

Quando rotulados como alunos-problema pela escola, professores, direção, equipe pedagógica, vizinhança ou parentes, procurou-se verificar se, de fato, esses não possuíam ne-

---

<sup>36</sup> Como a história de vida se faz por rememoração retrospectiva, acredita-se que o distanciamento dos adultos em relação aos fatos marcantes e a maturidade desses poderão fornecer informações mais consistentes sobre o fracasso escolar.

nhum comprometimento psiconeurológico comprovado, pois, caso o tivessem, não poderiam fazer parte da pesquisa.

Sabendo-se que a literatura indica um número expressivo de alunos que fracassaram nas séries iniciais regulares do ensino fundamental, acreditou-se que seria fácil encontrá-los. Em campo, surgiram algumas dificuldades e limitações.

Inicialmente, buscando-se fazer um levantamento de alguns ex- alunos que preenchiam os critérios preestabelecidos, contactou-se a D.E.- Delegacia de Ensino de São Carlos para indicar nomes de alguns deles, o que não foi possível, devido à falta de registros. Os dados disponíveis eram exclusivamente quantitativos. Posteriormente, buscou-se obter informações através de um ex- diretor de escola pública, o qual ofereceu resistência na identificação desses ex- alunos.

Tendo em vista tais dificuldades, resolveu-se procurá-los aleatoriamente entre conhecidos, vizinhos, parentes, professores etc...

Essa etapa do trabalho foi muito lenta e desgastante, uma vez que dependia da predisposição dos sujeitos em se identificarem como ex- alunos que fracassaram nas séries iniciais do ensino fundamental e concordarem com o trabalho.

A partir do primeiro entrevistado, foram indicados mais três ex- alunos que preenchiam os requisitos de seleção e que na infância e adolescência foram colegas do depoente. Essas pessoas, após a explicitação minuciosa dos objetivos do trabalho, consentiram em fazer a entrevista, mas não compareceram no local, dia e hora marcados, apesar da insistência da pesquisadora, dando a impressão de fugirem do processo da entrevista.

Novos contactos foram feitos e dessa forma obtiveram-se mais três sujeitos, totalizando quatro entrevistas concluídas.

Devido à morosidade desse processo, resolveu-se retornar a D.E. em busca de novas informações sobre o ensino supletivo, mesmo porque os próprios entrevistados haviam levan-

tado essa pista, já que três deles haviam cursado posteriormente essa modalidade de ensino. Essa unidade indicou algumas escolas municipais e particulares que mantinham cursos de suplência I <sup>37</sup> e II (de primeira a quarta série e de quinta a oitava) e outras escolas estaduais que possuíam apenas cursos de suplência II. Optou-se por investigar aquelas escolas municipais que possuíam as duas modalidades de suplência, devido à sua abrangência.

A Secretaria Municipal de Educação mostrou-se muito interessada pelo trabalho e encaminhou a pesquisadora para duas Escolas Municipais ( A e B) onde funcionavam à noite os cursos de suplência I e II. Mediante a autorização das respectivas diretoras, a pesquisadora iniciou o trabalho de levantamento e seleção dos sujeitos que fracassaram nas séries iniciais do ensino fundamental regular. Ao contrário do que se esperava, essa identificação não se deu através dos registros escolares, pois as escolas não possuíam dados sobre a vida escolar pregressa dos seus alunos.<sup>38</sup> A indicação dos possíveis alunos que poderiam participar da presente amostra foi feita através do conhecimento que professores, diretores, coordenadores, merendeiras, secretários etc...tinham sobre a população escolar.

Tendo como referência os critérios de seleção, foram indicados ao todo treze sujeitos, dos quais cinco não puderam fazer parte do trabalho porque não atendiam a todos os requisitos previamente definidos, inclusive um deles possuía comprometimento severo de ordem fonoaudiológica. Dois sujeitos que preenchiam todos os critérios de seleção (um da primeira e outro da quarta série do supletivo) se recusaram a falar sobre suas vidas.

Com exceção desses três últimos, o grupo foi muito falante nesse primeiro contacto, a ponto de se perceber nas "falas" a presença de intenso trabalho na roça e dificuldades imedia-

---

<sup>37</sup> A suplência I ministrada nas escolas municipais eram administradas e supervisionadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

<sup>38</sup> A esse respeito observou-se que as duas escolas visitadas desconheciam se seus alunos foram reprovados, abandonaram ou nunca estudaram. Não havia registros sistemáticos sobre a vida escolar deles.

tas de sobrevivência como empecilhos para se alfabetizarem entre a idade de sete a quatorze anos.

Continuando essa busca, conseguiu-se realizar mais seis entrevistas com histórias de vida.

Desse modo, obedecidos os critérios de seleção, a amostra intencional foi composta por dez sujeitos de especial relevância para os propósitos dessa pesquisa, pois todos tinham em comum histórias de fracasso escolar, em épocas diferentes, nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse ponto do trabalho, faz-se necessário acrescentar que essa amostra é representativa do tema em questão na medida em que se propõe levantar aspectos qualitativos ligados ao fracasso escolar mencionados por esses sujeitos.

De posse dos dados pessoais, verificou-se que a faixa etária do grupo variou muito. A metade do grupo foi constituída por mulheres, cuja idade oscilou entre 23 e 34 anos. A outra metade constituída por homens, teve idades mais variadas ficando entre 19 e 57 anos. Nesse grupo, constatou-se que seis sujeitos ( três homens e três mulheres) têm idade entre dezenove e vinte sete anos, duas mulheres situam-se entre os trinta e quarenta anos, e outros dois homens têm idade acima de quarenta anos.

Além disso, constatou-se que, apesar da diversidade etária dos sujeitos, a maioria veio da zona rural e apenas três nasceram e foram criados na zona urbana.

Em se tratando da vida profissional dos depoentes, verificou-se que três mulheres não trabalham. Duas que sempre trabalharam, pararam recentemente em função dos afazeres e problemas domésticos, uma porque se casou, outra porque perdeu os pais e não tem quem a auxilie nos cuidados com a irmã que tem problema neurológico grave e com a sobrinha de três anos. A terceira não manifestou desejo de trabalhar. Das que trabalham uma é proprietária de um estabelecimento comercial e, a última, merendeira em escola pública municipal.

Entre os homens, há um publicitário que possuía uma miniempresa de embalagens de

papel que faliu. Com o dinheiro que restou da falência deseja arrendar um estabelecimento comercial. Outro é aposentado da Força Pública de São Paulo, mas gerencia o ponto comercial do filho. Um é servente de pedreiro na COHAB, o quarto é metalúrgico numa indústria local, e o último encontra-se desempregado, mas não explicitou sua profissão.

Em se tratando dos dados especificamente escolares, identificou-se a presença de dois grupos distintos de ex- alunos: *um de seis sujeitos, que concluiu a quarta série no Ensino Regular e um de quatro, que não concluiu a quarta série no Ensino Regular*<sup>39</sup>.

O primeiro grupo era composto por dois ex- alunos (mais velhos do grupo) que fizeram o curso superior. Um deles concluiu o primeiro grau no ensino regular e o segundo grau no ensino supletivo; e o outro concluiu os dois níveis de ensino no supletivo. Dois freqüentam a suplência da oitava, um está cursando o supletivo da sexta e o último abandonou os estudos na quinta série.

Dentre o grupo que não concluiu a quarta série no Ensino Regular, todos freqüentam o Ensino Supletivo: um, a segunda; dois, a quarta e um a sexta série do primeiro grau.

Cabe também ressaltar que, entre os dez sujeitos, oito apresentam histórias de abandono escolar temporário e de constantes retornos à escola. Entre esses que desistiram esporadicamente, apenas um abandonou a escola definitivamente e até o presente momento não retornou, e, portanto, é o único depoente que nunca freqüentou o supletivo.

### 3.2.2. A entrevista em busca da voz dos alunos.

Considerando as orientações da literatura específica (discutidas no item 3.1.2. As Histórias de Vida) definiram-se os procedimentos da entrevista (também descritos no mesmo item,

<sup>39</sup> Se se considerassem aqueles três já citados que não compareceram em nenhuma entrevista, esse último grupo totalizaria 7 sujeitos. Isso não foi feito, devido à falta de maiores informações sobre eles. O que se pode afirmar a respeito deles é que todos são do sexo masculino, têm mais de 40 anos, e trabalham como pedreiro, cozinheiro e mecânico de bicicletas. Coincidentemente todos fracassaram nas séries iniciais do primeiro grau e nunca mais retornaram à escola, não concluindo a primeira parte do primeiro grau.

p. 70- 77) os quais foram cuidadosamente seguidos, com todo o rigor metodológico que o estudo requer. Assim, as dez entrevistas concedidas e conseguidas foram realizadas individualmente e gravadas.

De modo geral, buscou-se realizá-las em locais de agrado do entrevistado, evitando-se locais ruidosos, tumultuados ou que implicassem em constantes interrupções. As três primeiras entrevistas foram realizadas na casa do depoente. Numa delas, realizada num sábado à tarde, houve uma certa euforia das crianças, sobrinhos, irmãos, cunhados, pais e até vizinhos, causando breves interrupções. O quarto entrevistado compareceu na casa da entrevistadora repentina e deliberadamente, demonstrando grande interesse pelo trabalho. Já as entrevistas dos alunos do supletivo das duas escolas referidas foram realizadas em salas separadas no horário noturno de aula.

É interessante observar que alguns sujeitos sentiram-se muito valorizados por poderem relatar suas histórias de vida. Além disso, todos foram informados de que o conteúdo do depoimento era sigiloso e que na sua publicação a identidade pessoal seria resguardada.

Sobre os objetivos do trabalho, a pesquisadora explicou que estava interessada nas histórias de vida, em tudo o que pudesse lembrar a infância, adolescência, vida adulta e escolar.

Geralmente, a entrevista iniciava com a seguinte frase: "Gostaria que você me falasse da sua história de vida, daquilo que você considera importante nela e inclusive dos aspectos ligados à infância, adolescência, vida adulta e principalmente, à passagem pela escola".

No transcorrer da primeira entrevista, sentiu-se a necessidade de elaborar um pequeno roteiro para a sistematização das informações pessoais dos sujeitos tais como, local de nascimento, idade, composição familiar de origem, ocupação dos pais, ocupação atual do sujeito, estrutura familiar atual, nível de escolaridade etc.

Esses dados foram registrados no próprio roteiro ao final de cada entrevista. Infelizmente esse breve momento de repasse de informações não foi gravado. Contudo, as "falas

extras" mais relevantes foram anotadas e anexadas ao conteúdo das histórias de vida.

Embora a entrevista fosse livre e aberta, de modo que o entrevistado contasse sua vida espontaneamente ao acaso das lembranças e dos fatos, o pesquisador sentiu-se à vontade para intervir com perguntas breves pertinentes ou provocativas do assunto em questão (porque, como, é verdade, e aí, explique mais, fale mais sobre a escola, sobre os professores, as repetências, os abandonos escolares, a família, etc...).

As questões mais demoradas e que se mostraram carentes de maior aprofundamento ou complementação (principalmente aquelas relativas à escolarização ou ao fracasso escolar, que foram omitidas ou pouco exploradas) foram anotadas e reservadas para o final do colóquio, de modo a não interromper ou alterar a sucessão natural dos episódios narrados pelo entrevistado.

Em se tratando dos sujeitos, constatou-se que a maior parte deles foi se desinibindo na medida em que se desenvolvia o relato. Apenas quatro deles mostraram maiores dificuldades em se expressar livremente e inclusive pediram ajuda na recordação dos fatos. Nesse caso, a pesquisadora interveio algumas vezes com perguntas breves entre as pausas das falas, de modo a dar continuidade aos assuntos abordados.

Nesse trabalho de coleta de histórias de vida, pôde-se constatar que algumas passagens e experiências aparentemente desligadas do tema foram muito ricas para a compreensão de determinados fatos ou sentimentos relatados. Sobre as intervenções resultantes da relação imediata entre entrevistado e entrevistador, verificou-se que muitas delas provocaram o surgimento inesperado de novas dimensões do problema. Em outros momentos, pôde-se perceber a presença de fatos "ocultos" incrustados nas falas dos sujeitos, resistentes a perguntas diretas. Desse modo, optou-se por trilhar pelo caminho oposto, introduzindo questões indiretas que permitissem aproximar-se mais desse dado.

Tendo como referência as próprias falas dos sujeitos, os questionamentos breves ou

mais demorados procurou-se centrar o assunto no objeto de estudo proposto, de modo a captar o maior número de informações possíveis. Nesse processo, o pesquisador procurou estabelecer uma interação empática com o entrevistado.

A esse respeito FONTOURA (1992, p. 182) confirma que essa interação possibilita muitas vezes o redimensionamento do conteúdo do depoimento.

*...com a evolução do indivíduo no seu relato, a sequência que vai dando às suas ações e aos acontecimentos que viveu, inicia-se a construção de sua história, à qual ele vai dando uma consistência temporal específica. É o indivíduo que evoca os acontecimentos e que deve apreciar a sua importância. Isso não significa porém, que sem sofisticação o investigador não intervenha contrapondo sempre que necessário, tendo em vista a relação dialética que deverá existir entre os dois.*

A duração média das entrevistas oscilou entre trinta e cinquenta minutos e apenas um deles superou a marca de uma hora e meia. Em alguns casos, houve também a necessidade de retornar ao campo para a complementação das informações.

De modo geral, os depoimentos foram finalizados, quando, após a insistência da pesquisadora, os sujeitos afirmavam que não tinham mais nada para declarar ou acrescentar à sua história.

Embora não fosse critério, além das histórias de vida e das anotações de expressões verbais ou não verbais não captadas pela gravação, pretendeu-se juntar toda a sorte de dados ilustrativos e informativos complementares importantes para compor cada história, conforme recomendações de QUEIROZ (1988) e DEMARTINI(1992,1994) entre outros. No entanto, essas fontes não foram localizadas, mesmo porque a maioria dos sujeitos não mais possuem fotos, cadernos, boletins, materiais escritos, livros etc, relacionados à escolarização passada.

Apenas um deles fez questão de “emprestar” algumas letras de música e poemas que compôs- ao todo três cadernos e uma publicação de 1973. Os pais de um dos depoentes confienciaram também algumas informações importantes e esclarecedoras sobre a família e o sujei-



to, as quais foram imediatamente anotadas. A esposa de outro, após a finalização da entrevista, deu novas interpretações a algumas informações colhidas.

Obedecidas as recomendações citadas por QUEIROZ(1953, 1988), DEMARTINI(1988) e LOURO(1990), logo após a realização de cada entrevista, procurou-se transcrevê-la textualmente, anexando-a com as anotações extras de campo que não foram gravadas.

A transcrição das fitas foi realizada pela própria pesquisadora e uma auxiliar supervisionada pela mesma, demandando muito tempo para checagem, conferência e digitação das falas. Apesar dos esforços em transcrever as fitas o mais fielmente possível mantendo as expressões verbais e não verbais (solecismos, ênfases, risos, repetições, “muxoxos”, pausas e gestos), esse processo empobreceu o discurso oral, que era repleto de “vida”, conforme a literatura demonstra.

Nenhuma fita foi inutilizada por problemas técnicos e geralmente as falas não apresentaram muitas dificuldades de dicção ou de compreensão; apenas algumas palavras ou pequenos trechos de fala não compreendidos foram omitidos com colchetes, mas que não prejudicaram a totalidade dos depoimentos<sup>40</sup>.

Para finalizar, resta assinalar que, de fato, a complexidade do trabalho não se restringiu

<sup>40</sup> Para facilitar a transcrição e mantê-la mais próxima da expressão verbal, empregou-se a seguinte legenda:

[ ] para palavras não compreendidas ou confusas.

.... para as pausas mais breves.

--- para as pausas mais longas.

(?) para as perguntas do próprio narrador.

As palavras grifadas nos relatos correspondem ao aumento da entonação ou destaques nas falas dos próprios sujeitos, ou seja, os grifos não são da pesquisadora.

Cabe ressaltar que na discussão dos resultados os depoimentos serão identificados pelas siglas D1, D2, etc... correspondendo ao depoente um, depoente dois e assim por diante, precedidos pelo sexo e idade. Os depoentes identificados até o número seis são aqueles que concluíram a quarta série no ensino regular. Os depoentes caracterizados entre o número seis e o dez são aqueles que não concluíram a quarta série no ensino regular.

Além disso, verificou-se que os trechos são, em geral, muito extensos, talvez devido à própria dificuldade de expressão dos sujeitos. Para facilitar a leitura e para focalizar o assunto abordado nas unidades, foram feitos cortes entre uma fala e outra e que serão representados por parenteses e reticências (...).

apenas à seleção dos entrevistados, à realização das entrevistas ou à transcrição das mesmas. A busca de complementaridade de informações, de identificação e de ligação entre os temas exigiu do pesquisador várias escutas atentas dentro e fora do processo de entrevista e o conhecimento da problemática a ser investigada, remetendo à análise criteriosa do material recolhido.

A propósito, segundo a literatura específica, o processo de análise e interpretação dos dados é um aspecto preocupante nos trabalhos com histórias de vida, o que será tratado no próximo item.

### 3.2.3. Organização da Análise.

As informações utilizadas para análise foram retiradas unicamente das transcrições das histórias de vida gravadas (totalizando 220 páginas digitadas) e dos dados obtidos através do roteiro elaborado, complementadas por algumas anotações extras de campo.

Para facilitar e sistematizar esse trabalho, as entrevistas transcritas foram submetidas à análise de conteúdo referenciada por QUEIROZ(1954,1988), MICHELAT(1977), BARDIN(1979), ANDRÉ (1983), CAMARGO et al.(1984), THIOLENT (1987) e DEMARTINI (1988, 1992, 1994) entre outros.

Essa fase de pesquisa, igualmente demorada e complexa, demandou um trabalho intenso e rigoroso para a identificação das constantes temáticas presentes nas histórias de vida, tendo-se o cuidado de não prejudicar a riqueza da trajetória individual e ao mesmo tempo, o contexto global dessas vidas.

Como o trabalho pautou-se no discurso livre do sujeito com ênfase na escolarização e fracasso escolar, os temas e categorias não foram definidos a priori, mas sim determinados a partir dos diversos assuntos discutidos pelos sujeitos. Tais assuntos detectados inicialmente foram submetidos a um processo permanente de confrontação, até chegar ao refinamento das unidades temáticas e por fim, das categorias terminais.

Num primeiro momento de leitura, procurou-se pontuar provisoriamente todos os assuntos que iam aparecendo, explicitando-os à margem do próprio material coletado.

Numa etapa mais exaustiva de análise, até chegar ao que MICHELAT (apud THIOLENT, 1987, p. 206) chama de “impregnação” de seu conteúdo, foram “aparecendo as dimensões mais evidentes, os elementos mais significativos, as expressões e as tendências mais relevantes” dos relatos. (ANDRÉ, 1991, p. 44)

Os assuntos emergidos desse conteúdo foram confrontados, entrecruzados e justapostos interna e externamente, de modo a permitirem a identificação das unidades temáticas constantes nas histórias de vida, as quais posteriormente foram decompostas (recortadas) e a seguir, reagrupadas progressivamente em categorias.

A respeito dos recortes do material QUEIROZ (1954, 1988), CAMARGO et al. (1984) e DEMARTINI (1988) consideram que esse processo é imprescindível, pois são as diversas facetas constantes do material que serão utilizadas, interpretadas e, posteriormente, reagrupadas.

Sobre as categorias, BARDIN (1977, p. 117) define que elas “são rubricas ou classes, as quais reúnem um conjunto de elementos[...]sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

A identificação e separação das categorias foi feita mediante o aparecimento de uma mesma unidade temática em pelo menos três histórias de vida. Embora todos os temas tenham sido levantados, privilegiaram-se os assuntos ligados aos objetivos do estudo, os quais foram fichados em temas e recortados sem desprezar o contexto global das entrevistas, assim como sugere DEMARTINI (1988).<sup>41</sup>

Para facilitar a visualização das informações relevantes e pertinentes ao trabalho, foi

<sup>41</sup> Segundo a autora, convém conservar o contexto global das entrevistas como referência para o entendimento dos trechos dos depoimentos, inclusive sugere manter nos recortes o número da página correspondente ao texto global, uma vez que os recortes e sua inserção em um ou outro tema implicam num trabalho minucioso. Recomenda também fichar os temas e subtemas das entrevistas, inclusive os dados pessoais, a partir de um esquema preestabelecido. (DEMARTINI, 1988).

elaborado um quadro temático contendo na linha vertical os respectivos depoimentos (D1, D2...), e na linha horizontal os diversos temas levantados e os respectivos números das páginas onde se encontravam. Tal quadro permitiu visualizar a frequência com que os assuntos iam aparecendo, para depois separá-los e reagrupá-los em categorias.

Desse modo, os assuntos emergidos do próprio conteúdo das entrevistas e considerados importantes para a presente investigação, foram reagrupados e constituem-se as categorias principais desse trabalho, as quais serão desenvolvidas no capítulo a seguir.

#### IV- A VEZ E A "VOZ" DOS ALUNOS.

*Provavelmente não há prática social na qual estejamos mais duradouramente inseridos que a educação, individual ou coletivamente. Quer em uma ou em outra perspectiva, trata-se de uma prática social histórica. Possui uma história (que foi ou não escrita). E produz uma história (que poderá ou não ser escrita). Deixemos assim. Por enquanto... (LOPES, 1989, p. 7)*

Todos os depoentes forneceram informações valiosas a respeito dos desafios e possibilidades cotidianas que vivenciaram no curso de suas vidas, dados esses considerados relevantes para apreender significados e explicações do insucesso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Analisadas as histórias de vida e organizadas conforme os procedimentos descritos, os assuntos constantes nos relatos deram origem a três unidades temáticas centrais: o contexto pessoal e familiar, o contexto da escola e, nesse entrecruzamento, as versões explicativas do fracasso escolar.

Esses temas serão apresentados e analisados, buscando-se:

- apreender a dimensão dos desafios e possibilidades que cotidianamente se impõem sobre a realidade concreta do sujeito, sua escolarização e desescolarização;
- identificar algumas das causas arroladas pelos sujeitos para explicar o próprio fracasso na escolarização inicial.

Tal análise procurará também trazer alguns elementos elucidativos sobre:

- as significações históricas e sociais do fracasso escolar, do ponto de vista dos que passaram por essa experiência;
- as repercussões desse fracasso em suas vidas, e
- as possíveis alternativas para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos nos

dias atuais, no início do processo de escolarização.

Os subtítulos adotados foram retirados de trechos da própria fala dos depoentes.

#### 4.1. O contexto pessoal e familiar.

*Casa Modesta.*

*Esta é minha casa, não repare não  
Como você vê, é casa humilde  
casa modesta.*

*Está sempre aberta, a porta  
para você entrar,  
como você vê,  
no olhar da gente, é só felicidade.*

*Esta é minha casa,  
não repare não  
sente, que a cadeira,  
é saco de areia,  
neste chão torrão.*

*Meus amigos, passam por aqui  
as crianças vem  
se distrair,  
não repare a casa,  
mal arrumada,  
nela eu sou feliz.*

*Esta é minha casa,  
não repare, não.  
Veja a bolha d'água, feita pela  
enchada, na palma da mão  
Tanto pranto, derramei  
vendo a planta, não vingar  
hoje só felicidade.*

*Veja a minha casa, nela eu sou feliz  
Esta é minha casa  
não repare, não  
como você vê, é casa humilde  
casa modesta.*

(D1, masc., 43 a)

*Cópia da poesia original datada em 1978- São Carlos.*

Os sujeitos, enquanto falaram espontaneamente sobre suas vidas, abrangeram várias dimensões da sua realidade concreta, daquilo que lhes foi tão presente no processo de escolarização, tal como a “casa modesta” da poesia de um dos sujeitos e outros indicadores ou referenciais que o caracterizam na família, no trabalho, no casamento, na educação etc.

A família, tema muito presente nos relatos, foi mencionada pelo menos por sete sujeitos, quanto a várias de suas características, com sentimentos e opiniões particulares sobre ela. Dois sujeitos resguardaram alguns aspectos específicos da relação familiar e um evitou ao máximo falar sobre ela, talvez devido aos conteúdos confidenciais imbricados nessa relação.

Assim sendo, essa unidade foi organizada tendo em vista enfocar a organização familiar de origem, algumas especificidades da vida pessoal dos sujeitos e a constituição familiar atual.

### ***Eu vim com dois ano...mi criei aqui.***

Entre as famílias de origem verificou-se uma intensa mobilidade de uma localidade ou região para outra. De modo geral, os pais vieram de outras cidades do Estado de São Paulo, Sergipe, Paraná, Bahia e Minas Gerais e foram se mudando em busca de um solo promissor onde pudessem melhorar sua condição de vida. Apenas a mãe de um deles nasceu e foi criada em São Carlos. Registra-se, inclusive, um caso de imigrantes.

“É...meus pais vieram do Japão...é...antes da guerra praticamente...é eles vieram pru paraíso, como se diz né. Eles vieram assim pa busca de uma vida melhor...e...naquela época eles vieram realmente para um trabalho de lavoura (...) vieram praticamente recém casados de lá (...) todos os filho, nove filhos foram nascidos aqui no Brasil né...”(D4, masc, 57 a)

### ***Trabalhador...nunca deixou faltá nada...***

Os sujeitos procuraram enfatizar o papel dos pais enquanto chefe mantenedor, preocupado com o sustento da família. Grande parte deles trabalhou efetivamente na lida da roça, como meeiros, ordenhadores ou plantadores, exceto dois pedreiros e um metalúrgico que trabalharam na zona urbana.

“Ele trabalhava di noite, nós ficava sózinha a noite inteira...eu...nóis ii minha mãe (...) ele tirava leite, ele ganhava até mais ou menos bem...dava pa gente comê mais ou menos...” (D6, fem, 32 a.)

Entre os pais, cinco já faleceram: um em acidente de trânsito quando o sujeito tinha apenas quatro anos e outro com problemas de saúde quando o depoente completou dez anos. Há um caso de morte mais recente por assassinato e dois devido a doenças da idade. Do restante, um é aposentado, dois trabalham em serviços gerais, um é vigia e outro, operador de máquinas.

### ***Minha mãe...carpia...uns pé de café.***

O trabalho materno, quase sempre doméstico, conciliava-se, na maioria das vezes, com as atividades da roça. Entre as mães que trabalharam fora, duas eram cortadoras de cana, uma era faxineira e outra empregada doméstica.

De todo modo, seja em casa seja fora, os sujeitos reconhecem que o trabalho das mães era árduo devido às próprias condições de saúde de algumas delas (reumatismo, tonturas ou pressão alta, problemas de visão) e/ou às dificuldades cotidianas da vida rural ou urbana: casa humilde, família numerosa, educação dos filhos, dificuldades financeiras, falta de melhores condições de infra-estrutura e higiene etc...

“...Ela tinha reumatismo sabe, tinha muita dor nos braço...ela num aguentava, então a gente tinha quii puxá a água, ii si molhá ela num podia também era...lavá na bacia, que ela...na tábua né. Ii a gente quii tinha...eu quii tinha quii lavá a ropa...assim pra ela, qué dizê quii...eu num...num tive infância né...” (D6, fem, 32 a.)

Atualmente três mães ainda trabalham como comerciária, governanta e cortadora de cana. Um dos depoentes relata que a mãe faleceu precocemente devido a problemas cardíacos, quando tinha apenas 30 anos. Outros dois perderam-nas recentemente com problemas de saúde devidos à idade.

“*Pesq. Do quê mais você se lembra...? Ah, o que eu lembro...o que eu lembro é quii ela...ela ficô...ficava na cama, sabe (...)* Ii si por acaso ela ficasse ruim era pra nós i avisá ele nu serviço...de madrugada ainda, sabe...(sorri) Ii ela na cama, né. Da...aí depois ela ficô muito



ruim, sabe... Ficô muito ruim, aí levô ela (...) Tava na UTI, né...aí num...aí num...quiria nem falá pa nós né (...) mais...tinha qui falá, né... (D9, masc, 27 a.)

### ***Coitada...ela num sabia...lê...***

Observa-se que as mães não estudaram ou estudaram muito pouco, no máximo até a terceira série do ensino regular. Os pais, igualmente, estudaram muito pouco. A maioria deles estudou no Mobral ou até a segunda série. Em ambos os casos, freqüentaram escola durante um tempo suficiente para escrever o nome e fazer algumas continhas. Um dos casais não sabia ler e escrever em língua portuguesa, pois estudaram no Japão e somente dominavam a língua materna.

Excepcionalmente, três pais, ao se mudarem para a cidade, voltaram a estudar por causa das exigências do mercado de trabalho urbano- industrial. Esses conseguiram chegar até a quarta série do supletivo.

### ***A gente morô em dois cômodo...dormia tudu junto...***

O núcleo familiar era formado por pai, mãe e irmãos. Na maioria das vezes os depoentes ocupavam a posição de filhos do meio ou de mais velhos. Apenas em dois casos o depoente era o caçula da família.

Entre as famílias advindas da zona rural, verificou-se uma solidariedade muito grande, pois todas, em algum momento das suas vidas, compartilharam a moradia com outros colonos ou parentes (tios, primos e avós). É interessante observar que, a despeito do parentesco ou não, a luta pela sobrevivência em si mesma já representava importante elo de ligação e aproximação entre as pessoas.

“... iiii fomu morá dii favor numa fazenda chamada Buracão...quii era du pai desse patrão né. Só...comu ele já tinha vendido a fazenda, o otro patrão num quiria a gente lá. Aí nós ficamu iscundido nessa casa, sabe... Achu quii ficamu uns 4 meses (...) O pai dele sabia, o donu mesmo qui tinha compradu num sabia...quii a gente tava lá (...) eu sei quii meu pai trabalhava aqui na Água Vermelha por dia, trabalhandu na roça...iiii a gente ficava lá...di cada 15 dias ele ia, lá...”(D6, fem, 32 a.)

Em dois relatos, observou-se a agregação de um membro não parente na família: um pai e uma mãe arrumaram temporariamente outro(a) companheiro(a) devido ao falecimento do cônjuge. Em função disso, e de outros problemas familiares, tais como a separação provisória do casal ou necessidade de morar na cidade, quatro depoentes entre a infância e adolescência ausentaram-se temporariamente do convívio familiar, dos quais três moraram na casa dos tios e um na rua, fatos que lamentaram muito.

“*Pesq. E aí?* (...) aí depois meu pai...arrumô uma companheira pra ele...casô...aí ele casô--- Foi embora pa fazenda de novo (...) Meus irmão foi com ele, eu peguei e fiquei...fiquei morando com a minha tia. Eu tava com uns...14, 14 anos. Fiquei morando com a minha tia... Aí eu já mi...já mi senti um pouco abandonado, né (...) Eu peguei iii...trabalhando...arrumei uma namorada... (ri). Li aí...ii aí foi né (...) acho qui pra mim não ficá muito tempo com eles... eles (...) falava ah, filho...precisa casá, porque num sei o quê...uma hora ou outra você vai ficá sózinho...Tch---” (D9, masc. 27 a.)

“...aqui não dava certo em casa. Minha mãe teve um tempo que...que ficou co...se amigô com o meu padrasto, andava sempre com ele, eu fiquei oito meses na rua...” (D3, fem, 23 a.)

### ***Aí a família de 7 filho...foi só batalha...***

Outro dado relevante é o alto índice de natalidade dos irmãos (seis em média por família) e em contraposição, a grande incidência de mortandade entre eles. Para ilustrar, em seis histórias compareceram casos de óbitos de irmãos: no total de sessenta e três crianças nascidas, treze faleceram precocemente. Há ainda uma família que adotou uma criança em função da perda de um dos gêmeos. Entre os falecidos, um jovem em acidente e outro com Aids, mas a grande parte faleceu recém-nascida ou entre os sete e oito anos, como se pode perceber na fala a seguir.

