

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

ÉRICO LOPES ANÇA

**Elementos potencializadores da reprovação no sexto ano do Ensino Fundamental: o caso
de uma escola pública da Rede Estadual no município de Pelotas/RS**

Pelotas-RS
2015

ÉRICO LOPES ANÇA

Elementos potencializadores da reprovação no sexto ano do Ensino Fundamental: o caso de uma escola pública da Rede Estadual no município de Pelotas/RS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristhianny Bento Barreiro

Pelotas - RS
2015

Ficha Catalográfica

A538e Ança, Érico Lopes.

Elementos potencializadores da reprovação no sexto ano do Ensino Fundamental: o caso de uma escola pública da Rede Estadual no município de Pelotas-RS / por Érico Lopes Ança. – 2015.
186 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr^a. Cristhianny Bento Barreiro.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2015.

1. Educação. 2. Ensino Fundamental. 3. Distanciamento séries iniciais – séries finais. 4. Reprovação em sexto ano. I. Barreiro, Cristhianny Bento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 370.7

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Sílvia R. de Lima Veleza CRB 10/2038
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

Nome: ANÇA, Érico Lopes

Título: Elementos potencializadores da reprovação no sexto ano do Ensino Fundamental: o caso de uma Escola Pública da Rede Estadual no município de Pelotas/RS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Cristhianny Bento Barreiro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul - (Orientadora)

Prof. Dr. Adhemar Lourenço da Silva Jr - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Lórea Leite - Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Prof^ª. Dr^ª. Denise Silveira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense - IFSul

Aos estudantes com quem convivi, convivo e conviverei,
às crianças e jovens que frequentam as Escolas Públicas brasileiras,
à minha filha, Iolanda, que trilhará esse caminho,
dedico a vocês este trabalho, meu comprometimento,
meu carinho e meu cuidado.

AGRADECIMENTOS

Nada se faz só, pois, queiramos ou não, tenhamos ou não percebido, vivemos em espaço comum e é no *comum* que atuamos, que estamos inseridos e que buscamos crescer. Todas nossas ações têm reflexos no *comum*. Agradeço muito, ao concluir esta etapa, às pessoas comuns.

Eu, que sempre reclamei da sorte, reconheço neste momento a minha, ou seja, vocês todos e todas que apareceram em meu caminho e que contribuíram para esta empreitada coletiva:

Vocês, colegas e amigas queridas, Débora e Arita que com certeza fizeram estes dois anos mais suaves, mais alegres, mais inteligentes, muito mais gratificantes, serviram-me de exemplo, de estímulo, ajudaram-me, puxaram-me pela mão...

A você Nivea Maria que procurou sempre me acudir, que me aguentou em momentos difíceis – e com certeza muito mais difíceis para você – que me atendeu e que me cuidou...

A você Iolanda, filha amada, amiga, companheira, a grande força para tudo que faço, que esteve ao meu lado sempre, assistiu aula junto ao pai, que abriu mão do pai em muitos momentos, pois percebia, ainda que criança, o significado...

A você Cris, que admiro e reconheço tanto e que se tornou uma amiga sem a qual nada disto estaria se realizando, a dimensão de meu carinho e respeito pela pessoa e profissional que você é não cabe neste espaço, será eterna...

Aos meus educandos, de hoje e de sempre, que se tornariam meus amigos, meninos e meninas com brilhos peculiares que promoveram a sensibilidade do professor para a percepção das estrelas que vocês são neste universo em que vivemos...

Aos amigos, colegas de trabalho e de estudo e aos familiares que me apoiaram. Em especial, ao manão Manu e ao casal Amilcare e Márcia, que me socorreram em momentos delicados...

A Coordenadora Pedagógica Rosani, com quem consigo dividir algumas angústias e esperanças, que se dispõe sempre a conversar e refletir sobre o universo pedagógico, que todos docentes encontrem alguma Rô por aí...

Aos docentes da banca examinadora pelo interesse e pela valorização ao meu trabalho...

À Escola Pública, local em que se fez minha vida, meus amigos, minhas curtições, minhas loucuras, minhas vontades, meus valores, meus aprendizados, meus saberes, ah Escola, quantas histórias...

A todos vocês a gratidão não cabe em meu peito.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar a aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Educação é o que resta depois de ter esquecido tudo que se aprendeu na escola.

Albert Einstein

RESUMO

O texto dissertativo apresenta uma investigação cujo problema é: **Que fatores contribuem para o alto índice de reprovação em sextos anos?** Tem como objetivos analisar, frente ao histórico educacional do Brasil, a estrutura e organização do atual Ensino Fundamental; efetuar um mapeamento e avaliação de pesquisas que abordem reprovação em sextos anos no período 2003-2013; identificar e compreender fatores que potencializam altos índices de reprovação em sextos anos, em uma escola pública no município de Pelotas, RS. A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, recorrendo a recursos metodológicos como: levantamento bibliográfico, análise documental e observação participante. Dados foram coletados via gravações de conselho de classe, diário de campo, questionários e provas aplicados a três turmas de sexto ano em uma escola pública no município de Pelotas, RS. As ferramentas analíticas utilizadas foram a Análise Textual Discursiva e a Hermenêutica Dialética. A análise documental permitiu perceber que há uma ruptura histórica no Ensino Fundamental que aparta séries iniciais e séries finais e que provoca estranhamento para os estudantes quando saem do currículo e ingressam no sexto ano. O levantamento de pesquisas realizadas permitiu confirmar fatores que contribuem para agravar este problema, tais como: passagem da unidocência para pluridocência; a multidisciplinaridade; questões relativas ao ingresso na adolescência; distanciamento professor/aluno; tendência a culpabilizar os estudantes pelo fracasso; alterações espaço/temporais; variação de condutas e procedimentos docentes a partir do sexto ano; alterações e ausências relativas ao quadro docente. Da observação, emergiram compreensões que ampliariam o quadro analítico: heterogeneidade em que se encontram os estudantes de sexto ano, em relação ao nível de alfabetização e letramento; questões disciplinares provocando instabilidade; circunscrição da (form)ação docente; falta de cuidado escolar; migração, infrequência e abandono; inconvenientes da rotina escolar; efeitos relativos ao reconhecimento, ou não, das singularidades e emoções dos estudantes; e resistência. Concluiu-se que se trata de um panorama complexo, em que agem inúmeros fatores.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Distanciamento séries iniciais/séries finais. Reprovação em sexto ano.

ABSTRACT

The argumentative text presents an investigation which problem is: **What factors contribute to the high failure rate in the 6th grade?** It has as objective to analyze, opposite the educational background of Brazil, the structure and organization of the current elementary school; perform a mapping and evaluation of research that addresses failure rate in the 6th grade in the period 2003-2013; identify and understand factors that increase high failure rates in the 6th grade in a public school in the city of Pelotas, RS. The research was conducted through a qualitative approach, using methodological tools such as bibliographical survey, document analysis and participant observation. Data were collected through class council recordings, field diary, questionnaires and tests applied to three sixth grade classes in a public school in the city of Pelotas, RS. Analytical tools used were Textual Analysis Discourse and Dialectical Hermeneutics. The documentary analysis allowed us to perceive that there is a historical break in elementary school that depart early grades and final grades and causes strangeness for students when they leave the curriculum and enter the sixth year. The research survey carried out allowed to confirm factors that contribute to aggravate this problem, such as passage from a single teacher education to multiple teacher education; multidisciplinary; issues relating to the entry into adolescence; teacher / student distancing; tendency to blame the students for the failure; space / temporal changes; variation of conduct and procedures by the teachers of the sixth grade; changes and absences of the teaching staff. From the observation, understandings emerged that would broaden the analytical framework: heterogeneity in the students of the sixth year, compared to the level of alphabetization and literacies; disciplinary issues causing instability; circumscription of teachers formation; lack of school care; migration, infrequency and abandonment; drawbacks of the school routine; effects on recognition, or not, of singularities and emotions of students; and resistance. It was concluded that it is a complex overview in which many factors act.

Keywords: Elementary School. Distancing initial series / final series. Failure in sixth grade.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AID – Agência Internacional de Desenvolvimento

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

CRE 5 – Quinta Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

DNIT – Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte

EFA 2000 – Relatório Nacional de Avaliação de Educação para Todos

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EUA – Estados Unidos da América

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporte de Pelotas

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UCB – Universidade Católica de Brasília

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UPF – Universidade de Passo Fundo

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Escrita aluna de sexto ano/ turma dos pequeninos/ Dia 26/03/2014.....	144
Figura 02 - Escrita aluna de sexto ano/ turma dos pequeninos/ Dia 26/03/2014.....	144
Figura 03 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014.....	144
Figura 04 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014.....	145
Figura 05 - Escrita de aluna de sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014.....	145
Figura 06 - Escrita de aluna de sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014.....	145
Figura 07 - Escrita de aluna de sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 26/08/2014.....	147
Figura 08 - Escrita aluna de sexto ano/ turma dos pequeninos/ Dia 25/08/2014.....	148
Figura 09 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 26/08/2014.....	148
Figura 10 - Escrita de aluno do sexto ano/turma dos sábios/ Dia 26/08/2014.....	148
Figura 11 - Escrita aluna de sexto ano/ turma dos pequeninos/ Dia 26/03/2014.....	151
Figura 12 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014.....	151
Figura 13 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014.....	151
Figura 14 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014.....	151
Figura 15 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014.....	152
Figura 16 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014.....	152
Figura 17 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014.....	152
Figura 18 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014.....	152

LISTA DE QUADROS ILUSTRATIVOS

Taxa de Reprovação, Brasil, 2012.....	17
Taxa de Reprovação, RS, 2012.....	17
Taxa de Reprovação, Pelotas, 2012.....	17
Taxa de Aprovação, Brasil, 2012.....	18
Taxa de Aprovação, RS, 2012.....	18
Taxa de Aprovação, Pelotas, 2012.....	18
Taxa de Abandono, Brasil, 2012.....	19
Taxa de Abandono, RS, 2012.....	19
Taxa de Abandono, Pelotas, 2012.....	19
Taxas de Aprovação, Escola Estadual/RS investigada, 2012.....	28
Taxas de Reprovação, Escola Estadual/RS investigada, 2012.....	28
Taxas de Abandono, Escola Estadual/RS investigada, 2012.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	25
CAPÍTULO 2 REFLEXÕES E RESGATE HISTÓRICO ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA ESTRUTURA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	36
CAPÍTULO 3 O QUE AS PESQUISAS ATUAIS TÊM APONTADO SOBRE O TEMA.....	58
CAPÍTULO 4 PERCEPÇÕES DAS REUNIÕES DE CONSELHO DE CLASSE MEDIANTE A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	97
4.1. (In)disciplina – um intenso vetor de instabilidade.....	100
4.1.1 Questões disciplinares obstruindo o caminho para um desenvolvimento considerado positivo.....	101
4.1.2 Circunscrição da ação docente para questões disciplinares.....	103
4.1.3 Dificuldades para o desenvolvimento de atividades com os alunos – desinteresse e/ou renúncia.....	108
4.1.4 Diferença idade-série como gerador de problemas.....	110
4.1.5 Heterogeneidade das turmas provocando estranhamento.....	111
4.1.6 Desmotivação ou sofrimento docente.....	113
4.2. Circunscrição da (form)ação docente.....	114
4.2.1 Cultura inábil e/ou inapta para trabalho com demandas educacionais não comuns.....	115
4.2.2 Medicalização e culpabilização da não medicalização – desresponsabilização.....	119
4.2.3 Problemas socioeconômicos e o despreparo para trabalho com essa vulnerabilidade.....	120
4.2.4 Insuficiência de organização docente.....	122
4.2.5 Valorização ou confete.....	123
4.2.6 Preconceito por parte dos professores.....	125
4.3 Insuficiência, ausência, omissão ou inépcia – estaria a escola doente?.....	126
4.3.1 Insuficiência em encaminhamentos administrativo-pedagógicos.....	126
4.3.2 Carência de articulação para definição de estratégias pedagógicas.....	128
4.3.3 Precariedade de critérios para atendimento do serviço de orientação educacional e para encaminhamento de estudantes “com dificuldades”.....	130
4.4. O estudante está na escola?.....	132
4.4.1 Infrequência como constante e como geradora de abandono e baixo rendimento.....	132
4.4.2 Migração escolar e rendimento insuficiente.....	135
4.5. Variável alfabética.....	136

CAPÍTULO 5	
DE PERCEPÇÕES INICIAIS ÀS PERCEPÇÕES PERTINENTES.....	140
5.1 Panorama quanti.....	140
5.2 Variável alfabética ou não letramento.....	142
5.3 Panorama quali.....	149
CAPÍTULO 6	
CONFLITOS DE CAMPO.....	154
6.1 Substância do diário.....	155
6.2 Inconvenientes da rotina escolar.....	163
6.3 Singularidades e emoção.....	165
6.4 “A contra-mola que resiste”.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM COMPLEXUS CALEIDOSCÓPICO.....	172
REFERÊNCIAS.....	180

INTRODUÇÃO

A problemática apresentada e investigada nesta pesquisa origina-se de minha prática docente. Desde os primeiros momentos em que lecionei, há aproximadamente oito anos, em Escola Pública da Rede Municipal de Pelotas, em séries finais do Ensino Fundamental, percebi aspectos que me pareceram estranhos, curiosos e interessantes com relação à quantidade, distribuição e articulação de turmas, alunos e professores.