“quando eu tinha...8 anos né, primeira irmãzinha morreu...né. Aí veio da da segunda...por uma [atrocidade] também morreu...né teve um problema lá e...morreu de bronquite (...) num sei...como...do que morreu sabe, com 3 meis morreu...”(D7, masc, 19 a)

Registraram-se também alguns casos de desaparecimento de irmãos adolescentes, de doenças e de acidentes diversos com ou sem morte. A propósito, verifica-se que os homens adultos (pais, irmãos, cunhados ou sobrinhos) estiveram muito mais expostos a acidentes no

trabalho ou no trânsito. Uma depoente relatou que sua irmã acometida de problemas psiquiátricos, assassinou o próprio pai e encontra-se internada em clínica especializada.

Em relação à escolaridade, grande parte dos sujeitos concluiu pelo menos até a quarta série e igualmente apresenta histórias de fracasso por abandono ou reprovação escolar. Apenas um depoente relatou que os irmãos muito jovens cursam ainda o ensino fundamental, mas não explicitou as séries. Os dois sujeitos mais velhos do grupo identificaram que um de seus irmãos fez o colegial e outro freqüentou o curso superior: um formou-se professor de Educação Física e um é operário de indústria, tendo ambos ocupado posição de chefia na escala profissional, motivo de orgulho para os depoentes.

Entre os irmãos mais jovens, com idade atual entre 18 e 20 anos, observa-se uma tendência em estender sua escolarização pelo menos até o início do segundo grau, noturno, em função do trabalho.

Profissionalmente, a maior parte exerce função não especializada em indústria ou construção civil, ou trabalha como comerciários e autônomos- faxineira, empregada doméstica, cabeleireira, atendente, etc.

### ***Fui criado na fazenda...depois na cidade...***

Tendo em vista tal perfil familiar, quase todos os depoentes se referiram à vida difícil na roça, já que sete entre dez sujeitos nasceram e foram criados na zona rural. Mais especificamente, três vieram da zona rural do Paraná e quatro de diversas localidades do Estado de São Paulo, inclusive com algumas passagens breves pelo Estado do Paraná e Rio de Janeiro.

“Nós fomos...pra Jun...pra Curitiba, aí num deu certo, nós viemo pro...pra Jundiaí, o dinheiro acabô, ii meu pai com todas as crianças pequena, minha mãe grávida ali né... Ii ele num era capaz de arrumá serviço em lugar nenhum. O único serviço quii ele conseguiu, ele deu hérnia (...) Voltemu di novo pu Paraná...aí construimo tudo de novo, aí o nenê nasceu lá, né (...) Até não me lembro bem a cidade (...) conseguimos tudo denovo, lutamo... Aí meu pai...veio pa pra Ibaté...uma... uma proposta muito boa, né (...) Disse que ele ia morá numa casa boa, né...qui ia trabalhá nu engenho, quii num sei quê, sei quê...tudo bem, nós vinhemo... Fizemo otra

bestera mais grande ainda(ri). Aí...minha mãe vendeu tudo, né...minha mãe tinha muita coisa, tinha galinha, tinha tudo quanto é...essas coisas di sítio, né..."(D10, fem, 25 a.)

Dois desses sujeitos residiram na zona rural até os sete ou oito anos e depois mudaram-se para a cidade.

"...é é era uma situação meia difícil que a gente passava(...) não tinha tan...tanta condições (...) Bom até aí...depois a gente veio pa São Carlos, morava no Paraná, cidade de Muarama (...) eu tinha 8 anos, aí..." (D5, fem, 24 a.)

O restante residiu na zona rural em média até os 14 anos, e apenas um deles lá permaneceu até 20 anos.

"...a gente mudô que morava lá no Paraná, né, mudamo pra cá (...) já faz 9 ano que a gente mora pra cá, pra São Carlos..." (D3, fem, 23 a.)

Grande parte dessas famílias veio para a zona urbana de São Carlos em busca de melhores salários no trabalho agrícola ou industrial da região. Chegando aqui, morou em bairros periféricos com infra- estrutura precária.

### ***Ó...desde os oito ano de idade que eu trabalho...***

Em se tratando da vida produtiva, verificou-se que boa parte desses sujeitos, desde muito cedo, organizou-se em função do trabalho braçal a fim de complementar o orçamento doméstico. De modo geral os sujeitos mais velhos na constituição familiar foram precocemente encaminhados para o mercado de trabalho e os mais jovens mais poupados da lida. Apenas uma mulher, a mais jovem, e um rapaz, o segundo mais jovem do grupo, não se referiram à vida profissional. A mulher<sup>42</sup> afirma que nunca trabalhou para fora, só em casa com os afazeres domésticos. O rapaz, embora tendo sempre trabalhado, não identifica em seu relato nenhum episódio profissional, mas a prática de alguns delitos para sobreviver nas ruas de Santos. Atualmente encontra-se desempregado e ajuda a mãe com os serviços da casa.

"(fala muito baixinho, difícil de escutar) Hã...eu sempre fui uma pessoa...eu sempre tive trabalhá né ... Sempre quando eu...eu me envolvi com droga, di vez em quando me drogava, já cheguei a robá pá...pá sobrevivê...porque teve um tempo que eu saí fora de casa..." (D2, masc, 22 a.)

<sup>42</sup> Os pais da depoente confirmaram a informação de que ela foi poupada em muitas coisas devido às convulsões que teve quando era criança.

Da infância e da adolescência, o restante dos sujeitos guardaram lembranças de intenso trabalho na zona rural, desde colheita, corte de cana e apartação de gado, até atividades de responsabilidade doméstica no trato dos irmãos, da roupa, da cozinha, da faxina etc...

“Então cê vê...como que é as coisa né...então na parte de de de...eu com 7 anos mais ou menos que comecei i na escola, mas tamém já ajudava na na parte de de...roça né...puxa ajudava a capiná...é...vamos dizer assim...a gente tirava broto de tomate...né, toda semana tinha que tê tirado um broto dos gaios né...pra não ramificá né. É...também a gente fazia...pequenas capinações isso aquilo, eu cuidava dos cavalos, quer dizer, meu pai tinha...acho qui ...lá falava assim 12 juntas de boi né...é junta daria 24 né...e lá naquela época (...)quem tinha um trator era só fazendeiro mesmo né, então a gente usava o boi...pra fazer aração isso aquilo tal (...) eu fui também na época ã...aquele garoto de guia de boi, sabe\_ aquele que vai na frente com aquele varão puxando os boi na frente (?)...né, com um pouco de medo mais eu, eu né... Eu comecei assim...com 7 anos é (...) quer dizer que até na idade de...20 anos eu trabalhei na roça... (D4, masc., 57 a.)

“...Pesq. E do quê você se lembra dessa sua vida...na fazenda? Ah...já ajudava meu pai, só, sabe... Ah, que eu lembro é qui nós cuidava...dos dos...sabe, cuidava du...duma bezerrada lá (ri)...” (D9, masc., 27 a.)

Há também aqueles que fizeram pequenos “bicos” temporários ou trabalharam como pedreiro, carregador, babá e empregada doméstica na zona urbana.

“...uma moça...não tem uma uma profissão, não tenho muita cultura pra tê um um bom emprego...ã...ainda salvo em casa de família que a gente(...) sabendo levá uma família a gente é muito bem tratada (...) Eu tinha que trabalhá...” (D8, fem, 34 a.)

É interessante notar que alguns, embora declarem ter trabalhado muito pouco, executaram atividades de trabalho, sem ter a exata compreensão daquilo que realizavam.

“Então praticamente...trabalhá mesmo com catorze anos né. Eu num fui de trabalhá muito não...as mininas trabalharam bem mais tempo(...) Mais em casa nós trabalhava muito né... Porque...lavava, passava, cozinhava...minha mãe ensinô nós a fazê...tudo bem cedo. Nós... praticamente tinha nossas obrigações. Ela ficava fora o dia inteiro, saia cinco horas da manhã e voltava seis...cincu e meia...seis horas... Então qué dizê quem lavava, passava era todo...nós né...eu, a Liana ii meu irmão (...) A mãe ensinava às mais velhas, ii ia passando, passando...” (D10, fem, 25 a.)

Principalmente os sujeitos advindos da zona rural percebem que foram destituídos da infância e da juventude, uma vez que tiveram poucas oportunidades para brincar e se relacionar com outras pessoas, em função do trabalho precoce, das obrigações no espaço doméstico, da falta de brinquedos e de colegas, do isolamento onde moravam etc.

“...eu...nóis ii minha mãe, né e lá não tinha colega...era só nóis...colega né, separava lá ii brincava só nóis sabe...iii meus irmão...brincava dii fazê cumidinha...já aprendê a fazê cumida, fazendo cumidinha...essas coisa. Já brincandu ii trabalhandu (...) tinha algum lugar pra i, meu pai num dexava a gente i...não...” (D6, fem., 32 a.)

### ***Nós morávamos no...Jardim Paulistano... era muito humilde***

Entre os três nascidos e criados na cidade um é de São Carlos, outro é de Campinas e o último de Santos. Igualmente, dois deles, moraram nas periferias da zona urbana.

Vale ressaltar que algumas das dificuldades relatadas pelos depoentes da zona rural, tais como de infra-estrutura, alta mortalidade infantil, prole numerosa, necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, falta de assistência médica, baixo poder aquisitivo, moradias precárias etc. foram também identificadas na vida urbana.

“Aí nóis mudamu aqui no Bairro né...na...casa simples né...dois...dois cômodos, de tijolo, né...e simples mesmo, terreno...já num tinha piso aí ele fez um poço num tinha...(ri) banheiro mesmo num tinha, né... Ele mesmo fez o banheiro, mas...ah! banho(?) só si fosse banho de bacia né. Lamparina...dentro de casa...i eu já fui ficando mocinha, até nessa época já fui crescendo...entendendo...tudo...” (D8, fem, 34 a.)

“... qui onde com a dificuldade de família com o pai pedreiro (...) com a pobreza que onde pra comprá um quilo de farinha (...) pra comprá uma comida, tinha que formar fila, ainda...na escola, que onde que um pai com uma família numerosa de 7 filhos, na qual eu era o sétimo, eu...era o quarto dos 7 filhos, aonde...onde...o pai...se desse...se desse...uma coisa pra um filho faltava pro otro e—e sempre a necessidade...a nec...necessidade na parte alimentícia...faltava alguma coisa...” (D1, masc., 43 a.)

A essas dificuldades acrescem-se também os riscos com as drogas, roubo, violência, *gangs*, acidentes etc., esses mais de perto enfrentados pela geração mais nova dos depoentes ou dos seus irmãos, principalmente na cidade.

“Droga...a gente teve tudo pra andá nesses caminho, porque du jeito quii meu pai fazia, só quii que dus cinco irmão...ele foi...u único qui andô atrás disso sabe (...) É morava nu sítio, aí ...então já tava mocinho (...) cum 13, 14 anos, é a idade mais...mais perigosa, né. Começô a estudá na escola Sebastião de Oliveira Rocha, ali né... Foi aí quii ele começô...arrumá esses companheiros, começô a tomá droga, né injetável...depois...assim...” (D6, fem., 32 a.)

***A gente...preocupava mais...com a vida do que com o estudo...***

Nesse estudo não se buscou identificar a situação socioeconômica dos depoentes; contudo, por meio dos indicadores aqui levantados, pode-se depreender que as condições concretas de vida dos sujeitos foram muito precárias e repletas de lutas pela sobrevivência, onde o trabalho, a alimentação e a moradia constituíam-se prioridades básicas e imediatas à serem atendidas.

Apesar disso, como se poderá perceber no início da próxima unidade, todos os sujeitos freqüentaram insistentemente o ensino regular fundamental.

Vale ressaltar que nem todos aqueles que moraram em sítios e fazendas freqüentaram uma escola tipicamente rural, pois em propriedades menores não havia escolas e três desses sujeitos tinham que percorrer longas distâncias para chegar à escola da cidade.

“...lá na fazenda onde nós morava não tinha escola nenhuma...né que algumas es...fazendas grandes né tinha escola mista né...acho que que ia até o...quarto ano...né. Já...seria o nível ginásial já tinha que i pa cidade. E...então nós andávamos à pé...né pra i pa cidade estudá e...lá...si num me engano tinha mais ou menos uns...7 quilômetros da fazenda ée e...7 pa volta é...” (D4, masc., 57 a.)

Quatro freqüentaram pelo menos a primeira série na escola rural, dos quais dois recordam-se da sala mista (multisseriada) e apenas um identifica que a freqüentou, sem especificar detalhes.

“E era...lembra(?)...naquele tempo era primeira...segunda...terceira...tudu junto na classe né. Separava só...assim...” (D6, fem., 32 a.)

Ademais, pôde-se verificar que tanto para esses que vieram do campo, como para aqueles que sempre moraram e estudaram na cidade, as condições propiciadas para os estudos foram limitadas. Desse modo, embora não tenham reclamado da itinerância ou do difícil acesso à escola, alguns sujeitos sugerem que os problemas decorrentes de um meio socioeconômico pobre prejudicaram muito sua escolarização, inclusive um deles se refere mais explicitamente à diferença e à marginalização sofrida na escola.

“...era uma vida precária...e...e a diferença social, a diferença na escola, era de um aluno...mais rico para um aluno mais pobre.. Então era diferenciado...” (D1, masc., 43 a.)

BIBLIOTECA

*Era causo...de educação...de pai e mãe...de orientá...*

De modo geral, os relatos abrigam também várias histórias e lembranças do relacionamento familiar entremeadas por pequenos dramas, alegrias, cumplicidades, brincadeiras, traquinagens, castigos, brigas, trabalho, dificuldades e possibilidades que compartilharam ou compartilham juntos.

Dos problemas corriqueiros entre os irmãos, os depoentes queixaram-se da desunião, incompreensão e desavença, outros valorizaram a cumplicidade e o companheirismo.

“eu me lembro como hoje né...nóis, eu i minha irmã Elizete, nóis namorava...um um rapaiz...então nóis fazia assim, nóis dava bala pros meus irmão ficá lá na esquina, oiando(ri), aí minha mãe e meu pai (ri)...olha que...tristezas, nóis ia na praça ...” (D10, fem., 25 a.)

Nessas trajetórias de vida, alguns sujeitos relataram acontecimentos mais ou menos severos, envolvendo os pais, em maior proporção: ou por solicitação de ajuda policial, ou por violência física, brigas ou negligência.

Diante de algumas dificuldades em educar, um dos pais, conforme relatou um dos sujeitos, empregou força policial para repreendê-lo. Ele não explicitou a causa dessa atitude, no entanto, após a entrevista, deixou escapar que se envolvera com drogas.

“...Mais num é era causo de envolvê pulícia...causa de educação...de pai e mãe...é causo de ele orientá...fazê o possível pa consegui recuperá o tempo perdido... (*E por quê a policia no meio disso tudo?*) É...pa fazê medo né... É eles num gostava de eu andá com muitos amigo né, depois de...tal e enturmano com amizade tal...é isso aí...eu[ ] andei co as pessoas... É...né caso de pulícia é caso de...orientação...e...de alertá né. A parti disso tá errado, tá bão aprende tal...né. A gente dá um...bom choque né...a gente dá uma animação...” (D7, masc., 19 a.)

Outro sujeito, confidenciou que o pai valia-se da violência verbal e física para reprimir a família, criando um clima de medo, angústia e infelicidade dentro de casa.

“...Nossa, ele batia na mãe, batia na gente, sabe...por isso quii eu falei pra você quii eu num tive...infância...porque a gente nem brincava di medu dele sabe (...) Ele sabe é uma pessoa quii eu num consigo mi conformá o jeito qui ele é, sabe (...) a gente num tinha felicidade, sabe... Se via ele chegandu assim...todos os filhos tem alegria...vê o pai chegandu em casa, nóis não, nóis ficava cum medu... Nóis via ele chegandu era o maior...meu pai tá chegandu em casa...porque sabia quii ele vinha pur algum motivo ele ia xingá sabe...ele...brigava, xingava, chutava, sabe...” (D6, fem., 32 a.)



Outro identificou muitas queixas quanto à indiferença do pai em relação aos filhos e à esposa. Esse sujeito ressentia-se de que a mãe, embora menos esclarecida, acumulou tarefas de grande responsabilidade, principalmente na lavoura e na educação dos filhos.

“... meu pai ...fazia outra coisa em SP (...) Ele lidô mais é é muito pouco, ele dexava...pra...pra pra minha mãe administrá né, administrá(?) minha mãe também pegô na enxada isso aquilo né e pôs empregado(...) Então...meu pai nunca ficô assim...dizê assim...em casa pra...pa coordená as coisa isso aquilo e mesmo...porisso que eu falo que ele nunca se...também se preocupô...nunca exigiu nada da gente né...em termos de estudá tal, sempre mia...minha mãe que...que...preocupava né...” (D4, masc., 57 a.)

Em termos de relacionamento afetivo, os pais são menos mencionados, talvez em função da maior ausência devido ao trabalho e pouco tempo disponível para conversar e apoiar os filhos.

A figura da mãe ocupa um lugar de destaque nas histórias de vida desses sujeitos, mesmo porque, pelas informações que eles passam, ela participava mais (a)efetivamente de seus problemas e desafios diários.

Na maior parte das vezes, falam sobre elas com admiração e respeito, predominando no depoimento uma relação de afeto e de reconhecimento. Outros destacam seu papel de trabalhadora, apaziguadora e aglutinadora da família.

“Então a minha mãe morreu sempre trabalhando né(...) E ela sofreu mais porque ela conviveu mais com a gente né...como mãe ela que segurô...então mesmo a parte afetiva a parte vamos dizer assim...aquele carinho que a gente num teve...eu acho que or...realmente por outras preocupações né... Mas mesmo assim ela foi o que...ficô perto de nós...ã ã nas horas de de de...de todas necessidades...” (D4, masc., 57 a.)

“...A mãe falava oh, quando cêis vim a mãe já tá em tal lugar (...) Então...a mãe já levava o almoço pra nós na roça, né...ii a gente ficava lá...” (D10, fem., 25 a.)

Num relato, identifica-se uma certa relação de dependência entre a depoente e seus familiares (principalmente a mãe que esteve presente durante toda a entrevista), talvez porque ela seja a caçula e tenha apresentado problemas de saúde durante a infância.

“...Inté meu marido fala que eu sô muito enrabichada co a mãe(riso)... Ele fala ‘...não pode sê muito assim né...cê num pode sê muito enrabichada com a mãe, né, nem co pai, cê tem que’...mais eu falo ‘ah, eu num cunsigu (riso), tem que sê assim’...” (D3, fem., 23 a.)

Da figura materna os sujeitos não se queixam de violência física ou verbal. Contudo, como a mãe participava mais da educação dos depoentes, alguns evidenciam áreas de conflito no relacionamento quer seja por causa da omissão, quer por incompreensão, negligência, falta de autoridade ou excesso dela.

“Tá certo que eu não tinha apoio, né! Minha mãe fazia tudo que meu padrasto queria...e lá... e lá...num tinha apoio. Então—eu falava...aí ninguém ligava...aí...comecei a robá e...a usá droga —” (D3, fem., 23 a).

“Eu cheguei até a chamá a atenção dela uma vez porque ela não foi mais rígida...porque toda criança precisa tê um poquinho de...sê um poquinho, né...brava, chamá a atenção...pôr de castigo se precisá...né. Porque hoje a gente vê...as mães, eu também trabalhei em casa de família, eu vi muito as mães ali...cê vai fazê a lição, depois cê vai brincá. I minha mãe...coitada, ela deixava passá (...) Brincava até tarde, minha mãe nem ligava, i...deixava a gente à vontade. Foi onde eu fui longe demais...chegô uma hora que eu achei que mãe nem pai ia me dominá mais (...) i não é por aí...os pais né... (D8, fem., 34 a.).

“É...minha mãe é meia...rígida, sabe ela tenta cê assim...uma pessoa discontraída, di falá as coisa, mais não...ela sempre foi uma pessoa fechada quii gosta dii...sempre vive de...totalmente dii mau humor... Iii...qualqué coisinha, sabe chegava final di semana tinha quii ficá...não podia saí... (D5, fem., 24 a.)

Para quem perdeu a mãe ou o pai desde muito cedo restou a expectativa de ter tido possivelmente mais apoio e uma vida bem melhor.

“Eu acho qui si tivesse a presença do meu pai e da minha mãe...eu acho qui eu era um...rapaz até formado, hoje né... Inclusive eu até falo pros meus irmãos (...) É si nós tivesse o pai e a mãe, hoje nós num era...nóis num era assim não, nós tava...vichi. Eu acredito qui a gente era...era formado hoje...né...tê um estudo bom...” (D9, masc., 27 a.)

### **Quem que ia ensiná(?) uma mãe que tem 7 filhos(?)**

Em relação aos estudos, todos os pais procuraram encaminhar e manter os depoentes na escola, mesmo porque a consideravam um dos poucos meios de oferecer-lhes os conhecimentos que não tinham e, a longo prazo, melhores perspectivas de vida.

“Então...o a preocupação dos pais era apenas mandar pa escola porque nem eles num sabiam como ensinar a gente (...) a minha mãe sempre me cobrava né ‘não, vocês tem que estudá, vocês num pode ficá...a vida inteira na roça que a roça num sai disso’...” (D4, masc., 57 a.)

De modo geral, a família tinha dificuldades para ensinar e acompanhar os estudos dos

filhos (quer seja porque desconheciam as atividades escolares, quer porque estavam muito envolvidos com o trabalho). Preocupados com a escolarização deles, algumas vezes empregavam o castigo físico ou moral como forma de conter as faltas ou o baixo rendimento.

O gasto com o material escolar também demandava muita preocupação da parte dos pais.

“...lá lá...na minha casa por ser um pessoal simples...o...a...a gente tinha...se repetisse tinha que voltá...pra escola, além de apanhá mais uma vez, já apanhava na escola, tinha que chegá em casa, apanhava de novo, apanhava...sem sabê porque estava aper...apanhando e num tinha uma...não tinha assim uma...um...uma explicação, se não entendeu...apanhava porque não entendeu e...tinha que voltar de novo pra escola. A única coisa que sabia é que gastô, gastô...dinheiro pra material de escola (...) a gente dependia de caixa escolar(...) porque a gente não tinha condição...” (D1, masc., 43 a).

“eu apanhava não por repiti...por não i qui eu apanhava...quii eu num chegava nem a repiti, né porque...as vezes desistia na metade(ri), então...até me lembro uma vez...” (D10, fem., 25 a.)

“...Falava...que...eu tinha que estudá e...ficam cobrando, deu isso e aquilo...num quis estudá ...o ano intero na escola (...) por causa de que...deu materiais aí...né...num quis estudá... Eles falavam que eu queria só brincadera...perdendu a hora de i pa escola...” (D7, masc, 19 a.)

Apesar disso, pelo menos a metade dos depoentes referiu-se à presença de outro sujeito ligado afetivamente às suas vidas, que os incentivou direta ou indiretamente a estudar.

### ***Si os pais tivessem um diálogo cum os filhos, evitaria muita coisa...***

Dando prosseguimento a esse raciocínio, alguns sujeitos lamentam que talvez tenha faltado aos pais uma educação consistente baseada na orientação segura, no diálogo e no apoio. Ao que parece, para muitos desses sujeitos esses são elementos fundamentais para se estabelecer uma relação harmoniosa entre pais e filhos e um maior interesse e dedicação aos estudos.

“ Eu acho quii...num...num é assim, acho qui tinha qui tê mais diálogo, sabe conversá, essas coisa...uma coisa quii nunca teve entre...minha mãe cumigo e cum meus irmãos (...) Mas minha mãe nunca chegô di falá (...)nunca falô nada (...) acho quii si os pais tivessem um diálogo cum os filhos, evitaria muita coisa... Como si minha mãe tivesse falado cumigo tudo, sobre como é a vida(...) pensaria mais o qui que eu tava aprontando...” (D5, fem., 24 a.)

“...é os pais mesmos...que tem que sê ali né... Levá o filho ali no cabrestinho pra ele caçá o caminho...fazê a lição com a mão limpa...a mãe sentá um pouquinho né...na mesa...dá atenção (...) as minhas patroas pelo menos eu via...sentava na mesa dava atenção... Foi aí que eu senti...em mim falei, puxa vida, eu pensava...hoje...eu tô aqui trabalhando...eu vejo essa mãe,

o que a minha mãe podia tê feito (...) hoje vai dependê do meu esforço..."(D8, fem., 34 a.)

Outro sujeito falou longamente sobre a relação educativa entre pais e filhos, alternando suas percepções sobre o assunto. Devido à riqueza e continuidade do relato, resolveu-se mantê-lo com poucos cortes. A exemplo de outras falas, nessa, percebe-se claramente um sentimento de angústia diante do desfeto familiar, dos castigos e repreensões vivenciadas. Esse sujeito se queixa igualmente da falta de orientação, disciplina e informações importantes para o crescimento e aprendizado na vida, acabando por esboçar para si um modelo de família.

"*Pesq. Então conta mais...sobre o relacionamento de vocês... É...a convivência?...Bom... tem...tem momentos bom, tem mo...momentos ruim--- (Pesq. então me explica...). Ah...o pai e a mãe tem que sabê educá o filho...tem que sabê orientá o filho...se num sabêê educá... né... Fazê de tudo memo pu filho...pra ele num se revoltá, num...num...a cabeça dele num...i pra outros lados...né...uma orientação boa--- (Pesq. E você acha que teus pais te deram isso?) Eles num foi assim...nhã nhã (com os lábios)... Sabe—porque eles foram...uma pessoa que num sôbe...dá aquela educação...certo(?). Sabe eles deu educação...por isso aprendi...há muito tempo...eles num sôbe...dá disciplina assim...num sôbe educá certinho, ensiná né...é isso--- (Pesq. Ensinar o quê por exemplo ?) Ah...alguma coisa de importante [ ] é...um carinho né...é isso que o filho gosta né... O filho...o filho já cresce com carinho respeitando ao pai...né (...) Se num tivé orientação...é difícil ficá morando lá...lá assim...prepa...orientação... né... Porque...se for educado desde pequeno ele vai...a criança tem uma cabeça já... preparada né, apren...já tá aprendido...né. Ai a criança vai transformá...14 anos já tá uma pessoa bem...esperta, bem sabida...né. Pra mim...faltô...faltô—é falá coisas da vida pra mim... mais...coisas da vida quando que con contece...mais orientação [ ] pra cê i...cê i...crescendo e aprendendo...se já vem ca vida...né...condição mais madura né— (...)*

Oóó...e quanto mais bate é que fica sem vergonha...quanto mais bate...eu acho...porque ele fica sem vergonha...pode chegá/...falá/...tem que falá bravo né, chegá em cima e falá mesmo ...dá uma pressão bem boa viu... Se precisá agora bate...né... Não tuda hora...relaxa...relaxa é ...fica sem vergonha... Se prendê tamém dentro de casa...ái...ele num aprende que é assim... Porque me prenderam muito dentro de casa...por isso que eu sô assim...(Ah, te prenderam?) ...É...num deixava eu saí (...) aí fica...sei lá...revoltado..." (D7, masc., 19 a.)

A respeito desses conflitos no relacionamento familiar no passado (violência física ou verbal, negligência ou desconhecimento dos assuntos escolares, falta de apoio, de orientação, de diálogo ou de afeto, ausência ou excesso de autoridade para com os filhos etc) outros sujeitos procuraram justificar ou defender as razões e as "faltas" dos pais.

"Mais é...assim...eu sei que...que que a vida do meu pai em relação à minha mãe era...foi assim mais assim livre né...é... Num teve compromisso com ninguém né, mesmo cos filho...e graças a Deus todo mundo(...) conseguiu fazê alguma coisa na vida tal né (...) apesar que eu tive no Japão né, (...) são um povo muito frio nesse aspecto assim...sentimental tal né. É eu acho que...pela...por ser um povo bastante milenar, por ser um povo bastante sofrido (...) Então isso deve tê dexado alguma cicatriz né na na...no coração do...povo(...). Então eu acho

que é um dos motivo que tamém né, é é eles não oferecem esse calor assim humano até em nível de de de...pa filho ou até pa esposa né". (D4, masc., 57 a.)

"Cheguei a apanhá...muitas vezes né...do meu pai, principalmente, não porque ele era ruim, lógico qui graças a Deus temos dois...um pai i uma mãe, qui são maravilhosos, né...num pode reclamá né... Mais é o incentivo...acho qui o que ele num teve, ele tentô passá pra nós, um poco, né (...) não de de...querê machucá né ou alguma coisa assim..." (D10, fem., 25 a.)

### ***Graças a Deus...a gente vive...vive bem, né.***

Tais sujeitos muito envolvidos com as memórias falaram menos da constituição familiar atual. Entre os solteiros, um mora na cidade com o tio, pois a família ainda mora no sítio; outro mora com a mãe viúva e o único irmão; uma depoente que tem uma filha de seis anos mora com os pais e um irmão mais jovem solteiro, e a última divide a casa com o irmão mais novo e a sobrinha de três anos. Todos residem em bairros periféricos da cidade e igualmente desejam encontrar um companheiro (a) para compartilhar uma vida em comum.

Seis entrevistados (três homens e três mulheres) são casados e quatro deles moram também na periferia da cidade.

Seus parceiros conjugais estudaram: duas concluíram o segundo grau, uma estudou até a segunda série, um abandonou os estudos no supletivo da sétima série e outro está cursando o supletivo da sexta série junto com a depoente. Um depoente não soube precisar a escolaridade do parceiro. Entre as profissões dos cônjuges há a de instrutora de dança de salão, manicure, cozinheira, pedreiro autônomo, operador de máquina e chapa.

De modo geral, esses sujeitos consideram que o casamento e a chegada dos filhos foram acontecimentos muito relevantes nas suas vidas e que implicaram em melhoria pessoal e financeira. Falam de seus parceiros com profundo respeito e admiração e apenas dois reclamam que talvez tenham se casado muito cedo. Entre esses, um reclama do alcoolismo do marido.

Um sujeito tem quatro filhos, dois do sexo masculino e dois do feminino, com idade variando entre 16 e 26 anos. Dois sujeitos têm três filhos- dois do sexo masculino e um

feminino, com idade oscilando entre 14 e 19 anos, dois do sexo feminino e um masculino com idade entre 9 e 14 anos. Um tem gêmeos de 3 anos, um tem apenas uma filha de oito anos e finalmente outro que, por enquanto, não deseja filhos. Registra-se apenas um óbito de recém-nascido.

Comparando-se a geração dos pais com a dos sujeitos entrevistados, verifica-se que atualmente há um índice consideravelmente menor de nascimentos, e igualmente menor de mortalidade. Ao que parece, essas famílias, mais esclarecidas e preocupadas com o planejamento familiar, entendem que o aumento de número de filhos não representa maior força de trabalho, mas maiores despesas e, por conseguinte, queda na qualidade de vida.

Apesar da maioria dos sujeitos levarem uma vida modesta, consideram que as perspectivas de vida atual melhoraram muito, quer porque adquiriram um terreno próprio ou compartilhado com parentes, uma casa financiada ou construída nos fundos da casa dos familiares, móveis e eletrodomésticos, quer porque já podem desfrutar do conforto da energia, água encanada, piso ou instalações sanitárias, quer porque voltaram a estudar, casaram-se ou pretendem se casar. As três mulheres casadas dependem da casa ou do terreno dos pais para morar.

“...uma família...bem unida mesmo, né. Meus pais, minha vó, qui nem a minha irmã lá...embaxo mora ela, minha mãe, né...as crianças. Lá em cima mora eu, a Elizete e a Eliana né, num terreno só, só qui cada um na sua casinha, né. Até o pai comprô e deu que nós...fizéssemos lá, né... Todas construímos lá...e tamos lá, né. Então é bem...é...tem uma família bem unida mesmo”. (D10, fem., 25 a.)

Ao que parece, apenas três sujeitos apresentam, atualmente, uma melhor estabilidade financeira, os quais coincidentemente são aqueles que avançaram na escolaridade e que atualmente são proprietários ou vislumbram adquirir um estabelecimento comercial.

### ***Minha menina fazendo o colegial... eu num vejo ela estudá...***

A maioria dos depoentes manifestou preocupação com a educação dos filhos e

inclusive valorizou o papel da escola como forma de assegurar um futuro melhor para eles. Ao que parece, uma das metas de alguns desses depoentes é fazer que seus filhos concluam ao menos o segundo grau, pois percebem a relevância do nível escolar na colocação profissional.

“eu falei pra ele que a Volkswagem ã...os funcionário o mínimo lá tá...primeiro grau né, segundo grau né(?)...pa podê consegui um emprego...então o faxineiro lá tem segundo grau... né...” (D4, masc., 57 a.)

Como exemplo dessa preocupação, todos os filhos estudam ou estudaram no ensino regular público, com exceção dos gêmeos que ainda não freqüentam a escola e da garota de 6 anos que faz a pré escola.

Nenhum dos sujeitos identificou histórias de reprovação ou abandono no início da vida escolar de seus filhos, nem episódios de trabalho infantil. Apesar de alguns participarem das tarefas domésticas, não são prejudicados nos estudos. Em um depoimento, registrou-se abandono temporário no segundo grau, devido ao desejo dos filhos de trabalhar no exterior, para acumular capital e investir em comércio próprio. Em outra história, aparecem casos de filhos maiores de quatorze anos, que, assim como os pais, estudaram música e são instrumentistas na Banda Municipal, o que lhes rende uma pequena remuneração. Em duas histórias aparecem filhos que pretendem cursar concomitantemente o segundo grau e escola técnica, a fim de garantir uma profissão futura.

“Então...é o ano quii vem ele...tá pensando em fazê o Senai...daí tem a provinha, si ele num passá ele vai fazê o colegial à noite. Qué dizê quii si ele...passá ele vai estudá o dia inteiro no Senai ii fazê o colegial à noite. Iii ele disse quii si ele num consegui passá na provinha, quii ele vai trabalhá dii dia e estudá à noite du mesmo jeito, né...” (D6, fem., 32 a)

Pelo que os relatos demonstram, a maioria dos filhos prossegue estudando sem muitas dificuldades. Da parte dos depoentes, eles garantem que se empenham nisso, e que, inclusive, conversam muito com os filhos, vão às reuniões e procuram acompanhar seu aproveitamento escolar.

“...eu falo pra ela estudá bastante prum dia ela...ela pegá (...) ah, vários deploma, aí, sabe (...) até professora si ela quisé... Mais...isso vai sê do esforço dela, né... Do esforço dela e dos pais dela (...) eu quero fazê de tudo pra essa minina aí(...) estudá até o quanto pudé...porque (...) a

gente num vai abandoná ela né...pra...pra...parte de escola, assim não...porque a gente...ã ã...  
nóis é nóis qui sentimo um poco abandonado(...) Num tinha quem ficava em cima pa...pa  
gente...esforçá...querê ser alguma coisa né..." (D9, masc., 27 a.)

"...Eu tive numa reunião do de um professor, reunião de pais, dos meus filhos...e...deu raiva..." (D1, masc., 43 a.)

"...andei brigando com a diretoria lá da escola né (...) porque...eu vejo o seguinte a lei ela tem  
que sê feito...se é pra um é pra todos, eu acho que não é num num pode havê exceção né..."  
(D4, masc., 57 a.)

### ***E agora eu vô continuá o estudo...***

Paralelamente ao investimento na escolarização dos filhos, verifica-se também uma grande preocupação em continuar os próprios estudos entremeada por sentimentos de impotência diante das adversidades próprias da vida.

"Ii...eu tinha essa...eu tenho essa vontade di...estudá...estudá...bastante...querê sê alguma coisa, sabe...um...se formá, sê qualqué coisa né. Mais...eu num... (*Pesq. Mais?... agora vê se completa essa frase...*) — Mais eu acho qui...eu num tenho essa capacidade aí... Iii eu acho qui eu num consigo..." (D9, masc., 27 a.)

"Tô pensando em fazê um cursinho, assim dii auxiliar dii enfermagem—assim sabe (...) Eu tava pensando em fazê o colegial, né...só qui tá...é muito puxado, num vai dá pra mim fazê, ele (...) porque o meu minino eles me...ajuda em casa (...) Mais sobrecarregá ele, eu num vô... Então...o ano quii vem eu vô...vô fazê um cursinho mais curto, né..." (D6, fem., 32 a.)

Da parte dos solteiros todos têm o desejo de casar e ter filhos, e vislumbram isso juntamente com a perspectiva de estudar mais e se formar posteriormente, como uma possibilidade altamente positiva de melhoria das condições de vida.

"...Porque eu quero uma coisa melhor pra mim...e...eu espero também é no futuro casá né, tem que casá e criá meus filho (...) arrumá um bom serviço e quem sabe até no futuro... frequentá uma faculdade...e me formá (...) hoje em dia a gente sem estudo não é nada..." (D2, masc., 22 a.)

"...porque de casa realmente eu sô carente (...) eu queria tê uma casinha melhor (...) tê um marido legal...tê até...um filho né, qui pela essa idade é um filho e acabô (...) e continuá essa vidinha aí(...) i continuando a escola enquanto pudé, né..." (D8, fem., 34 a.)



Através dessas informações pôde-se perceber que, além do insucesso renitente na escolarização inicial, emergem dessas histórias condições de vida similares, apesar das diferenças de idade, sexo e procedência entre os sujeitos. Isso talvez ocorra porque os problemas políticos, sociais e econômicos são uma constante histórica no país, refletindo-se com maior ou menor intensidade, tanto na realidade da vida urbana como rural.

Alguns sujeitos comentaram, com conhecimento de causa, algumas das repercussões da marginalização social, econômica e cultural vivenciada. Um deles, por exemplo, identificou explicitamente que as diferenças sociais e escolares estavam ligadas ao baixo poder aquisitivo familiar, pois “a diferença social, a diferença na escola, era de um aluno...mais rico para um aluno mais pobre... ou “ eu percebi que(...) a...a importância dada pela pessoa...naquela época era (...) mais ã...pela aparência, pela quantidade de dinheiro ou por número de carros”(D1, masc., 43 a.). Tal percepção, ao que parece, foi mais comum entre os sujeitos que moraram mais tempo na cidade, talvez devido às diferenças materiais mais perceptíveis.

Na totalidade dos relatos, as precárias condições de vida e seus conseqüentes foram amplamente relatados, destacando-se: intenso trabalho familiar; moradia humilde sem infraestrutura adequada, algumas das vezes compartilhada com outras pessoas; família numerosa; dificuldades financeiras; constantes migrações e transferências; difícil acesso à escola; baixa escolaridade familiar; presença de doenças, mortes e acidentes; conflitos familiares e sociais; falta de orientação dos pais; poucas opções para o lazer etc...

É interessante notar que, ao longo dos anos, a região de São Carlos tem atraído muitos migrantes, com baixa qualificação e sem perspectivas de emprego nas indústrias locais de tecnologia avançada. Segundo a pesquisa realizada pelo Departamento de Ciências Sociais da UFSCar e publicada na FOLHA de São Paulo (22-06-1997), tal situação tem também contribuído para aumentar o nível de pobreza na cidade.

Nos dados obtidos pelas histórias de vida, chama particularmente a atenção o fato de

que grande parte dos sujeitos que fracassaram na escolarização inicial era oriunda da zona rural. Tais sujeitos, ao todo sete, além de enfrentarem problemas devido às condições difíceis de vida, tiveram também que conviver com dificuldades reais de acesso e permanência na escola, quer por causa das longas distâncias a percorrer até a escola mais próxima, quer pelas constantes transferências de uma localidade para outra, quer pela necessidade de ingressarem precocemente no mercado de trabalho.

GATTI et al.(1981) e ROSENBERG(1981), assim como BRANDÃO et al.(1983) e LEITE(1988), também encontraram em suas pesquisas uma grande incidência de reprovados entre os migrantes. ARNS(1978), WOLFF(1978), CASTRO e SANGUINETTY (1980), entre outros, salientaram que o rendimento dos alunos nas escolas rurais é inferior ao dos da zona urbana. Resultados preliminares na pesquisa de MATTOS(1992) indicam que há diferenças na pedagogia da sala de aula entre professoras rurais e urbanas, assim como uma variação de atitudes e expectativas dessas professoras. SILVA (1992, 1993), avaliando o Programa Edurural, atribuiu a ineficiência do ensino rural a fatores de ordem pedagógica e política social.

De fato, ao que parece, tal situação contribuiu para o fracasso na escola, uma vez que restringiu o acesso e a apropriação dos bens materiais e culturais da sociedade, assim como criou empecilhos na escolarização regular desses sujeitos. E tanto mais sérios, quanto mais cedo o trabalho infantil inseriu-se nessas vidas.

A esse respeito, verificou-se igualmente que grande parte dos sujeitos dessa pesquisa (oito) foram precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho rural ou urbano, quer como trabalhadores assalariados ou mão-de-obra familiar, quer como responsáveis diretos pelas tarefas domiciliares.

No primeiro caso, exerceram atividades como trabalhadores braçais a fim de complementar o baixo orçamento familiar. No segundo caso, verifica-se que principalmente as mulheres, desde muito cedo arcaram com as responsabilidades dos afazeres domésticos e com

o cuidado dos irmãos menores, a fim de liberarem a mãe e os irmãos mais velhos para outras tarefas remuneradas.

Pelo que os dados indicam, tais sujeitos, enquanto crianças e adolescentes, incorporaram-se rapidamente ao trabalho sem nenhuma preparação prévia ou tempo de maturação psicológica e física. Privados da infância, foram obrigados a exercer atividades típicas do mundo adulto: lavar, passar, cozinhar e cuidar de crianças menores, lidar com grandes plantações, percorrer trajetos e utilizar equipamentos perigosos, conduzir e/ou tratar de animais, carregar peso excessivo ou adotar posições corporais inadequadas, entre outras formas de agressão física e psicológica. O trabalho prematuro, assim colocado como prioridade básica, comprometeu o tempo, a disposição e o interesse para os estudos, e desse modo contribuiu para as constantes reprovações e abandonos escolares.

Tais dificuldades já foram demonstradas por FUKUI(1980, p. 79) ao denunciar que a utilização do trabalho infantil ocorre desde os oito a dez anos de idade, época que coincide com a escolarização inicial. Para essa pesquisadora, o ensino de primeiro grau, "tal como se apresenta, dirige-se a uma população de crianças e adolescentes, pressupondo uma noção de infância que exclui a idéia do trabalho infantil." (ibidem, p. 78)

ROSENBERG(1981), entre outros, confirmou também que grande parte das crianças oriundas de meio socioeconômico pobre, com mais de dez anos e matriculadas nas escolas públicas de São Paulo, desenvolvem uma atividade produtiva ou estão procurando colocação no mercado de trabalho. A esse respeito questiona: como é possível que uma criança consiga freqüentar regularmente uma escola de oito anos, se todas as condições de vida conspiram para que ela se torne rapidamente um membro economicamente produtivo?

De fato, muitos desses sujeitos, por não terem concluído pelo menos o primeiro grau, participam do processo produtivo apenas como massa de trabalhadores não qualificados, sujeitos ao subemprego e desemprego, com baixa remuneração e sem direito a muitos dos

benefícios oferecidos pela sociedade. Desse modo, parece existir uma nítida relação entre as condições sociais e econômicas de vida e nível de escolaridade do sujeito, incidindo sobre a atividade de trabalho que ele desenvolve na vida adulta.

Embora tal tema- trabalho infantil- tenha sido investigado e discutido nas últimas três décadas, com o agravamento da situação social e econômica do país, as proporções que tem assumido são aviltantes. Atualmente denuncia-se severamente a exploração do trabalho infantil no campo e na cidade por meio dos vários recursos de comunicação e, inclusive, reclama-se que os órgãos responsáveis pela infância e adolescência estão descumprindo suas obrigações legais, principalmente no que diz respeito à sua escolarização.

Segundo dados da FOLHA de São Paulo ( 1º de maio de 1997) o trabalho infantil é proibido por lei para os menores de 12 anos, desde 1891. A Constituição Brasileira de 1988 ampliou essa faixa etária até os 14 anos. No entanto, uma parcela considerável de crianças ainda compõe a força produtiva do país. Mais especificamente, embora esteja em declínio o número de crianças que prematuramente ingressam no mercado de trabalho, os dados do IBGE de 1995 registram que 3,8 milhões de crianças entre 5 e 14 anos ainda trabalham em péssimas condições, número correspondente a 11,24% do total dessas crianças.

Esse contingente de pequenos trabalhadores expropriados do direito de freqüentar a escola com êxito recebe baixos salários para executar atividades de responsabilidade adulta, gerando uma mão-de-obra desqualificada que no futuro próximo estará novamente à mercê de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e intelectualizado. Com isso não se rompe esse círculo vicioso das relações de exploração produtivas e do processo de exclusão social.

Assim como já alertaram FUKUI(1980), ROSENBERG(1981), LEITE(1988) entre outros, essa pesquisa da FOLHA ( realizada com 460 crianças trabalhadoras de 7 a 14 anos) constatou que o trabalho precoce é extremamente prejudicial à educação das crianças. Como exemplo disso registrou um índice de 56% de reprovação entre os trabalhadores infantis do Estado de

São Paulo. Como principal causa do abandono escolar, foi citada a necessidade de trabalhar (32%).

Como se vê, a realidade de ontem desses sujeitos retrata também um pouco da realidade atual no país. O trabalho infantil é, antes de tudo, imperativo para a sobrevivência imediata, e por isso, apesar da valorização atribuída à escola, o fracasso nela pode ser explicado em parte pela dificuldade de conciliar as precárias condições de vida, o trabalho e o estudo. Atualmente a sociedade civil e política têm reivindicado medidas de controle, de combate ao trabalho infantil e de retorno das crianças para as salas de aula.

Outro dado que permeia esses relatos é a qualidade do relacionamento familiar, principalmente no que se refere à afetividade e às sanções disciplinares. Talvez, tendo em mente um conceito de família idealizado, alguns desses sujeitos compararam e reclamaram por mais afeto e mais diálogo, excesso ou falta de autoridade, maior participação e orientação dos pais nas suas vidas. De fato, não dá para ignorar que a qualidade interacional e afetiva da família seja importante para a formação do indivíduo, bem como para subsidiar o seu sucesso na escola. Contudo, a maioria desses pais, imersos na cotidianidade do trabalho expressava todo esse afeto e educação através da luta diária pela subsistência. Aliás, o trabalho em si já representava um conteúdo educativo, disciplinador e formativo dos valores éticos e morais. Portanto, não se tratava de negligência pura, deliberada ou desafeto da família, mas de dificuldades concretas que inviabilizaram maiores investimentos na educação dos sujeitos.

Tal assunto- o lugar da família na educação dos filhos- tem sido atualmente muito debatido em função das recentes tragédias envolvendo crianças e adolescentes, tanto no país como no exterior. As queixas são generalizadas, tendendo a reavivar nas famílias o debate ético em torno do respeito mútuo, dos limites e das responsabilidades de cada um.

Com base nisso, esses mesmos sujeitos procuram estabelecer um melhor relacionamento afetivo com seus filhos, dando-lhes aquilo que muitas vezes reclamaram que

não receberam: apoio, orientação e acompanhamento escolar.

Disso tudo decorre que esses mesmos sujeitos expropriados do direito de freqüentar a escola com sucesso, reconhecem o valor da educação formal e, ao se referirem aos seus filhos, percebem que devem fazer de tudo para que a escolarização deles vá muito além do domínio instrumental da leitura e escrita. Como elemento facilitador dessa freqüência à escola, entendem que as condições de vida melhoraram na zona urbana e que estão mais preparados para educar os filhos.

Nesse contexto de vida, resta indagar: Quais os desafios e possibilidades que os sujeitos enfrentaram na trajetória escolar? Como eles percebem a escolarização passada?

Tais questões serão tratadas a seguir.

#### **4.2. O contexto da escola.**

*“Tá...que eu acho...bom na escola é...eu acho que...prestá bem atenção né...prestá\_tenção e...continuá firme...né... [sê inteligente] tem que colocá na cabeça da gente que eles num pode...fazê o que...num pode...rumá aquelas coisas na vida né... Tem coisa que...tem tê uma orientação ...do professor da...do que(?) de uma pessoa mais enducada mais bem...ensinada né do que a gente, porque a gente...ele...aprende né e só estudá...é isso...a vida da gente...tamém é isso...o mundo é uma escola...né--- [ ] É...isso aí...”(D7, masc., 19 a.)*

Não só no contexto pessoal e familiar os sujeitos se depararam com desafios e possibilidades. Sem terem a exata compreensão das situações complexas que incidem sobre o aproveitamento escolar, os sujeitos apontaram alguns aspectos relevantes do cotidiano da sala de aula.

Assim sendo, nessa unidade temática estão reunidos os elementos que mostram como os sujeitos percebem os desafios e possibilidades que se impuseram sobre sua escolarização e

desescolarização. Alguns desses aspectos, poucas vezes, foram diretamente aventados na explicação do fracasso escolar, como se poderá constatar no item 4.3.

Embora os sujeitos tenham sido orientados para falar sobre as séries iniciais do ensino fundamental, alguns relataram experiências com as séries mais adiantadas do ensino regular ou da suplência, talvez porque, de certa forma, esses fatos confirmam maior "status" aos relatos. Os sujeitos mais velhos aprofundaram-se mais nas questões ligadas ao início do ensino fundamental, os mais jovens foram mais breves a esse respeito.

Devido à pertinência desses assuntos no esclarecimento de algum dado da escolaridade passada, a presente unidade vai abranger, quando necessário, tanto as informações das séries iniciais do ensino fundamental quanto as mais adiantadas.

Entre os vários assuntos constantes nos relatos sobre a escolarização, evidencia-se a história do percurso escolar contida nessas vidas.

A seguir serão tratados os assuntos que dizem respeito ao modo como os sujeitos percebiam a escola propriamente dita, os professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas (incluindo-se aí as normas disciplinares, os conteúdos curriculares, as dificuldades vivenciadas no processo ensino-aprendizagem e nos estudos). Por último, destacam-se suas impressões mais atuais sobre a escolarização em geral e algumas alternativas de melhoria no ensino público.

### ***Foi assim...pedacinho...pedacinho...pedacinho***

Antes de analisar como os sujeitos percebem a escola que freqüentaram, os professores etc., cabe sintetizar primeiramente o que foi relatado sobre a trajetória escolar: quando e em que condições começaram a estudar, as breves interrupções, continuações, reprovações,

conclusões e abandonos<sup>43</sup>.

Dos seis ex- alunos que concluíram a quarta série no ensino regular identifica-se uma mulher submetida à constante itinerância familiar que freqüentou e abandonou várias vezes a primeira série sem nunca ter sido reprovada. Ao concluí-la aos 12 anos, prosseguiu regularmente sem retenções até a sétima série, quando decidiu abandonar a escola.

Os outros cinco, além de acumularem várias reprovações na primeira série, acumularam outras tantas na segunda, na terceira ou quinta série, precedidas algumas vezes por breves interrupções. Destacam-se um homem e uma mulher que cursavam a segunda série no ensino urbano, respectivamente na década de 60 e início da de 80, e que foram encaminhados à APAE. Tal época coincide com a ampla divulgação da abordagem psiconeurológica da aprendizagem e outros conceitos afins.

Os dois sujeitos mais velhos desse grupo, apesar das várias reprovações acumuladas no antigo curso primário e ginásial, não mencionaram episódios de abandono escolar. Um deles, da zona urbana (que freqüentou a APAE por um ano) apesar das inúmeras repetências, persistiu no ensino regular até o quarto ano. A partir daí, fez o supletivo do antigo ginásial e colegial e, a seguir, ingressou numa faculdade particular. Contudo, as informações sobre a conclusão do curso são ambíguas<sup>44</sup>.

O outro, da zona rural, igualmente com várias retenções e uma desistência na metade do ano letivo por falta de transferência escolar, prosseguiu estudando no ensino regular até o início do colegial, quando abandonou. Decorridos mais de dez anos, retomou o colegial num curso supletivo particular e posteriormente ingressou numa faculdade privada.

<sup>43</sup> Cabe ressaltar que se identificaram dois tipos de abandono que se inter-relacionam: um tipo gerado pelas condições adversas de vida que não permitiram que os sujeitos prosseguissem na escola com uma certa regularidade (transferências para outras cidades, dificuldade no acesso a escola, falta de persistência ou apoio dos pais etc), e outro tipo, cujos componentes, motivados pelas constantes reprovações, chegaram à exaustão e ao desânimo.

<sup>44</sup> Durante o depoimento, afirma que concluiu a faculdade; no entanto, num encontro anterior à entrevista, declarou que não concluiu devido a dificuldades financeiras para custear o curso. Sua esposa também informou que ele não concluiu a faculdade.



“Na escola...eu reprovei um ano nu nu primeiro ano, fui...foi duas vezes né...dois anos...no segundo tamém reprovei...né, no terceiro ano...reprovei (...)  
Agora...depois de uma certa idade acho que realmente a gente acaba...tomando uma consciência né. Eu quando (sorri)...quando a gente chegô pri...no no quarto ano eu...deixe vê...eu já estaria com (...) treze quatorze ano (...) seria até acho que uma uma questão moral, assim...um pouco né...(ri). Então no...chegou no quarto ano aí eu...passei direto né quer dizer...foi um ano só né...aí peguei firme né quer dizer firme firme não (...) a gente não queria ser o primeiro da classe, mas eu não queria ser o último né...” (D4, masc., 57 a.)

As dificuldades sentidas na quinta série foram amplamente citadas e, para três desses sujeitos de idades aproximadas (duas mulheres e um homem), foram decisivas para que abandonassem os estudos no início dessa série por um período de mais de cinco anos. Entre eles, uma mulher não retornou nem manifestou o desejo de fazê-lo.

“Depois quando eu tava na quinta série eu...eu era boa de...de... Matemática tudo, daí eu tive que saí, né...hã...e minha mãe ficô doente tudo, tive que ficá dois meis afastada da escola... e...cuidá dela que ela teve probrema de derrame e daí...não vortei mais a estudá...(sorriso) (...) Ah, eu...eu...num esforçava muito assim porque eu ti...eu...muito professor... Então eu achei muito difícil...no começo...na quinta série...que nem que eu estudei na quinta série, eu se esforçava pra pode fazê a matéria, né...tudo, até me deu dor de cabeça, tudo no começo...” (D3, fem., 23 a.)

Entre os quatro ex- alunos que não concluíram a quarta série do ensino regular, identificou-se uma mulher que cursou três vezes a primeira série do ensino fundamental, e dois homens que cursaram, respectivamente, cinco e até sete vezes essa mesma série. Nenhum desses sujeitos mencionou passagem em outra instituição. A última mulher desse grupo, da zona urbana, diante das dificuldades encontradas na própria vida, freqüentou e abandonou sistematicamente a primeira série, sem conseguir concluí-la no ensino regular. Alfabetizou-se no Mobral aos 13 anos.

“...eu...não concluí...a a primeira série direitinho né, ãhn...o ano todo... Quando eu tinha sete, sete pra oito anos...i qui...de...depois...é...fuji lá da escola i num fui mais né...não frequentei mais... Aí eu fui trabalhá...fui alfabetizada com...treze, depois...também...saí, abandonei... sempre trabalhando...trabalhando né (...) Foi assim...pedacinho...pedacinho...pedacinho...(ri)” (D8, fem., 34 a.)

Aliás, todos os sujeitos desse grupo, apesar de terem freqüentado a primeira série por um período de tempo mais que suficiente para concluir pelo menos a primeira parte do primeiro grau, abandonaram a escola antes mesmo de se apropriarem dos rudimentos básicos

da leitura e da escrita. Desse modo, apresentaram condições semelhantes de fracasso na escolarização, uma vez que desanimados com a múltiplas repetências abandonaram a escola entre os 13 e 14 anos, sem concluir a primeira ou, em maior proporção, a segunda série.

“...Então aí eu ia pa escola, eu ia...sabê?...até uma certa idade eu tive aquela vontade de...depois comecei a repiti, repiti...depois já num dava mais vontade...já desanimava tudo...(...) Aí, aí eu ia na escola...até 14 ano que eu repeti né...a primeira série... [ ] fugia—ia...repetia...aí desisti...parei... Depois eu tava dando duro de novo...né, senti na pele, voltei de novo...” (D7, masc., 19 a).

Entre todos os sujeitos, os dois mais velhos freqüentaram as séries iniciais do ensino fundamental entre a década de 50 e 60, e talvez por isso não ficou evidente a situação de abandono escolar. Ao que parece, nessa época, a própria estrutura e funcionamento do ensino público, precária do ponto de vista quantitativo, não permitia correr riscos de ficar sem escola. Dois ex- alunos freqüentaram a primeira série no início da década de setenta, em plena vigência da lei 5692/71. Coincidentemente são aquelas duas mulheres que tiveram acesso e abandonaram sistematicamente essa mesma série, sem conseguir concluí-la. Os outros seis ex- alunos iniciaram o ensino fundamental entre a metade da década de setenta e a de oitenta.

Tanto num grupo como no outro, é possível perceber um maior empenho dos pais na escolarização dos indivíduos do sexo masculino. A escolarização das meninas foi mais frequentemente adiada ou interrompida, dado também levantado por FUKUI (1980), JOLLY (1980) entre outros. Como exemplo, destaca-se o caso das duas mulheres comentadas acima.

Pode-se depreender também que a adolescência marca um período ambíguo nessas vidas, pois da mesma forma que os sujeitos perceberam a imprescindibilidade dos estudos e procuraram reingressar no circuito educativo, muitos acabaram por abandoná-lo.

“Agora...depois de uma certa idade acho que realmente a gente acaba...tomando uma consciência né. Eu quando (sorri)...quando a gente chegô pri...no no quarto ano eu...deixe vê...eu já estaria com (...) treze quatorze ano (...) seria até acho que uma uma questão moral, assim...um pouco né...(ri)” (D4, masc., 57 a).

Ao que parece, a maior importância atribuída aos estudos não foi suficiente para garantir a permanência efetiva bem sucedida dos alunos na escola. Outros fatores concorreram

para obstruir a escolarização, mesmo porque a prioridade básica em suas vidas não era o estudo ou a possibilidade de conquistar um emprego a longo prazo, mas antes de tudo a subsistência imediata.

Apesar disso tudo, para os sujeitos da presente investigação, estudar, formar-se, freqüentar a escola representa ainda uma possibilidade de melhoria de vida, de interação social e de enriquecimento cultural.

E é isso também que esses dados mostram: todos os sujeitos, sem exceção, que vivenciaram intensamente os transtornos do fracasso escolar, retornaram insistentemente à escola. Muitos retornos não implicaram em permanência definitiva, mas ao que parece, além de dois sujeitos formados em curso superior, sete continuam buscando ainda uma acolhida escolar mais efetiva no supletivo, com mais ou menos dificuldades.

“...voltei de novo... Éh...só...que...já entrei...no final né...esse anu num dá pra mim...pra... Eu peguei firme mais...se olhá bem que num vai passá...né. Então tô fazendo um grande esforço pa mim vim...se consigo alguma coisa...relembra o que eu perdi né...” (D7, masc., 19 a.)

“...tinha uma uma provinha eu não consegui...é é...resolvê, tudo, então eu achei melhor voltá...na primeira série aqui... I hoje eu tô acabando a quarta...agora eu tô firme, né...i...tô indo...não pretendo abandoná...só si hovi uma coisa muito sério i precisá abandoná... É...tem que continuá, vamu vê né...vamu vê até quando...” (D8, fem., 34 a.)

Nessa fase, como já foi afirmado na unidade anterior, preocupam-se duplamente, pois além do investimento no próprio estudo, procuram acompanhar e incentivar a educação dos filhos ou parentes.

Tendo em vista tal percurso, verificou-se que a escolaridade desses sujeitos dividiu-se em um sistema regular de ensino e de suplência. Como fugiam dos propósitos do presente estudo, nesse item não foram analisadas as informações relativas ao ensino supletivo.

No ensino regular, a maior incidência de reprovação escolar foi nas primeiras séries, e a de interrupções ou desistências, nas séries subseqüentes. A idade média de abandono situou-se por volta dos 13 e 14 anos. As quintas séries representaram outro ponto de estrangulamento

do ensino fundamental. Tais dados corroboram também alguns resultados de BARRETO(1979), LEITE(1988), RIBEIRO(1991, 1993), MELLO(1993), entre outros.

### ***A escola é boa...além de você fazer amigo...você aprende...***

Em se tratando da escola, à primeira vista, os sujeitos centraram suas reflexões no conjunto de relações sociais que caracterizam a vida escolar.

Isso não significa que desvalorizam o papel instrucional da escola enquanto transmissora do saber historicamente sistematizado. Ao que parece, inseridos precocemente no universo de trabalho e limitados a poucas chances de relacionamento com outras pessoas, percebem-na também como uma oportunidade ímpar de convívio grupal e de interação social e, talvez, essa seja, num primeiro momento, o seu grande poder de sedução. A escola é vista sobretudo como um espaço facilitador para trocas sociais e afetivas: fazer amizades, brincar, expressar-se, lanchar, assistir ou participar de atividades esportivas, recreativas ou comemorativas, ou então como um pretexto para fugir da rotina diária.

Algumas vezes, a lembrança da escola é também a memória da sua ausência, daquilo que se passava fora dela nas ocasiões de fugas das aulas para nadar, jogar bola ou simplesmente sentir-se livre nos seus arredores, de modo a resgatar as energias próprias da fase infantil, reprimidas em casa e no trabalho. Outras vezes, quando nada disso era possível, a imaginação e a distração instalavam-se e...“num encaixava nada na cabeça...era...o pensamento era...outro lugar, sabe...”(D9, masc., 27 a.).

Desse modo, nove sujeitos ressaltaram as possibilidades de lazer, comunicação e interação social inerentes à escola. As falas ilustrativas dessa afirmação se assemelham com as abaixo transcritas:

“...eu gostava de ir na escola né, porque saía da...da rotina do trabalho de roça (...). A escola é é...é...seria assim...vamos dizê pra mim naquela época que...ali na fase...primária né...era um motivo pra você sair da rotina né...então falava ‘vô pa escola’ não pra...com o intuito de estudar realmente...é sair de casa por cá e lá passar pelo menos meio dia...fora né (...)Mas o que eu achava interessante que era...essas competições esportiva que...que naquela época não era

normal, mas...tinha crasse que que eles faziam né (...) e a gente quando era 1º, 2º ano num tinha (...) a gente fugia de vez em quando pa i lá ...assisti(ri) que a gente gostava de de...jogo essas coisa... Às vezes até dexava de i na aula pra i..." (D4, masc., 57 a.)

"E depois...mais pra frente como era na escola?— É depois que...comecei a fazer amizade ...a gente brincava...a gente fazia pipa...ia pra praia junto...ia pu rio---(...) O rio era perto...era questão de...entre 10 minutos, andando a gente chegava lá. Que eu me lembro só isso!" (D2, masc., 22 a.)

"...divés da gente...sê um aluno mais honesto né...ficava brincando de bola até a professora chegá (...) Ai depois qui a professora chegava...entrava pa classe esfarrando(...) ii num via a hora de dar intervalo (...) pra jogá bola de novo (ri)... Ii assim ia...ii...nada ia encaxando na cabeça (...) É...pelo menos na escola brincava né... Gostava de pescá (...) *Lembra de alguma coisa que te chamava a atenção na escola?* Eu acho qui nada mesmo (...) Ah (ri)...as brincadeiras me chamavam mais a atenção, sabe..."(D9, masc., 27 a.)