Na Escola primeira em que fui lotado, na periferia do município supracitado, havia mais turmas de quinta série (6) do que turmas de sextas, sétimas e oitavas séries somadas (5). E, ainda assim, as turmas de quinta série possuíam número maior de alunos do que as demais séries de Ensino Fundamental.¹

À medida que desenvolvia meu trabalho, sendo que me foram dadas a maioria das turmas de quinta série da Escola (4) e mais duas turmas de sexta série, percebi que haviam singularidades a serem observadas acerca das turmas de quinta série: de maneira geral percebia que eram turmas maiores, mais agitadas, que impunham a necessidade de organização e estratégias próprias para o desenvolvimento de um trabalho adequado e que me conduziam a um desgaste maior.

No que tange aos professores de séries finais, parecia haver uma espécie de fuga das quintas séries. Percebia articulações entre alguns docentes, a coordenação pedagógica e a direção, pelos corredores, pelos cantos, na sala de professores ou mesmo a portas fechadas, que tratavam da distribuição de carga horária entre os educadores, ou seja, quantas e quais turmas caberiam a cada professor.² Definitivamente, as resoluções não eram nada pedagógicas...

Normalmente aos professores mais novos, ou recém-chegados na escola, eram dadas as turmas de quinta série. Quando das reorganizações do quadro de professores, em início de ano letivo, tudo se repetia. Trabalhei com as quintas séries durante os mais de três anos que lecionei nessa Escola.

¹ Quando cheguei à escola para assumir o posto de professor de História, em setembro de 2006, as turmas de quinta série estavam sem professor desta disciplina desde o início do ano letivo.

² A carga horária da disciplina de História, em todas as séries finais do Ensino Fundamental, era de três períodos semanais. Aos professores eram exigidas até 18 horas aulas semanais em sala de aula para um concurso de 20 horas. Embora a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, determine um terço da carga horária reservada para trabalho de preparação, planejamento e atividades extraclasse, a exigência de 18 períodos em sala de aula permanece, visto que a Prefeitura do Município não cumpre esta Lei.

Imerso a esse contexto é que me surgiram as primeiras provocações: por que mais turmas de quinta série? Por que um número maior de alunos nessas turmas? Por que os professores tentam escapar dessas classes? Por que são dadas essas turmas sempre aos professores mais novos? Não deveria ser ao contrário, essas turmas atribuídas aos mais experientes?

Percebia também que, em alguns casos, à medida que ocorriam reprovações em quinta série, produzia-se concomitantemente desmotivação e desestímulo entre os estudantes; outras reprovações viriam; quando a distorção idade/série se agravava, e os jovens ultrapassavam os 15 anos de idade, eram transferidos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O abandono escolar também seria o caminho de muitos. “A repetência é, em si mesma, a principal causa da repetência” (SILVA et al, 1999, p. 218 e 219)³.

Convidado a migrar para outra Escola da Rede Municipal, na qual me encontro trabalhando ainda hoje, constatei que o número de turmas de quinta série também era grande, embora já não maior que todas as demais séries finais de Ensino Fundamental juntas, como ocorria na escola que lecionava até então. Nesta escola em que chegava, havia três quintas, duas sextas, duas sétimas e uma oitava, sendo que as turmas de quinta série possuíam número maior de estudantes matriculados. Não havia disputa para escapar a lecionar para as quintas, porém se ouviam queixas e reclamações acerca de agitação, indisciplina, imaturidade, dificuldades para desenvolvimento de trabalho, dentre outras.

Desde então, converso com colegas a respeito das quintas séries e suas implicações, identificando, já em nossas conversas informais, vários aspectos que poderiam ter relação com suas dificuldades: ingresso dos jovens na pré-adolescência, passagem da unidocência para pluridocência, multidisciplinaridade.

Dessa maneira, a partir de percepções vivas em ambiente de trabalho, se constituiu uma proposta de investigação que culminou com a pesquisa aqui apresentada.

A primeira demanda, necessária para a confirmação da pertinência da temática em questão, foi a de verificar se havia efetivamente um número maior de estudantes em quintas séries⁴ em consequência de alto índice de reprovação na referida série, hipótese que constatei

³ Os autores continuam, afirmando que “Essas sucessivas reprovações, na maior parte das vezes, produzem a estigmatização do aluno, que passa então a ser visto como diferente ou deficiente. Tal fato adquire contornos perversos quando associado ao nível socioeconômico desfavorável e à cor negra, em que a reprovação mais se concentra, pois que consubstancia o ‘mito’ da incapacidade do aluno oriundo das classes trabalhadoras (‘seus cérebros ficam atrofiados, são mal alimentados e não tomam fortificantes’).” (SILVA et al, 1999, p. 219).

⁴ Passarei a me referir, a partir daqui, a sextos anos e não mais a quintas séries, visto que a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, modificou a estrutura de Ensino Fundamental no Brasil, que passou de oito séries para nove anos.

como verdadeira através dos Indicadores Educacionais do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.⁵

Pude constatar – conforme demonstra o gráfico que foi retirado da página online do INEP – que os índices de reprovação em sextos anos, em nível nacional, são superiores a todos os outros índices de reprovação nos demais anos do Ensino Fundamental:

Total Reprovação no Ens. Fundamental	Reprovação - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Reprovação - Anos Finais (6º ao 9º)	Reprovação no 1º Ano	Reprovação no 2º Ano	Reprovação no 3º Ano	Reprovação no 4º Ano	Reprovação no 5º Ano	Reprovação no 6º Ano	Reprovação no 7º Ano	Reprovação no 8º Ano	Reprovação no 9º Ano
9,1	6,9	11,8	1,9	5,1	11,1	7,8	7,5	14,6	12,5	10	9,5
10,1	7,7	12,8	1,8	5,7	12,6	8,9	8,4	15,9	13,6	10,7	10,1

Taxa de Reprovação, Brasil, 2012⁶.

No estado do Rio Grande do Sul, a reprovação chega ao pico nos sextos anos (24,7%), voltando a descer nos anos posteriores, chegando a cair 50% até o nono ano (12,3%):

Taxa de Reprovação - 2012											
Taxa de Reprovação, segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 Anos e Médio, divididos por série, segundo as Unidades da Federação, em 2012.											
Taxa de Reprovação - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
Total Reprovação no Ens. Fundamental	Reprovação - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Reprovação - Anos Finais (6º ao 9º)	Reprovação no 1º Ano	Reprovação no 2º Ano	Reprovação no 3º Ano	Reprovação no 4º Ano	Reprovação no 5º Ano	Reprovação no 6º Ano	Reprovação no 7º Ano	Reprovação no 8º Ano	Reprovação no 9º Ano
11,7	6,1	18,7	0,4	2,7	10,2	7,8	8,1	24,1	20,8	17,4	11,7
12,8	6,6	19,3	0,4	2,8	11,2	8,4	8,7	24,7	22,4	18,6	12,3

Taxa de Reprovação, RS, 2012⁷.

No caso da cidade de Pelotas, os índices de reprovação em sextos anos, além de serem os maiores, comparativamente aos demais anos do Ensino Fundamental, ultrapassam a marca de 37%:

Total Reprovação no Ens. Fundamental	Reprovação - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Reprovação - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Reprovação no 1º Ano	Reprovação no 2º Ano	Reprovação no 3º Ano	Reprovação no 4º Ano	Reprovação no 5º Ano	Reprovação no 6º Ano	Reprovação no 7º Ano	Reprovação no 8º Ano	Reprovação no 9º Ano
20,1	10,8	29,9	0,5	0,6	19,9	14,5	15,7	37,1	32,2	26,8	18,2

Taxa de Reprovação, Pelotas, 2012⁸.

De forma a ilustrar melhor a realidade que havia percebido, em meu exercício docente, e que encontrou respaldo nos dados estatísticos do INEP, verifiquei também as Taxas de Aprovação, em âmbito nacional, estadual e no município citado. Encontrei números, outra vez, que corroboraram com o panorama de desempenho escolar nos sextos anos que percebia,

⁵ <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

⁶ Na primeira linha são todas as Escolas; na segunda, somente Escolas Públicas. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

⁷ Na primeira linha são todas as Escolas; na segunda, somente Escolas Públicas. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

⁸ Total de Escolas, Públicas e Privadas. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

ou seja, os dados do Instituto demonstram que nos sextos anos, tanto em nível nacional quanto em nível regional e local, os estudantes reprovam mais que nos demais anos do Ensino Fundamental. Nas Escolas Públicas de Pelotas, as taxas de aprovação não alcançavam os 60%, o que significa dizer que, a cada 10 estudantes matriculados em sexto anos na Rede Pública Municipal e Estadual de Pelotas, em torno de quatro não avançariam para o sétimo ano.

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Taxas de Rendimento, Brasil - 2012													
Aprovação - 2012													
segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 Anos e Médio, divididos por série, Brasil, 2012.													
Rede	Localização	Taxa de Aprovação - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
		Total Aprovação no Ens. Fundamental	Aprovação - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Aprovação - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Aprovação no 1º Ano	Aprovação no 2º Ano	Aprovação no 3º Ano	Aprovação no 4º Ano	Aprovação no 5º Ano	Aprovação no 6º Ano	Aprovação no 7º Ano	Aprovação no 8º Ano	Aprovação no 9º Ano
Total	Total	88,2	91,7	84,1	96,8	93,7	87,6	90,7	90,8	80,9	83,5	86,2	86,4
Publico	Total	66,9	90,6	82,6	96,7	92,9	85,0	83,4	89,7	79	81,9	84,9	85,1

Taxa de Aprovação, Brasil, 2012.

de Aprovação - 2012

Aprovação, segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 Anos e Médio, divididos por série, segundo as Unidades da Federação, em 2012.

UF	Localização	Rede	Taxa de Aprovação - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
			Total Aprovação no Ens. Fundamental	Aprovação - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Aprovação - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Aprovação no 1º Ano	Aprovação no 2º Ano	Aprovação no 3º Ano	Aprovação no 4º Ano	Aprovação no 5º Ano	Aprovação no 6º Ano	Aprovação no 7º Ano	Aprovação no 8º Ano	Aprovação no 9º Ano
RS	Total	Total	87	93,4	79	99,2	96,8	89,3	91,6	91,2	73,5	77	80,3	86,1
RS	Total	Publico	86	92,8	77,6	99,1	96,7	88,3	90,0	90,4	72,8	75,1	78,9	85,1

Taxa de Aprovação, RS, 2012.

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Taxas de Rendimento por município, em 2012															
segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 Anos e Médio, divididos por série, segundo as Unidades da Federação e seus respectivos municípios, em 2012.															
Sigla do Município	Nome do Município	Localização	Rede	Taxa de Aprovação - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
				Total Aprovação no Ens. Fundamental	Aprovação - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Aprovação - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Aprovação no 1º Ano	Aprovação no 2º Ano	Aprovação no 3º Ano	Aprovação no 4º Ano	Aprovação no 5º Ano	Aprovação no 6º Ano	Aprovação no 7º Ano	Aprovação no 8º Ano	Aprovação no 9º Ano
4314407	PELOTAS	Total	Total	79,7	89,7	68,3	98,9	98,3	81,9	86,5	84,7	53,5	66,9	72,7	78,7
4314407	PELOTAS	Total	Publico	77,2	88,2	65,5	98,8	98,6	78,3	84,1	83,1	58,1	63,3	68,9	77,1
4314407	PELOTAS	Total	Privada	94,5	97,3	89,7	99,2	96,7	97,6	97,4	95,2	78,2	90,6	93,1	86,7
4314407	PELOTAS	Total	Municipal	79,4	87,2	69,9	98,9	98,3	76,6	82,8	82,8	61,1	70,4	75,7	82,7
4314407	PELOTAS	Total	Federal	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
4314407	PELOTAS	Total	Estadual	74,9	88,4	61,0	98,6	99	83,6	85,1	83,8	53,7	66,8	63,9	73,2

Taxa de Aprovação, Pelotas, 2012⁹.

Outros dados importantes tratam do abandono que, tanto em nível nacional, estadual e local, se ampliam a partir do sexto ano e não cessam mais. Estes dados fortalecem a ideia de que o começo de um possível afunilamento, que conduz muitos jovens ao abandono escolar, inicia dentro da Escola, no sexto ano.

⁹ Na primeira linha o total de aproveitamento nos nove anos do Ensino Fundamental em todas as Escolas (Públicas e Privadas); na sequência, em Escolas Públicas, Privadas, Municipal, Federal e Estadual. Nota-se que não há números para Escolas Federais, pelo fato que não há instituição Federal de ensino que atenda Ensino Fundamental na cidade de Pelotas. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

Total Abandono no Ens. Fundamental	Abandono - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Abandono - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Abandono no 1º Ano	Abandono no 2º Ano	Abandono no 3º Ano	Abandono no 4º Ano	Abandono no 5º Ano	Abandono no 6º Ano	Abandono no 7º Ano	Abandono no 8º Ano	Abandono no 9º Ano
2,7	1,4	4,1	1,3	1,2	1,3	1,5	1,7	4,5	4	3,8	4,1
3	1,7	4,6	1,5	1,4	1,6	1,7	1,9	5,1	4,5	4,4	4,8

Taxa de Abandono, Brasil, 2012¹⁰.

Taxa de Abandono - 2012

Taxa de Abandono, segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental de 0 e 9 Anos e Médio, divididos por série, segundo as Unidades da Federação, em 2012.

Taxa de Abandono - Ensino Fundamental de 0 e 9 anos											
Total Abandono Ens. Fundamental	Abandono - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Abandono - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Abandono no 1º Ano	Abandono no 2º Ano	Abandono no 3º Ano	Abandono no 4º Ano	Abandono no 5º Ano	Abandono no 6º Ano	Abandono no 7º Ano	Abandono no 8º Ano	Abandono no 9º Ano
1,3	0,5	2,3	0,4	0,5	0,5	0,6	0,7	2,4	2,2	2,3	2,2
1,4	0,6	2,5	0,5	0,5	0,5	0,7	0,9	2,5	2,5	2,5	2,6

Taxa de Abandono, RS, 2012¹¹.

Total Abandono Ens. Fundamental	Abandono - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Abandono - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Abandono no 1º Ano	Abandono no 2º Ano	Abandono no 3º Ano	Abandono no 4º Ano	Abandono no 5º Ano	Abandono no 6º Ano	Abandono no 7º Ano	Abandono no 8º Ano	Abandono no 9º Ano
2,3	0,8	4	0,6	0,6	0,7	1,1	1,1	4,7	3,9	3,6	4
2,7	1	4,6	0,7	0,8	0,8	1,4	1,2	4,8	4,5	4,3	4,7

Taxa de Abandono, Pelotas, 2012¹².

Os dados escancaram algo, evidenciam um panorama de altos índices de reprovação, baixo rendimento e abandono significativo em sextos anos, comparativamente aos demais, tanto em âmbito nacional quanto estadual e local. O problema de pesquisa que construí, a partir desta constatação, e que sustenta a investigação aqui apresentada é: **Que fatores contribuem para o alto índice de reprovação em sextos anos?**

Desde logo, tive convicção da importância social de estudos deste tipo, visto que poderia contribuir para a ampliação da compreensão de fenômeno singular presente no Ensino Fundamental, e que pode estar interferindo no desenvolvimento de muitos jovens. Específico os caminhos trilhados nesta pesquisa no capítulo posterior, que tratará exclusivamente das questões metodológicas. Aproveito este espaço introdutório para expor algumas angústias e satisfações que me conduziram até aqui e para apresentar resumidamente o que o leitor encontrará na sequência deste texto de pesquisa.

Ao tema educação, tenho me entregado inteiramente e com muita satisfação. Graças a ela, trabalhar, refletir e sentir têm sido, para mim, uma coisa só, imerso à complexidade econômica, política, social e cultural, e na qual tenho a pretensão de intervir, de mudar, de

¹⁰ Na primeira linha são todas as Escolas; na segunda, somente Escolas Públicas. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

¹¹ Na primeira linha são todas as Escolas; na segunda, somente Escolas Públicas. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

¹² Na primeira linha são todas as Escolas; na segunda, somente Escolas Públicas. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

subverter. Penso que o fato de trabalhar com crianças e adolescente preserva e alimenta a magia da esperança e, neste caso, a esperança articular-se-á com a formação. A atividade docente, em que me encontro impregnado há aproximadamente uma década, é algo que possui sentido somente em articulação com expectativas pedagógicas. Então, educação, formação, docência e perspectiva pedagógica – aspectos que condicionaram minha caminhada até aqui – são elementos de uma mesma ordem, que se interpenetram, e que estão em conformidade com epistemes de contextos históricos definidos. No meu caso, a esperança, via educação, convive com uma possível crise epistemológica e essa convivência não tem sido pacífica: ou admite-se que mudaram as epistemes e não mais cabe a esperança, ou permanece a esperança e a episteme moderna.

De alguma maneira, encontra-se aqui, a maior dificuldade para me manter firme na trilha, ou seja, entendo que essa discussão inegavelmente encontra-se como pano de fundo, contemporaneamente, no processo de produção de conhecimento. Permaneço com a esperança, muito embora perceba claramente e internalize, inclusive, prerrogativas e pressupostos que apontam novos olhares para a realidade, ou mesmo, que se neguem a falar em realidade. Penso que é pertinente admitir certa incapacidade ou restrição analítica, até mesmo, para não ser imprudente, visto que se trata de processo em andamento, não acabado e que, como ser permanentemente em formação implicado temporal e politicamente, para efetuar análises, farei minhas escolhas. Para fazê-las, indissociavelmente, prevalecerá a vontade de perceber os caminhos pertinentes à constituição de processos educacionais que atendam a necessidade de formação e autonomia das pessoas, identificando e desnaturalizando práticas pedagógicas que tem servido para fazer prevalecer os interesses de agrupamentos sociais específicos.

A partir desse emaranhado de dúvidas e significações, tenho percebido e observado práticas e vivências nos processos (de)formadores nas escolas em que trabalho, nas Redes Públicas do município e estado¹³ e, ao que me parece, no Brasil, que demonstram a educação em descompasso com o educando. Aqui, seria capaz de enumerar vários aspectos que contribuem para produzir esse desafino, começando com o descomprometimento e acomodação docente, passando por um anacronismo tecnológico entre sala de aula e cotidiano dos estudantes, chegando mesmo a pensar que o estudante hoje já não é um ser passivo mediante o devir do conhecimento e sua hierarquia, mas que essa sua não passividade não tem valor quando da formulação de programas, o que torna os processos pedagógicos, para ele,

¹³ No ano de 2012 passaria a atuar também na Rede Pública Estadual/RS, através também de concurso público, como professor da disciplina de História, em séries finais do Ensino Fundamental, incluindo três sextos anos.

desinteressantes. Evidentemente, o que é possível perceber, dentre os muros e paredes das escolas, tem articulação com políticas educacionais maiores, em concomitância com visões de mundo e de sociedade. Se a escola tem funcionado de forma reprodutivista do *status quo*, se a escola tem promovido o disciplinamento e controle, são efeitos de concepções de ideologia, de conceitos de disciplina e de um modelo de sociedade específica a ser reproduzida.

Na prática, observo crianças e adolescentes vagando entre os muros escolares, desprovidos de qualquer sentido que os indiquem *o que, por que e para que* estão ali, fora o fato da obrigação social tradicional que todos conhecemos. Muitos conseguem transitar tranquilamente por essas etapas, e com proveito, outros não. Reprovam, repetem, são retidos, reprovam novamente, abandonam, e recebem rótulos de incapazes. São culpabilizados por fracassarem em processo sobre o qual não perceberam significado, que não procurou contemplá-los enquanto indivíduos, ou grupos, ou mesmo, os respeitar. Nesse cenário, percebi nos sextos anos, muitas reprovações, professores em fuga, estudantes perdidos e as possíveis consequências desse processo na constituição social e cultural.

Pesquisei, então, o que está contribuindo com os altos índices de reprovação, ou baixo rendimento escolar, em sextos anos, em Escola da Rede Pública Estadual, localizada na cidade de Pelotas. Escola essa em que atuei como professor da disciplina de História em três turmas de sexto ano, ao longo do ano de 2014. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma metodologia qualitativa, respeitando certa pluralidade em termos de métodos de coleta e análise. Realizei pesquisa documental, revisão de literatura, acompanhamento de reuniões de fechamento de trimestre na Escola (Pré-conselho e Conselho de Classe), apliquei questionários que me permitiram perceber um panorama da situação em que se encontravam os estudantes de sexto ano da Escola investigada e, concomitantemente, utilizei-me de Diário de Campo. Nessa ordem, encontram-se os capítulos descritivos e analíticos correspondentes neste texto, sendo que antecipará esses cinco capítulos, um primeiro que tratará, mais detalhadamente, das questões metodológicas.

Primeiramente, então, serão apresentados os “Caminhos metodológicos”. Início procurando demonstrar como cheguei à constatação de que há pertinência em estudar fenômenos relacionados com a passagem das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental. O profissional da educação que atentar para os sextos anos, observará questões peculiares, começando por altos índices de reprovação, dificuldade de adaptação dos estudantes, problema em desenvolver o trabalho docente, falta de suporte técnico-pedagógico-estrutural que instrumentalizem para melhor corresponder às demandas originadas quando dessa passagem, e as consequências que essa chafurda há impingido a muitos estudantes.

Chamo atenção para este registro, a questão pode ser percebida de dentro, facilmente. Não é uma constatação feita de fora, é algo que temos vivido, eu, muitos colegas, os estudantes – grandes vítimas dessas circunstâncias observadas – e seus familiares, que muitas vezes sofrem ao ver os filhos perderem-se, sem conseguir os ajudar e afirmando que haviam chegado de forma tão tranquila até ali. Indico, então, caminhos trilhados no intuito de compreender as questões pertinentes a tais observações.

No segundo capítulo, apresento investigação da estrutura e organização do Ensino Fundamental ao longo da História do Brasil, a partir daquele cenário inicialmente observado, as quintas séries. Intitulei este capítulo de “Reflexões e resgate histórico acerca da constituição da estrutura de Ensino Fundamental no Brasil”. Busquei descrever a historicidade da educação brasileira, principalmente no que se refere à estrutura de ensino primário e secundário – que hoje compõem o Ensino Fundamental – e sua relação ao longo do tempo. Não privilegiei o formato desse edifício ao longo da história da educação no Brasil, mas procurei descrever marcas e/ou pistas que revelem saberes sob os quais tenham se edificado as práticas educacionais em nosso país. Procurei dar início a esse exame por questões de ordem histórica, no intuito de identificar fulcros históricos para as práticas educacionais contemporâneas. Foi uma análise documental e bibliográfica, com base nas obras *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, de Otaíza de Oliveira Romanelli (2012), e *História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*, de Rosa Fátima de Souza (2008).

No terceiro capítulo, “O que as pesquisas atuais têm apontado sobre o tema”, efetuei uma revisão das pesquisas publicadas do tipo “Estado da Arte”, trabalho que permitiu visualizar o panorama investigativo dos últimos dez anos acerca de questões que possam ter relação com a reprovação nos sextos anos. Trata-se de um cenário complexo, com possíveis ramificações que se dirigem a variadas áreas do conhecimento, e compreendidas sob diferentes eixos teóricos. Esta etapa da investigação foi importante, não só em função do mapeamento, mas porque permitiu a ampliação de meus conhecimentos e meu fortalecimento em termos de ferramentas analíticas e em tecnologias que possam auxiliar na continuidade das investigações, possibilitando uma apropriação mais densa de fenômenos inter-relacionados com o objeto de estudo. Percebi aqui questões interessantes. Há diagnóstico de alto índice de reprovação em sextos anos em Escolas Públicas localizadas em várias regiões do Brasil. Os estudos complementam-se, ou seja, há elementos fundamentais de compreensão nos diversos trabalhos analisados, que apontam sim para o caráter parcial da produção de conhecimento a respeito do tema e conduzem à complexidade de aspectos envolvidos.

No quarto capítulo, “Percepções das reuniões de Conselho de Classe mediante a Análise Textual Discursiva”, faço a descrição e análise de material coletado em reuniões de fechamento de trimestre (Pré-conselho e Conselho de Classe), acerca das três turmas de sexto ano que acompanho, na escola em que leciono e que realizei a pesquisa. Nesta seção, os dados colhidos foram submetidos a procedimento de análise desenvolvido por Moraes e Galiazzi (2011), que corresponde a uma leitura mais atual e aberta da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A análise resultou na emergência de cinco categorias, em que foram importantes as perspectivas de Bourdieu e Champagne (2005), Bourdieu (2005) e Bourdieu e Passeron (2011) como referência e auxílio interpretativo.