"...eu gostava das aula...mais...aqui ó (aponta a cabeça) mais se sa sabe(?)...hum aquele... negócio que qué bagunçá...num sei que tem...parece que puxa a brincadeira sabe(?) quando se é criança inda parece que puxa...tá intertido na brincadeira brincando...brincando..." (D7, masc., 19 a.)

Muitos dos sujeitos, ao falarem sobre esse potencial lúdico, próprio das crianças, confundem-se, não sabendo precisar quando era brincadeira, bagunça, distração ou falta de interesse mesmo pelas atividades escolares, uma vez que havia pouco espaço para as atividades relacionais e afetivas, a não ser nos breves momentos de descontração no pátio.

Nessa visão, os recursos humanos e as interações estabelecidas no âmbito escolar foram o ponto alto das narrativas. Principalmente no que se refere às professoras, todos os sujeitos falaram delas ou de fatos marcantes ligados a elas, com maior ou menor profundidade, demonstrando que guardaram muitas recordações afetivas.

### ***A primeira professora que eu tive...***

Ao julgar pelos relatos, os parâmetros de avaliação do professor envolvem muito mais suas características pessoais e relacionais, do que qualidades profissionais e pedagógicas.

Nessa direção, a figura do bom professor foi prontamente referenciada, focalizando não tão somente aquele que domina competentemente os conteúdos ou as técnicas e métodos de ensino, mas o professor carinhoso, respeitador, atencioso, paciente, estimulador e

orientador na relação ensino-aprendizagem.

"...É que me achava inteligente sabe(?) (...) inté me incentivava pra mim que que era estudo...estuda. É...meus...os professores sempre...foi...gentil comigo no caso...sabe..." (D7, masc., 19 a.).

"...A primeira professora que eu tive...eu gostava muito dela (...) ela me pegava no colo, tudo...tinha o ma carinho por mim (...) era tão gostoso estudá com ela(!)(riso). Nossa...ela chamava...a professora minha era Isabel...primeira professora que eu tive...gostava tanto dela...até hoje eu não esqueço..." (D3, fem., 23 a.)

"Aí, no terceiro ano (...) encontrei com uma professora da época...uma senhora...que até hoje ainda eu conheço, que tenho muita amizade- J., que ela deu uma atenção, um carinho especial, foi quando eu já deixei de (...) ser um aluno repetente. Daí eu passei para o quarto ano, também uma professora que dava bas...mais atenção---qui...trazia o aluno (...) com um pouco mais de respeito, que dava um pouco mais de...carinho...que incentivava (...) qui deu mais condições para o aluno enfrentar a...a vida pela frente. A senhora L..." (D1, masc., 43 a.)

"*Pesq. E na escola do que você gostava? Você falou que gostava de brincar...além disso tinha alguma matéria, os professores...?* (...) O único quii eu me lembro é do seu M...só qui eu já tinha 13 anos...14 anos né, esse...era uma excelente pessoa, aprendi muitíssimo com ele né...ii agora...aqui as as minhas professoras daqui, né..." (D10, fem., 25 a.)

A propósito, alguns se recordaram tanto do bom quanto do mau professor, caracterizando-os e comparando-os.

De um lado, pôde-se confirmar que os sujeitos valorizam muito nos professores a afetividade, a paciência, a atenção, a dedicação e o interesse pelo aproveitamento escolar do aluno, e que uma postura assim, estável e segura, além de proporcionar um melhor relacionamento escolar, mobiliza a atividade intelectual.

De outro, pôde-se perceber que as atitudes depreciativas e desrespeitosas em relação ao aluno ou ao seu potencial cognitivo permaneceram muito vivas em suas memórias, de tal modo que, no delineamento do mau professor, compareceram relatos que identificam os conflitos relacionais, a falta de respeito e de ajuda, a intransigência com as tarefas escolares e o uso indiscriminado de repreensões morais. Tais percepções são mais contundentes entre os sujeitos mais velhos do grupo.

"...E tinha professora que...realmente...vamos dizê assim hoje era mais assim...compreensiva...né...é é aceitava as coisa, procurava ajudá a...ensinava. Mais tem a que num tinha paciência né (...) Se...dá uma tarefa um...pra casa, uma lição de casa que você num fizé num acertá a...

já chamava você de burro pra cima né como diz... Mas tinha professora que procurava realmente esclarecê ajudá a...aprendê isso aquilo..." (D4, masc., 57 a.).

"...Então a...as primeiras professoras era assim: se a gente chegasse lá e não entendia...uma coisa, ela falava que (...) não tava a disposição de dois, três alunos—qui lugar de aluno...qui ...qui num num prestava atenção, burro, não era lá na escola... Então ela pegava e...e passava lição e falava assim que sabê entendê, tinha que sabe fazê... A outra professora qui...qui fazia do terceiro ano(?) ela pegava, chegava perto, chamava..." (D1, masc., 43 a.)

"*Pesq. E das professoras você lembra? Ah, eu só lembro de uma (...) Pesq. E por quê você se lembra dela? Ah, num sei...porque acho qui ela era muito boa...sabe ela...dava muita atenção pa gente...ii um um um...professor também, que eu lembro dele...também...porque ele era meio...marvado (ri)...*" (D9, masc., 27 a.)

Em outros trechos que dizem respeito aos professores da suplência, obtiveram-se informações valiosas que algumas vezes confirmam as falas anteriores, principalmente no que se refere às características relacionais positivas do professor.

"...eu venho porque...eu preciso, aqui eu tô aprendendo né... Gosto da professora...ela se dedica, elas são...são legais...dá hã...merenda pra nós (...) Ah, aqui é tudo legal...aqui não tem o que falá da escola não. Eu procuro sê...sê educada né, tratá a professora bem...porque ...ela já vem aqui né...sai da casa dela (...)esforça pra gente...ela entende também...os problemas. A gente até...fora das aulas troca uma idéia...conta os problemas..." (D8, fem., 34 a.)

### ***Qui qui ensina um professor que não tem formação(?)...***

Nos trechos a seguir verifica-se novamente a oposição entre o bom e o mau professor, só que desta vez a ênfase é colocada na competência técnica do professor. Um depoente entende que a questão compreensão/ incompreensão na disciplina depende da atuação especificamente pedagógica do docente.

"...até agora...que eu tô estudando com a professora A comecei entendê a matemática muito bem, o ensinamento é completamente diferente, por isso que eu falo vai do professor (...) Agora na oitava eu tô fazendo com o professor N né, um excelente professor pra ensiná também agora não sô mais um horror...matemática/ quem /não /gostava/ da matéria e tirava/ nota baixa. Agora...em português eu já não sô boa, eu acho que...um pouco julga o professor, (...) eu acho que ela complica o estudo, qué dizê ela...num...num dá aquele intendmento como eu intendia nas outras séries, eu acho que o problema é o professor porque eu não consigo pegá a matéria..." (D5, fem., 24 a.)

Outro depoente também identifica a falta de preparo das professoras da primeira e da segunda série para ensinar.

“...a gente...foi pegando bronca da professora por causa que ela em vez dela, ela explicar direito, ela pegava e...e...omitia, ela pegava, ou então né, gritava, ela batia...ela...e não...mais num explicava (...) naquela época a professora parava uma classe de 40, 50 alunos...na...no gri...no grito (riso)...ou na palmatória. Mais era...a gente não, a gente não entendia as coisa...” (D1, masc., 43 a.)

Dando prosseguimento a competência dos professores os sujeitos falaram sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

### ***Passava na lousa explicava uma vez e acabô...***

Sobre as práticas de ensino e aprendizagem propriamente ditas, oito sujeitos comentaram algumas situações muito comuns em sala de aula, principalmente nas séries mais adiantadas, presença marcante nos depoimentos.

Das atividades desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental percebe-se com base em grande parte das falas, que a rotina da sala de aula tinha como princípio básico moldar determinado perfil de aluno de modo a responder adequadamente às exigências escolares: prestar atenção na explicação oral do professor, executar ou reproduzir a atividade proposta na lousa, na cartilha ou no livro didático, proceder à leitura silenciosa ou em voz alta, fazer exercícios de repetição e de cópias, redações, provas etc. Para tanto os alunos deveriam ficar em silêncio, sentar direito, expressar-se corretamente etc. Do ensino ministrado esperava-se a assimilação correta dos conteúdos, que seria avaliada nas provas.

“Na época era 40 alunos...mas o professor...colocava na lousa, explicava e quem entendeu, entendeu...quem que...quem que ia ensiná(?)(...) Na minha época no primeiro ano, no 1º, 2º, 3º, 4º (...) num tinha material suficiente... didático, tinha—cartilhas, quando tinha cartilha tinha que um olhá na do outro, porque vinha poucas (...) Explicação...lia na sala de aula... Tinha discrição, dissertação—é narração, eles colocavam um...a, um a...ã--- uma coisa na parede, um desenho na parede...e mandava fazer uma...umaa redação...uma narração...lia um livro fazia a gente entendê— mais...” (D1, masc., 43 a.)

“...E leitura! de de...pegá o livro pa lê (...) cada erro ele batia aqui (imita a batida com a caneta) (...) então ele me chamava sempre eu...um aluno de um grupo um aluno do outro... então até na...incentivava né você não errá, procurá fazê o certo... E eu errava muito né no português(...) e ainda o professor pegava no pé da gente (...) por exemplo eu falo ‘a raranja’, né (riso)... Ai... nossa!...a classe inteira morria de dá risada...e ele chamava a atenção, quer dizer, tá certo é matéria dele, português né (...) Então eu tinha um horror de leitura...néé...de chegá a falá (...) ‘pode pará e...repeti otra vez’ né...daí...batia assim...” (D4, masc., 57 a.)



“...o primeiro dia de aula foi...foi...foi normal igual de todo mundo, né. A gente chega, num conhece ninguém e tem que ficá quieto—” (D2, masc., 22 a.)

“*Pesq. (...) Eu gostaria de mais detalhes...o quê você lembra da escola, dos estudos?(...) eu me lembro que...era um pouco chata né...ela colocava exercício na lousa (r)*...i eu falava pra professora que era difícil fazê...os exercícios... Coordenação motora...aquelas coisinhas né, era onda vai, onda vem. Era aquelas ondas de L, forma de montanhinha...ela a...ensinava de um jeito bem infantil... I mesmo assim...eu fazia...aí ela passava um...otro que era novidade, eu achava difícil... I ela...achava qui...né, qui era melhor chamá a mãe (...) Minha mãe foi...daí ela (...) falô que eu (...) reclamava muito i qui meu irmão que tava na mesma sala que eu, era arteiro (...) em vez de estudá, eu ficava dando confiança pra ele...sentava torta na carteira, eu tinha que ficá correto...” (D8, fem., 34 a.)

“Ah...a professora fazia aquilo qui ela...ponhava na losa lá...mandava copiá...explicava...pa gente...mais...” (D9, masc., 27 a.)

Pelo que os dados indicam, o professor assim retratado portava-se exclusivamente como um expositor de conhecimentos prontos e acabados, que assim colocados não provocavam nem desafiavam a participação ativa dos alunos nas aulas.

Ao que parece, diante dessas exigências os sujeitos assumiam uma atitude passiva e contemplativa frente ao conhecimento e por isso, segundo suas palavras, o “pensamento num tava num...na escola mesmo...num sei—”(D9, masc., 27 a.).

Outro sujeito percebe que seu ritmo de aprendizagem era diferente dos colegas e por isso “...era era difícil...a gente a gente assimilá, uns tem mais velocidade de...de conhecimento, de...mais velocidade pra entendê e outros tem uma...é mais lento pra entendê...e eu sou um desses mais lento pra entendê...”(D1, masc., 43 a.).

Nessa perspectiva, as estratégias que o aluno utilizava para aprender, o que eles sabiam ou deixavam de saber, suas dificuldades e defasagens imediatas na aquisição do conhecimento eram desconhecidas.

A exceção ficou por conta da professora que procurou saber o que o sujeito entendeu e o que não entendeu, o seu ritmo de aprendizagem e, desse modo, oportunizou situações variadas de intermediação segura, coisa que, segundo um dos depoentes mais velhos, incentivou-o a continuar estudando.

“pegava, chegava perto(...) esperava dá o sinal chamava o aluno na...na mesa dela, explicava a lição...até entendê e ela perguntava você entendeu(?) se não entendeu explico de novo—e se fosse preciso, e se não estivesse escrevendo direito (...) ela pegava na mão pra explicá...e ela explicava direitinho...pegava na cartilha...entendia, pegava, recortava papel, explicava como que era, fazia...fazia conta como tinha que fazê... E através disso foi que...a gente foi pegando mais gosto pa pela escola...” (D1, masc., 43 a.)

Esse mesmo sujeito, tendo em vista essa experiência bem sucedida, ao se referir às brincadeiras e à bagunça na sala de aula, percebe claramente que isso ocorria porque, além das classes lotadas, as aulas eram cansativas e desmotivadoras, não despertando a atenção dos alunos.

“Na época a gente, a gente como todo...toda criança...brinca na sala de aula, conversa na sala de aula...que hoje também é a mesma coisa, mas si tem uma coisa interessante na sala de aula...alguma coisa que chama a atenção na sala de aula...alguma...coisa que ocupa o...o aluno na sala de aula...a pessoa se comporta (...) mais aãa....quando a aula era cansativa...e num tinha muita importância do...talvez a...uma classe numerosa...sempre tinha brincadeira” (D1, masc., 43 a.)

Dentre as práticas desenvolvidas em sala de aula, os sujeitos evidenciaram também o conjunto de normas disciplinares que regulavam severamente a prática pedagógica e as relações intra-escolares.

### ***A gente ficô de castigo várias vezes, né...***

A esse respeito, oito sujeitos identificaram a forte presença de regras e rituais disciplinares como forma de coibir os comportamentos indesejados dos alunos. Ao que parece, o impacto sofrido com essas práticas foi muito mais marcante do que com aquelas relacionadas ao ensino propriamente dito. A esse respeito, os sujeitos lembram de detalhes de décadas atrás.

No caso dos professores dos dois depoentes mais velhos, verifica-se uma postura mais severa e autoritária, de quem aplicava os castigos físicos tanto para controlar o mau comportamento como para punir o “não saber”.

“Era ou você sabe ou você não sabe e pronto e cabô (...) e se ocê não estivesse muito ...muito...bem na sala de aula, seu o comportamento...e com tudo, era mandado para a sala do diretor, era mandado pra...expulso da escola...onde o meu pai (risos) através de político, políticos, conseguiu várias vezes meu...minha volta na escola (...) o aluno não tinha direito de nada lá...nem pai, nem mãe, nem ninguém (...) Eu me lembro (...) como se fosse hoje...”

qualquer coisinha que fizesse demais, a professora chamava lá na frente...punha a mão da gente em cima da mão dela...e batia batia na mão (simula o gesto e a expressão facial)...a gente apanhava na mão, ou então, quantas vezes eu cheguei ficá no canto da sala...de joelho em cima de milho—apanhava na mão...e quantas vezes a pessoa era pendurado...pela...pela orelha...pra...pra ser levado no...na...pro diretor...” (D1, masc., 43 a. ).

“...Tinha professoras lá (...) nossa! As professora naquela época é é...né a gente ficô de castigo várias veze, levô...reguada né (...) não que a gente aprontava é que a gente não sabia ... Então as vezes tinha...fazia...questionamento sobre tabuada ‘vai falá tabuada por dois’ né. Então a gente errava né, num estudava, então a gente levava umas reguada, as veze ficava de castigo né...ficava lá no canto da da da da...e tinha professora lá que...colocava de castigo memo ajoelhado isso aquilo né...” (D4, masc., 57 a. )

Em outros seis relatos, apareceram também menções a repreensões morais, expulsões, reguadas, gritos, vaias, exposições públicas desfavoráveis ao sujeito, advertências aos pais e demais formas, mais ou menos explícitas, de reprimir o comportamento inadequado dos sujeitos ou a não-compreensão do conteúdo em pauta.

“Aí...uma vez ela começô falá lá, aí eu (...) falei também né, num sô de ficá...parada...ficá queta. Aí ela falô assim é se você não tem vontade de estudá, você não deveria está aqui. Eu falei: como a senhora também não tem vontade de ensiná(...)Aí fui pra diretoria... Aí falei (...) ah, eu num tô a fim mais de estudá mesmo, pra mim tanto faz. Isso já era...outubro mais ou menos. Aí disisti da escola... Só matemática eu era ruim, tamém...por causa da professora né (...)sabe quando você pega implicância da escola por causa do pro...do professor.” (D5, fem., 24 a.)

“Então...eu me lembro uma...uma vez a professora falô assim presta a atenção quii eu vô explicá algo aqui. Ii eu lá prestando atenção(...) o colega por trás da cadeira batia e os lápis caia tudu no chão...Aí eu...né...me abaxei pra catá os lápis...a professora veio e me deu uma reguada na minha cabeça...” (D10, fem., 25 a. )

“Aí a professora expulsô porque...ele aprontava eu aprontava... Minha mãe também num foi atrás...” (D8, fem., 34 a.)

Desse grupo, um homem e uma mulher foram encaminhados à APAE. Um freqüentou-a durante um ano na época em que fazia a segunda série e outra apenas submeteu-se aos testes específicos da instituição. Tais sujeitos explicaram que a passagem pela APAE ocorreu porque as professoras acreditavam que eles não correspondiam às expectativas da escola: um, diante da falta de recursos da professora para trabalhar com ele, foi considerado “retardado” e a outra, era muito miúda, não se desenvolvia e tinha um temperamento muito “forte”. A respeito dessa passagem os sujeitos consideram:

“Bom...na época...pa menino tudo o que era...tudo o que vinha era divertido...era divertido (sorri)...mas lá dentro (...) da sala era humilhante. Mas hoje eu reconheço, hoje eu... acho...eu acho que foi também importante...mas não serviu pra nada— ( *Pesq. Importante pra quê?*) É...foi importante dentro do...que serviu pra...purificação...serviu pra(...) pra gente ser mais homem, pra gente valorizar as coisa que tem...serviu como (...) um conhecimento, serviu como experiência de... Hoje a gente vê...friamente como que era aquelas pessoa mongolóides, aquelas pessoas...deficientes...aquelas pessoas que não tinham mesmo recurso, que estavam lá porque num tinha uma escola, que não tinha...coisa. E tinha meia dúzia de pessoa normal que tava lá dentro(riso)...que...eles acham que na sala de aula (...) não tinha mesmo recurso, não tinha mais, mais jeito de de...lidá e punha na APAE pe...pensando que a pessoa também era deficiente. E hoje recuperô...hoje...eu vejo isso...porque que eu fazia na época(?), fazia a...a lição da de...escola...eu pintava desenho, eu...brincava com a molecada, mas eu aprendi o quê?(...) mais na verdade não serviu pra nada, nem pá...talvez nem pra mim e nem pra quem me colocô— (D1, masc., 43 a).

“*Pesq. E...você lembra da APAE, quando você foi fazer o teste? Como você se sentiu?* Ah...eu sabia que num tinha nada(altera a voz) (...) fiz lá...iii teste de há...há...encaxá peça, de som...essas coisa né (...) minha mãe já sabia qui exatamente...eu num tinha nada né... qui aquilo era o meu jeito, ela sabia como é que era o meu temperamento em casa né. Ela também tava dispreocupada né, nessa parte...sabia qui eu num tinha nada...” (D5, fem., 24 a.)

Nesses depoimentos, vê-se claramente a presença da teoria da patologização do processo ensino-aprendizagem influenciando sobre os destinos de alguns alunos, uma vez que aqueles que não corresponderam exatamente a um modelo ideal de aluno foram encaminhados precocemente a instituições especializadas, para detectar as possíveis deficiências que pudessem explicar seu insucesso na escola. Segundo um desses sujeitos, tal encaminhamento não serviu para nada, a não ser para torná-lo mais homem, mais experiente, “purificado” e, talvez, livre das incertezas que ameaçavam a sua integridade intelectual.

Desse modo, ao que parece, o sistema escolar se preocupava sobretudo em normatizar idealmente a atividade educativa- de um lado alguém que ensinava e dava as regras que deviam ser seguidas; de outro, alguém que obedecia e executava corretamente as tarefas escolares. Para aqueles que não conseguiam se enquadrar nesse modelo de bom aluno, as ameaças, a repreensão, o castigo, a depreciação moral (burro, retardado, zombarias entre outros), o encaminhamento para outras instituições, a expulsão ou a marginalização se incumbiam de atemorizar e restabelecer a rotina em sala de aula. Algumas vezes isso ocorria antes mesmo de se esgotarem todos os recursos didáticos-pedagógicos disponíveis.

Pode-se perceber que muitas das atitudes arbitrárias dos professores acabaram desencorajando os sujeitos a expor as suas hipóteses, dúvidas, seu saber e não saber, elementos imprescindíveis para que exercitem suas competências e superem as dificuldades na aquisição do conhecimento.

“...Ela falô assim, quem num subé essa palavra, vai tomá uma reguada, sabe, ii eu tava cum essa palavra na boca mais cê acredita...quii eu num tinha corage assim dii falá pra ela(...) pensava comigo né... Sii eu falá errado, tudo mundo vai tirá sarru (...) mais tá escrito sapateiro, uma coisa assim né (...) Aí ninguém respondeu(sorri), ela falô tá escrito sapateira na losa e deu uma reguada em cada um...” (D6, fem., 32 a.)

“...Mas ã...quando chegava na escola a gente não tinha como, se a gente perguntava ia perguntá o quê si a gente não entendia...o que vai perguntar pro professor eu não sei...” (D1, masc., 43 a.)

Sobre os conteúdos curriculares, oito sujeitos abordaram algumas áreas do conhecimento de que gostavam e de que não gostavam.

### ***Eu gostava muito de escrevê...eu lê...eu num gostava...***

Nesse segmento da análise, pôde-se perceber que tanto o interesse como o desinteresse por determinado conteúdo curricular estavam atrelados às práticas desenvolvidas em aula pela professora.

Nessa visão, os interesses destacados tendem a apontar algumas atividades que permitiam um certo grau de autonomia cognitiva e de criatividade e, portanto, menos sujeitas à correção ou repreensão, tais como música, desenho ou audição de histórias. Surpreendentemente, a matemática, embora considerada uma disciplina difícil, surge como uma possibilidade prática de exercício ou reconstrução do raciocínio.

As disciplinas que exigiam dos alunos leitura compreensiva sistemática, tais como História e Geografia, e segundo eles, muita memorização, foram as menos apreciadas. Também menosprezaram os conteúdos que demandavam exposição pública em sala de aula.

“*Pesq. Você gostava de ir à escola? Do que você mais gostava?* Eu gostava...nossa!!...  
Gostava ôo! Que eu mais gostava(risos)...é das professora né que dava atenção pa gente\_

tinha professora que dava bastante atenção, né e...das matéria, né eu gostava. Eu gostava de história também né, que eu gostava sempre...das histórias que a professora contava...eu gostava de matemática (...) Eu gostava muito de escrevê...eu lê...eu num gostava muito não, até hoje ainda eu não gosto muito de...é parece que tenho vergonha de lê assim pros outro escutá...sei lá e sabe...se tô falano certo, se tô lendo errado, então...eu nunca gostei muito de lê(riso)... Agora em voz baixa eu gostava de lê..."(D3, fem., 23 a.)

"A única coisa que eu gostava...foi na terceira série...que ce entende verbo essas coisa né (...) lili...geografia...não gosto muito da matéria né, qué dizê tento tirá aquela notas... história também não sô muito chegada.(D5, fem., 24 a.)

"...Agora eu gostava muito de lê gibi (...) se desse um gibi na minha mão assim eu lia né. Só de olhá assim já sabia até o que ia acontecê né (...) em termos de livro isso (...) num num gosto de lê, que...uma que que eu acho que...livro não tem figura né...eu...eu gosto de vê mais figura..." (D4, masc., 57 a.)

"Qui nem na na época eu eu gostava de desenho sempre gostei de desenho, então tinha material, o desenho, a professora...a professora de desenho chegava lá com lápis de cor, com folha, com...com...coisa e incentivava, eu fui sê o quê(?) desenhista...fui sê um homem de criação...mais eu...eu...que num era o mesma coisa com matemática, com português...geografia...né..." (D1, masc., 43 a)

Esse último sujeito destaca que o interesse em música e desenho o incentivou a ampliar seus conhecimentos e, conseqüentemente, a investir mais nos estudos.

"Ái...o que desenvolveu assim (...) o que clareou mais a mente foi através dos patrulheiros que na época cum...cum 12 anos, eu entrei na Banda dos Patrulheiros...por...meu pai gostá muito disso, mas nunca pensei que eu ia sê um músico, eu...comecei a aprendê música...comecei a escrevê meus textos através de incentivo do quarto ano dessa Professora Leonor, (...) e cada vez através da Música (...) desenvolver mais os textos foi que eu fui...abrindo mais a minha mente—(...)  
E isso pra mim foi uma grande coisa, minha mente, minha visão...abriu muito...e...ab...consegui dar uma velocidade muito maior pro meu...pa...pu...pru desenvolvimento, pra...o...raciocínio—inclusive buscar novas informações... Através da minha música eu consegui chegar numa universidade..."(D1, masc., 43 a.)

Excepcionalmente, é importante assinalar o valor que esse sujeito atribuiu ao incentivo potencialmente motivador da professora e do maestro da banda da Associação dos Meninos Patrulheiros. Ao que parece, essa atitude da professora permitiu que o sujeito desenvolvesse o interesse em escrever poesias e compor músicas, impulsionando-o em busca de novos conhecimentos e informações, até chegar a um curso superior.

Cabe assinalar que alguns sujeitos identificaram também preferências nas séries mais adiantadas do ensino supletivo.

“...mais assim matéria, eu nunca...num...tenho atração por nenhuma, não...sô péssima em todas as matérias(...) Tenho atração por...eu gosto de desenho, né. Desenho eu gosto, todos os desenho qui manda eu fazê...eu faço né... Eu num...acho si eu tivesse uma vocação seria pa desenho...” (D10, fem., 25 a.)

“Agora a...parte de ciências, química e física eu já gosto, é uma coisa que você mexe ali, né, igual uma matemática. Eu já gostei...professora muito boa mesmo”. (D5, fem., 24 a.)

Pelo que os relatos demonstram, tem-se a impressão de que muitos dos sujeitos não foram acostumados a reconhecer e a exercitar as próprias habilidades e interesses na escola, mesmo porque algumas práticas pedagógicas e disciplinares, ao invés de facilitar, dificultaram o investimento do aluno nas várias dimensões do seu desenvolvimento.

Levando em consideração esse contexto escolar, as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem foram muitas e marcaram presença nos depoimentos.

### ***Tenho muita dificuldade nisso...em aprendê...***

Uma das dificuldades amplamente citadas no percurso escolar referem-se àquelas advindas das próprias condições de vida tais como a precariedade familiar, acesso difícil à escola, as frequentes mudanças em busca de trabalho etc. Como essas questões já foram demonstradas na unidade anterior, não serão abordadas novamente.

Nove sujeitos identificaram dificuldades específicas na aquisição do conhecimento das séries iniciais. Tais dificuldades, algumas vezes interpretadas pelos sujeitos como problemas intrínsecos, decorreram principalmente da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Como exemplo disso, identificam-se dificuldades na compreensão, na interpretação e memorização dos conteúdos, na leitura em voz alta diante dos colegas intermediada pela relação autoritária da professora, nas operações matemáticas, nas provas etc.

“...Ah, eu tinha di di...di dificuldade de interpretação viu Sônia, por isso que eu falo pra você...e e eu pegava uma pro...uma matéria, por exemplo, História Geo...ou Geografia que seja, que eu linha...eu lia né pra mim entendê...como é que...o que que era 7 de setembro, porque que houve independência isso aquilo né, então...tinha que lê várias vezes pa entendê...É depois acabava entendendo né...” (D4, masc., 57 a.)

“...ficava deficiente naquela matéria e não tinha condição de passar para o outro ano (...)quando passei do primeiro para o segundo e num ent...num não sabia nada... Eu fui aprendê mesmo...as coisas que me faltava na faculdade, no começo e no...no no supletivo, que teve um professor um professor de...de Ibaté— que explicou direitinho na lousa as passagem dos números, certinho. Porque...matemática, foi matemática e...pra mim matemática é...era...a razão de tudo... *Pesq. Então você ficou mais retido...por causa da Matemática?* Por causa da matemática, pra mim era um bicho de 7 cabeças— e Português (...) no 1º, 2º, 3º ano...” (D1, masc., 43 a.)

“...eu gostava de matemática, só que...num...num...entrava na “cachola” parece...assim sabe... num num conseguia fazê isso. Depois quando eu tava na quinta série eu...eu era boa de...de... Matemática tudo, daí eu tive que saí, né...” (D3, fem., 23 a.)

“Era bem difícil...é porque a cabeça também não ajudava né, eu sei lá...” (D7, masc., 19 a.)

“*Pesq. E qual era a dificuldade de aprender na primeira série?* Vichi, eu nem sei como explicá, viu...porque tem— *Pesq. então tenta explicá...* Ah...té gostava...até gostava do professor, sabe...mais o problema é qui num ia, sabe...num...num ia, num encaxava nada na cabeça (...) ...quando eu comecei a estudá...eu num sabia nada, nada, nada...nem lê eu num sabia lê... Eu já leio poco, poca coisa mais eu leio, mais eu num sabia nada...num sabia nada...nem nem o abecedário eu num sabia...quando eu comecei—” (D9, masc., 27 a.)

“...minha mente num é di di di...gravá as coisas assim, de...guardá as coisas... Tenho muita dificuldade nisso...em aprendê ...” (D10, fem., 25 a.)

“...não sabê lê o nome do ônibus, não sabê nada... Não sabê fazê uma continha, nada... I aí foi...i hoje...tá até hoje assim...o pouquinho que eu lembro disso aí...” (D8, fem., 34 a.)

Nessa visão, as provas também representaram um momento crucial no processo ensino-aprendizagem e, ao que parece, muitos desses sujeitos, em virtude de algumas dificuldades, preferiram não fazê-las.

“É que tinha vez que eu não fazia deixava a prova de canto, ficava bagunçando—” (D2, masc., 22 a.)

“Quando a professora marcava prova por exemplo, né, eu já...no otro dia...eu num iria. Um dia eu tava com dor aqui, otro dia com dor ali, né. Então sempre uma discupinha pra...podê num ii na escola, né”. (D10, fem., 25 a.)

“...É num ia na escola, num fazia prova...aí foi o pobrema...” (D7, masc., 19 a.)

A exceção fica por conta da mulher que foi impedida de freqüentar regularmente a primeira série antes dos 13 anos. Essa depoente afirmou que se interessava por todas as matérias e que, por isso, não tinha nenhuma dificuldade para aprender.



Algumas das dificuldades levantadas do passado continuam ainda presentes no ensino supletivo que os sujeitos estão freqüentando.

Como se pode perceber, as dificuldades foram amplamente relatadas, evidenciando-se problemas elementares de leitura, escrita, cálculos matemáticos, compreensão e interpretação de textos, os quais, acumulados e não trabalhados, mantiveram a circularidade do baixo aproveitamento escolar nos anos posteriores.

Além disso, grande parte dos sujeitos revelou que tinha dificuldades para estudar, mesmo porque em casa nem sempre havia quem cobrasse ou orientasse os estudos.

### ***Num tinha nem...como estudá, sabe...***

Apenas quatro sujeitos se referiram aos estudos, quer seja no ensino regular quer no supletivo, e os que assim fizeram, demonstraram que se limitavam mais a decorar os conteúdos do que propriamente a compreendê-los.

Esse assunto é muito complexo uma vez que algumas situações domésticas e pedagógicas converteram o “não conseguir estudar” em “não gostar de estudar” ou “não gostar de ler”.