No capítulo cinco, “De percepções iniciais às percepções pertinentes”, faço a leitura de material coletado com aplicação de questionário aos estudantes das três turmas de sexto ano, logo no início do acompanhamento de campo. O material, que serviu para que pudesse ter mais propriedade sobre a realidade daqueles jovens em relação às suas situações sócio educativas, proporcionou ir além, possibilitando que constituísse talvez uma das mais pertinentes categorias de análise desta pesquisa, visto que, com auxílio de Albuquerque (2005), Soares (1998 e 2004) e Ferreira e Teberosky (1999), e de duas colegas alfabetizadoras, percebi que havia elementos peculiares relacionados à alfabetização de muitos dos estudantes de sexto ano e que esses aspectos possam ter relação com o aproveitamento desses estudantes.

No sexto capítulo, “Conflitos de campo”, procedi a descrição e análise das observações feitas em sala de aula – quando ministrava a disciplina de História – e registradas em Diário de Campo, durante os dois primeiros trimestres letivos do ano 2014, nas três turmas de sexto ano acompanhadas. O termo “conflito” constituirá parte do título deste capítulo, em virtude do entendimento de que a escola, e mais especificamente o espaço de trabalho com sextos anos, possa ter se constituído como lugar de disputa, em que não só há a macro reprodução, mas também as micro defesas, as contestações, as resistências. Neste sentido, recorri a recursos interpretativos que encontrei em Enguita (1989), Guareschi (2002), que fazem suas proposições tomando como base as teorias de Giroux (1983), Willis (1991) e Apple. Nesta análise, de tipo hermenêutico-dialético, emergiram três outras categorias interpretativas que completaram um quadro complexo e plural que proponho, para que se possa pensar questões relacionadas ao alto índice de reprovação em sextos anos.

É importante, ainda, destacar que as inquietações que me conduziram a esta pesquisa e, posteriormente, a estes resultados, partem da minha prática como professor de séries finais do Ensino Fundamental, e que a motivação desta trajetória é viva, percepção esta que

possivelmente evidencie-se de forma mais explícita e mobilizante pelo “fazer parte”, estar em contato cotidianamente com o objeto que vai se delineando.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Não seria possível justificar num prefácio a necessidade do pensamento complexo. Uma tal necessidade só pode se impor progressivamente ao longo de um percurso onde surgiriam primeiro os limites, as insuficiências e as carências do pensamento simplificador, depois as condições nas quais não se pode escamotear o desafio do complexo. Em seguida será preciso perguntar-se se há complexidades diferentes uma das outras e se elas podem ser unificadas num complexo dos complexos. Será preciso, enfim, ver se há um modo de pensar, ou um método capaz de responder ao desafio da complexidade. Não se trata de retomar a ambição do pensamento simples, que é a de controlar e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar.

Edgar Morin

Nesta seção, busco demonstrar o percurso metodológico percorrido, que começou, conforme descrição feita na introdução, com a constatação de índices de reprovação e taxas de abandono em sextos anos, superiores aos demais anos do Ensino Fundamental. Observou-se, também, por conseguinte, que os índices de aproveitamento são menores naquele ano do que nos demais.

Minha prática docente possibilitou perceber, desde o momento em que ingressei na rede pública de ensino em 2006, um número maior de alunos nas turmas de sextos anos do que nas de sétimos, oitavos e nonos anos. Acrescenta-se a percepção análoga de que muitos professores buscavam fugir a atender aquelas primeiras turmas das séries finais. Estas duas constatações, *a priori*, acrescidas do fato de estar presente naquelas turmas, percebendo que havia questões peculiares e complexas para o desenvolvimento de um trabalho razoável, despertaram-me angústia, apreensão, desconforto, inquietação, tanto mais quando me vi correspondendo também aquelas atitudes de colegas que optavam pela fuga e não pelo enfrentamento. Seriam os primeiros diagnósticos do “caos”?¹⁴

Quando optei por este tema – alto índice de reprovação em sextos anos – para constituição de uma proposta investigativa em nível de mestrado, busquei alcançar alguns dados quantitativos a respeito do número de matriculados e de reprovações em sextos anos

¹⁴ Gostaria de sugerir uma concepção não necessariamente pejorativa para “caos”, visto compreender – ainda que cause estranhamento, medo e/ou vontade de fuga – que a desordem, a confusão entre os elementos, a balbúrdia, são constatações presentes e observáveis nas relações socioculturais. Por vezes inclusive necessárias e pertinentes para dinâmica histórica. Não há aqui a vontade de separar e organizar os elementos, até porque desconfio da ordem. Quero sim projetar tecnologias que me permitam, enquanto educador, transitar em meio ao “caos”, positivando-o. E que essa desconfiança e vontade, cá expressas, sirvam também como metáfora à perspectiva metodológica em que acredito neste momento e em que pretendo funcionar. No começo da década de 1990, Edgar Morin dizia que “foram necessárias estas últimas décadas para que nos dêssemos conta de que a desordem e a ordem, sendo inimigas uma da outra, cooperavam de certa maneira para organizar o universo.” (2011, p. 61). Desta maneira, se houver o entendimento de uma ordem necessária, consideraria que “A complexidade da relação ordem/desordem/organização são necessárias em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem.” (MORIN, 2011, P. 63).

(quintas séries), comparativamente aos demais anos – sétimos, oitavos e nonos. Alguns dados fornecidos através do INEP foram examinados, assim como os dados relativos à escola em que trabalho. O que encontrei, apurou-me a desconfiança.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o número de matrículas realizadas na Rede Pública municipal e estadual em Pelotas no ano 2012, há um total de 18.384 alunos matriculados nas séries iniciais e 17.677 alunos nas séries finais¹⁵, ou seja, apenas 3,85% menos, o que demonstra certa normalidade da caminhada dos estudantes até a passagem para as séries finais, sexto ano. Agora, se considerarmos as matrículas efetuadas para o Ensino Médio, 8.757 alunos, temos aproximadamente 50% menos matrículas que nas séries finais do Ensino Fundamental. Esta constatação despertou-me a reflexão sobre a possibilidade de muitos jovens não ingressarem no Ensino Médio em virtude de não conseguirem concluir o Ensino Fundamental.

Verifiquei também que, em uma das Escolas que trabalho atualmente – da rede pública municipal – o número de turmas de quinta série é o mesmo de quarta série, porém com um número de matrículas (em 2012) bem maior. São 59 alunos matriculados nas quartas séries e 80 alunos matriculados nas quintas. O número de matriculados aumenta em 35%. Segundo a Coordenadora Pedagógica desta escola, reprovam, em média, 1/3 dos alunos de quinta série. Outro dado que aqui ilustra bem a problemática é o número de matrículas na oitava série¹⁶. São apenas 26 em 2012. O número de alunos que concluiriam o Ensino Fundamental, com possibilidade de ingressarem no Ensino Médio, é menor do que o número de alunos matriculados nas quintas séries – são 80 alunos matriculados na quinta série e 26 alunos matriculados na oitava, no ano de 2012.

Estes dados, somados aos apresentados na introdução, interrogar-me-iam. Começava então a refletir sobre o que estaria levando aqueles adolescentes a reprovarem nos sextos anos e presumíveis consequências destas reprovações. Verifiquei que era verdadeira a hipótese de problemas maiores em sextos anos, em se tratando de aprovação, reprovação e abandono, do que nos demais anos¹⁷. Indagava-me: se esse alto índice de reprovação seria comum a outras Escolas e o que estaria fazendo com que muitos adolescentes ali reprovassem? De um

¹⁵ Consideram-se séries iniciais de primeiro a quinto anos, ou de primeira a quarta série em escolas que não concluíram a transição para o modelo de nove anos. Séries finais correspondem ao sexto ano, com término no nono ano, ou de quinta a oitava série.

¹⁶ Nesta Escola não havia ainda se implementado completamente o novo sistema com nove anos, motivo que me conduziu à utilização da terminologia série e não ano. Por conta, também, de deixar para possíveis investigadores futuros, registro documental acerca do contexto em que se produz esta análise.

¹⁷ <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

problema mais geral – **Que fatores contribuem para o alto índice de reprovação em sextos anos?**¹⁸ – emergiram objetivos mais específicos:

- Analisar, frente ao histórico educacional do Brasil, a estrutura e organização do atual Ensino Fundamental;
- Efetuar um mapeamento e avaliação de pesquisas que abordem reprovação em sextos anos no período 2003-2013;
- Identificar e compreender fatores que potencializam altos índices de reprovação em sextos anos, em uma escola pública no município de Pelotas, RS.

Tomo em consideração dois estudos realizados no município de Pelotas sobre fracasso escolar¹⁹. Embora não dirigidos especificamente aos sextos anos, são pesquisas que apontam fatores extraescolares e fatores intraescolares como condicionantes de fracasso escolar. Silva et al (1999) indicaram a influência de fatores extraescolares, tais como etnia, gênero e situação socioeconômica, atuando sobre o desempenho dos estudantes. Damiani (2006) confirmaria essa indicação, mas, através de um estudo de caso, realizado em duas Escolas Públicas Municipais localizadas em uma mesma região periférica da cidade, sugeriria que fatores intraescolares, em especial o discurso pedagógico, interfeririam, também, no aproveitamento escolar.

O trabalho ilustra a importância de entender os processos intraescolares que estão associados ao desempenho dos estudantes, por meio de investigações de caráter qualitativo, embora reconheça a relevância da contribuição dos estudos quantitativos, voltados à identificação de fatores de risco pessoais e familiares para fracasso escolar, pois estes são indispensáveis para o mapeamento do fenômeno no nível populacional. A investigação sugere que o processo de escolarização não é uniforme em todas as instituições de ensino e que o rendimento acadêmico dos estudantes está fortemente associado a características da cultura desenvolvida em cada uma delas, associação essa que pode, inclusive, modificar as correlações estatísticas

¹⁸ “Do ponto de vista prático, o *Objeto* é geralmente colocado em forma de pergunta – é uma questão – e se vincula a descobertas anteriores e a indagações provenientes de múltiplos interesses (de ordem pessoal, lógica ou sociológica). A clareza e a precisão nessa escolha decorre de um esforço para estabelecer relações entre marcos conceituais amplos, abrangentes e, ao mesmo tempo, específicos e voltados para o *problema*, articulando-os com a prática. [...] Operacionalmente, eu diria que a definição clara do objeto deve sempre preceder ao esforço discursivo, de tal forma que, na primeira linha de um projeto, qualquer leitor possa identificá-lo e compreendê-lo. [...] Dialeticamente, porém, todas as etapas de um projeto constituem um a definição e redefinição do objeto que só será plenamente definido em todas as suas determinações ao final do processo.” (MINAYO, 2014, P. 183).

¹⁹ Considera-se “fracasso Escolar” a presença de, pelo menos “um episódio de reprovação e/ou evasão na vida do estudante (DAMIANI, 2006).

existentes entre fracasso e determinadas características pessoais e familiares dos estudantes – encontradas não somente no Brasil, mas em outros países. (DAMIANI, 2006, p.459).

Não procedi à discriminação entre fatores internos e externos, nesta pesquisa, também não pretendi estabelecer hierarquia. Apresento aqui as compreensões que emergiram, procurando vislumbrar a pluralidade de articulações possíveis, com foco nos sextos anos. Acredito que o que se possa captar desse fenômeno histórico e cultural não é fragmentário. Mas chamo atenção para a possibilidade de intervenção que estudos deste tipo possuem pela via da ampliação da compreensão do fenômeno, potencializando o repensar e o refazer pedagógico. Ora, se consubstanciada a ideia de que fatores intraescolares, como os discursos pedagógicos, tem interferência no aproveitamento dos estudantes, admite-se que, enquanto pesquisadores e educadores, pode-se atuar, paulatinamente, no sentido de subverter a realidade do fracasso escolar. Justifico por esse viés a importância social desta pesquisa.

Observando os números acerca de aprovação, reprovação e abandono, em Escola Pública estadual/RS na qual atuo, tomei os estudantes de sextos anos e os profissionais desta escola como sujeitos desta investigação. Merecem exposição os números, visto que corroboram com o panorama nacional, estadual e local, evidenciado na introdução, que apontam para problemas maiores nos sextos anos em relação ao demais anos do Ensino Fundamental.

Total Aprovação no Ens. Fundamental	Aprovação - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Aprovação - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Aprovação no 1º Ano	Aprovação no 2º Ano	Aprovação no 3º Ano	Aprovação no 4º Ano	Aprovação no 5º Ano	Aprovação no 6º Ano	Aprovação no 7º Ano	Aprovação no 8º Ano	Aprovação no 9º Ano
65,1	94,1	54,9	100	100	100	81,1	92,3	46,2	55,5	55,9	63,4

Taxas de Aprovação, Escola Estadual/RS investigada, 2012.

Total Reprovação no Ens. Fundamental	Reprovação - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Reprovação - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Reprovação no 1º Ano	Reprovação no 2º Ano	Reprovação no 3º Ano	Reprovação no 4º Ano	Reprovação no 5º Ano	Reprovação no 6º Ano	Reprovação no 7º Ano	Reprovação no 8º Ano	Reprovação no 9º Ano
30,3	5,9	38,9	0	0	0	18,9	7,7	44	40,6	38,1	29,6

Taxas de Reprovação, Escola Estadual/RS investigada, 2012.

Total Abandono Ens. Fundamental	Abandono - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)	Abandono - Anos Finais (6º ao 9º Ano)	Abandono no 1º Ano	Abandono no 2º Ano	Abandono no 3º Ano	Abandono no 4º Ano	Abandono no 5º Ano	Abandono no 6º Ano	Abandono no 7º Ano	Abandono no 8º Ano	Abandono no 9º Ano
4,6	0	6,2	0	0	0	0	0	3,8	3,9	6	7

Taxas de Abandono, Escola Estadual/RS investigada, 2012.

De fato, nesta escola em que se deu a pesquisa, os índices de aprovação, reprovação e abandono em sextos anos são ainda mais alarmantes.

Para pensar essas questões, indicadas enquanto objetivos, realizei uma investigação qualitativa, termo genérico segundo Bogdan e Biklen (1994), mas que agrupa algumas

estratégias de inquérito que compartilham certas características, tais como: (1) os dados recolhidos são designados por qualitativos por serem ricos em pormenores descritivos; (2) opta por investigar questões que não se estabelecem com a operacionalização de variáveis (de forma quântica), mas que busca investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural; (3) a abordagem à investigação não é feita de forma a responder questões prévias ou testar hipóteses; (4) busca compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação; (5) causas exteriores são consideradas secundárias; (6) recolhem informações em contato aprofundado com os indivíduos, em seus contextos.

Questões pertinentes e que conduzem, desde as décadas que sucederam a Segunda Guerra, a busca de novas perspectivas metodológicas, foram já devidamente pontuadas e desenvolvidas em inúmeros trabalhos voltados à educação e à pesquisa social como um todo.

Assim, (a partir das décadas de 1960 e 1970) as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisadores se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números –, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (ANDRÉ; GATTI, 2011, p. 30 e 31).

As ideias de que o trabalho com hipóteses dirige previamente a pesquisa ou que a manipulação de números permite que o investigador consiga chegar a lugar estabelecido *a priori*, são alguns dos elementos que colocam em dúvida a eficácia de métodos quantitativos, conduzindo à busca de outros paradigmas.

Gostaria de tomar a questão trazida por Maturana (2009), colocando-a em um lugar de destaque. Trata-se da constatação e consideração da dimensão emocional humana²⁰. Segundo ele “Todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção.” (p. 16). Estou aqui pontuando estes aspectos a fim de assumir a postura de um investigador que reconhece os limites metodológicos da investigação científica,

²⁰ Vale dizer aqui que para o autor as emoções são diferentes do que chamamos de sentimentos. “Do ponto de vista biológico o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção.” (MATURANA, 2009, p. 15).

precisa transitar e escolher caminhos e admite a necessidade de um rigor metodológico para produção do conhecimento. Gostaria de, ao pesquisar educação – algo com que estabeleci uma relação quase que visceral –, conseguir dar conta dessa profundidade necessária à compreensão das relações humanas, cuja captação se torna cada vez mais distante à medida que dela me aproximo.

Considerando a complexidade e os limites metodológicos que envolvem a investigação científica e, por outro lado, reconhecendo a demanda por rigor metodológico para produção de conhecimento, impingi um cuidado no que tange à constituição de critérios relativos à metodologia e aos métodos utilizados neste trabalho. Nesse sentido, segui algumas estratégias: procurei constituir a legitimação dos recursos metodológicos empregados nesta pesquisa por dentro da própria investigação, esclarecendo e justificando a utilização dos métodos de coleta e análise, mostrando como foram manuseados e porquê²¹; passei a utilizar diferentes técnicas, tanto para coleta quanto para análise de materiais, a partir do momento em que percebia a contingência. Logo, não espero chegar ao todo, mas alcançar algumas considerações significativas para que se possa pensar e discutir elementos que possam estar obstruindo o caminho de pré-adolescentes e adolescentes no trânsito do Ensino Fundamental, mais especificamente no sexto ano.

Realizei primeiramente um levantamento bibliográfico e análise documental, de maneira a poder analisar, frente ao histórico da educação brasileira, a estrutura e organização do Ensino Fundamental. Nesse sentido, observei, retrospectivamente, através da legislação brasileira – no que se refere à educação – como vai se constituindo esse modelo estrutural e organizacional que funciona hoje nas Escolas brasileiras. Se essa constituição histórica contribui, e de que maneira, para a definição de estrutura, organização, práticas, vivências, enfim, para a formação cultural acerca de um(s) modelo(s) pedagógico, de Escola, que se presencia e reproduz contemporaneamente. Aqui foi despendido cuidado especial a vestígios ou fontes que contribuem para percepção acerca dos problemas que se diagnosticou em relação à passagem da educação elementar, curricular, unidocente, ou séries iniciais, para a educação secundária, de área, pluridocente, ou séries finais no Ensino Fundamental.

²¹ Neste aspecto não me limitei a esta seção, procurei em cada um dos cinco Capítulos do *corpus* do texto elucidar e demonstrar o relevo da forma como foi coletado cada material, porque foi significativo para esta pesquisa, o que pretendia alcançar com cada um deles, a forma como foram analisados e os resultados alcançados via análises. Ou seja, procuro demonstrar os caminhos aqui, mas não paro, também o faço ao iniciar cada capítulo, de maneira a evidenciar mesmo a parcialidade, a necessidade de aprofundamento crítico que não se encerra com a finalização do texto, de forma a que o leitor possa se apropriar do processo seguido para poder criticá-lo. A direção tomada tem sido a da tentativa de constituição e legitimação do rigor metodológico por dentro da investigação, de maneira contingente – pois a pesquisa não é linear –, mas explicitada, justificada e aberta – para que a crítica possa fazer crescê-la.

A documentação disponível contribuiu sobremaneira para esta investigação, possibilitando uma reconstituição arqueológica da composição da(s) trilha(s) que conduziram à atual estrutura educacional, com especial atenção a possíveis paralelos, analogias, rupturas ou dicotomia entre séries iniciais e séries finais²². A constatação dessa potencialidade da investigação documental está expressa por Ludke e André (1986, p. 39) da seguinte maneira:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A (re)constituição de um panorama histórico, que permite perceber como se compôs a estrutura de Ensino Fundamental e possíveis articulações dessa composição com o problema aqui investigado, foi possível com a verificação de importantes recursos bibliográficos, já mencionados na introdução, Romanelli (2012) e Souza (2008).

Na empreitada de obter mais conhecimentos sobre o que possa estar contribuindo para produção de alto índice de reprovação em sextos anos, efetuei um mapeamento das pesquisas, mediante “estado da arte” e/ou revisão de literatura. Segmento da investigação significativo para esta pesquisa define-se “estado da arte” e sua contribuição:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38 e 39).

Não só o mapeamento e levantamento do que vem sendo pesquisado acerca do tema, com essa revisão foi possível ir além:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

²² Em se tratando da perspectiva de reconstituição arqueológica, é uma tentativa de escavação de discursos do passado presentes na documentação referente à educação brasileira, a fim de compreender a constituição de práticas e experiências escolares contemporâneas.

A revisão foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, local em que encontrei aproximadamente dez trabalhos para os últimos dez anos (2003 a 2013) que, com as mais variadas abordagens, metodologias e objetivos, procuram compreender, de alguma maneira, questões relacionadas à reprovação em sextos anos.

Essas pesquisas conduziram-me, ainda, a outras, totalizando quatorze textos, sendo três teses, oito dissertações e três artigos. Completando, foi de grande valia o estudo de Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, *Passagem sem Rito: as quintas séries e seus professores* (1997).

Apresento, então, um panorama histórico (capítulo 2) e um cenário acerca do estado atual das pesquisas referentes à problemática (capítulo 3). Passo, logo, à investida no sentido de identificar e compreender fatores que potencializam altos índices de reprovação em sextos anos. O caminho – ou estratégia de investigação qualitativa – que me pareceu pertinente para construir compreensões sobre a transição das séries iniciais para as séries finais foi a observação participante.

De forma a compreender mais densamente o que possa estar gerando aproveitamento escolar insuficiente, quando da passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, realizei um acompanhamento de turmas de sexto ano, em Escola Pública Estadual/RS de Pelotas. Para André e Gatti (2011, p.32):

Os acontecimentos de sala de aula só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que devem ser estudado pelo pesquisador.

Considerar o potencial oferecido por esta via, através da coleta de dados diretamente no ambiente em que toda essa complexidade se articula e se faz inteira e espontânea, contribuiu para satisfazer percepções que de outro modo, seriam difíceis de captar. É importante considerar que eu como investigador também exerço a função de docente na escola pesquisada. Tenho convicção, neste momento de debate em termos de modelos e perspectivas para produção de conhecimento, que, neste caso, a aproximação proporcionou mais lucidez do que o distanciamento.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Admitem-se aqui algumas críticas possíveis ao método de observação. Ludke e André (1986) apontam que os críticos afirmam a possibilidade de se provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas; a possibilidade, também, de o método se basear muito na interpretação pessoal e na visão distorcida ou parcialidade representacional da realidade que pode ser gerada através do envolvimento do pesquisador²³. Visto que não existe neste trabalho a pretensão de imparcialidade – o que se julga impossível, pois se trata de um estudo de dimensões humanas; não se pretende fazer generalizações ou dar conta da problemática como um todo – pois, embora histórica, a forma como a realidade se constitui e se apresenta, também é contextual e dinâmica.

Para uma aproximação inicial com o contexto socioeducativo discente, utilizei um questionário²⁴, aplicado logo nas primeiras aulas, aos estudantes das três turmas de sextos anos da escola. Desde então, foram feitos registros das observações em Diário de Campo²⁵, de todas as aulas entre os dias 26 de fevereiro e 26 de agosto de 2014. Esses dois materiais foram analisados separadamente e deram origem a outras duas seções da dissertação (capítulos 5 e 6, respectivamente). As análises dos dois materiais – questionários e Diário de Campo – foram feitas com respaldo da proposta hermenêutica dialética de Minayo (2014), preservando-se assim a possibilidade de interpretar os sentidos que os sujeitos elaboram em seus discursos – da hermenêutica – e a compreensão dessas percepções mediante as contradições que possam lhes ser próprias, considerando o seu contexto histórico e sociocultural – da dialética. Segundo Minayo (2014, p. 343), “por possibilitarem uma reflexão que se funda na práxis, o casamento das duas abordagens é fecundo na condução do processo, ao mesmo tempo

²³ Guba e Lincoln (1981) refutaram essas objeções argumentando que: os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença do pesquisador dificilmente provocará mudanças significativas; que as críticas à observação se basear na interpretação pessoal pauta-se no ponto de vista “objetivista”, que condena qualquer uso de experiência direta; e que há uma série de meios a serem utilizados para verificar se o envolvimento do pesquisador está levando à parcialidade.

²⁴ “No caso da pesquisa qualitativa, os questionários tem lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo. Pois, nas abordagens qualitativas, o foco é posto na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas [...]” (MINAYO, 2014, p. 268).

²⁵ “A observação participante, em qualquer nível de profundidade em que for realizada ou em que teoria se baseie, tradicionalmente utiliza-se de um instrumento denominado *diário de campo*. O diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais, que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores, quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos. Uma pergunta frequente levantada pelos pesquisadores é se devem ou não devem usar dados de seu diário de campo para a análise de seu objeto de investigação. A resposta tem de ser afirmativa. De outra forma não teria necessidade de tanto investimento na observação. É exatamente esse acervo de impressões e notas sobre as diferenciações entre falas, comportamentos e relações que podem tornar mais verdadeira a pesquisa de campo.” (MINAYO, 2014 p. 295).

compreensivo e crítico de estudo da realidade social”²⁶. Sobre esse casamento, Minayo (2014, p.343) afirma que, por um lado:

A hermenêutica oferece as balizas para compreensão do sentido da comunicação entre os seres humanos; parte da linguagem como o terreno da realização da intersubjetividade e do entendimento; faz a crítica das pretensões do Iluminismo que leva a ciência moderna a crer na isenção do possível dos pré-juízos, colocando-se fora do mundo da vida; investe nas possibilidades da comunicação, mas as considera em seu processo finito, marcado pela história e pela cultura e, filosoficamente, propõe a intersubjetividade como o chão do processo científico e da ação humana.