Se se retomar a história pessoal e familiar dos sujeitos, percebe-se que, de fato, as condições de vida foram desfavoráveis no desenvolvimento dos hábitos de estudo: faltava iluminação em algumas residências, o trabalho e as atividades domésticas restringiram muito o tempo para estudo, não havia material nem local adequado, faltava ajuda etc... A exemplo disso:

“...Chego em casa cansado...sabe...ia pra escola...chegava num dava força vontade de ce estudá...[ ] Pobrema...”(D7, masc., 19 a.)

De outra parte, estimulados pela própria escola e pelas práticas imbricadas nela, os sujeitos elegeram algumas estratégias de aproximação do conhecimento, tais como a memorização, a repetição, a cópia reiterada de modelos e até a “cola”, de modo a responder

adequadamente as atividades escolares propostas. Tanto as dificuldades cotidianas como a falta de compreensão dos conteúdos não permitiram viabilizar uma rotina de estudos como forma de saber mais ou de se aprofundar em determinado assunto. Aliás, na maioria das vezes, a preocupação com os estudos estava vinculada à idéia de preparar-se tão somente para as avaliações quantitativas.

Desse modo, alguns colavam ou então procuravam desenvolver uma maneira peculiar para apropriarem-se do conhecimento, mas que acabava dando no mesmo, pois a função primordial era reproduzir mecanicamente os conteúdos ensinados.

“...estudá qui é...é era problema né (...) a única coisa que eu num num gostava era...era istudá (...) era meio triste de de...pra essas coisa no nível de de estudo né(...) Geografia por exemplo ...eu nem procurava entendê mais, eu decorava...então por exemplo...né, então muita coisa a gente...lembra...né de de Geografia por coreba né, né...tratado de Tor...silhas cê pegava desde o Amazonas até aqui embaxo, cê decorava todos os cabo, bahia, enseadas não sei que lá...decorava (...) e as veiz eu sentava lá na no no bico do arado né, pegava papelzinho passava lá...e eu ficava decorando né muitas vezes né...pode até...eu fazia cola (...) Então tinha ano que eu passava acho que por causa que eu coleí né, então é uma confissão que eu tô fazendo hoje(ri) né (...) Então eu fui coladô tamém por causa disso...de de de de não conse...de não gostá de estudá memo(...) se eu não decorasse eu tinha que fazê cola né...e alguma coisa você não fazia cola cê acabava aprendendo tamém...é...fazendo várias veiz você não precisa nem correr a pro...a cola né...” (D4, masc., 57 a.)

Um sujeito percebe que tinha um ritmo lento para aprender e, por isso, dependia de anotações para registrar o que havia sido explicado em aula.

“...tinha um pensamento lento...é difícil de guardar uma...coisa...qualquer coisa que... qualquer assunto, qualquer informação—de primeira vista assim...de primeira...quando a pessoa fala pela primeira vez é difícil, a gente tem que anotá...anotá e lê, mas isso foi... isso... é melhor do que a gente ouvi e esquecê—” (D1, masc., 43 a.)

Os sujeitos que concluíram recentemente ou estão cursando a suplência I falaram também das dificuldades para estudar, mesmo porque dependem prioritariamente da explicação da professora. Se não compreendem a explicação, não conseguem retomar os conteúdos, a não ser quando decoram o conteúdo em pauta ou, então, desenvolvem alguma estratégia para resolver um problema de matemática, por exemplo.

*Pesq. E você, estuda?* —Eu num consigo istudá...Eu tento assim...o que a professora passá eu tento pegá aquilo ali... Si eu peguei bem, si eu num peguei num adianta istudá, porque eu... pego o caderno ii eu leio...eu não entendo...porque por exemplo às vezes a professora (...)

ensina um exercício novo, eu tenho qui fazê um desenho... Vamu supor aqui faiz vezes aqui... ou esse é com esse né, por exemplo pa podê...a...assim... me lembrá na hora...o qui qui é qui faiz aquilo ali...porque si eu num me lembrá num faço mais nada...não faço. Já cheguei a tirá um na pro...de de matemática e de português (...)

A gente não istuda. É...eu foleio assim...por exemplo...hoje vai tê prova...então eu corro lá e istudo. Aí...tem gente...que não...as vezes que fala assim ah, vai tê prova o mês qui vem, ii já tá istudando desde hoje...eu num consigo...porque si eu istudá hoje, quando chegá lá eu num lembro mais nada(...)

*Pesq. E como você faz? É eu tento decorá alguma coisa...porque...só si mudá ooo...fio da meada lá...Vamu supor cê pergunta assim... por quê isso? ou então... isso é... por quê?... aí eu já num entendo (ri)... Então é assim...eu num consigo às vezes pegá dos dois jeitos...só eu acho qui a minha dificuldade é nesses exercícios. Então num...eu num sei o por quê, né.(ri) Não é...num é probrema assim também só... meu, né, vamu supor...tem bastante gente na classe... (...) Eu istudo, istudo pa prova, depois quando chega na prova eu não me lembro, porque é assim eu...eu eu às vezes eu memorizo a resposta, a pergunta não. Então...eu...ela inverte...chega na hora, num lembro mais..."(D10, fem., 25 a.)*

*"Pesq. Você estuda...tanto em casa como na escola? Ah...em casa, em casa...eu nem estudo...nem estudo...Eu tenho vontade de pegá um livro em casa i ficá estudando, sabe. Mais...eu num sei...parece qui é uma coisa qui num...num...num vai—"(D9, masc., 27 a.)"*

Ao que parece, nas últimas décadas aqui representadas pelos sujeitos dessa pesquisa, a cultura pedagógica mais adestrada os alunos a executar as tarefas escolares, do que capacitou-os a buscar novos conhecimentos e novas formas de pensar, de aprender e de estudar sem medo.

### ***Agora eu...vejo a educação no...Brasil...***

É interessante notar que, embora alguns sujeitos não tenham analisado mais criticamente o contexto escolar passado, ao tratar da educação do filhos e da população em geral, esboçaram sérias reflexões e sugestões sobre o sistema escolar atual.

Um sujeito, ao comparar a educação atual com a educação passada, adverte que apesar da maior participação e do poder reivindicativo dos pais e da comunidade, da disponibilidade de recursos materiais na escola, somada à facilidade de acesso ao mundo das informações, faltam bons professores, sucesso na escola, formação profissional e informações para o vestibular.

*"...hoje existe lei pra tudo, existe até lei lei...pra professor, lei...pra...pra falta de aluno, lei pra...pra...professor que...num...qui não não tem vontade de dar aula...existe lei pra filho que não*

que i pra escola, existe dinheiro pa mãe que não manda filho pra escola (...) Hoje o pai vai na escola acha que num tá bão...e vai lá e xinga e re...reclama (...) faz tudo o que pode (...)  
 ... hoje por ter mais recurso(...) financeiro, hoje por ser mais fácil, tê muita informação...hoje (...) tem...vários espaços de...de...shows, de...cinema, televisão, vídeo, tem Net, tem Internet, hoje tem tudo que...quanto é recurso, tem tele...TV...televisão na sala (...) de aula com vídeo pra expor trabalhos...com todo recurso que tem...infelizmente a gente tem...maus professores(...)tem falta de informação...e mesmo assim com o recurso que o professor tem...não consegue...fazê que o aluno ainda não repita...e o aluno ainda sai da escola(...)faltando informação profissional...faltando informação (...) pro vestibular..." (D1, masc., 43 a.)

Outro sujeito, distanciando-se do próprio fracasso na escola, analisa a educação em geral e a municipalização do ensino. Nessa perspectiva, aponta o desinteresse dos dirigentes políticos em dar condições para que a população escolar efetivamente estude, pois percebe que falta uma política de planejamento: não adianta só criar escolas, pagar bem os professores ou melhorar o padrão de ensino. As escolas não subsistem sozinhas. As mudanças devem atingir o todo da sociedade favorecendo tanto a população como os professores, inclusive através da implementação de outros recursos que também atendam a educação, tais como postos de saúde, hospitais, creches, transportes, empregos, moradias dignas dotadas de água, energia, saneamento básico, asfalto etc.

Outro problema que considera preocupante refere-se ao tipo de conteúdo que deve ser ensinado para as crianças nos dias de hoje. Finaliza, reforçando que se o ensino é obrigatório, falta da parte do Estado recursos para que isso se concretize.

"...agora pra podê municipalizá a educação ela tem que municipalizá tamém outros recursos que vai atendê à...a educação...né(...) Então o o...o Brasil, o Estado em si...eu acho que pra mudá a sistemática ela tinha que tá preparada...pa mudá no seu todo, não mudá...em parte só...Porque...o município igual São Carlos eu creio que ele teria...teria condições pa dá um...uma boa educação...e criá escola...e pagá bem os professores...não só melhorá o padrão de ensino como também melhorá o padrão de de...salarial...porque tem que sê uma coisa... que favorece os dois lados. Não adianta favorecê só aluno mas num num favorecê...os professor ou favorece os professor, num favorece o conteúdo a a...do do ensino(...) E o que eu vejo, vê a cidade Aracy por exemplo tem 18 a 20 mil habitantes, tem uma escola só...né (...) eles tem uma estatística (...) habitacional...né (...) mais num faz outras coisa que vai...né creche, pronto socorro. Quer dizer, ela num cresce no seu todo ela cresce só em parte(...) Então educação eu acho que é...é uma...uma questão prioritária do município, do Estado, da União...né (...)que há uma solução pra isso, só que...o Estado, o...num tem interesse né, porque quanto mais (...) mais ignorante mais fácil de se governá, né (...) a democracia aí(...)num é democracia consciente mais(...) de interesse né...de meia dúzia, então isso afeta num é só a

educação afeta a saúde, afeta tudo (...) E sem discuti ainda na na parte que realmente que é preocupado né, o que que é que (...) tem que ensiná pras criança...né, no dia de hoje...(...) ...as criança...deveriam tê um acesso até obrigatório, mas que que o Estado se...dê recurso pra isso (...) Quer dizer aqui...memo que você queira às vezes num tem vaga, isso que é...né... Então alguma coisa...eu acho...que (...) tá falhando no no planejamento..” (D4, masc., 57 a.)

Nessa unidade, identificaram-se também dois sujeitos que não abordaram os problemas mais gerais da educação. Contudo, demonstraram preocupação com o espaço escolar, reforçando a importância do professor como elemento chave para promover experiências escolares bem sucedidas. Tais trechos também sinalizam algumas sugestões de melhoria para o ensino público atual.

O primeiro sugere que tanto o professor como a direção deveriam conhecer mais de perto as condições de vida da população infantil que frequenta a escola, ter mais informações sobre ela e apoiá-la no investimento escolar. A autoridade do professor é também resgatada como forma de educar, de orientar, de colocar limites e, quando possível, de compensar a falta de dedicação e autoridade dos pais.

“*Pesq.(...) como você percebia a escola, os professores, o ensino...?* —Eu acho qui os funcionários da escola né...a diretora, a professora que dava aula...ela deveria...tê...ah...sei lá ...até procurado né... Tê feito uma procuração porque...a aluna a aluna...está faltando, ou...né ...tê ido...sei lá, sê um pouco mais...dá um pouco de mais atenção...porque do jeito que tá indo...a escola do Estado hoje... A criança que...vai se qué (...) o aluno...a criança...ela é controlada pelos pais...ela não vai se interessá se os pais num...eles num foram assim... dedicati...eles num dedicaram... A professora como...lugar de professora ou as vezes até muitas vezes faz o papel de mãe né...muitas chamam a atenção, põe de castigo...por uma coisa que às vezes até a mãe não faz em casa...a criança até adquire uma educação(...) lembro até hoje daquela professora...que ela pôs uma vez eu...de castigo...i eu lembro até hoje...ela fez o certo (...) porque minha mãe não ligava (...) Eu achei até legal, não deu pra pegá raiva dela, nada né... No otro ponto eu fiquei triste porque ela devia tê procura...mandado a direção da escola tê procurado ou feito uma visita...né...pelo menos em casa...vê as condições da família que era muito pobre...num tinha condições né (...) Deveriam tê dado mais atenção...os adultos né...tê apoiado mais a criança...como hoje, né...as crianças tem mais apoio...eu não sei se eles procuram hoje, também...se começá a falta muito, como que é isso...se eles vão atrás ...não sei...como que tá funcionando...a escola do Estado, da Prefeitura...”(D8, fem., 34 a.)

O segundo enfatiza a importância de um modelo de professor - orientador empenhado na aquisição de conhecimentos e na superação das dificuldades mais específicas dos alunos. A questão de expor os sujeitos e suas dificuldades é igualmente comentada.

"*Pesq. Eu gostaria que você me falasse mais um pouco dos professores... É isso...eu gostaria que quando eu num sabia que fosse até mim e orientava eu...pra mim podê aprendê mais...fácil né...mais rápido...mais perto de mim...e dedicá atenção pra mim...né... Aí eu poderia...aprendê mais melhor...as coisa que eu num sabia...é difícil coisa que o cê não sabe, aprendê, né... Tudo se aprende...tem sua hora de...se aprendê tamém...né... Pesq. E aqui no supletivo?...É...qua...elas é assim...eu tento...depois dá um minutinho pu'cê fazê...daí quem não sabe vai na lousa eles faiz...é isso... Eu gostaria...que mesmo que foi na lousa...chegá perto de mim...e me mostrasse o que é...assim... Aí cê...aprende mais...ficam mais sabido né... Agora se num...ensiná...aprendê fácil, aí vai ficá ca mesma idéia..." (D7, masc., 19 a.).*

É interessante observar que, se na geração dos pais dos sujeitos verificou-se uma preocupação em "mandar" os filhos para a escola independentemente da qualidade do ensino ministrado, alguns sujeitos entrevistados demonstraram que estão preocupados com a qualidade do ensino público atual.

Tais sujeitos, ao se distanciarem da própria escolarização, perceberam as relações de um contexto social, político e econômico mais amplo incidindo sobre os destinos da educação. Nessa perspectiva, abordaram alguns itens muito discutidos atualmente: o avanço tecnológico versus a obsolescência da educação e a manutenção da repetência, a municipalização do ensino, a competência do professor e a necessidade de se conhecer melhor o contexto de vida das crianças das camadas populares.

Ao que parece, a perspectiva de participação da população no processo educativo tem mudado, principalmente da parte daqueles sujeitos que já freqüentaram a escola e sabem como ela é e do que ela precisa. Uma população que foi à escola, mesmo que tenha fracassado, valoriza a idéia de freqüentá-la e tem condições de pressionar o Estado e o município por melhorias não só na educação, mas também na saúde, na habitação etc. Tal participação tem sido reivindicada como importante instrumento de luta por melhores condições de vida.

Se na unidade que trata do contexto pessoal e familiar foram identificados importantes fatores ligados à subsistência que dificultaram a escolarização dos sujeitos, igualmente, no contexto escolar, pôde-se perceber a presença de indicadores institucionais e pedagógicos que

contribuíram para que a trajetória escolar desses sujeitos fosse truncada por inúmeras repetências, deserções e abandonos escolares.

Nessa perspectiva, a escola através de suas práticas padronizadas de ensinar, aprender e avaliar, não conseguiu minimizar o impacto das condições de vida sobre o ensino.

Tendo em vista o conjunto dos relatos, todos os sujeitos evidenciaram a importância da escola como detentora e transmissora do conhecimento historicamente acumulado, como facilitadora das relações afetivas e socializadora dos valores, normas de comportamentos úteis para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, o poder da escola assume duas direções ambivalentes: de um lado, um poder que salva, que redime, que ascende e que possibilita ampliar novos horizontes de vida. De outro lado, um poder que oprime, que amedronta, que destrói as certezas e reprova. O primeiro representa as possibilidades que foram idealizadas pelos alunos, mas que nem sempre foram concretizadas; o segundo refere-se aos desafios que eles enfrentaram na escola, aliás muito presentes nos relatos.

Embora tradicionalmente a dimensão mais valorizada no âmbito escolar seja a cognição e os processos de acumulação e transmissão de conhecimentos, os sujeitos tenderam a enfatizar mais a possibilidade afetiva e relacional que perpassava o interior da escola e das práticas nela desenvolvidas, talvez como forma de preencher o que lhes foi negado em função das responsabilidades precocemente assumidas.

Dentro disso, apontaram como possibilidade altamente mobilizadora da aprendizagem, o respeito, o carinho, a paciência, a atenção, a intermediação segura e interessada, entre outras qualidades positivas do professor. Nessa visão, pôde-se perceber uma tendência de atribuir à imagem da professora qualidades "desejadas" que nem sempre foram confirmadas na prática pedagógica.

Talvez esse modelo de professora primária simbolize valores que historicamente foram

consagrados e aceitos pela opinião pública. BARRETO(1975) confirma que “o magistério é concebido como uma arte em que os aspectos pessoais são mais valorizados do que os requisitos técnicos”( apud SILVA & DAVIS, 1992, p. 35). FLORES(1983) também encontrou dados que apontam características positivas dos professores do primeiro e do segundo grau. CUNHA, M.I.(1996) obteve dos alunos do terceiro grau um modelo de professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro.

Além da competência afetiva e relacional do professor, alguns sujeitos (principalmente aqueles que foram encaminhados para a APAE) discutiram também a competência técnica do professor no repasse do conhecimento. Ao que parece, tais qualidades dos professores são imprescindíveis na relação educativa, constituindo-se o primeiro passo para se estabelecer entre professor e aluno uma interação biunívoca de ensinar e aprender.

Para esses sujeitos, muito mais do que conteúdos curriculares, métodos e técnicas ou recursos didáticos, a “pedra de toque da qualidade educativa”, como afirma DEMO (1993), é, de fato, o professor e as práticas que ele desenvolve. Nessa perspectiva é o professor competente e cauteloso nas relações interpessoais quem demanda qualidade para o processo educativo. SILVA & DAVIS (1992, p. 36) assinalam que a definição de um educador de qualidade, exige:

*...um profissional que domine bem o conteúdo que ensina, que perceba a importância social e pessoal de a escola cumprir bem sua função e que, conhecendo de forma mais abrangente as limitações que a situação material de vida impõem à maioria das crianças que afluem às escolas públicas, use esta informação a serviço do desenvolvimento das mesmas e não contra elas, para estigmatizá-las.*

Dentre algumas qualidades indispensáveis para a prática do educador, FREIRE(1993) destaca a humildade ( incluindo-se o respeito e o bom senso), a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência e a parcimônia verbal. Para ele tais qualidades contribuem para



forjar a escola feliz, a escola alegre... "a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece"(ibidem, p. 63).

Em relação aos desafios presentes na escola, os sujeitos recriminaram as práticas depreciativas e autoritárias do professor. Desse modo, como contra modelo de professor citaram o desafeto, as atitudes grosseiras e arbitrarias, o trato desrespeitoso, a negligência com as dificuldades escolares dos alunos etc, contrariando algumas qualidades positivas apontadas pelos sujeitos. NORONHA(apud BRANDÃO et al.,1983) acrescenta que o uso indiscriminado dessas atitudes revela a precariedade da autoridade escolar.

Sob essa perspectiva, observou-se que a construção do sucesso ou fracasso escolar depende, entre outros fatores amplamente citados na revisão da literatura, da qualidade da interação que se estabelece entre os professores e alunos nos primeiros anos de escolaridade, pois, da mesma forma que alguns sujeitos enfatizaram episódios negativos que contribuíram para o desânimo da escola, outros evidenciaram atitudes motivadoras para prosseguir estudando. Tais trechos demonstram que a postura afetiva e disciplinar bem como a formação do professor, pode vir a influenciar, positiva ou negativamente, o aproveitamento escolar.

LEITE(1988), ANDRADE(1990) entre outros, também confirmam a importância da interação professor-aluno no processo educativo. Para o primeiro, tal relação, basicamente de natureza afetiva, incide sobre a auto-estima e a motivação dos alunos. Nesse sentido, considera que toda produção do aluno deva ser submetida à apreciação do professor e que os erros cometidos, longe de se prestarem à punição ou à depreciação dos alunos, devem servir de revisão e replanejamento das estratégias pedagógicas.

Nessa perspectiva, a formação docente deve levar em conta não somente o desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também das atitudes e dos afetos.

*De diversos ângulos, vem-se afirmando a necessidade de adotar a relação professor- aluno como critério- chave de formação, seleção e avaliação docente. Alguns estudos mostram que a atitude do professor é determinante sobre a aprendizagem dos alunos, mais do que sua preparação,*

*assim como suas expectativas em relação aos alunos.*  
(TORRES, 1994, p. 123).

Para os sujeitos da presente pesquisa, além da instrução- transmissão e acumulação de conhecimentos- a escola oportuniza também a veiculação de aprendizagens sociais, afetivas e culturais.

Tal dimensão educativa tem sido levada em conta na revisão dos conteúdos curriculares abrangendo tanto os conteúdos, objetivos, métodos e critérios de avaliação- currículo explícito- como também as relações, experiências e aprendizagens sociais vividas no âmbito escolar- currículo implícito ou oculto. (TORRES, 1994)

Atualmente, reconhece-se que tanto a atividade intelectual quanto as aquisições afetivas e sociais devem ser estimuladas e valorizadas no cotidiano escolar já que todas elas têm importante função pedagógica.

*Situações que abarcam necessidades tais como brincar, usar o corpo, expressar-se de outras formas (que não só a escrita), conversar sobre assuntos interessantes e significativos, relacionar-se com os colegas etc., tais atividades podem ser contempladas na própria transmissão do conteúdo escolar.* (SOUZA et al., 1989, p. 130)

Alguns debates em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam para uma tendência de “pensar a escola como um lugar no qual se preparam meninos e meninas para assumir sua parcela de ‘responsabilidade pelo mundo’, para conhecer seus direitos, enfim, para poder participar da construção de uma sociedade melhor”. (YVES DE LA TAILLE, 1997, p. 7)

Sobre as práticas e conteúdos escolares, observou-se que, apesar do significativo avanço no pensamento educacional, que rompeu com o conceito de educação “enciclopédica” e domesticadora, o tipo de ensino oferecido tanto aos sujeitos mais velhos como aos mais jovens, esteve mais vinculado a fórmulas obsoletas e adestradoras, pressupondo que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da “decoreba”, da mecanização, da avaliação e ritualização. Poucas vezes foram mencionadas

atividades ou práticas renovadoras que chamaram a atenção dos alunos.

Ao que parece, tal padrão de ensino, baseado na explicação do professor e distanciado da realidade cultural do sujeito, nem sempre atendia satisfatoriamente ao conjunto de interesses dos alunos concretos em sala de aula, transformando a leitura e a escrita em um objeto estranho à própria capacidade de compreensão... "o professor... colocava na lousa, explicava e quem entendeu, entendeu..." (D1, masc., 43 a.)

Excepcionalmente esse sujeito identificou algumas estratégias de ensino diversificadas e o incentivo da professora que lhe assegurou maior empenho na aprendizagem. Entende que as aulas cansativas e desinteressantes é que geravam brincadeiras e bagunça na classe.

Sobre os rituais e normas disciplinares, amplamente lembrados pelos sujeitos, a literatura tem apontado que esses consomem substancial parte do tempo de aula, reduzindo drasticamente o tempo do trabalho pedagógico. (PENIN, 1980, ANDRADE, 1990)

Não se pode afirmar aqui que a prática pedagógica tenha sido negligenciada em função das normas disciplinares, devido à falta de informações aprofundadas sobre esses assuntos. Contudo, pode-se afirmar que grande parte das práticas desenvolvidas esteve atrelada aos rituais disciplinares. Assim incorporadas no processo de ensinar e aprender, tais normas contribuíram em parte para coibir a iniciativa, a criatividade e o interesse cognitivo, uma vez que muitos dos sujeitos, diante de algum desafio ou avaliação escolar, preferiram se ausentar, se calar ou omitir o que aprenderam e o que não aprenderam, do que correr riscos de zombarias, reguadas ou outras formas mais sutis de se exporem publicamente na classe.

De fato, nesse contexto onde se valorizava mais o treino específico de respostas do que propriamente a aprendizagem significativa, as dificuldades na assimilação dos conhecimentos e nos estudos foram amplamente relatadas, mesmo porque, além da escola, "...num tinha nem...com...como estudá, sabe(...).num tinha quem ficava em cima pa...pa gente...esforça...querê ser alguma coisa né..." (D9, masc., 27 a).

Para ALENCAR (1983, p. 28) "...o poder, a influência do professor e a contribuição que este pode dar para facilitar o crescimento e a formação de uma imagem positiva de si mesmo pelo aluno é muito maior do que muitos professores imaginam".

Alguns pesquisadores demonstraram que as expectativas e atitudes do professor podem vir a influenciar a auto-imagem dos alunos, bem como a sua postura frente ao rendimento escolar. (ANDRADE, 1979; BONAMIGO, 1980; PENIN, 1980; ROSENBERG, 1981; GATTI, 1981; BRANDÃO et al., 1983; MELLO, 1982, 1993; LEITE, 1988)

NORONHA (1977), BRANDÃO et al. (1983), LUCKESI (1990), entre outros, confirmam que as ameaças, o medo, os castigos e as punições inibem as manifestações espontâneas das crianças, dificultando a apropriação do saber.

Nessa direção, COLLARES & MOYSÉS (1985) alertam que uma visão negativa, muitas vezes é interiorizada pelo aluno, repercutindo-se negativamente sobre sua auto-imagem e sua postura diante da própria capacidade de aprender.

Disso tudo decorre que um dos grandes desafios vivido na escola pelos sujeitos parece estar na postura educativa, no tipo de relação que a escola/ professora estabelecia com seus alunos concretos e como utilizava os métodos, as práticas, os conteúdos e o poder do saber escolar: se para reprimir, emudecer ou incentivar, se para reprovar ou aprovar, se para depreciar ou valorizar os alunos, se para distanciar ou aproximar o sujeito do objeto de conhecimento.

Tal postura faz muita diferença, principalmente na educação da população infantil mais pobre, uma vez que essa já chega à escola desrespeitada no seu direito fundamental de ser criança e de sobreviver dignamente com sua família.

### **4.3. Versões explicativas para o fracasso na escola.**

A presente unidade vai focalizar especificamente algumas das versões apontadas pelos sujeitos dessa pesquisa na explicação do fracasso nas séries iniciais do ensino fundamental.

Dessa unidade temática emergiram três tendências principais: uma que acentua a responsabilidade própria do sujeito, outra que enfatiza as dificuldades concretas e/ou a negligência vivenciadas no núcleo familiar, e a última, que aponta alguns fatores intra-escolares como explicativos para o fracasso na escola.

As duas primeiras explicações estão muito presentes tanto nos relatos dos ex-alunos que concluíram a quarta série no ensino fundamental regular como nos relatos daqueles que não a concluíram, sendo que a última surgiu apenas entre dois sujeitos que avançaram mais na escolaridade.

De modo geral, observou-se que, apesar de os sujeitos apresentarem motivos diversos para justificarem o fracasso na escola, seja centralizando-os em si mesmos, seja na família, seja na escola, não deixaram de mencionar alguns aspectos da realidade concreta que, de certo modo, obstaculizaram a escolarização regular.

#### ***Ah...o que num quis aprendê foi por causa de mim...***

Num primeiro momento, pôde-se perceber que pelo menos quatro sujeitos, ao tratarem diretamente das razões que os levaram ao fracasso, identificaram mais as características pessoais desfavoráveis para o bom êxito na escola, tais como a "bagunça", a cabeça ruim ou a "burrice", a saúde fragilizada e outros equivalentes.

Nessa visão, isentaram explicitamente a escola e a família de responsabilidade pelo fracasso na escola.

Eu repiti por causa mais da bagunça(...) disisti tamém...

Nesse segmento da análise, observou-se que um sujeito referiu-se diretamente à “bagunça”, sem estabelecer relações com outros fatores contextuais, familiares ou escolares que poderiam estar influenciando esse comportamento de descompromisso com a escola. Aliás, esse sujeito evitou ao máximo dar maiores esclarecimentos sobre a escolarização e as condições de vida familiar.

Desse modo, ao abordar o insucesso na escola, assume a própria responsabilidade dividindo-a com os colegas e a “bagunça” da qual participava. Nessa perspectiva, identifica que não fazia as provas, cabulava as aulas e por isso acabava desistindo da escola. Contudo, faz questão de frisar que não tinha problemas nem dificuldades para aprender, pois tudo que o professor ensinava, “já pegava”.

“*Pesq. Por que você acha que foi reprovado? É...por causa da bagunça...(sorriso) (...)* aprendia bem, o que eles explicavam...ni...na lousa eu...chegava e já pegava...só que eu repiti por causa mais da bagunça (...) ficava bagunçando—mas negócio de é...dificuldade pa estudo eu nunca tive. Tudo que o professor explicava eu já chegava e já pegava—mas por questão...de...estudo eu repeti mais foi por causa de bagunça— *Pesq. Aí você ficou 3 anos na primeira série? (...)* Disisti...disisti dois anos na primeira e um ano na 4ª série..já no final do ano. *Pesq. E por que você desistiu nessa época? Ah...eu disisti...eu ripiti por causa que os colegas...ah! vamos lá pra praia, vamuu... Então a gente se...escudia o material, ia pra praia, ia pu ri...de vez i pra escola ia pa praia e pro rio...tomá banho... Foi mai por causa disso tamém, né. Porque aqui a turma fala pirá né...lá donde eu venho a turma fala...cabulá aula. É cabulá...foi mai por causa de cabulá aula...que...que que eu ripiti...e disisti tamém, né, disisti muitas vezes...”* (D3, fem., 23 a.)

Aprofundando-se em alguns pontos desse relato, percebe-se um relacionamento familiar problemático, onde a falta de apoio, a negligência e a solidão estimularam o jovem a buscar laços afetivos fora do âmbito familiar, e que muitas vezes, empurraram-no para a marginalidade e para as drogas. A exemplo disso, cita que morou oito meses na rua porque não se entendia com o padrasto. Sobre o uso das drogas e roubo, percebeu-se uma necessidade imediata do sujeito em falar sobre esse problema.

Não é bem bagunça...a cabeça também não ajudava né, eu sei lá...

Outro sujeito, que aponta primeiramente a “bagunça” como justificativa para o fracasso na escola, ao se aprofundar no assunto, demonstra ansiedade e angústia, não conseguindo precisar se o ensino era difícil, se tinha ou tem cabeça ruim, falta de esforço ou de vontade. Como exemplo da falta de esforço, compara-se com um colega que se formou, mas não compara as diferentes situações de vida.

“É...meus...os professores sempre...foi...gentil comigo no caso...sabe... Ah, o que num quiz aprendê foi por causa de mim né...(Por quê?... *explique melhor*) Ah, por causa de bagunça...(!) compa...compania né...brincadera, demorava pra vim em sala de aula, aí aconteceu isso... acostumando...aí que deu pobrema... E todo o material bom que já...q’eu tinha... Vô te falá po’cê...estudava porque num queria...minha mãe desde 7 ano que ela faz de tudo pra mim... Por esforço por mim...eu podia tá formado... Tem um colega meu que tá formadíssimo já... num sei lá...que ele...tá formado sabe? (...) era pra mim tá ó...tranquilo... Por quê (...)?...cabeça ruim né— *Pesq. E...por que cabeça ruim? me explique*... Porque tá/...o melhor/tá na frente... e num tá...fazendo certo...né...tem que tomá tenência...né—num pode oiá pus lado (...)  
*Pesq. Me explica mais sobre essa bagunça na escola*... Não...não é bem bagunça...só. Era bem difícil...é porque a cabeça também não ajudava né, eu sei lá... A gente tem que pegá uma ...o estudo tem que pegá uma garra, uma força né...vontade, tem...tem de olhá fixo...o que tá fazendo tem que tê...concentração...né... Porque se...olhá longe...brincá...fazê aquilo que num deve fazê... concentração, num vai planejá na sua mente...sua vida, né...entendeu (?) ...Só isso—”(D7, masc., 19 a.)