Completando, por outro lado, o:

[...] exercício dialético considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas. Ou seja, entende a linguagem como um veículo de comunicação e de dificuldade de comunicação, pois seus significantes, com significados aparentemente iguais para todos, escondem e expressam a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e da conformidade. Uma análise compreensiva ancorada na hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório. (ibid, p. 347).

Em ambos os materiais que utilizei como forma de compreensão das questões mais ligadas aos discentes, realizei, previamente à análise, uma descrição dos dados coletados.

O segundo caminho trilhado para observação se deu a partir dos acompanhamentos e registros das reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe ao final do Primeiro Trimestre de 2014. Desta maneira, busquei captar a perspectiva docente acerca da problemática investigada. Para manuseio desses dados, após transcrições, foi realizada a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Esta técnica situa-se entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Possibilita a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, que se expressará em forma de produção escrita. Nesse método é valorizada tanto a descrição, quanto a interpretação. Parte de sentidos imediatos, para os sentidos mais complexos e aprofundados. Nesse procedimento, o olhar emerge do interior do fenômeno. Segundo os autores, a *unitarização* dos materiais do *corpus* e sua posterior *categorização*, possibilitam um processo de impregnação, potencializando emergirem novas compreensões e aprendizagens. A metáfora “uma tempestade de luz” procura mostrar como emergem as novas compreensões no processo analítico, considerando que é possível alcançar novas ordens por meio do caos e da desordem. (ibid, p. 46). Para os autores:

²⁶ Para Minayo (2014, p. 346) “enquanto a hermenêutica busca essencialmente a compreensão, a dialética estabelece uma atitude crítica”.

Realizar pesquisas utilizando a análise textual discursiva implica assumir uma atitude fenomenológica, ou seja, deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes. Essa abordagem valoriza argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 30).

Estes materiais coletados nas reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe das três turmas de sextos anos acompanhadas, analisados com recurso da análise textual discursiva, originariam o quarto capítulo desta dissertação, no qual são apresentadas as categorias construídas como subitens deste.

Através da metodologia qualitativa e do recurso a essas variadas técnicas de coleta e análise de dados, chego a um panorama complexo, constituído por variadas implicações complementares, sem efetuar um esforço de simplificá-las, visto que “os modos simplificadoros de conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos de que tratam, torna-se evidente que eles produzem mais cegueira do que elucidação[...]” (MORIN, 2011, p. 5).

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES E RESGATE HISTÓRICO ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA ESTRUTURA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A educação de perspectiva moderna, que se inaugura pós-revoluções do século XVIII, a começar pela Europa, chega com certo atraso ao Brasil. Não havia em nosso país as condições para que tal estrutura e funcionamento fosse instalada, ou até mesmo pensada, em fins do século XVIII, ou durante o século XIX, visto que, somente em 1822, o Brasil viria a conquistar sua autonomia político-administrativa e ainda assim permaneceria, até as primeiras décadas do século XX, governado por oligarquias de tipo bastante conservadoras e que não haviam assimilado os valores modernos de pensamento, em que pese a possibilidade de colocá-los em pauta na educação brasileira.

Este capítulo apresenta, através da análise da legislação brasileira voltada à educação, aspectos que possam ter produzido condições que contribuam para as vivências educacionais que se observam hoje, e que tem a ver com a aprendizagem e com o rendimento escolar ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, as fontes – Constituições Brasileiras e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961) e de 1971 (BRASIL, 1971), entre outras, voltadas à educação – não foram analisadas com vistas à comprovação ou justificação de hipóteses, no intuito de alcançar algum resultado previamente estabelecido.

Não é uma leitura cronológica ou evolutiva da educação brasileira, a partir das normas criadas, mas antes, uma abordagem voltada à percepção de possíveis condições que essas Leis possam ter produzido e que tenham contribuído para as práticas pedagógicas atuais, no que se refere a essa passagem dos estudantes do currículo para área. A pesquisa bibliográfica contribuiu de diversas formas como: possibilitando o caminho a Leis, oferecendo análises que aqui se tornaram dialógicas, dando respaldo conceitual ou mesmo trazendo informações factuais importantes para entender a caminhada da educação brasileira – aqui destaco *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, de Otaíza de Oliveira Romanelli (2012) e *História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*, de Rosa Fátima de Souza (2008).

Esta última autora privilegia em suas análises aspectos pertinentes para se pensar a educação e seus propósitos, ao longo da história do Brasil republicano:

A questão de saber por que a escola ensina o que ensina é fundamental para o entendimento da finalidade cultural das instituições educativas e do tipo de homens e mulheres que uma dada sociedade em determinado tempo deseja

formar. [...] Nesse sentido, é relevante considerar tanto o modo como o conhecimento foi organizado no passado, quanto a dinâmica social que moldou uma dada seleção cultural para as escolas. (SOUZA, 2008, p. 11).

A Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), primeira do Brasil republicano, tal como a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), primeira do Brasil “independente”, monárquico, não traz o tema educação, dando pistas de que ainda levaria algum tempo para que propostas de secularização do processo educacional, a educação em moldes modernos, fossem pensadas e pautadas cá na recente república. Até a década de 1930, temas relacionados à educação cabiam ao Ministério da Justiça, através do Departamento Nacional do Ensino.

Mas, previamente, algumas importantes marcas já vinham sendo tecidas, ainda que bastante discretas. Essa passagem sintetiza e ilustra com muita riqueza a obra do colonizador ocidental, a partir da qual é possível perceber alguns traços significativos para compreensão das condições em que a educação vai se constituindo no Brasil:

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à graduação da elite. E foi com essa característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se ‘tornou, por muito tempo, um país da Europa’, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava atingir *status*. Na época colonial mesma, ‘...já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes (dados pelos colégios) passaram a exercer o papel de escada ou de ascensor, na hierarquia social da colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juizes e magistrados’. (ROMANELLI, 2012, p. 35 e 36).

Romanelli deixa diversas pistas, não só registrando características da educação ao longo do Período Colonial e Imperial, mas, o que é mais importante, possibilitando fazer articulações, ainda que não se busque uma relação causa/consequência, mas que se possa inferir como vai se delineando a instituição educação no Brasil. Percebe-se que seu início possui conceitos católicos, pós Contrarreforma, a partir da fundação da Companhia de Jesus,

por Inácio de Loyola, em 1534. Da aculturação do gentio faz parte, não só a catequização, mas também – e indispensável para essa aculturação – a própria educação, em moldes europeus, principalmente no que tange ao aprendizado da língua. Logo, como que “naturalmente”, haverá uma educação elementar, para índios e brancos, com exceção das mulheres, e a educação média e superior voltada aos mais privilegiados, detentores de terra e títulos, ou seus descendentes. Segundo a autora, a classe dirigente na Colônia logo percebe a importância na educação para formação de seus representantes, sendo assim, essa “educação livresca, acadêmica e aristocrática”, tornar-se-ia, desde então, “ator coadjuvante na construção das estruturas de poder”. Nesse sentido uniam-se “a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas”. (ROMANELLI, 2012, p. 36).

Notem-se dois elementos fundamentais, além dos já citados acima, quais sejam, a realidade dando uma dimensão bem maior ao que o projeto missionário se propunha e o quão impregnado estava este *fazer* com valores da Igreja e aristocráticos. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, embora o Estado tome, pela primeira vez, alguma responsabilidade para com a educação, introduzindo leigos no ensino, aqueles traços permanecerão e, em seguida, se intensificaram. A dinâmica social dada pela mineração, no que se refere ao urbano, ao surgimento de uma categoria intermediária a escravos e senhores, sua participação na vida social e política, o recente mercado interno, a presença da família real (1808) e o movimento de emancipação política, culminante no 1822, farão mover o fator demanda, mas não o estrutural.

Se a Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827)²⁷, que fará mais tarde alusão ao dia do professor, e que vem a substituir a Lei de 1º de março de 1823 – que cria a escola pelo método Lancaster – (BRASIL, 1823)²⁸, havia fixado como função do Império a criação de escolas primárias, o Ato Adicional à Constituição em 1834 (BRASIL, 1834) definiu que os ensinos primário e secundário ficariam a cargo das Províncias, reservando ao governo central, o ensino superior. Dada a importância que a educação vinha ganhando, dentro daqueles moldes, o ensino médio passa a se estruturar em função do preparo dos candidatos para o

²⁷ Primeira vez que o governo abordará as questões relativas à educação de maneira mais geral. A mesma lei estabelecia que os Presidentes de Província definissem os ordenados dos professores; que as escolas deviam ser de ensino mútuo; que os professores deveriam providenciar a necessária formação no método Lancaster; e determinava os conteúdos das disciplinas. (SANTOS; MEDEIROS, 2010).

²⁸ Criava na Corte uma Escola de primeiras letras, a partir da preocupação em instruir as corporações militares para que pudessem combater as agitações e insurreições populares. É uma primeira tentativa do Estado Nacional Brasileiro em organizar a educação e a formação docente. Era o método de Ensino Mútuo, com origem no método Lancaster, com a finalidade disciplinadora, que levava em consideração a repetição e a memorização. (SANTOS; MEDEIROS, 2010).

ensino superior, marca outra que permanecerá na lógica educacional brasileira, o condicionamento que as etapas últimas do ensino, anseio dos que possuem mais acesso, e que o fazem, segundo Romanelli, em função do *status*, exerce sobre as primeiras. É como que um funil virado, em que a base, ao mesmo tempo prepara, sustenta e seleciona os que “vão subindo”, de maneira intensamente norteada por critérios advindos do que se infere lá em cima. O que se moverá a partir daí é o cúbico da base, mas o formato e dinâmica permanecerão, estão presentes ainda no modelo atual, interferindo inclusive na “passagem” que aqui se pretende estudar.

Segundo Souza (2008), até o fim do Império funcionaram, de forma bastante precária, alguns liceus provinciais com poucos alunos. Eram também promovidas aulas avulsas ou régias, em que preponderava uma educação de tipo literária, herdeira da tradição dos colégios do Antigo Regime. Nesse ambiente, multiplicam-se os colégios particulares. Mantém-se o caráter preparatório do ensino secundário, para os exames de ingresso no ensino superior.

Embora algumas medidas na tentativa de re-estruturação do ensino secundário com o advento da República, visando um sistema seriado e a frequência obrigatória, subsistiram dois sistemas paralelos de ensino secundário, quais sejam, os estudos regulares - ginásios mantidos pelos governos estaduais - e os estudos parcelados - particulares. Para este estudo nota-se que vai se aprofundando o distanciamento entre o elementar, ofertado lá na educação primária, e o propedêutico ensino secundário, que se prestava quase que exclusivamente como preparação para o ensino superior²⁹.

Em meio a uma disputa entre uma perspectiva literária³⁰ e outra científica³¹ como forma de definir o ensino secundário, o que determinará a configuração do currículo, nas primeiras décadas republicanas, segundo Souza (2008), é a normatização e fiscalização do governo federal, com vistas à uniformização desse nível de ensino e as exigências dos exames preparatórios. Normalmente, um ginásio público, instalado por capital, não dava conta da demanda crescente, a seletividade interna era forte, e eram pagos e caros³², servindo às elites, limitando o acesso às mulheres, excluindo negros, indígenas e camadas populares. Alguma

²⁹ Ocorre uma reforma no ano de 1854, empreendida pelo Ministro Couto Ferraz, que dividirá o ensino secundário em dois cursos, estudos de 1ª classe, com duração de quatro anos, voltado aos alunos que não almejavam prosseguir até o bacharelado, e os de 2ª classe, em sequência dos primeiros, voltado à formação de bacharéis, com duração de três anos, de “caráter essencialmente literário” (SOUZA, 2008, p. 96 e 97).

³⁰ Como bem demonstra a manutenção do latim em concorrência com as línguas vernáculas, inclusive a pátria, nas primeiras décadas do século XX, e servindo como símbolo de distinção social no Brasil.

³¹ Neste sentido atuaram as reformas Benjamin Constant (Decreto n. 981, de 8/11/1890), de orientação positivista, científica, e o Código Epiácio Pessoa (Decreto n. 3.890, de 1/1/1901), Regulamentando o Ginásio Nacional.

³² Tanto as escolas secundárias públicas como as escolas secundárias privadas eram pagas e caras (SOUZA, 2008).

atenção dada ao ensino técnico-profissional, ocorrida nesse momento, mediada por “representações negativas e discriminatórias associadas ao trabalho manual” (SOUZA, 2008, p. 109), voltada às camadas populares, ia ao sentido da formação de mão de obra. A reforma do sistema escolar brasileiro, promovida pelo governo federal em 1925, fortalecerá a concepção de ensino secundário reservado a poucos³³.

Na análise de Souza (2008), a síntese que configurará a educação secundária corresponde à articulação entre a tradição e a modernidade, combinando o literário, o científico e os conteúdos de referência nacional. Acrescentaria aí as representações pejorativas acerca da vinculação do ensino ao trabalho, herdeiras de signos constituídos em uma sociedade escravista que prevaleceu por quase quatro séculos. Segundo Paula Sibilia, “a escola é uma tecnologia de época” (SIBILIA, 2012, p. 16), que possui historicidade, surgindo para cumprir um papel “civilizador”. O conceito “civilizador” estava, então, em consonância com referenciais patriarcais (e machistas), excludentes, oligárquicos, elitistas e, possivelmente, racistas e clientelistas.

A investigadora Rosa Fátima de Souza descreve, nas décadas iniciais do século XX, a desarticulação entre educação secundária e educação primária.

Em relação ao primário, a descontinuidade verifica-se em termos pedagógicos, nos planos de estudos e na sequenciação. A exigência da conclusão do ensino elementar como requisito para entrada no secundário foi adotada na legislação de alguns estados, mas não se constitui em uma prática institucional consolidada e disseminada. O exame de admissão à 1ª série do curso ginásial prevaleceu como o requisito mais importante de comprovação do conhecimento e maturidade do estudante para ingresso no secundário. O distanciamento em relação ao ensino técnico-profissional devia-se às barreiras sociais que historicamente diferenciavam esses dois tipos de ensino no país. (SOUZA, 2008, p. 108).

No final do século XIX e início do século XX, observam-se alguns indícios de que vão se constituindo novos saberes sobre a educação na mentalidade social na recente república. Chegam com mais força os valores do positivismo, ocorre o fortalecimento de uma classe intermediária a senhores e trabalhadores, é finalmente abolida a escravidão no país, desperta um primeiro surto de industrialização acompanhado de certa gama de investimento nos transportes, enfim, há a confluência de uma série de elementos que carregam consigo perspectivas voltadas à educação, ainda que mui vagarosamente. Souza contribui descrevendo

³³ “Indiferente aos debates que propugnavam a divisão do curso secundário em ciclos e a diversificação dos programas, os reformadores ratificaram o sentido unitário da escola secundária como escola de formação das elites dirigentes, destinada apenas àqueles que pudessem desfrutar de uma educação prolongada, e voltada para os estudos de nível superior e com base numa sólida cultura geral.” (SOUZA, 2008, p. 110).

esta dinâmica, as concepções educacionais aí presentes, a dessemelhança entre o ensino elementar e a educação das elites e, ainda, a composição de significados a partir dela:

A centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas. (SOUZA, 2008, p. 19).

É válido registrar aqui, as circunstâncias em que se encontravam nesse dado momento histórico os países então “civilizados”, que a média de cem anos experimentavam o modelo de educação produzido por ocasião das revoluções da segunda metade do século XVIII e início do século XIX³⁴. Como veículo de sustento ao universo do capital promovido por meio da segunda revolução industrial, no final do século XIX, desenvolveram políticas de cunho imperialista e neocolonialista, com a finalidade de garantirem matéria-prima a baixo custo, mão de obra barata e mercado consumidor para seus produtos finais. A essa altura já haviam dividido a África entre eles e boa parte da Ásia³⁵, logo conduziram boa parte da população mundial a um conflito de proporções globais, em 1914, seguido de sucessivas crises econômicas e novos conflitos bélicos de dimensões superiores ainda ao primeiro³⁶.

É válida a reflexão acerca desses paradigmas que, não bastasse o atraso que por aqui chegam, carregam consigo um amontoado de signos que muitas vezes passam despercebidos aos desatentos olhos contemporâneos, preocupados em atualizar nosso modelo educacional frente aos parâmetros “civilizados”. Sugere-se essa problematização como possibilidade de desnaturalizar uma série de prerrogativas pertinentes ao tema educação que, indiscutivelmente, têm funcionado no sentido de homogeneizar estruturas mentais, totalizar culturas díspares, a partir de referenciais ocidentais e ocidentalizantes. É precípuo olhar com um tanto de desconfiança para esses saberes que vão sendo transplantados do mundo moderno para a “não mais colônia”, tanto mais quando se sabe hoje dos resultados produzidos por essas práticas mundo afora ao longo do século XX.

Por ocasião da emergência, no Brasil, do sistema de governo republicano e todos aqueles elementos que confluíam em uma nova roupagem às prerrogativas educacionais que foram se constituindo:

³⁴ Sobre as revoluções ocorridas durante a segunda metade do século XVIII e começo do século XIX, ver HOBSBAWN, Eric J. **A Era das Revoluções** (1789-1848). 15ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

³⁵ Sobre a segunda revolução industrial e o imperialismo, ver HOBSBAWN, Eric J. **A Era dos Impérios** (1875-1914). 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

³⁶ Sobre as experiências históricas do século XX produzidas pelas disputas imperialistas iniciadas em fins do século XIX, ver HOBSBAWN, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

[...] educar o povo tornar-se-ia a preocupação central do projeto educacional republicano. O desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia à escola primária moldar o novo cidadão (SOUZA, 2008, p. 36)³⁷.

Mas contrastantes eram as condições materiais das escolas – “lastimáveis”. Segundo Souza (2008), a partir de 1870 começa a ser introduzido o sistema de classes em substituição à escola unitária. O novo sistema consistia no agrupamento de alunos a partir do grau de adiantamento auferido por exames. No bojo das transformações republicanas no Brasil:

No âmbito das instituições de ensino, a partir de 1893 foram implantados os primeiros grupos escolares organizados nos moldes da escola graduada. Contrastando com a escola unitária regida por um só professor, o grupo escolar logo se converteu em mais um dos símbolos da renovação do ensino primário no estado de São Paulo e do Brasil.

O modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula. (SOUZA, 2008, p. 41)³⁸.

Desde então, a estrutura seriada e o sistema de exames configuraram práticas presentes nos processos educacionais no Brasil.

A forma como vão se constituindo condições para o *pensar* e o *funcionar* pedagógico é que deve ser inquirido para que se possa obter percepções significativas para o que ocorre desde então. Existe um projeto modernizador, embora já se tenha o desnaturalizado, percebendo, assim, seus limites. Por outro lado, o pouco apreço ao significado do trabalho, que se constituiu como signo a partir dos quase quatrocentos anos de escravidão, permanecerá atuando. É necessário, ainda, apontar que todas as mudanças recém-ocorridas no país demandaram mecanismos educacionais outros, dada a defasagem daquele modelo que até então funcionava. Na prática atuaram personagens diversos, desde as oligarquias que temiam

³⁷ Nesse sentido, a mesma autora chama atenção para reformas na instrução pública promovidas em alguns estados brasileiros, com vistas a modernizar o aparelho de ensino para promover a educação popular. A incorporação de “princípios liberais de educação”, como a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicidade da educação primária; medidas que garantissem a eficácia do sistema (Escolas Normais e inspeção técnica para orientação do ensino); e a introdução de novas matérias. (SOUZA, 2008, p. 37).

³⁸ Souza coloca que as escolas isoladas (unitárias) estarão presentes na realidade brasileira durante boa parte do século XX. Chama atenção também a uma terceira modalidade de escola primária, as escolas reunidas – reunião de escolas isoladas em um mesmo edifício –, alternativa de baixo custo para promoção da educação popular, esse modelo teve relevância na expansão do ensino primário na primeira metade do século XX, em várias regiões brasileiras. Diz ainda que os grupos escolares, nesse mesmo período, são expressivos apenas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, predominando ainda as escolas unitárias na maior parte do país.

as possibilidades de uma educação que desse conta de uma ampliação dos horizontes culturais e da mentalidade social; os católicos, que vislumbravam, acima de tudo, a educação brasileira como uma possibilidade de mercado³⁹; o grupo mais progressista que comporá em seguida o movimento renovador; entre outros menos expressivos. Percebe-se então que admitir novas concepções que vão se integrando aos processos educacionais já é um avanço, dadas as circunstâncias em que a educação foi se historicizando. Em outras palavras, não há condições favoráveis a grandes mudanças que provoquem rupturas mais acentuadas nas características da educação brasileira.

Durante essa passagem do século XIX ao XX, da monarquia para república, algumas práticas então se modificaram, outras, se solidificaram mais vigorosamente. A expansão maciça dos grupos escolares se deu somente na segunda metade do século XX, prevalecendo ainda, no primeiro período, as escolas isoladas, principalmente em zonas rurais, e com um curso primário de três anos de duração e programas mais simplificados. Contrastavam com os grupos escolares que vinham sendo implementados e vistos como melhor opção, com primário de quatro anos, mas que, enquanto projeto a ser ampliado, esbarrava na falta de investimentos à educação. A Separação entre meninos e meninas permaneceu ainda por boa parte do século, herança religiosa que só não ocorria, possibilitando a formação de salas mistas, onde o número de alunos era considerado insuficiente para o funcionamento da escola. (SOUZA, 2008).

Muito das práticas educacionais atuais foram constituídas nesse tempo, articuladas com conceitos que já vinham sendo cunhados anteriormente. Para Souza, o “sistema de ensino alicerçar-se-ia em quatro elementos primordiais: a graduação em séries, o cumprimento dos programas, o sistema de avaliação e a disciplina dos alunos” (SOUZA, 2008, p. 49). Vale marcar aqui elementos que de alguma maneira possam ter contribuído na constituição de dificuldades intrínsecas à passagem do primário ao secundário, que podem ainda influenciar na passagem das séries iniciais as séries finais do ensino fundamental, e que é o objeto de estudo desta pesquisa. Destacam-se, então, as práticas de exames e bancas que constituiriam mecanismos de disciplinamento e hierarquização, e logo constituirão parte da barreira que contribuirá como impedimento aos avanços escolares de muitos estudantes que não transporiam esse obstáculo ou se desestimulariam com as demandas necessárias a transpô-lo.

³⁹ Para Romanelli (2012, p.132), “a reafirmação dos princípios e valores da educação confessional significa, em realidade, a determinação dos grandes grupos, que até então vinham monopolizando o ensino, de impedir, a todo custo, a perda desse monopólio que a ação do Estado naturalmente haveria de acarretar.”.

Embora existisse uma diversidade de escolas primárias, havia elementos de formação cultural comum, como é o caso do caráter nacionalista do ensino, o forte controle sobre o magistério e sua desvalorização, o lugar privilegiado dado à matemática, ciências e língua pátria. Souza (2008, p.64) afirma que a presença forte do conhecimento científico na escola primária esteve articulada com uma perspectiva de formação do trabalhador. Mas ao fazer este destaque a pesquisadora já descreve a desarticulação entre curso primário e secundário:

Num tempo em que não havia articulação entre o curso primário e o secundário, era dado como certo que a maioria das crianças que cursavam as escolas elementares não prosseguiriam os estudos, inserindo-se rapidamente no mundo do trabalho.

Dois aspectos do pensamento voltado à educação naquele momento histórico, destacados por Souza (2008), demandam certa atenção, além da percepção do desarranjo entre primário e secundário: o primeiro correspondia à forte preocupação com a construção da nacionalidade, quando se instigava o amor à pátria, os valores cívicos. Por esse viés se conduzia a um universo de práticas – comemorações cívicas, festas escolares, escotismo, culto ao pavilhão nacional, cerimônias de formaturas, desfiles, formação de fila, premiação e diplomas, entre outros – que produziam significados na mentalidade social, mexiam com o imaginário, e que acabariam se impregnando de tal modo no fazer pedagógico que, embora careçam tão positivamente daqueles mesmos significados, quase cem anos depois, ainda estão em movimento nas práticas escolares e muitas vezes se sobrepõem a demandas pertinentes como forma de mascaramento, de desvio, de receio pelo novo, pelas possibilidades de procurar movimentar-se pelo desconhecido, negligenciando-se, assim, deliberadamente ou não, exigências mais contemporâneas. Se naquele momento histórico, nacionalismo e patriotismo eram “as características mais marcantes da cultura escolar primária” (SOUZA, 2008, p. 67) e a busca por status funcionava como mecanismo de movimento da educação secundária, atualmente parece carecer de sentido, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, pelo menos para parte dos estudantes que por aí transitam. Lá, a bipartição existia e é possível encontrar o(s) sentido(s) que o faziam funcionar, atualmente ela persiste de forma quase imperceptível e busco ainda encontrar sentidos para compreender porque funciona essa dicotomia.

O segundo aspecto levantado pela autora, e que é representativo para se pensar as condições em que foram se constituindo práticas educacionais no Brasil, tem relação com a desvalorização do magistério:

Desde o início da República, o magistério primário foi conclamado a servir à pátria como destino e missão precípuos. De certa forma, a profissionalização do magistério se alimentou desse sentimento cívico, acionado para valorizar e dignificar a profissão e para justificar o trabalho mal remunerado, mas socialmente relevante. (SOUZA, 2008, p. 74).