Devido às inúmeras repetências vivenciadas e as dificuldades acumuladas nesse percurso, esse sujeito apresenta dúvidas sobre sua capacidade de aprender e percebe a escolarização como algo difícil, desanimador, que demanda muita “garra”, concentração e contemplação para fazer “certo” o que está sendo explicado na aula.

“...até uma certa idade eu tive aquela vontade de...depois comecei a repiti, repiti...depois já num dava mais vontade...já desanimava tudo...” (D7, masc., 19 a.)

Embora esse sujeito exima o professor e a família de responsabilidade pelo fracasso na escola, ao longo do trabalho puderam-se identificar alguns pontos obscuros no relacionamento familiar, bem como algumas queixas quanto à falta de carinho, de atenção e de orientação. Mais veladamente, esse sujeito deixou escapar que se envolvera com drogas. Da parte da escola, acredita que a professora poderia ter dado mais orientação no processo ensino-

aprendizagem. Após a entrevista, demonstrando angústia ao falar sobre a escola e a vida, agarrou a cabeça dizendo sentir “uma prisão na mente...que se a gente soubesse o que acontece na vida de cada um!!!” Sem pretender alongar nesse assunto, mesmo porque faltam dados para isso, tal frase lembrou Alicia Fernández (1990) e a discussão que faz sobre a “Inteligência Aprisionada”.

Eu tenho dificuldade pa aprendê...acho quii peguei do meu pai...

Nessa mesma direção, outro sujeito percebe que tinha dificuldade para aprender (igual ao pai) porque não compreendia muito bem as matérias, nem tinha muita persistência, interesse e atenção com relação a qualquer tipo de aprendizagem (inclusive corte- costura, bordado etc). Embora cite que, isso não tinha nada a ver com o professor, mas com a falta de atenção mesmo dos alunos, reclama da rispidez da professora. Tais situações fizeram com que algumas vezes desistisse de estudar.

“...Na escola eu nunca fui bem(ri)...sempre fui uma péssima aluna, sempre fui assim...sei lá...sô geniosa né. Sempre...acho ruim com as coisa, a professora falava brava, já achava quii...tava me ofendendo, então disistia né...também arranjava desculpa...achava quii a matéria era muito difícil- quii eu tenho dificuldade pa aprendê, eu sô...sabe cabeça muito dura, né... então eu não consigo...gravá. E e e...eu acho quii peguei do meu pai, meu pai é...tem uma dificuldade muito grande, né em...aprendê. Então...sei lá...sempre né pa fazê...eu disistia...né (...)sei lá nu...num conseguia entendê muito bem as matérias...então eu disistia, né... Então... esse foi um dos motivos, né (...) Então cê vê qui num é...vamu supor, o professor por exemplo. É...sei lá falta de atenção da gente mesmo...num sei...porque meu pai tem muita dificuldade em aprendê.”(D10, fem., 25 a.)

Comparando-se com as irmãs mais velhas, confirma que não estudou mesmo por falta de interesse ou “burrice”, uma vez que a situação das irmãs era muito mais desfavorável devido ao trabalho.

“...A Elizete, a Elizabete sempre foram ótimas na escola, até desistiram infelizmente devido o pai ii a mãe, precisarem delas, né no trabalho, né (...) Então...eu acho qui eu num fui na escola num sei...acho qui por falta de interesse memo né, porque...oportunidade tivemos (...) nós não istudamos por burrice mesmo...né...”( D10, fem., 25 a.)

Da parte dos pais reconhece que eles se esforçaram muito para mantê-la na escola, e



inclusive lembra que o pai, muito contrariado com as mentiras e desculpas relativas à infrequência na escola, surrava-a procurando incentivá-la a estudar. Ao que parece, esse sujeito identifica essa dificuldade de aprender, como uma característica inata previamente herdada do pai.

Na minha vida eu tive muitos pobrema...de saúde...

Nessa vertente, outro sujeito, ao abordar o fracasso na escola, enfatiza a própria responsabilidade devido aos seus problemas pessoais de saúde, ao uso de medicamentos e às constantes faltas.

“Na minha vida eu tive muitos pobrema né, que nem...tive pobrema de saúde...que eu tê... tomá remédio...chamava Gadernal, né. (Pergunta à mãe: Desde os...5 ano qui comecei tomá...? Dos três?) É desde os 3 ano até os 11 ano, né eu tomei ele\_e...acho...que devido ele esse remédio tinha muito pobrema né. (...) *Pesq. ...do que você se lembra da primeira série(...) e que contribuiu para a sua reprovação?* (...) Eu ficava muito doente né mãe...ê ê dava a a convusão nimim né aquele tempo e e eu tinha muitos pobrema que nem eu ti falei, né, eu...é vontade de comê mortandela e vontade de comê queijo\_isso eu tinha vontade demais (ri). Então daí dava a a e e a convusão nimim, tinha qui a mãe levá eu po hospital tudo né, que eu ficava internada...num podia faltá né, então (riso)...faltava...” (D3, fem., 23 a.)

A escola fica isenta de responsabilidade pelo insucesso, uma vez que a professora era muito atenciosa, carinhosa e a poupava de algumas atividades devido ao seu problema. Embora fizesse de tudo para não contrariar a professora, de sua parte faltou esforço e melhores condições de saúde.

“...eu falava ah! não eu num gosto...passa pa oto lê que eu num gosto de lê\_e ela num obrigava tamém, né...não esforçava muito, porque êê...devido o pobrema que eu tinha. Então ela não obrigava muito não...ela paparicava muito ieu (riso) (...) Então eu era a preferida dela...num respondia, num...num sabe(?), si ela mandasse fazê alguma coisa eu fazia pra ela...mas...é—” (D3, fem., 23 a.)

Ao que parece, o estigma de doente foi facilmente incorporado pela depoente, mesmo porque ela se refere constantemente às dores de cabeça, de menstruação, problemas e uso de medicamentos, doenças da mãe etc...como justificativas para livrar-se das lidas e desafios da vida. A propósito, inclusive seus pais, posteriormente, confidenciaram que ela foi poupada da

lida na roça, por causa do “problema” que tinha. Observa-se inclusive que o medicamento tipo “Gadernal” foi amplamente utilizado entre as décadas de setenta e oitenta para medicar a disritmia, hiperatividade e outras anomalias afins.

Apesar da ênfase nas características comportamentais, cognitivas ou orgânicas, alguns desses sujeitos consideraram também as precárias condições de vida como fatores que contribuíram para o desânimo em freqüentar efetivamente a escola. Como exemplo disso, três sujeitos citaram as constantes mudanças da família, as dificuldades de acesso à escola devido à longa distância, a falta de companhia para ir a escola, a solidão e o medo, a permanência na lida da roça com a família, as condições de trabalho etc.

“...a gente tem que criá coragem, tem de...sê um guerreiro na vida...né— [ ] Ó...desde os oito ano de idade que eu trabalho...”(D7, masc., 19 a.)

“Eu acho assim quii a distância...a...acho qui...contribuía pu desânimo né... li a mãe já esperava nós na roça, né (...)debaixo pé de café...güentava carpi um poquinho, mais isso é... num é nem trabalho né...”(D10, fem., 25 a.)

“...dava uns...mais uns...dois quilômetro de...a mais perto que tinha né mãe (?) pra pode i, né (...) era muito longe né...tinha medo tamém passá pelo pasto, tudo né...então num tinha como (...) eu achei muito difícil (...) acho que é por causa que...distância tamém né, era longe (...) só tinha uma colega só que estudava né, tinha vez que ela faltava então ficava com medo de i sozinha...eu faltava tamém, né...”(D3, fem., 23 a.)

À primeira vista, esses sujeitos, após várias tentativas frustradas de se escolarizarem, internalizaram a própria responsabilidade pelo fracasso na escola, isentando diretamente a professora e a família. Desse modo, o fracasso escolar se repercutiu sobre a imagem que eles têm de si mesmos. Nessa perspectiva, entendem que não foram bem sucedidos na escola, devido à própria incapacidade de administrarem a aprendizagem formal, quer por causa do mau comportamento, quer pelas limitações para aprender, quer pela saúde debilitada, associada algumas vezes com a falta de atenção, de esforço, de interesse ou de vontade.

É interessante notar que dois sujeitos, submetidos a inúmeras repetências sem concluírem ao menos a segunda série no ensino regular, demonstraram dúvidas quanto ao seu

potencial cognitivo para aprender. Ao explicitarem as razões para o baixo aproveitamento escolar não conseguiram precisar se realmente tinham dificuldades intrínsecas na aquisição dos conhecimentos ou se a causa dessas dificuldades era a bagunça, a falta de esforço ou de interesse pelos estudos.

Outros dois sujeitos, que concluíram a quarta série no ensino regular, embora citem o mau comportamento ou os problemas de saúde, não duvidaram em nenhum momento da capacidade intelectual para aprender. Um, inclusive, fez questão de sublinhar que aprendia bem o que o professor ensinava. Outro, embora enfatize que tomou medicamento para a cabeça, considera que a saúde fragilizada prejudicou a frequência e a permanência efetiva nas aulas, mas não cogitou qualquer possibilidade de dificuldade interna para assimilar os conhecimentos.

Nessa vertente e na subsequente, pode-se perceber que, embora os sujeitos desconheçam os argumentos científicos utilizados para explicar o fracasso na escola, alguns deles circulam livremente dentro e fora da escola. Principalmente as explicações decorrentes da ideologia do dom, da teoria da marginalização e da patologização foram incorporados pelos sujeitos. Como exemplo disso, um sujeito buscou explicações hereditárias para explicar o seu insucesso na escola. A patologização do processo ensino-aprendizagem foi representada pela saúde debilitada ou cabeça ruim. A marginalização é traduzida pelo comportamento inadequado e pela bagunça. Muitas dessas características pessoais estão também associadas à falta de esforço, atenção e interesse.

Ao retomarem o contexto onde se desenrola o fracasso, percebem, mesmo que implicitamente, alguns elementos dificultadores para um melhor aproveitamento escolar: as atitudes autoritárias do professor, a falta de orientação ou apoio de pais e professores, as dificuldades econômicas e sociais que vivenciaram etc.

**Num tinha quem ficava em cima...pa gente...esforçá...**

Os quatro sujeitos que se identificaram com essa versão explicativa do fracasso escolar sublinharam a responsabilidade do pai e/ou da mãe, quer devido à falta de atenção com os seus estudos, quer devido às precárias condições de vida oferecidas, conjugadas algumas vezes com o próprio descompromisso na escola devido à dificuldade de assimilar os conhecimentos, à rebeldia, às faltas, ao não-cumprimento das tarefas escolares, à falta de esforço, de atenção ou de interesse.

Nessa direção, citaram alguns aspectos dificultadores de frequência a escola: o trabalho infantil precoce para ajudar a família, as constantes mudanças e transferências, a distância da escola, as condições de infra-estrutura precária ou a convivência familiar.

“aí ficamu nessa onda muda pra lá muda pra cá (...) Nada d’iscola (...) mais meu pai mudava muito sabe...ele num parava(...) sabe era por causa quii ele era muito...ruim pa minha mãe, ruim pa gente também, sabe (...) por isso quii eu falei pra você quii eu num tive...infância(...) Era aquela vidinha...de...assim...sabe dii vivê oprimidu, cum medu dele sabê...vira e mexia ele batia na gente (...) Batia mesmo...a gente sofreu bastante com ele né e já era assim...ele falava quii quiria qui a gente estudava, só qui ele num dava apoio né(...)em vez de ensiná, ele batia...” (D6, fem., 32 a.)

“...li aí...a minha vida de criança foi isso aí...porque eu era criança ainda quando eu fazia isso daí do meu pai...ajudava ele...sabe...qui era serviço fácil assim (...) de...ajudante pra ele lá...eu ii meus...meus meus...dois irmão (...) Intão mai...é, nem ia na escola (...) dexava um poco a escola de lado, também...” (D9, masc., 27 a.)

“...i nós pra escola ela cui...cuidava ela tinha muita dificuldade(...) ela tinha pressão alta... tinha dificuldade pra criá nós qui a...ca casa daquele jeito... O meu pai furô um poço, lavava roupa no rio...aquele sofrimento...aquela coisa de criança...de filha assim...andava tuda sujinha...banho...minha mãe...ela sempre foi cuidadosa, mais ela num tinha tempo...era muita coisa pra ela, i...nós pegamos até piolho quando era piquinininha...aquela coisa...ela num podia cuidá (...) eu fui crescendo, crescendo, trabalhando, aí foi melhorando as coisas em casa né...” (D8, fem., 34 a.)

“...Então eu acho que essas mudanças né que nós sofremos tamém...deve tê prejudicado assim...porque as veiz cê saia do meio do ano cê cabava perdendo o ano, né(sorri e tosse)... Então...é...as minhas reprovações tamém era...deve ter pesado nessas transferências...e se não concluiu o ano logicamente (...) passa a ser...é...reprovado né...então...essas mudança toda... que que é...né que sofreu toda...esse esse tipo de de...né...de perca né.” (D4, masc., 57 a.)

Apenas um sujeito isentou-se totalmente de responsabilidade pelo fracasso na escola,

deslocando a explicação totalmente para a figura austera do pai.

Eu tinha facilidade pra aprendê...só quii eu num tive chance né...

Nessa direção, um sujeito ressalta que tinha bastante facilidade para aprender e os professores gostavam muito dele.

“...eu tinha sete né, quii foi logu qui eu comecei né (...) só que tudo...que eu...que ensinava... minha mãe mesmo às vezes me dava alguma letrinha ii eu tinha bastante facilidade pa...pa escrevê, pa lê(...)eu tinha facilidade pra aprendê...só quii eu num tive chance né (...)  
...quando eu...entrei na escola, sabe, eu ia bem, sabe...o quê a professora ensinava, eu num sei  
...si já era dii medu, memu(...) Então tudu quii ela ensinava eu apren...eu sabia...só quii eu num tinha corage às vezes de falá (...) Iii eu ia bem sabe, na escola...” (D6, fem., 32 a.)

Ao abordar diretamente o fracasso na escola, argumenta que se atrasou na escola porque o pai, muito autoritário e rude, mudava-se constantemente de um lugar para o outro, em locais distantes, provisórios e de difícil acesso à escola. Desse modo, a responsabilização pelo fracasso na escola recai totalmente sobre o pai que não deu chance nem oportunidade para estudar.

“Na verdade eu num ripiti nada(...)quando eu falava quii ia saí, as professora ...mas você vai indo tão bem, mas porque você vai saí (?). Falei, ai, meu pai...num parava mesmo né...nesse ...em sítio... li quando ele mudava, geralmente era...longe né da escola. Às vezes num dexava a gente i sozinhu...então foi...fui levando essa vida assim (...) o sonho dele era vê a gente estudá(...) É...ele falava isso...mais num dava chance pra gente né. Iii ti...tudo qui cê ia fazê, cê tinha quii pedi pra ele, memo quii era uma coisa quii...cê sabia quii pudia fazê...”(D6, fem., 32 a.)

Além da despreocupação dos pais, alguns reconheceram que concomitantemente negligenciaram os assuntos escolares.

Num tinha nem...como estudá...meu pai num...ficava em cima...

Um desses sujeitos evidencia principalmente que se sentiu “abandonado” em relação aos estudos porque o pai, viúvo, não tinha tempo para dar a devida atenção à escolarização dos filhos. De sua parte não sabe definir se sentia medo da escola ou se tinha alguma dificuldade específica em assimilar os conhecimentos transmitidos.

“...Na escola mesmo nada, quando eu era criança que— *Pesq.* Ah, você não ia à escola?...

Ah, eu ia lá, né...mais...tinha...num tinha nem...com...como estudá, sabe... *Pesq. Por quê? Ah, num sei*—meu pai num...num...ficava muito em cima também da gente, sabe— É, aí depois a gente veio pa...cidade também, aí...num...num consegui estudá também...*Pesq. Por quê? Vai explicando...* Ah, negócio de escola pra mim eu...um pouco foi...sabe...ii eu eu sentia medo de escola, sabe. Sentia medo ii eu achava qui num ia, sabe... Aí eu...achava qui num ia...num ia...ii fui...cada vez mais...pegando medo de escola, ii...fui desistindo (...) *Pesq. E por que tinha esse medo aí?*...Ah, num sei viu...ii até hoje eu sô meio...com a escola, eu sô meio, meio (A pesquisadora insiste) (...) A gente faiz força tudo, mais acho qui num vai...sei lá num...num...tem como...parece qui num encaxa nada na cabeça(...)  
*Pesq. Ah, o pai ou você...que não fazia muita questão de estudar?* Ah...sei lá né...acho qui os dois né num— Morava na fazenda, parece qui num dava muito—atenção pa gente...*assim condição pra gente estudá...*” (D9, masc., 27 a.)

Sobre a escola, isenta-a de responsabilidade pelo seu fracasso, uma vez que as professoras eram boas, explicavam na lousa e mandavam copiar. Os alunos é que não prestavam atenção nas aulas, brincavam muito e o pensamento ficava em outro lugar.

“—professores...bão...era bão... O qui num era bom era a gente mesmo(ri)... A gente qui era...num dava muita atenção pa escola mesmo... É...era um...a gente qui era uns alunos muito... muito ruim mesmo. Porque...professor, professora...era bom, sabe...” (D9, masc., 27 a.)

Nessa visão é possível perceber uma certa dúvida com relação à capacidade intelectual do sujeito. Como exemplo disso, confirma que, apesar de estar freqüentando a quarta série, ainda tem muitas dificuldades para ler e escrever.

A gente era rebelde...minha mãe também num foi atrás...

Outro sujeito identifica a rebeldia como causa para explicar as várias interrupções nos estudos. Mais precisamente percebe que tanto ela como os irmãos só queriam brincar e faltar na escola, e não se preocupavam em estudar ou fazer a lição. Ela e o irmão “aprontaram” tanto que foram advertidos e finalmente expulsos da escola, mas a mãe não se preocupou.

“...a gente era rebelde também, brincava (...) chorava pra i pra escola tudo, né...ii brincá...era demais(ri) (...) o meu irmão era rebelde i acompanhava nós na escola [ ] era confusão né...na escola (...) eu ii meu irmão...ele aprontava muito e eu aprontava junto, só quiria sabê de brincá, jogá bola ii brincá com as molecada era uma coisa...num quiria sabê d\_iscola. Aí a professora expulsô (...) minha mãe também num foi atrás...” (D8, fem., 34 a.)

A esse respeito, evidencia que a mãe negligenciou os assuntos escolares, pois não exigiu muito dos estudos dos filhos, deixando-os muito à vontade.

“Brincava (...)era rebelde pra fazê lição, i foi onde que a minha mãe...complicô um pouco...só que(ri)...de...acho...acho qui levado mais...esfr...comigo eu teria até...né...ficado (...) Não foi primeira, segunda, terceira...como eu quiria...que a minha mãe fosse mais...rígida (...) Agora eu...uma criança que precisava sê mais...meu pai trabalhava (...)sustentava a casa, né. Acho que ela não pôde com nós também...i como ela precisava do dinheiro, lidava com essas filhas...ela falô bom...né...foi rebelde, né. I eu fui(...) mais a rebeldia foi demais, porque eram três pequenos pra ela controlá a escola(...)I minha mãe...coitada, ela deixava passá...(...) i...deixava a gente à vontade. Foi onde eu fui longe demais (...)Ela deu essa liberdade errada...é onde que...ficô assim, né. É uma penal!” (D8, fem., 34 a.)

A propósito, no decorrer do relato, comenta algumas passagens problemáticas de relacionamento familiar.

Embora tenha sido expulsa, isenta a escola de responsabilidade direta pelo insucesso escolar. Entretanto, ao final do relato, acaba advertindo para a falta de atenção da instituição e dos professores com os problemas da população escolar mais pobre. Evidencia a necessidade de conhecerem mais de perto a realidade dos alunos.

Preocupava mais com a vida do que com o próprio estudo né...

O último depoente que se encaixa nessa versão explicativa reconhece que o aproveitamento escolar ficou muito prejudicado em função das faltas, do descompromisso com os estudos e com as tarefas escolares. Acrescenta também que as professoras eram muito exigentes, mas não se detém nesse assunto.

“...É...eu sei que que a gente...eu por exempro no primeiro ano...tive uma uma reprovação por causa disso né...a gente num...consegua a...a média. E...também...porque naquela época a o probrema de falta não era tanto igual hoje né, não pesava tanto...mas era...em termos de aproveitamento mesmo né. E e e...as professoras tamém...naquela época era muito egigente assim em termos de de estudo né...mas como...eu sempre fui teimoso tamém né (...) Então--- eu falhei falhei muito ne ne nesse aspecto assim de assiduidade, de estudo isso e aquilo” (D4, masc., 57 a.)

Sobreposto a isso, explicita que a mãe, embora muito presente na educação dos filhos, era muito desinformada e o pai, embora mais esclarecido, estava sempre ausente e pouco participava desse assunto. Aliás, pelo que o relato indica, na maior parte das vezes eram a mãe e os filhos que administravam o trabalho na lavoura. Nessa perspectiva, acaba concluindo que

o núcleo familiar estava muito mais voltado para as condições de sobrevivência imediata do que propriamente com os estudos

“Dava noite, de dia também tinha que ajudá na roça...isso aquilo tal né...pelo menu no no período da tarde depois que voltava da escola (...)  
...Mais eu eu digo que que que se eu... realmente reprovei por causa de de de...de num estudá, de num tá preocupado...né...e...meus pais—(...) Quer dizer, então no fim...né...a gente...eu...né, me preocupava (ri) mais assim com a vida do que até com com o próprio estudo né”. (D4, masc., 57 a.)

Ao final do relato, acrescenta que não gostava mesmo de estudar, nem tinha muito interesse, talvez porque as necessidades básicas eram prioritárias. Observa-se também nesse depoimento uma preocupação do sujeito em enfatizar que se alimentava bem, evitando assim estabelecer relações entre má alimentação e fracasso escolar. Tal tema, assim como a defesa da municipalização do ensino, foi muito discutido por ele em campanha recente para vereador na cidade.

“Então(...) naquela época realmente eu acho que era falta de de de...de interesse ou um pouco de vontá...um pouco de necessidade...naquela época...né a gente, a nossa família graças a Deus nunca passamu...dizê assim...passamu fome isso... Na fazenda tinha uma fatura né (...) no almoço ou mesmo na janta (...) então no mínimo tinha 3,4 mistura né... Na mesa cê num comia só o feijão e o arroz né como se diz (...) Então...num sei se...se é...né na época né por falta de interesse ou tamém de...por num gostá mesmo...e e...eu acho que tem um um fundo de não gostá...realmente...é...” (D4, masc., 57 a.)

Na segunda tendência explicativa do fracasso escolar, constata-se também a presença de argumentos da teoria da marginalização e seus desdobramentos, só que desta vez a ênfase recai mais sobre a co-responsabilidade dos pais, seguida pela negligência própria do sujeito. As repercussões do contexto de vida precário sobre a escolarização aparecem travestidas na figura dos pais, já que eles não deram atenção, não foram rígidos nem participaram efetivamente dos assuntos escolares. Contudo, como já se pôde perceber, não se tratou simplesmente de negligência familiar, mas de limitações concretas que se colocaram nessas vidas devido às preocupações imediatas com a subsistência humilde.

Nessa perspectiva, o trabalho infantil, as constantes mudanças de uma região para



outra, as transferências diversas, as dificuldades de acesso à escola, as longas distâncias etc., dificultaram a permanência bem sucedida na escola e a continuidade nos estudos. Como exemplo disso, tudo um sujeito concluiu que a “vida” demandava muito mais preocupações do que propriamente os estudos.

Apenas um sujeito, que foi reprovado algumas vezes na primeira série, sem concluir ao menos a segunda do ensino regular, demonstrou dúvidas quanto à sua competência cognitiva para aprender. O restante acrescenta a rebeldia, a falta de compromisso com o aproveitamento escolar e as brincadeiras. Um sujeito isentou-se totalmente de responsabilidade pelo fracasso na escola uma vez que o pai é que não deu chance.

De modo geral, tanto na primeira explicação quanto na segunda, a escola, o sistema educacional e os professores não foram diretamente questionados na produção do fracasso escolar. Sobre os professores, os sujeitos chamaram mais a atenção para as suas qualidades pessoais: “gentil”, “boa”, “excelente pessoa”, “legal”, “muitas vezes faz o papel de mãe” etc., eximindo-os de responsabilidade pelo fracasso na escola. Contudo, tais qualidades, nem sempre foram confirmadas no contexto escolar. Pelo contrário, apontaram contradições entre o “idealizado” e o efetivado.

Apenas um depoente ensaiou algumas reflexões quanto ao papel da escola na sua vida, sugerindo que em determinadas situações ela deve procurar compensar as faltas dos pais que não incentivam os filhos a estudarem. Nesse ponto, entende que a escola deveria “conhecer as condições da família” que são muito pobres, dar mais atenção, apoio e procurar os alunos faltosos, pois “o aluno...a criança...ela é controlada pelos pais...ela não vai se interessar se os pais (...) eles num dedicaram...” Em parte, esse sujeito reivindica a dimensão paternalista da escola.

### ***A gente não entendia as coisa talvez por causa das deficiência do ensino...***

Na pesquisa constituída de dez sujeitos, apenas dois deles, que concluíram a quarta série no ensino regular, relacionaram o fracasso com algumas características intra-escolares. Coincidentemente, tais sujeitos vivenciaram mais explicitamente a marginalização na escola e os seus conseqüentes, a ponto de serem rotulados como possíveis candidatos ao estigma da deficiência para aprender.

Um desses sujeitos, embora reconheça que não gostava de estudar, enfatiza as diferenças do ensino rural e urbano como fatores limitantes para obter sucesso na escola. O outro aponta diretamente a deficiência do sistema de ensino em atender os alunos pobres e marginalizados pela sociedade.

Como pano de fundo das explicações do fracasso na escola, tais sujeitos não deixaram de mencionar algumas características do contexto familiar e social em que viviam.

“Bom na minha infância...não aproveitei muito né, morava em sítio (...) é é era uma situação meia difícil que a gente passava (...) tinha quii...limpá casa (...) sabe essas coisa...eu qui sempre cuidei do meu irmão, quando ele era piqueno, né essas coisas (...) eu lavava algumas roupa, passava, limpava a casa...e di vários detalhes...” (D5, fem., 24 a.)

“...na época era era...pouca coisa que a gente podia comprá que...que era muito caro também, a gente dependia de caixa escolar, dependia de...caderno, de posti...de livro, de cartilha, na época ropa, da escola, porque a gente não tinha condição... Mais ã...pela simplicidade do... dos pais...a gente—a gente num, num...tinha muito né...recurso e também nem tinha recurso na escola...” (D1, masc., 43 a.)

A primeira série acho quii eu repiti por causa...do estudo do sítio...

A respeito das repetências na primeira série, esse sujeito justifica que o ensino na cidade era muito diferente do sítio e que por isso não conseguia acompanhar. Sobre essa diferença afirma que o estudo na zona rural não era um ensinamento “certo”.

“Ah, eu tinha 8 anos, aí...logo logo que cheguei aqui fui pa...escola do Sesi na Rua Larga...*Pesq. Nunca tinha estudado?* Não, eu estudei um pouquinho mas...qué dizê sítio e estudo é completamente diferente...né, cê num tem aquele ensinamento certo...aí tentei acompanhá



## A orientação da escola...era deficiente...

Esse último sujeito identifica claramente que as desigualdades sociais e escolares já estavam determinadas pelas diferenças individuais de poder aquisitivo.

Nessa ótica as repetências consecutivas nas séries iniciais do ensino primário ocorreram devido à marginalização que sofreu em função da sua baixa condição socioeconômica. Segundo ele, para os alunos mais pobres o ensino era diferenciado, uma vez que não havia muita atenção nem muito empenho para ensiná-los. Nessa perspectiva, o aluno ficava “deficiente” justamente por causa da falta de informação e da incompreensão na matéria, não conseguindo avançar na escolaridade. Nessa época, foi considerado retardado e encaminhado à APAE.

“Era uma vida precária...e...e a diferença social, a diferença na escola, era de um aluno...mais rico para um aluno mais pobre (...) Então era diferenciado, então um aluno si tinha posses ele era mais filho do que o filho do pobre, ele era tratado com mais...mais...com carinho, com mais atenção, ele era o primeiro na fila da escola, ele era o que não precisava...compra...não precisava...comê a merenda da escola porque ele levava a merenda farta. Então...o aluno do primeiro ano, sem muito...sem muito...recurso financeiro, ele era marginalizado...e...e a importância dele na sala de aula...era mais um, então se ele aprendesse tudo bem, se ele não aprendesse...azar o dele. Então...dessa razão eu passei do primeiro...ano primário três anos, repetente— Aí eu fui pro segundo ano, mais nessa época...quem...quem...não aprendia era burro, era...quem não aprendia(...) além de não ter(...)uma atenção(...)a informação pra primeiro ano era difícil(...)faltava informação, o aluno ficava deficiente naquela matéria e não tinha condição de passar para o outro ano(...). Então nessa época eu fui tido como um retardado, eu fui estudar na na...APAE da escola. Então eu fiquei um ano estudando dentro (...)de uma escola tido comu...um retardado, comu um...débil mental...comu um...deficiente mental...” (D1, masc., 43 a.)

Mais especificamente, recusou-se a incorporar esse estigma pois percebia que a Matemática era a razão das inúmeras de repetências, cujas dificuldades acumuladas só foram sanadas posteriormente no supletivo.

“Naquela época(...) ou ia pra escola...e acompanhasse uma classe de 40...de 40 alunos...ou num ia ficava sem escola ou se ia e num entendesse(sorri) tinha que i assim mesmo repetia ia até o dia que passasse...porque a gente chegava pro professor e perguntava ‘como que é isso’, ela falava uma vez e se não entendesse ela falava que...que era burro, que ela não ia explicar mais (...) que ela não tava lá pra explicar pra um aluno”.(D1, masc., 43 a.)

Outrossim, percebe que essas dificuldades específicas poderiam ser superadas através

do investimento da professora na aprendizagem dos alunos, uma vez que o sujeito reconhece que era mais lento para aprender. Duas professoras se preocuparam com a aprendizagem desse aluno, e a elas ele demonstra gratidão por lhe restituir o interesse por estudar.

Nessa direção, quando questionado sobre as causas do fracasso escolar, isenta-se totalmente de culpa e aponta diretamente a deficiência do ensino, conjugando-a com a marginalização que sofria devido à falta de melhores condições políticas, econômicas e sociais.

“A minha reprovação...era assim...a orientação da escola...era...deficiente, era...ela não era uma...explicação assim que...a pessoa chegava e entendia (...) a gente não entendia as coisa, talvez por causa das deficiências mesmo de...do ensino, na parte do ensino...”(D1, masc., 43 a )

Reportando-se aos dias de hoje, percebe que algumas atitudes arbitrárias que ocorriam contra o aluno já não acontecem mais, porque as famílias têm maior poder reivindicativo (principalmente as mais favorecidas), mais acesso às informações e as leis procuram garantir aos alunos freqüência na escola e muitas vezes, punição aos pais e professores que não cumprem com suas obrigações.

Uma diferença significativa entre os depoimentos se refere à responsabilização da instituição educacional pelo fracasso na escola. Excepcionalmente, esses dois últimos sujeitos isentaram-se de responsabilidade pelo fracasso escolar e examinaram alguns determinantes escolares, principalmente a competência do professor no processo de ensinar.

Nessa perspectiva, embora percebam algumas limitações de sua parte para os estudos (por não gostar da escola ou ser mais lento para aprender), reconhecem que a escola contribuiu severamente para o baixo aproveitamento escolar, uma vez que não atendeu igualmente a todos.

O primeiro depoente aponta diferenças na passagem do ensino rural para o urbano, sendo qualitativamente inferior na zona rural (ARNS, 1978; WOLFF, 1978; CASTRO e SANGUINETTY, 1980; GATTI et al., 1981; ROSENBERG, 1981; BRANDÃO et al., 1983; LEITE,

1988; MATTOS, 1992; SILVA & DAVIS, 1992; SILVA, DAVIS, ESPOSITO et al., 1993).

O segundo, mais empenhado em analisar criticamente o fracasso na escola, enfatiza sobretudo o tratamento diferenciado para a população pobre, a postura dos professores, as práticas de ensino discriminatórias etc. Para ele, o aluno com maior poder aquisitivo tinha mais privilégio, mais poder de barganha e mais acompanhamento por parte dos pais e da própria instituição. O aluno pobre, sem muito poder reivindicativo, sem o auxílio dos pais nas tarefas escolares, sem alimentação farta, sem acesso aos demais recursos e materiais didáticos, não tinha outros meios para aprender, a não ser na escola. Por sua vez, a escola, além de não investir nele, deixava-o abandonado à própria sorte: "...então se ele aprendesse tudo bem, se ele não aprendesse...azar o dele..."

É interessante observar a conjugação do verbo que esse sujeito emprega ao enfatizar que o aluno *ficava* deficiente na matéria. Nessa perspectiva, a escola é que era deficiente, pois não explicava de modo a que o aluno entendesse, que por sua vez acumulava defasagens sem condições de superá-las. Tal argumentação lembra CAGLIARI(1985) quando fala de uma *síndrome de dificuldade de ensino*.

Curiosamente, esses dois sujeitos que apontaram as deficiências da escola, passaram pela APAE. Ao que parece, essa vivência e essa incapacidade não legitimada, nem oficializada deram a eles respaldo para questionar essa escola altamente seletiva e excludente. Afinal, se os possíveis "problemas" de ordem cognitiva e comportamentais foram descartados por uma instituição especializada em detectar "problemas", por que a escola os reprovou?

Verifica-se, por outro lado, no decorrer dos relatos, que há um ponto comum em quase todos os sujeitos, pois que oito deles experimentaram sentimentos de rebaixamento de auto-estima, ou por causa das prováveis doenças, da "burrice" ou da "cabeça fraca".

Tal repercussão também apareceu na escola, mais ou menos explicitamente, através da noção de marginalização ou inferioridade, devido à condição humilde ou medo de se exporem,

por serem muito grandes nas salas de aula, por falarem errado, por vergonha do pai ou por causa do abandono em que se encontravam etc.

“...ii a gente tinha vergonha, também, sabe. (*Pesq. Por quê?*) Por causa qui meu pai judiava da minha mãe, os otro ficava tirandu sarru, né. Porque cê apare...ocê chegava, nêgo...falava...verdade quii seu pai bateu na sua mãe (?). Eu tinha uma vergonha dissu...sabe, eu num tinha corage... Então a gente vivia sempre...era...era mais ou menos em quatro, eu e meus irmão né, ficava sempre bem num cantu...assim (...) Dava impressão quii os otros tavam sempre...apontandu você vê...sabe...” (D6, fem., 32 a.)

“...Até e e...todo mundo caçoava a gente porque era repetente, porque [ ] tava tava já grandão né (...) cê fica um pouco meio...acanhado você sê repetente né, então até...isso...seria até acho que uma uma questão moral, assim...um pouco né...(ri).” (D4, masc., 57 a.)

É importante lembrar que todos esses sentimentos vivenciados, estão também imbricados na percepção que o sujeito tem de si em função do fracasso experimentado.

Em contraposição, todos os sujeitos procuraram melhorar direta ou indiretamente essa imagem, buscando ressaltar no processo mesmo da entrevista suas qualidades e conquistas, seja na própria vida ou nas séries mais adiantadas, tentando atenuar o conflito provocado pelas difíceis lembranças.

“...É através da música eu conheci grandes pessoas...desenvolvi meu conhecimento...e...desenvolvi minha inteligência e conheci grandes pessoas, grandes bandas...e conheci o mundo—” (D1, masc., 43 a.)

“...Eu passei em segundo lugar...do pessoal né, do bombeiro...é...e depois eu fui pa escola de...cabo...dentro da escola de cabo pa sargento tamém...eu tive uma média de oito...e pouco...né, tamém tinha a vaga assegurada pa escola de sargento...né. Aí em três anos já...já era sargento, aí eu eu vim pra cá pro interior..”(D4, masc., 57 a.)

Tais resultados chamam a atenção, pois levando-se em consideração as diferenças e semelhanças de cada depoimento e o modo específico como cada sujeito conduziu a explicação para o insucesso na escola, na maior parte das vezes, a temática comum é a própria responsabilidade ou da família pelo fracasso escolar, precedida pela análise das condições concretas de vida como fatores dificultadores do prosseguimento e permanência na escola.

Nessa visão, pelo menos oito sujeitos percebem que não estavam perfeitamente ajustados a um determinado padrão desejável de aluno, pois faltaram esforço, atenção e

interesse próprio ou dos pais pelos assuntos escolares.

Outrossim, embora se verifique que o contexto escolar dos sujeitos foi permeado por desafios principalmente em relação ao processo ensino-aprendizagem, ao abordarem o baixo aproveitamento escolar, muitos deles não julgaram criticamente tais fatores. Poucos referiram-se à postura, às práticas, à competência e ao relacionamento com o professor. As dificuldades mais diretamente mencionadas dizem respeito ao acesso, ao trabalho intenso, às transferências etc., ou seja, dificuldades produzidas fora da escola.

Ao que parece, a maioria dos sujeitos da presente pesquisa (mesmo em se tratando de ex- alunos adultos) incorporou em grande parte, a própria responsabilidade pelo insucesso nas atividades escolares e por isso não questionou o direito e a justiça da escola em reprová-la. A esse respeito, FREIRE, QUIROGA, GAYOTTO et al. (1989, p. 49) consideram que

*A reprovação incide no sistema de representações que o sujeito tem de si mesmo aprendendo e o leva a definir-se como não sabendo, como impotente, ignorante. Quer dizer, vai transformando seu pensamento e sua experiência em desconhecimento, vai qualificando- não transformando- o que pensa, o que sente, o que faz como formas do desconhecer e não do conhecer e com isso se produz um fenômeno de alienação do sujeito com respeito à sua capacidade de conhecer, à sua condição essencialmente cognoscente.*

Desse modo, percebeu-se que as versões explicativas do fracasso escolar não variaram significativamente de uma geração para a outra. Alguns estudos realizados com o objetivo de levantar as causas explicativas sobre o fracasso escolar obtiveram resultados semelhantes a esses. Nessa direção, verificou-se que, tradicionalmente, educadores, pais e alunos apontam a responsabilidade do aluno e de sua família pelo insucesso na escola, subestimando os fatores intra-escolares. (INEP, 1974; ANDRADE, 1979; FUKUI, 1980; SILVA, 1980; MELLO, 1982; BRANDÃO et al., 1983; ROCHA, 1983; LEITE, 1985, 1988; SOARES, 1991; MOYSÉS e COLLARES, s.d., 1992; NEVES, 1994; CUNHA CAMPOS, 1994; RANGEL, 1995, entre outros)

Na pesquisa desenvolvida pelo INEP (1973) com alunos e professores da primeira série,



constatou-se que as explicações dos professores centradas no aluno e na falta de colaboração, tendem a ser assimiladas pela família e pela criança, que por sua vez internaliza essas razões e as reproduz para explicar o próprio fracasso. Raramente os professores mencionam fatores ligados ao sistema e às práticas de ensino. (apud, ALENCAR, 1983)

Nessa direção, FUKUI (1980), ao investigar as famílias dos excluídos da escola, constatou que, para alguns pais, o fracasso escolar do aluno decorre da falta de vontade de estudar, ou por motivos comportamentais ou por incapacidade própria. Já a continuidade nos estudos está colocada na dependência de melhoria das condições de vida, associada ao esforço pessoal do aluno e da capacidade de coerção por parte dos pais. De modo geral, a qualidade de ensino oferecida nem sempre foi questionada. Ao tratarem dela, reclamaram sobretudo do alto custo para escolarizarem-se, da discriminação sofrida e da dissociação entre o conteúdo transmitido e a formação para o trabalho.

SILVA(1980), investigando a percepção de controle em crianças da quarta série, de nove a quatorze anos, constatou que existe uma crença muito grande no valor do trabalho árduo e contínuo, do esforço do indivíduo como elementos condutores do sucesso no meio escolar.

NEVES (1994) observou que os alunos da quinta série apontaram, como atribuição de causas para o fracasso escolar, a falta de motivação e não cumprimento da rotina escolar, categorias essas que se referem ao esforço, e que remetem à responsabilização do próprio aluno pelo insucesso na escola. Nesse trabalho, mais uma vez, professores, pais e alunos isentaram o sistema de ensino.

O trabalho de COLLARES E MOYSÉS (1992) também aponta convergências, pois ao investigarem professores e diretores sobre o fracasso escolar, constataram que a maioria deles centrou suas explicações no próprio aluno e em sua família, poupando o sistema escolar de maiores responsabilidades.

CUNHA CAMPOS (1994), ao investigar as atribuições causais dos professores alfabetizadores em algumas escolas estaduais e municipais de Uberlândia, obteve principalmente que os alunos fracassam na alfabetização devido,

*...a falta de motivação e esforço e a dificuldade interna e emocional, como as causas mais relevantes, seguidas por problemas familiares, falta de capacidade, dificuldade socioeconômica e cultural, falta de acompanhamento dos pais e a categoria menos valorizada pelos professores foi sistema educacional (op. cit., p. 12).*

Na pesquisa realizada por RANGEL (1995) com professores, alunos, pais e funcionários em escolas pública, particular e militar, as representações em torno do tema "Bom aluno: real ou ideal?", evidenciaram uma percepção ingênua que desconsidera as adversidades das condições sociais. De modo geral, as representações de "bom aluno", no plano "real" ou "ideal" concentram-se no "mérito" e no "esforço" pessoal como garantia de sucesso na escola e na vida.

Ao que parece, nessa pesquisa, o poder decisório sobre o fracasso ou sucesso nas atividades escolares é de exclusividade da escola, não cabendo aos sujeitos problematizarem a qualidade e a competência do sistema de ensino, mesmo porque eles têm pouco domínio dos assuntos que tratam dos problemas específicos da educação e, afinal de contas, não corresponderam exatamente a um padrão ideal de bom aluno.

Por detrás disso, subjaz a idéia de que eles e suas família é que falharam na escola, uma vez que ela fez o possível para atingir os objetivos de ensino propostos. Nessa direção, alguns sujeitos acreditam que concorreram em condições de igualdade de oportunidades com outros indivíduos ou percebem determinadas diferenças nessas oportunidades, mas que não chegam a invalidá-las.

"Mais...o que eu quiria mesmo era estudá sabe...porque...se tem...uma pessoa que tem...tem uma capacidade de sê alguma coisa...a gente também tem né..." (D9, masc., 27 a.)

"Então eu vi que que...eu senti que o ser humano...né é é é...em princípio são todos iguais...né (...) só que a a consciência é que...muda né, de acordo com o país (...) eu acho que todos

nós...temos esse espaço e temos essas oportunidades só que em diferente...ocasiões, diferentes lugares, diferentes modos, né em termos de você...encará é...né..."(D4, masc., 57 a)

Desta maneira, não lhes resta outra alternativa a não ser repetir as críticas que receberam ao longo do percurso escolar, tão conhecidas por eles: "tinha problema", "burrice", "a cabeça não ajudava", "não gostava de estudar", "não tinha interesse", "não prestava atenção", "só queria saber de brincar", "minha mãe também num foi atrás", "num tinha quem ficava em cima para esforçar", explicações amplamente difundidas na escola, respaldadas por teorias científicas que legitimam a pedagogia da pobreza.

A esse respeito, COLLARES E MOYSÉS(1992) consideram que tal tipo de pensamento que culpabiliza a vítima e isenta o sistema escolar é politicamente conveniente para a manutenção da ideologia de igualdade de oportunidades para todos, pois não coloca em pauta as reais condições de desigualdade da população brasileira e as condições de ensino que são oferecidas à mesma.

## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.

*...É gostoso contá...porque desabafa...é uma forma de desabafá i de você também...entendê os problemas da gente...a gente divide uma coisa gostosa, pelo menos é gostoso conversá com uma pessoa...tá dando atenção né. (...)Hoje as pessoas estão entendendo...as pessoas estranhas que tão...que não é...da família tão entendendo mais a gente do que o próprio dentro de casa...o próprio da família...porque eu nunca sentei assim...pra conversá com uma pessoa da minha família...é...um entra e sai, ninguém entende ninguém (ri)... (D8, fem., 34 a.)*

Partir do ponto de vista dos sujeitos que fracassaram na escola e daquilo que foi significativo para eles representou uma possibilidade de reconstruir uma multiplicidade de vivências passadas, bem como algumas informações do presente e perspectivas do futuro, refletidas no processo mesmo da entrevista.

A própria entrevista representou um esforço de reflexão de algumas passagens agradáveis, desagradáveis e obscuras dos fatos, trazendo à tona questionamentos e respectivas reelaborações, sobre os quais pouco se tinha conversado ou racionalizado antes, e que foram percebidos de diferentes maneiras pelos sujeitos.

Tal fato facilitou a interação estabelecida entre pesquisador e pesquisado, mesmo porque, ao que parece, esses momentos de interação dialógica com outras pessoas andam muito restritos.

Talvez isso represente o maior avanço desse trabalho: dar voz àquelas pessoas que fracassaram na escola e apreender o conhecimento que elas detêm sobre esse fracasso.

Nessa perspectiva, a utilização das *histórias de vida resumidas* como suporte principal da pesquisa mostrou-se muito adequada e eficiente na produção de informações que permitam uma análise mais ampla e contextualizada do fracasso escolar, incluindo-se a apreensão de elementos básicos da vida e da escolarização e alguns fatos ocultos nas memórias dos ex-alunos adultos que fracassaram no início do ensino fundamental.

Cabe lembrar que muitos dados foram obtidos através das interpretações e percepções pessoais no nível de “sabedoria popular” e, por isso, algumas vezes careceram de maiores detalhes ou especificações.

Assim sendo, com esse estudo procurou-se elucidar e redimensionar determinadas informações sobre a realidade concreta vivida pelos sujeitos e a complexa relação dessa realidade com o processo educativo e o fracasso escolar. Foi possível também revisitar velhos problemas (ainda atuais) que obstaculizaram a escolarização das camadas mais pobres da população e detectar algumas contradições que estão incrustadas entre o proclamado e a ocorrência dos fatos.

Para essa análise, considerou-se que os conteúdos pessoais, familiares e escolares manifestados espontaneamente ou lembrados no decurso do assunto, apontaram para as inquietações mais emergentes e relevantes dos sujeitos.

Ressalta-se que, apesar da diversidade entre os sujeitos, principalmente no que se refere à idade, sexo, procedência, época em que ingressaram na escola e ao tipo de estrutura e funcionamento oferecido na mesma, constatou-se que, de certo modo, existe uma identidade grupal, principalmente no que se refere ao processo de escolarização e de fracasso escolar. A respeito dessa diversidade DEMARTINI(1994, p. 282) sustenta,

*O enriquecimento da análise de várias questões educacionais só será possível com a utilização de relatos orais oriundos de uma diversidade de entrevistados, isto é relatos de pessoas que estiveram em contextos diferentes, mesmo quando em posições distintas, mesmo quando atuando todos como agente (ou sujeitos) em uma instituição. Em muitos casos, poderemos contar com relatos de várias pessoas situadas num mesmo grupo, mas também devemos ficar atentos para os casos em que essa riqueza não é possível, e há apenas um ou poucos representantes disponíveis. Ainda assim, este relato único pode ser fundamental, e é importante de qualquer maneira, pois não podemos esquecer que o social está sempre contido nas histórias individuais. Cabe ao pesquisador, portanto, não só verificar o que é comum nos relatos de pessoas pertencentes a diferentes grupos e posições sociais no tocante às questões que estuda, mas,*

*especialmente, verificar em que medida evidenciam representações diferenciadas e, mais ainda, como a vivência de um determinado contexto social pode ser apreendida através da história de um único indivíduo.*

Devido à multiplicidade e à riqueza das informações que se depreenderam dessas histórias de vidas, todos os objetivos enunciados no início do trabalho foram contemplados.

O desvelamento da própria história do ex- aluno permitiu alcançar a dimensão dos desafios e possibilidades que cotidianamente se impuseram na realidade pessoal, familiar e escolar dos sujeitos, possibilitando examinar indicadores importantes que incidiram sobre o fracasso escolar.

Nessa perspectiva, identificaram-se muitos problemas e desafios decorrentes da luta diária por melhores condições de vida, com características mais ou menos comuns: grande mobilidade geográfica implicando em constantes mudanças e transferência, intenso trabalho familiar e inserção precoce dos menores no mundo do trabalho, constituição familiar numerosa, moradia compartilhada, baixa escolaridade familiar, infra-estrutura precária, grande incidência de doenças, acidentes e óbitos, dificuldades de acesso aos bens materiais e culturais da sociedade, opções de lazer restritas, falta de escolas ou acesso difícil a ela, ausência de participação dos pais nos assuntos escolares, relacionamento entre pais e filhos ameaçado, algumas vezes, pelo desafeto e sanções etc.

Sem dúvida, essa realidade social que acometeu os sujeitos oriundos da zona urbana, e principalmente, da zona rural prejudicou extremamente a frequência, a permanência e o aproveitamento escolar.

O que se pode observar na literatura é que tanto o fracasso escolar quanto o crescimento da pobreza no país e seus conseqüentes retroalimentam-se mutuamente, tornando suas soluções sempre mais complexas e remotas. Além disso, pode-se também depreender que a instituição escolar, na maior parte das vezes, também se encontra despreparada para receber alunos tão marginalizados e castigados pelas desigualdades sociais, culturais e econômicas do

país. De sua parte os alunos oferecem resistência na apropriação de conhecimentos, algumas vezes muito distantes e diferentes da realidade em que vivem.

Vê-se nesse trabalho, que, dentre os diversos processos de exclusão produzidos na sociedade brasileira, alguns ganharam proporções alarmantes.

Um dos primeiros a ressaltar é a grande incidência de repetência nas primeiras séries do ensino fundamental, que, longe de garantir melhor aproveitamento, produziu novas reprovações, dificultando a progressão dos sujeitos nas séries subsequentes e forçando-os a abandonar a escola, por volta dos 13 aos 14 anos. Tais sujeitos entraram na escola aos sete e permaneceram nela durante vários anos, sem muitas vezes conseguir concluir a segunda ou a quinta série. Tal dado confirma que é falsa a tese de que os alunos abandonam deliberada e precocemente a escola e de que a população não se interessa pelos estudos.

Para quem chegou até a quinta série, observa-se que essa etapa representou uma nova dificuldade na escolarização. Tais dados reforçam alguns resultados de pesquisa de BARRETO (1979), LEITE(1988), RIBEIRO(1991, 1993), MELLO(1993) entre outros, demonstrando que a reprovação é que emperra a democratização do ensino e não a evasão como se postulava. As várias repetências, seguidas pelo abandono em função da idade avançada, cansaço e desânimo, mantiveram o círculo vicioso do fracasso escolar.

Algumas experiências em alguns Estados e municípios (Curitiba, São Paulo) têm procurado inserir a idéia da educação continuada, procurando eliminar as repetências entre as séries. A reprovação ficaria limitada ao final dos dois ciclos- na quarta e na oitava série. Pressupondo uma modalidade de avaliação mais flexível, tal experiência pretende estimular a criança a permanecer mais tempo na escola e envolvê-la no processo de aprendizagem sem ameaçá-la com a reprovação. A amplitude dessa medida é questionável, uma vez que requer professores bem pagos e bem formados para motivar os alunos, bem como a criação de infra-estrutura adequada para acompanhamento das dificuldades que poderão surgir no processo.

Outro dado que surgiu nesses relatos, bastante relevante no momento atual e amplamente veiculado na mídia, refere-se à utilização de mão-de-obra infantil nas atividades ligadas à terra, aos serviços urbanos e/ou à lida doméstica. De modo geral, os sujeitos entrevistados trabalharam em um expediente e estudaram no outro, além de, algumas vezes, enfrentarem uma longa caminhada até a escola. Necessitados de complementar o precário orçamento familiar, reprimiram as energias próprias do desenvolvimento infantil, bem como foram expropriados do tempo de escolarização e da disponibilidade para aprender.

A incorporação precoce ao mercado de trabalho, longe de melhorar as precárias condições de vida, cumpriu perversamente o papel de distanciar o sujeito dos estudos repercutindo-se negativamente sobre o aproveitamento escolar e as perspectivas de vida futuras.

Nessa ótica, constatou-se que, embora o trabalho e a escolarização se insiram como possibilidades de vislumbrar um futuro melhor a curto e a longo prazo respectivamente, o grande desafio imediato apresentado a eles foi, justamente, conciliar a vida precária, a necessidade de trabalhar precocemente e os estudos.

Tentando restituir à criança esse direito fundamental de freqüentar a escola com sucesso, o Governo Federal criou o projeto nacional- vale cidadania- para coibir o trabalho infantil. Com isso, pretende-se remunerar as famílias com uma bolsa de no máximo R\$ 50 para manter cada criança entre os sete e quatorze anos na escola.

Tal iniciativa tem sido implementada progressivamente, em locais onde se concentra grande número de crianças trabalhadoras, mas existem dúvidas quanto à erradicação do trabalho infantil e do seu retorno efetivo à escola. Nessa linha, Cláudio Guerra alerta que "basta mudar o governo ou faltar dinheiro para a bolsa que as crianças voltem a trabalhar". A irmã Ires da Costa, responsável pela Pastoral do Migrante, enfatiza que o governo deveria atacar o problema dos pais que não ganham o suficiente para sustentar suas famílias. (FOLHA de



São Paulo, 1º de maio de 1997, p. 7) Sob essa ótica, tal medida parece paliativa, pois não atinge nem altera profundamente as relações de produção e de exploração econômica a que a maioria da população infantil, juvenil e adulta está submetida.

Tal realidade concreta de ontem e de hoje aponta para outra questão muito importante nas discussões educacionais. Em virtude de o trabalho inserir-se muito cedo na vida desses pequenos estudantes, não se pode negligenciar no ensino fundamental a articulação dos conteúdos de formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, mesmo porque o ponto de partida de qualquer intenção de formação técnica ou profissional tem que ser o ensino fundamental único e de qualidade. Tal articulação inicia-se com o fornecimento de instrumentos básicos da comunicação, da linguagem oral, escrita e das operações gerais da matemática, com níveis de aprofundamento diferenciados.

Outro dado que chama particularmente a atenção é constatar que a maioria dos sujeitos que fracassaram na escola advém da zona rural e lá permaneceu tempo suficiente para cursar pelo menos a primeira série do ensino fundamental. Se nessa amostra obteve-se tal indicador, resta indagar se, realmente, existe uma parcela significativa de alunos oriundos da zona rural e trabalhadores que são reprovados na escola pública, ou se esse resultado é mera coincidência.

Uma boa medida que se descortina no cenário educacional brasileiro é o acompanhamento do aproveitamento dos alunos de primeiro e segundo graus das escolas públicas e, conseqüentemente, da qualidade do trabalho docente, através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Alguns resultados obtidos nas avaliações reforçam a necessidade de políticas urgentes e eficazes para a educação básica.

Isso representa um avanço importante, na medida em que se faz necessário investigar mais profundamente as condições de acesso ao ensino, que estão sendo produzidas na zona rural, se elas satisfazem as necessidades básicas de aprendizagem imediatas e futuras, e o modo de inserção desses alunos na passagem para a escola da zona urbana. Há também que se

investigar e avaliar o padrão educacional que está sendo oferecido aos alunos trabalhadores que fracassam na escola e, sobretudo, àqueles que doravante serão beneficiados pela bolsa-cidadania.

Neste trabalho, pode-se perceber também a valorização dos sujeitos pela família enquanto núcleo gerador de afetividade, orientação, diálogo, disciplina e autoridade equilibrada (nem muito rígida nem muito liberal), apoio e assessoramento nas tarefas escolares etc., como elementos imprescindíveis na formação do indivíduo. Algumas dessas "faltas" vivenciadas pelos sujeitos no relacionamento familiar desencadearam alguns conflitos entre o "esperado" e o "oportunizado" pela família. Alguns, inclusive, esboçaram para si um modelo de relacionamento familiar ideal "...pra cê i(...) crescendo e aprendendo...se já vem ca vida..." (D7, masc., 19 a.).

A esse respeito, a literatura indica que o comportamento modelar da família tem sido muito reivindicado pelos educadores preocupados com o rendimento escolar dos alunos, principalmente a partir da disseminação da teoria da marginalização.

Não restam dúvidas de que um relacionamento familiar consistente desempenha papel importante no desenvolvimento escolar; contudo observa-se que essas questões constantemente debatidas não são e nunca foram problemas exclusivos das classes pobres, como a teoria da marginalização propaga. Ao que parece, o próprio contexto social mais amplo é que se encarrega de segregar e menosprezar os padrões de convivência das famílias mais pobres e de sonegar esclarecimentos, orientações e condições básicas para um bom relacionamento familiar.

Em função da ambigüidade ética dos valores da sociedade e da necessidade de manter determinado padrão de vida, tanto a classe média como a pobre têm tido dificuldades em educar, dialogar, impor limites, dar responsabilidades, carinho e atenção efetiva aos filhos, substituindo-as por atitudes algumas vezes baseadas em noções incorretas que oscilam entre

liberdade irrestrita e punição exacerbada, ou então, repassando para a escola algumas dessas tarefas. Talvez essas atitudes sejam mais sentidas nas famílias mais pobres devido à baixa escolaridade, à desinformação, ao trabalho intenso, à ausência de outros adultos que possam assessorar a educação das crianças e à falta de melhores condições de sobrevivência.

De todo o modo, tais questões devem ser retomadas seriamente não só na escola, mas na sociedade como um todo (civil e política) procurando reavivar nas próprias famílias o diálogo e o exercício exemplar de alguns dos conceitos básicos que permeiam a moral e a ética: respeito mútuo, limites e disciplina, autonomia, liberdade com responsabilidade, afeto etc... importantes eixos valorativos que dão sustentação a uma qualidade de vida melhor.

Sobre os desafios e possibilidades vivenciados na escola, explicitados ou não, a maioria dos ex- alunos investigados assumiu uma atitude de não se posicionar criticamente frente ao sistema educacional. Poucas vezes fizeram referência à falta de professores, rotatividade ou infreqüência dos mesmos, falta de recursos materiais, períodos encurtados de aulas ou superlotação das salas etc. Apenas dois sujeitos questionaram, mais ou menos explicitamente, o sistema escolar e a competência técnica do professor em ensinar e que são justamente aqueles que apontaram a responsabilidade da instituição escolar pelo insucesso na escola.

A relação com a escola propriamente dita é ambígua. Privados em casa, algumas vezes, de carinho, orientação, diálogo e lazer, idealizam a escola como uma oportunidade para resgatar o que muitas vezes não desfrutaram em casa. Sem desprezar a possibilidade de ascensão social, de apropriação do conhecimento historicamente sistematizado e das normas e padrões de comportamento úteis para a vida em sociedade, percebem a escola principalmente como uma possibilidade de interação social e afetiva com os seus pares e de fugir da rotina diária.

Nessa direção, valorizaram mais as qualidades pessoais dos professores (interacionais e afetivas) do que suas funções pedagógicas e institucionais. Para alguns sujeitos, tanto essa

postura estável e segura como a competência técnica do professor são elementos altamente mobilizadores de experiências escolares bem sucedidas.

Contudo, apesar da ênfase nessas possibilidades "idealizadas" da escola e dos professores e, sobretudo, das várias propostas, iniciativas e ações educativas implementadas nessas últimas décadas para melhorar a qualidade do ensino, foram as práticas pedagógicas obsoletas, desmotivadoras, discriminatórias, depreciativas, desrespeitosas e disciplinares que orientaram os processos de transmissão e aquisição dos conhecimentos no interior da sala de aula, transformando o conhecimento em um objeto estranho à própria capacidade de compreensão.

Muitos dos alunos que não correspondiam a determinado perfil de bom aluno acabavam sendo inferiorizados, marginalizados, patologizados e penalizados por toda ordem de punições morais e físicas, repercutindo-se sobre sua personalidade e auto-estima, criando algumas vezes, na sala de aula, um clima de medo, tensão e ansiedade ou então de bagunça, desinteresse e distração, gerando dificuldades básicas na aquisição do conhecimento.

Pouquíssimas vezes os sujeitos mencionaram atividades e práticas desafiadoras, motivadoras ou renovadoras que instigassem o desenvolvimento do raciocínio e das habilidades, o prazer em aprender e a curiosidade construtiva sem medo, sem ameaças, sem repreensões ou castigos.

Disso tudo, depreende-se que o professor, por meio de suas práticas de ensinar e avaliar, é quem demanda qualidade ao ensino. Nessa perspectiva, os dados sugerem que o maior problema vivenciado pelos sujeitos está justamente localizado na postura do professor, no tipo de relação que ele estabelecia com os alunos. Enquanto mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, deve reavaliar sua postura diante do processo de ensinar e aprender. Aliás, de modo geral, as posturas educativas devem ser repensadas, tanto no que diz respeito à relação professor- aluno, aluno- professor- diretor- especialistas, família e aluno, família e

escola, secretarias da educação e escolas etc., quanto no que se refere ao tipo de poder imbricado nessas posturas- se para aproximar ou se para distanciar o sujeito do objeto de conhecimento.

A respeito das versões explicativas do fracasso escolar, poucas vezes, a dimensão excludente imbricada nas práticas escolares foi diretamente percebida.

Nessa direção, observou-se que, apesar das diversidades entre os sujeitos investigados, coexistem nos depoimentos sutis diferenças e semelhanças de como percebem o próprio insucesso na escola, algumas mais distanciadas e outras mais aproximadas.

De modo geral, suas argumentações aproximam-se muito dos argumentos da ideologia do dom, da teoria da marginalização e da patologização do processo ensino-aprendizagem, mostrando que incorporaram muito dos preconceitos e estereótipos que são disseminados na escola e fora dela para explicar toda ordem de problemas sociais e escolares.

A maioria das vozes dos ex- alunos investigados considera que as precárias condições de vida (incluindo o difícil acesso à escola e as constantes mudanças), a necessidade de trabalhar precocemente e a despreocupação dos pais com os assuntos escolares colocaram sérios entraves no prosseguimento dos estudos. Em se tratando propriamente do fracasso nas atividades tipicamente escolares, os sujeitos identificaram mais as questões de ordem pessoal e/ou familiar como centro das explicações do fenômeno.

As causas cognitivas foram mais citadas pelos ex- alunos que não conseguiram superar os impasses da alfabetização no ensino regular, indicando que possivelmente foram esses sujeitos que mais internalizaram o estigma de incapacidade para aprender.

Alguns sujeitos que concluíram pelo menos a quarta série do ensino regular demonstraram que o próprio perfil comportamental não era condizente com as exigências da escola, mesmo porque o tipo de vida que levavam (mais voltado para a sobrevivência imediata) não permitia esse ajustamento. Desse modo, aderem a teoria da marginalização, traduzindo-a

em faltas, negligência com as tarefas escolares e provas, itinerância e despreocupação dos pais, brincadeiras, bagunça etc., descartando a possibilidade de qualquer dificuldade interna para aprender.

Apenas dois sujeitos que avançaram na escolarização questionaram o sistema escolar, a qualidade do trabalho pedagógico e a competência técnica do professor em ensinar. Tais sujeitos fecham o ciclo de discussão: um aponta as diferenças entre o ensino rural e urbano, e outro, inserido exclusivamente na escola urbana aponta diretamente a deficiência do ensino para os alunos mais pobres e a conseqüente marginalização que sofreram, pois "a diferença social, a diferença na escola, era de um aluno...mais rico para um aluno mais pobre..."(D1, masc, 43 a.) A marginalização é ainda mais sentida porque ambos foram encaminhados para a APAE. Nessa vertente, um sujeito acrescenta que o aluno *ficava deficiente* na matéria porque a orientação da escola era deficiente.

Disso tudo decorre que, dentre os diversos fatores utilizados para justificar o fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, tanto do ponto de vista institucional como do aluno, predomina a idéia de que ele fracassa por culpa própria e de seus familiares. Outras pesquisas que investigaram professores, diretores, pais ou alunos também chegaram a resultados semelhantes.

Por detrás dessa atitude, subjaz a idéia de que: se a escola é intelectualmente privilegiada e responsável pelo gerenciamento do conhecimento socialmente sistematizado, como os usuários dela, principalmente os que fracassaram, podem questioná-la? Desse modo, aceita-se a superioridade dela, sem analisar os fatores intra-escolares que poderiam estar produzindo tais resultados de insucesso.

Tais percepções negativas de si mesmos e de suas famílias, além de repercutirem negativamente sobre o desempenho escolar, produzem um sentimento de baixa-estima, alienação e desconfiança com respeito à sua capacidade de aprender, conhecer e problematizar

os conhecimentos que o circundam. Como exemplo disso, pôde-se verificar no início das entrevistas a preocupação dos sujeitos em falarem "certo", pois achavam que não conseguiriam conversar com uma pessoa "estudada".

Ao que parece, o fracasso escolar guarda relações intrínsecas com a marginalização socioeconômica e cultural vivenciada pelos sujeitos, acrescida da precariedade do trabalho pedagógico. Mais explicitamente, decorre sobretudo do cansaço que impede a conciliação das atividades- escola e trabalho, do desânimo diante das defasagens e fracassos acumulados, da descrença no próprio potencial de aprendizagem, permeados pelas precárias condições de vida e de ensino.

Os resultados nessa pesquisa mostram que, histórica e socialmente, o fracasso escolar tem a ver com inserção socioeconômica e política dos sujeitos investigados, induzindo a uma descrença no próprio valor pessoal e familiar. Isso representa para eles o fracasso de si próprios, de suas famílias e das suas próprias condições de vida, ou seja de uma classe social marginalizada e desconsiderada em seus direitos básicos.

Distanciando-se da escola que freqüentaram e do próprio fracasso vivenciado alguns sujeitos recomendaram algumas medidas e alternativas para a melhoria do ensino público atual, destacando-se: a competência, a formação e a postura do professor; a municipalização do ensino de modo a favorecer o aluno, o professor e o padrão do ensino; o envolvimento dos pais na tarefa escolar e, principalmente, um melhor conhecimento da realidade concreta dos alunos.

Nessa perspectiva, entende-se que a escola deve conhecer e valorizar o contexto concreto de seus alunos e de sua famílias e incentivar uma postura positiva em relação a eles. O conhecimento dessa realidade é imprescindível para orientar projetos pedagógicos a favor dos alunos, de modo a gerar uma nova consciência social que permita que todos se apropriem

dignamente de conhecimentos básicos para compreender o mundo, nele agir e reagir como cidadãos participativos e galgar novos níveis de escolaridade.

A esse respeito PENIN (1992, p.11 ) reforça que “as reais condições dos alunos precisam ser conhecidas e aceitas para que, a partir daí, e não de uma idealização, a escola possa pensar e propor o que fazer”. FREIRE(1993, p. 79), também se refere à importância desse conhecimento.

*...a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Nesse sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem(...) As educadoras e educadores deste país têm muito o que ensinar, ao lado dos conteúdos, aos meninos e meninas, não importa a que classe pertençam.*

Cabe ressaltar que não é função da escola mudar as características de vida dos alunos ou de suas famílias, mas transformar as condições do serviço prestado conforme essas características.

Não se trata de uma tarefa individual e isolada circunscrita aos muros da escola, mas coletiva, pois cabe aos educadores, especialistas, diretores, famílias, alunos, comunidades, empresários e políticos se engajarem nesse projeto intencional, cada qual com sua parcela específica de contribuição e envolvimento. Esse engajamento e apoio à atividade escolar é hoje um dos fatores importantes para garantir o sucesso da atividade pedagógica.

Assim sendo, as situações concretas da vida, objeto de interesse da educação, pedem profissionais comprometidos com a totalidade da formação humana desde o ensino básico, embora com níveis de aprofundamento variáveis, incluindo-se os conteúdos cognitivos, sociais,



afetivos, culturais e valorativos, a expressão oral e corporal, a formação de um auto-conceito valorizado, as informações atuais, os direitos do cidadão, a consciência política, a integração do sujeito no mundo do trabalho etc... elementos que perpassam o conhecimento historicamente acumulado e que são fundamentais para a vida humana.

Finalmente, pôde-se constatar, nesses relatos, outras dimensões do problema educacional que poderão ser investigadas e aprofundadas (supletivo, quinta séries, ensino rural, ensino urbano, escolarização e trabalho infantil, educação familiar e escola, drogas, etc...). Espera-se que esse estudo seja seguido por outros, quer tratem desse assunto, ou sob a perspectiva do professor, da instituição escolar, das secretarias da educação, dos pais, ou de outros segmentos da população escolar.

Lembrando NÓVOA (1992, p.9), pode ser que “este interesse renovado pelas ‘histórias de vida’ ajude a estimular novas investigações e estudos, que contribuam para produzir um pensamento propriamente pedagógico” sobre o fracasso escolar. Essa problemática “precisa se dizer e se contar, de maneira a se fazer compreender em toda a sua complexidade humana e científica”.

A propósito, espera-se com isso provocar o surgimento de novas bases de investigação do fracasso escolar e de algumas pistas para a construção do sucesso escolar

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALENCAR, Eunice M.L.S. Influência da família e da escola no autoconceito da criança. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 25- 32, set. dez. 1983.
- ALENCAR, Eunice M.L.S.; ARAÚJO, M.L.M. Incidência de problemas de comportamento entre alunos do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 44, p. 102-104, fev. 1983.
- ALHEIT, Peter. The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*. Hamburg - Germany, v. 40, n. 3- 5, p. 283-298, 1994.
- ALMEIDA, Lenita M. C. Evasão e repetência nas 5<sup>as</sup> séries do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 56, p. 106-10, fev. 1986.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa, Presença, 1974.
- ANDRADE, Antonio C.S. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 73, p. 26- 37, maio 1990.
- ANDRÉ, Marli E. D. Texto, contexto e significativo: algumas sugestões na análise de dados quantitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 45, p. 66-70, mai. 1983.
- ANDRÉ, M.E.D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 49, p. 51- 54, mai. 1984.
- ANDRÉ, M.E. D. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1991, p. 35-46.
- ANDRÉ, M.E.D. Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. *Revista ANDE*. São Paulo, nº 19, p. 1721, 1993.

- ARROYO, M.G. Fracasso - Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*. Brasília, INEP/ MEC, n. 53, p. 46-53, 1992.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 30, p. 13- 20, set. 1979.
- AZANHA, J. M. P. Situação atual do ensino de 1º grau : pequeno exemplário de desacertos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 52, p. 109- 111, fev. 1985.
- AZEVEDO, Fernando et alii. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GUIRALDELLI, Jr. Paulo. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990. p. 54-78.
- AZEVEDO, Israel B. *O Prazer da produção científica*. 2ª edição, Piracicaba, Ed. UNIMEP, 1993, 159p.
- BAETA, A.M.B. Fracasso escolar: mito e realidade. *Série Idéias*. Toda criança é capaz de aprender? São Paulo, F.D.E, n.6, p. 17- 23, 1989. *ler* \*
- BALAN, J. & JELIN, E. La structure sociale dans la biographie personnelle. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris, v. LXIX , número especial, p. 269- 290, 1980.
- BARDIN, E. R. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARRETO, Elba S. S. et alii. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 30, p. 21- 36, 1979.
- BARRETO, Elba S. S. Contribuição para a democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 34, p. 84-87, ago. 1980.
- BARRETO, E.S.S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 37, p. 84-89, maio 1981.
- BARRETO, Elba S. S. *A escola básica de 8 anos : da proposta às vicissitudes de sua implantação*. F.C.C. / D.P.E, São Paulo, 1984.
- BASTIDE, Roger. Introdução a dois estudos sobre a técnica das histórias de vida. *Sociologia*. São Paulo, vol. XV, n.1, p. 3- 7, mar. 1953.

- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1970.
- BECKER, Howard S. A história de vida e o mosaico científico. In: \_\_\_\_\_ *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 2ª edição, São Paulo, Ed. Hucitec, 1994, p. 101-15.
- BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Z.(org.)- *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves Ed., 1979, p. 43-57.
- BERTAUX, D. L'Approche biographique: sa validité, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris, v. LXIX, número especial, p. 197- 226, 1980.
- BLAY, Eva A. História de Vida: Problemas metodológicos de investigação e análise. *Cadernos Ceru*. São Paulo, n. 19, 1ª série, p.115-6, jun. 1984.
- BOAS, Franz. *Race, Language and Culture*. 1942
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1979.
- BOTOMÉ, Sílvio P. *Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados*. Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia, s.d., mimeo, p. 1- 31.
- BOURDIEU P. & PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Histórias de lutas entre camponeses de arroz: um estudo sobre/ entre lavradores goianos participantes de trabalhos políticos populares através da igreja. *Cadernos Ceru*. São Paulo, n. 19, 1ª s., p. 117-25, jun. 1984.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A.M. e ROCHA, A.D.C. Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971- 1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 64, n. 147, p. 38- 69, mai. 1983.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.
- BRIOSCHI, L. R. e TRIGO, M. H. B. Relatos de vida em ciências sociais-considerações metodológicas. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v.39, n. 7, p. 631-637, jun. 1987.
- BUARQUE, Cristovam. Educação e desenvolvimento. In: GROSSI, E.P. e BORDIN, J.(Org.)- *Paixão de Aprender*. Petrópolis, Vozes, 1992, p.136- 145.
- CAGLIARI, L.C. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito das dificuldades das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 55 especial, p. 50- 62, nov. 1985.
- CAMARGO, A.; LIMA, V. R.; e HIPÓLITO, L. O método de história de vida na América Latina. *Cadernos Ceru*. São Paulo, n. 19, 1ª s, p. 149- 179, jun. 1984.
- CARRAHER, D.; CARRAHER, T. e SCHLIEMAN, A.L. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 42, p. 79- 86, ago. 1982.
- CARRAHER, T. N. e SCHLIEMAN, A.D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 45, p. 3-19, maio 1983.
- CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.W. e SCHLIEMAN, A.D. Cultura, escola, ideologia e cognição : continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 57, p. 78- 85, maio 1986.
- CARRAHER, D.; CARRAHER, T.N. e SCHLIEMAN, A.L. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo, Cortez, 1991.
- CASTRO, Amélia D. *Piaget, Sociedade e Educação. Um aspecto da pesquisa Piagetiana no Brasil*. São Paulo, Unicamp, 1989. (Comunicação ao congresso Internacional. Piaget e os novos desafios na ciência e na educação) mimeo.
- CHARLOT, B. Esboço de uma pedagogia não ideológica. In: \_\_\_\_\_. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.p. 219- 309.

- CHAVES, Antonio M. Uma metodologia alternativa para o estudo das consequências da não escolarização, mediante a técnica da história de vida. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 73, nº 173, p. 131-41, jan./abr. 1992.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez Ed., 1991, 164 p.
- CIPRIANI, Roberto. Biografia e Cultura: da religião à política. In: VON SIMSON, O. M. *Experimentos com histórias de vida : Itália - Brasil*. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 107-75.
- COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! *Cadernos Cedes*. São Paulo, n.15, p. 7- 16, 1985.
- COLLARES, C.A.L. Ajudando a desmitificar o fracasso escolar. *Série Idéias*. Toda criança é capaz de aprender? São Paulo, FDE, n. 6, p. 24- 28, 1989.
- CUNHA CAMPOS, M.G. *Fracasso escolar na alfabetização: atribuição de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores*. Uberlândia, 1994. (Dissert. Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia.
- CUNHA, Luis A. *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991.
- CUNHA, Luis A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1991 a.
- CUNHA, M. Izabel. *O bom professor e sua prática*. 6. ed., Campinas, Papirus, 1996, 182p.
- CYPEL, Saul. Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar. São Paulo, CENPI/ Secretaria da Educação de São Paulo. *Isto se aprende com o ciclo básico*. p. 147- 153, 1987.
- DAVIS C. & ESPOSITO, Y.L. Escola Pública: um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais. *Fundação Carlos Chagas*. nº 5, p. 29-49, jan./jun. 1992.

- DAVIS C. & OLIVEIRA Z. *Psicologia na Educação*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1992. 125p.
- DEBERT, Guita G. História de vida e experiência de envelhecimento para mulheres de classe média em São Paulo. *Cadernos Ceru*. São Paulo, n. 19, 1ª s., p. 126-47, jun. 1984.
- DEMARTINI, Z.B.F.; TENCA, S.C.; TENCA, Álvaro. Os alunos e o ensino na república velha através das memórias de velhos professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 52, p. 61-71, fev. 1985.
- DEMARTINI, Z. B. F. História de Vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, O. M. *Experimentos com histórias de vida : Itália - Brasil*. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 44- 105.
- DEMARTINI, Z.B.F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: Lang, Alice B. S. G.(org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo, CERU, 1992 (Textos, s.2, n. 3), p. 42- 60.
- DEMARTINI, Z.B.F. Nova leitura de velhas questões educacionais. In: DINIZ, Eli; LOPES, José S.L. e PRANDI, Reginaldo (orgs.). *O Brasil no rastro da crise*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- DEMO, Pedro. Desafios da educação básica. In: \_\_\_\_\_. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1993, p. 79- 126.
- DOLLARD, John. *Criteria for the life history*. New York : Yale University Press, 1935.
- DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, E.P. e BORDIN, J.(Org.) *Paixão de Aprender*. Petrópolis, Vozes, 1992, p. 21- 28.
- DUPAS, Maria A. *Pesquisando e Normalizando: nocões básicas e recomendações úteis para elaboração de trabalhos científicos*. São Carlos, UFSCar, 1997.
- ENGERS, M. Emília A.(org.) *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994, 111p.
- ESPOSITO, Y.L. Alfabetização em revista: uma leitura. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 80, p. 21- 27, fev. 1992.

- ESTEVEES, O. P. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje-que caminhos tomar?  
*Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 50, p. 3- 14, ago. 1984.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FÁVERO, Osmar, FRIGOTTO, G. et alii. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 83, p. 5- 14, nov. 1992.
- FERNANDES, Heloísa; ANDRÉ, Marli E. A.; MARTINS, Heloísa H. T. S. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou divergência? *Cadernos CERU*. n. 3, série II, 1991, p. 148-170.
- FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 52, p. 35-49, fev. 1985.
- FERRAROTTI, Franco. Les biographies comme instrument analytique et interprétatif. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris, v. LXIX, número especial, p. 27- 248, 1980.
- FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de Vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris, Librairie des Meridiens, 1983.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1987. 103p. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 17).
- FERREIRO, Emília(Org.) *Os filhos do analfabetismo*. 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1990. 107p.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. 284p.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. Trad. Maria Zilda da C. Lopes. São Paulo, Cortez, 1992.
- FLETCHER, P.R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. *Rev. Brasileira de Administração da Educação*. v. 3, n. 1, 1985.



- FLORES O. C. Estereótipos e preconceitos entre alunos e professores. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 8(3), p. 7-24, set./ dez. 1983.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 1º de maio de 1997, Caderno Especial, p. 1- 12.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 22 jun. 1997, 7º caderno, página 1.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 5 mai. 1996, Brasil, p.1.10- 13.
- FONTOURA, M. Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Ed. Lda., 1992, p. 171- 196 (Colecção Ciências da Educação).
- FRANCO, M. Laura P. B. Pesquisa Educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 51, p. 84- 7, nov. 1984.
- FREIRE, Paulo *Professora sim, tia não*. São Paulo, Ed. Olho d'Água, 1993. \* (br)
- FREIRE, QUIROGA, GAYOTTO et al. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. 2. ed. Petropolis, Vozes, 1989.
- FREITAG, B. Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 53, p. 33-44, maio 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio político brasileiro e a educação nas décadas de 70 / 90. *Contexto & Educação*. Universidade de Ijuí, n. 24, p. 43- 57, out./ dez. 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do Capitalismo*. São Paulo, Cortez, 1995.
- FROTA, Luciara, S. A. O documento oral e algumas de suas fontes. *Cadernos Ceru*. São Paulo, n. 16, 1ª s., p. 63- 8, nov. 1981.
- FUKUI, L.; SAMPAIO, E. e BRIOSCHI, L. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. *Cadernos Ceru*, n. 14, 1ª s., p. 59- 79, dez. 1980.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Departamento de Pesquisas Educacionais. Educação e Seletividade Social*. FCC/ DPE, São Paulo, 1984, 4 v.

- GARCIA, M. T. Um saber sem escrita: visão de mundo do analfabeto. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 75, p. 15- 24, nov. 1990.
- GARCIA, REGINA L. Alfabetização: responsabilidade de todos. *Revista ANDE*. São Paulo, n. 15, p. 25- 36, maio 1990.
- GARCIA, REGINA L. No cotidiano da escola: pistas para o novo. *Cadernos Cedes*. Campinas, Papyrus, n. 28, p. 49- 62, 1992.
- GATTI, B.A. Democratização do ensino: uma reflexão sobre a realidade atual. *Em Aberto*. Brasília, INEP/ MEC , n. 44, 1989.
- GATTI, B. A.; SILVA, T. R. N. e ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n.75, p. 7- 14, nov. 1990.
- GERMANO, José. *Estado e Educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1993.
- GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro, Agir, 1989.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Ed. Lda., 1992, p. 141- 171 (Colecção Ciências da Educação).
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Ed. Lda., 1992, p. 63-78 (Colecção Ciências da Educação).
- GOUVEIA, A.J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C. , n. 1, p.1- 47, jul. 1971.
- GOUVEIA, A.J. A escola, objeto de controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 16, p. 15-9, mar. 1976.
- GOUVEIA, A.J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 19, p. 75- 9, dez. 1976 a.

- GOUVEIA, A.J. Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 27, p. 61-68, dez. 1978.
- GOUVEIA, A.J. Orientações teórico- metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 55, p. 03 - 7, nov. 1985.
- GRAMSCI A. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- GROSSI, E.P. Alfabetização em classe popular. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 55, p. 85- 97, nov. 1985.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Vozes Ed., 1987, p. 69- 92.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1985.
- HICKEL, Neusa. A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. In: GROSSI, E.P. e BORDIN, J.(Org.)- *Paixão de Aprender*. Petrópolis, Vozes, 1992, p. 53- 58.
- HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In:NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Ed. Lda., 1992, p. 79-110 (Colecção Ciências da Educação).
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In:NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Ed. Lda., 1992, p. 31-61 (Colecção Ciências da Educação).
- KRAMER, Sonia. Privação Cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 42, p. 54-62, ago. 1982.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Ed. Dois Pontos, 1986.
- LEITE, Ilma C.N. - Desenvolvimento cognitivo e escolaridade: um estudo realizado com crianças do meio sócio econômico desfavorecido. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 58, p. 69-76, ago. 1986.

- LEITE, S.A.S. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 52, p. 25-33, fev. 1985.
- LEITE, S.A.S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 69, n. 163, p. 510-40, set./dez. 1988.
- LEWIS, O. *Antropologia de la pobreza*. Cinco Familia. México, Fondo de Cultura Econômica, 1961.
- LEWIS. O. *The children of Sanchez*. Lisboa, Moraes Ed. , 1970.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar . *Revista ANDE*. São Paulo, n. 6, 1986.
- LOPES, Eliane M. T. *Perspectivas Históricas da Educação*. São Paulo, Ed. Ática, 1989.
- LOPES, Eliane M. T. - Colonizador- colonizado: uma relação educativa no movimento da história. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 57-62, jan./jun. 1990.
- LOURO, Guacira L. História ( oral) da Educação : algumas reflexões. *Em Aberto*. Brasília, INEP/ MEC, n. 47, p. 21-9, jul./set. 1991.
- LUCKESI, C. C.. Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. *Série Idéias*. São Paulo, FDE, n. 8, p. 133-140, 1990.
- LUDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 49, p. 43- 4, mai. 1984.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- LUDKE, M. Como anda o debate sobre metodologia quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 64, p. 61-3, fev. 1988.
- MACIOTI, Maria I. Vida cotidiana. In: VON SIMSON, Olga M. *Experimentos com histórias de vida : Itália - Brasil*. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 177-92.

- MATTOS, Carmem L. G.; VARGAS, S.M.; FONTOURA, H.A. et alii. Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 73, n. 174, p. 368- 372, 1992.
- MAYRINK- SABINSON, M.L. *Refletindo sobre a alfabetização*. Texto apresentado como palestra de abertura no III Seminário Municipal de Educação. Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, abr. 1985.
- MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1983.
- MELLO, Guiomar N. Pesquisa educacional, políticas governamentais e ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 53, p. 25-31, maio de 1985.
- MELLO, Guiomar N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez, 1993.
- MINTZ, S. *Worker in the cane: A Puerto Rican life history*. New Haven (Conn.) Yale University Press, 1960.
- MOITA, M. da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Ed. Lda., 1992, p. 111- 141 (Coleção Ciências da Educação).
- MOREIRA, R. J. A História de Vida na pesquisa sociológica. *Sociologia*. São Paulo, vol. XV, n.1, p. 25- 30, mar. 1953.
- MORIN, F. Pratiques Anthropologiques et Histoire de Vie. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris, v. LXIX, número especial, p. 313- 340, 1980.
- MORO, M.L.F. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 56, p. 66- 72, fev. 1986.
- MOYSÉS, M.A. & LIMA, G.Z. Desnutrição e fracasso escolar: relação tão simples? *Revista ANDE*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 57-61, 1982.

- MOYSÉS, M.A.A. Carências nutricionais. *Caderno Cedes*. Fracasso Escolar: uma questão médica? São Paulo, Cortez, n.15, p. 44- 57, 1985.
- MOYSÉS, M.A.A. Fracasso escolar: uma questão médica. *Série Idéias*. Toda criança é capaz de aprender? São Paulo, FDE, n. 6, p. 29- 31, 1989.
- MOYSÉS, M.A.A. e COLLARES, C.A.L. Diagnóstico da medicalização do processo ensino aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em aberto*. Brasília, INEP/ MEC, n. 53, p. 13- 28, 1992.
- MOYSÉS, M.A.A. e COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. São Paulo, Cortez, n. 28, p. 31- 47, 1992a.
- MOYSÉS, M.A.A. e COLLARES, C.A.L. *Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar*. mimeo, s.d.
- NEVES, M.M.B.J. *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores*. Brasília, 1994. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.
- NOGUEIRA, O. A História de Vida. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa Social: introdução às suas técnicas*. São Paulo, Ed. Nacional, Ed. USP, 1968. p. 137- 48.
- NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_(org.) *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Ed. Lda., 1992, p. 7 -30 (Coleção Ciências da Educação).
- NÓVOA, António. *Notas sobre formação(contínua) de professores*. mimeo, 1992a. 12p.
- NUNES, Clarice. História da Educação : espaço do desejo. *Em Aberto*. Brasília, INEP/ MEC, n. 47, p. 37- 45, jul. set. 1991.
- PATTO, M.H.S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 51, p. 3-11, nov. 1984.
- PATTO, M.H.S. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: SÃO PAULO, Secretaria da Educação/ Coordenadoria de

Estudos e Normas Pedagógicas. *Projeto Ipê*: Revendo a proposta de alfabetização. São Paulo, SE/ CENP, p. 7- 21, 1985.

PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T.A. Queiroz Ed., 1993.

PENIN, S. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo, Cortez, 1989. 165p.

PENIN, S. Educação básica: A construção do sucesso escolar. *Em aberto*. Brasília, INEP/ MEC, n. 53, p. 3-12, jan. mar. 1992.

PENIN, Sonia T. S. Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência. *Revista ANDE*, São Paulo, nº 19, p. 5-10, 1993.

PERETZ, Miriam Ben. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Ed. Lda., 1992, p. 199- 214 (Colecção Ciências da Educação).

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In:\_\_\_\_\_. *Problemas de Psicologia Genética*. Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense, 1973.

PIMENTA, Selma G. Uma proposta de atuação de orientador educacional na escola pública. São Paulo, 1985. (tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica.

PINEAU G. - Histoires de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux. *International Review of Education*. Hamburg- Germany, 40 ( 3- 5 ) : 299- 311, 1994. VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993. 135p.

PINTO, Celso. Gastos sociais favorecem mais os ricos. *Folha de São Paulo*. 03 mar. 1996, Brasil, p.1- 22.

- POPPOVIC A.M. *Alfabetização: disfunções psiconeurológicas*. São Paulo, Vetor, 1968.
- POPPOVIC, A.M. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 6, p. 25-30, dez. 1972.
- POPPOVIC, A.M et alii. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 14, p. 7- 73, set. 1975.
- POPPOVIC, A. M. A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 30, p. 51- 55, 1979.
- POPPOVIC, A.M. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 36, p. 71-86, fev. 1981. (publicado originalmente no n. 02 desta revista em nov./ 1971)
- POPPOVIC A.M. O fracasso na alfabetização. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 13-20, set./ dez. 1981a.
- POPPOVIC, A.M - Bases teóricas do Projeto Alfa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 43, p. 31-6, nov. 1982.
- QUEIROZ, M. I. P. Histórias de vida e depoimentos pessoais. *Sociologia*. São Paulo, vol. XV, n.1, p. 8- 24, mar. 1953.
- QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre o emprego da técnica de gravador no registro da informação viva. *Cadernos Ceru*. São Paulo, n. 16, 1ª s., p. 107-16, nov. 1981
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O.M. *Experimentos com histórias de vida : Itália - Brasil*. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 14- 43.
- . RANDIN, P. *Crashing Thunder*, 1925.
- RANGEL, Mary. *Bom aluno: real ou ideal?* Rio de Janeiro, 1995. Tese de concurso para professor titular na área de ensino aprendizagem. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.



- REGO, Teresa C. *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Vozes, 1994. 138p.
- RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo, F.C.C., v.12, n. 5, p. 7-21, 1991.
- RIBEIRO, S.C. Professores para o século XXI ? In: SERBINO, Raquel V. & BERNARDO, Maristela V. C.- *Educadores para o século XXI- Uma Visão Multidisciplinar*. São Paulo, Ed. UNESP, 1992.
- RIBEIRO, S.C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., (84): p. 63- 82, fev. 1993.
- ROAZZI, A. - Fracasso escolar: fracasso ou sucesso da escola. *Psicologia Argumento*, ano 4, (5): 09- 16, 1985.
- ROCHA, Any D.C. Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 45, p. 57- 65, maio 1983.
- ROMANELLI, O. *A História da Educação no Brasil*. 14ª ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.
- SALEM, T. - Mulheres faveladas: com a venda nos olhos. *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. Rio de Janeiro : Zahar Ed., vol. 1, 1981.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Projeto Ipê: Revendo a proposta de alfabetização*. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- SAVIANI, Demerval. Problemas Sociais e Problemas de aprendizagem. *Revista ANDE*. São Paulo, n. 17, p. 5- 12, 1991.
- SAVIANI, Demerval. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez e autores associados, 1991 a.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto e SIMMONS, J. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão das pesquisas nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 35, p. 53-71, nov. 1980.

- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G.(org.). *Desvio e divergência: uma crítica da Patologia Social*. 4ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p. 52- 81.
- SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil. *Estudos Avançados*. São Paulo v. 5, n. 13, p. 49- 60, 1991.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. 19ª edição, São Paulo, Cortez, 1991.
- SHAW, Clifford. *The Jack Roller*. Chicago, University of Chicago Press, 1930.
- SILVA, Maria Alice S.S. A melhoria da qualidade de ensino: do discurso à ação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 84, p. 83-6, fev. 1993.
- SILVA, Rose N. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 32, p. 31-44, fev. 1980.
- SILVA, Rose N. A democratização das oportunidades educacionais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 34, p. 87- 89, ago. 1980 a.
- SILVA, Rose N. & DAVIS, C. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, F.C.C., n. 80, p. 28- 40, fev. 1992.
- SILVA, Rose N.; DAVIS, C. ; ESPOSITO, Y.L. et alii. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 84, p. 5- 16, fev. 1993.
- SILVA, Rose N. e ESPOSITO, Y.L. *Analfabetismo e subescolarização no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1990.
- SMITH John K. *Pesquisa quantitativa X qualitativa. Uma tentativa de esclarecer o problema*. Artigo publicado no *Educational Researcher*. Volume 12, n. 3, mar. 1983. Tradução para fins didáticos. mimeo.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
- SOARES, Magda.B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

- SOARES, M.B. A pesquisa sobre alfabetização no Brasil. *Revista de Educação*. AEC, Brasília, Ano 19, n. 76, p. 12- 21, jul./set. 1990.
- SOARES, M.B. *Linguagem e escola- uma perspectiva social*. 8ª edição. São Paulo, Ed. Ática, 1991.
- SOUZA, Marilene P.; SOUZA, Denise T.; MACHADO, A.M. et alii. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, n. 15, p. 188- 201, jul. dez. 1989.
- SPOSITO, Marília. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
- STELLA GALVÃO. Fim da repetência anual agrada a educadores de SP. *O Estado de São Paulo*. 1º ag. 1997, p. A.14
- STEIN, Ernildo. Escola e filosofia: os paradigmas filosóficos no limiar do novo milênio. In: GROSSI, E.P. e BORDIN, J.(Org.)- *Paixão de Aprender*. Petrópolis, Vozes, 1992, p.146-151.
- SUCUPIRA, A.C.S.L. Hiperatividade: doença ou rótulo. *Caderno Cedes*. Fracasso Escolar- uma questão médica? São Paulo, Cortez, n. 15, p. 30- 37, 1985.
- THIOLLENT, Michel J. M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, F.C.C., n.49, p. 45- 50, mai. 1984.
- THIOLLENT, Michel J.M. - Estratégia do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo, Cortez, 1986, p. 13- 45.
- THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica- Investigação Social e Enquete operária*. São Paulo, Pólis, 1987.
- THOMAS, W. I. e ZNANIECK, F. - *The polish peasant in Europe and America*. 2ª edição. New York , Dover, 1927.
- THOMPSON, Paul. Des récits de vie à analyse du changement social. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris, v. LXIX , número especial, p. 249- 268, 1980.

- TORRES, Rosa M. *Que (e como) é necessário aprender? : necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas, Papyrus, 1994.
- U.S. DEPARTMENT OF HEALTH EDUCATION AND WELFARE. Conceitos de privação e desvantagem. In: PATTO, M.H.S.(org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981, p. 76-86.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Normas para apresentação de trabalhos*. Universidade Federal do Paraná, Biblioteca Central, 2ª edição. Curitiba, ed. UFPR : Governo do Estado do Paraná, 1992, 8v.
- VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z.(org.). *Democratização do ensino: meta ou mito*. Rio de Janeiro, Francisco Alves Ed., 1987, p. 11- 23.
- VIGOTSKY, L. S.; LURIA. A.R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Icone, Ed. da USP, 1988. 228p.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1994. 191p.
- VON SIMSON, Olga M. (org.). *Experimentos com histórias de vida : Itália - Brasil*. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- YVES DE LA TAILLE. Entenda a sua época. *Folha de São Paulo*. 13 abr. 1997. Caderno Mais! p. 7.