Se “servir à pátria” já não é um sentimento tão sedutor atualmente, por outro lado, a desvalorização do trabalho docente é evidente. O fato de tal desvalorização não ser recente, como se percebe, demonstra o grau de prioridade dado à educação ao longo da história do Brasil republicano. A falta de avanço nesse sentido revela os limites daquele movimento que lá ocorria, e que propunha a modernização da educação. Havia a necessidade de investimentos que, para acontecerem, demandariam a percepção da educação como prioridade. Embora finda a escravidão e proclamada a República, foram grupos oligárquicos que, em última instância, definiram as políticas educacionais pertinentes.

Essa mentalidade, que foi se constituindo acerca da educação, não sofreu até o ano de 1930 alterações significativas. Mas antes de analisar o período pós República Oligárquica, é necessário abordar a desvinculação educação/trabalho, traço este fundamental e que parece não ter sido rompido. Situa-se nas articulações de significados produzidas ao longo de quase quatrocentos anos de trabalho escravo:

[...] A velha mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão. O povo, principalmente as camadas médias que almejavam ascender na escala social, afastou logo de si a ideia de educar-se para o trabalho. (ROMANELLI, 2012, p. 45).

É a partir da década de 1930, que as transformações que desde fins do século XVIII ocorreram na Europa e também nos EUA, começaram a chegar ao Brasil, colocando em movimento, com pouco mais de ênfase, uma gama de pensamentos voltados à educação. Outros aspectos do social também dão conta desse atraso à modernidade brasileira em relação à Europa – como o direito de voto às mulheres, que só ocorreu em 1934 – e a Legislação trabalhista, por exemplo. O Ministério da Educação e da Saúde Pública foi criado em 1930 e a Constituição de 1934 foi a primeira a dedicar espaço à questão educacional no Brasil. Nas discussões prévias à Carta, que possuiu um molde bastante liberal, destacou-se, no que se refere à educação, a figura de Anísio Teixeira, que já na década de 1920, defendia os fundamentos da Escola Nova, ideias que desde 1882, sem muito impacto, haviam ingressado no Brasil através de Rui Barbosa, mas que neste período ganhavam força. Em 1932 foi publicado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação", fruto do movimento renovador, pautava

de forma veemente questões como gratuidade e obrigatoriedade do ensino, laicidade e Plano Nacional de Educação. Em 1934, falava-se então em “Traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934, artigo 5º) e foi estabelecida a obrigatoriedade da educação primária, que seria de frequência obrigatória e extensiva aos adultos, conforme o artigo 150. A Carta dava competência ao Conselho Nacional de Educação, para elaboração de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1934, artigo 152).

Em virtude de sua concepção bastante atualizada acerca do debate educacional, Anísio Teixeira chegou a propor em seu livro, *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, publicado pela primeira vez em 1934, substituir a designação “escola nova” por “escola progressiva”, visto que em seu conceito “se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente”. (TEIXEIRA, 1978, p. 25).

Percebendo como as perspectivas educacionais em voga no Brasil estavam desconexas com as proposições do mundo ocidental contemporâneo, sugeriu Anísio Teixeira: “a transformação da escola” a partir de (três) fundamentos sociais da vida moderna, tais como o método científico⁴⁰, o que ele chama de industrialismo⁴¹ e a democracia⁴². Para ele, em função das transformações sociais que observava, justificava-se a passagem da “velha escola tradicional” para “escola progressiva”:

A escola é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer. É fácil demonstrar como todos os pressupostos em que a escola se baseava foram alterados pela nova ordem de coisas e pelo novo espírito de nossa civilização. A escola progressiva não pretende, por sua vez, apoiar-se senão nesses fatos e nessa nova mentalidade. Como a escola tradicional, ela é a réplica da sociedade em que vivemos. (TEIXEIRA, 1978, p. 37).

Em parte, prerrogativas pautadas pelo movimento renovador funcionavam no recente governo, que dizia romper com o mandonismo do período da República Oligárquica (1889-1930), visto que se autodenominou “revolucionário”. Mas cabem aqui algumas anotações que

⁴⁰ “A primeira dessas diretrizes, deixamo-la apontada na nova atitude espiritual do homem. A velha atitude de submissão, de medo e de desconfiança da natureza humana foi substituída por uma atitude de segurança, de otimismo e de coragem diante da vida. O método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano.” (TEIXEIRA, 1978, p. 31).

⁴¹ “A indústria está integrando o mundo inteiro em um todo interdependente. Não só a matéria-prima, mas a ideia e o pensamento, hoje são propriedades comuns de todo homem. O vapor, o trem, o automóvel e o aeroplano, como o telégrafo, o telefone o rádio e a televisão põem todo mundo em comunicação material e espiritual.” (TEIXEIRA, 1978, p. 33).

⁴² “É curioso notar que de todas as correntes modernas, essa de respeito pelo homem, ou democracia, é a que mais de longe se filia à ciência. Não falta quem diga que antes a ela se opõe. Mas, democracia é, acima de tudo, um modo de vida, uma expressão ética da vida, e tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com alguma forma de vida social que negue essencialmente a democracia.” (TEIXEIRA, 1978, p. 35).

correspondam às articulações, aos movimentos de ideias e às políticas públicas voltadas à educação que realmente aconteceram.

Antes mesmo de Vargas, algumas reformas estaduais já ocorriam durante a década de 1920. Mas a primeira grande reforma educacional extensiva a todo o território nacional foi a Reforma Francisco de Campos, em 1931. Poderia ter cumprido ela papel bem mais significativo, visto que dedicou atenção à organização dos ensinos secundário e superior no Brasil, mas, segundo Romanelli (2012), o movimento de reforma do ensino superior não rompeu com a ideia de formar profissionais para as carreiras liberais e, no tocante ao ensino secundário, manteve o caráter propedêutico, elitista e seletivo do ensino.

A lei não escapou à influência da velha tradição escolar brasileira, por causa da presença das Letras, de certa forma ainda relevante, no currículo, e do caráter propedêutico do ciclo complementar. O funcionamento deste último, como anexo aos cursos superiores, para os quais preparavam, conforme dita o parágrafo 1º do artigo 12, do Decreto 19.890 e 1º do artigo 11, do Decreto 21.241, é bem a demonstração de que sobrevive a velha estrutura. (ROMANELLI, 2012, p. 141).

Souza (2008, p.80) sugere que “por mais de três décadas (entre 1930 e 1970), os princípios da Escola Nova informaram as orientações didáticas para o ensino público”, mas percebe os limites do pensamento renovador:

Contudo, todas essas práticas inovadoras não mudaram radicalmente o cotidiano das escolas, como desejavam os renovadores da educação e os administradores do ensino público. As inovações foram experimentadas em várias escolas e por inúmeros professores, mas acabaram se constituindo em mais um repertório de atividades enriquecedoras das aulas e do currículo escolar, utilizadas pelos professores em determinadas ocasiões, do que propriamente o eixo norteador da ação educativa. Entre o novo e o velho, o moderno e o tradicional, professores, diretores, inspetores e delegados de ensino apostaram no “meio-termo”, isto é, uma escola de tipo médio, como diria Sud Menucci – tradicional por um lado, renovada, por outro. (SOUZA, 2008, p. 81).

Quando se propôs o estudo das condições em que foram se constituindo experiências educacionais no Brasil, *a priori* define-se pela desnaturalização de algumas compreensões acerca desse período a que me refiro nesse instante, visto que chama atenção, em virtude dos acirrados debates que ocorrem a partir do movimento renovador e muito em função, também, das precipitadas e condicionadas análises que positivam alguns fatos ocorridos principalmente na década de 1930, a forma como passam sem ressalvas elementos como obrigatoriedade e gratuidade da educação, assimilados de tal forma no imaginário, que seu próprio questionamento, mesmo como busca de uma reflexão mais densa, torna-se difícil. É preciso ver não por outro ângulo, ainda de forma condicionada, mas a partir de outros referenciais

possíveis, preferencialmente buscando novos olhares. O que as condições históricas do período possibilitaram como podemos perceber através das leituras de Romanelli e Souza e da análise da legislação, restringe-se ao paralelo às práticas educacionais em voga nos países industriais e imperialistas, fruto das revoluções burguesas, articuladas com particularidades advindas das condições históricas que pelo Brasil se desenvolveram.

Os acontecimentos históricos posteriores ainda fazem refletir que as condições para pensar educação no Brasil, com estas diretrizes de secularização, universalidade e gratuidade, permaneçam frágeis. Com a instauração do Estado Novo e a Constituição de 1937, as ideias liberais voltaram a perder força⁴³. Essa resistência ao projeto modernizador na educação brasileira evidenciou-se até 1945, quanto da redemocratização, e 1946, com a quarta Constituição da República (BRASIL, 1946), em que se percebeu o retorno da pauta liberal para educação, semeando o debate que produziu, definitivamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Esse debate, ao longo de dezesseis anos, polarizou-se entre os “estadistas”, que defendiam que era dever do Estado educar, e os “liberalistas”, defendendo já as ideias de educação privada.

Durante o período do Estado Novo (1937-1945) ocorreram alguns decretos, que ficaram conhecidos como “Reformas Capanema”⁴⁴. Somadas aos decretos do governo provisório, de 1946, essas reformas, chamadas de Leis Orgânicas do Ensino⁴⁵, aprofundaram o caráter propedêutico e aristocrático do ensino secundário⁴⁶ e não evoluíram o ensino primário, carente, historicamente, de diretrizes centrais para seu funcionamento⁴⁷. No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa em relação a estas reformas o que podemos perceber foi um aprofundamento da dicotomia entre ensino primário e ensino secundário.

⁴³ Segundo Romanelli (2012, p.157), “com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação. A Constituição de 1937 modificava substancialmente a situação, pois deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação. O artigo 129 é bem claro: ‘a infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos estados e dos municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais’. Aquilo que na Constituição de 1934 era dever do Estado, passa na constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva. Com essa vitória da mentalidade conservadora e com as características de que se revestiu o regime, teve o movimento renovador da educação de entrar em hibernação, como já o dissemos, menos pela ação de seus membros, que continuaram a lutar no terreno da ação pessoal, e mais pela movimentação das ideias, agora sem condições de serem externadas.”

⁴⁴ Em virtude do ministro de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema.

⁴⁵ Sobre essas Leis, ver Romanelli (2012 p. 157).

⁴⁶ “Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. [...] Morriam assim, evidentemente, com a lei, alguns dos princípios da Educação Nova, proclamados pelos ‘pioneiros’. Vencia uma vez mais, portanto, a velha mentalidade misonéista.” (ROMANELLI, 2012, p. 162 e 163).

⁴⁷ Romanelli (2012, p. 163-167).

A nosso ver a legislação em questão nada mais fez do que tratar separadamente de cada ramo do ensino, com o que se dava continuidade à tradição de não se visualizar o sistema educacional como um todo que deve possuir diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis do ensino. (ROMANELLI, 2012, p. 174).

A Constituição de 1946 permitiu recomeçarem, mais veementemente, as lutas em prol da reorganização do sistema educacional, que culminou, uma década e meio mais tarde, no Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, estabeleceram-se critérios claros, que pareceram encaminhar à estrutura educacional do Brasil atual. O ensino primário deveria ser ministrado em quatro séries, podendo ser ampliado por mais dois anos, “ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e a idade” (BRASIL, 1961, título VI, capítulo II, artigo 26). O artigo 27 (BRASIL, 1961) estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos. A Educação de Grau Médio (título VII) definiu o ensino médio (BRASIL, 1961, capítulo I) ministrado em dois ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com três anos de duração, abrangendo aqui os cursos técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961, artigo 34).

Estes aspectos da Lei constituíram significados na mentalidade social. Além disso, parecem ter conduzido, histórica e culturalmente à estrutura problemática e a uma assimilação social, hoje presentes na realidade educacional brasileira e que, na prática, produziu uma vivência na escola, quando da passagem do currículo para área. Essa divisão em Ensino Primário – obrigatório – e Grau Médio encaminhou, de forma mais clara, a questão da unicidade entre a primeira e a quarta série e, posteriormente, a uma realidade completamente distinta, que é multidisciplinar, mas que não prepara ninguém para essa passagem. E *ninguém* em um sentido amplo, pensando em todos os sujeitos inerentes a esse processo: alunos, professores, coordenadores, orientadores, gestores, etc.

Nota-se também a ambiguidade de sentido do “Ensino Primário obrigatório”, percebido muitas vezes como suficiente e possível e aqui falo em discurso que constitui significados, visto que a assimilação deste sentido de “suficiente e possível” tornou-se cada vez mais presente no cotidiano de uma população que carece e busca por educação no Brasil, pelo menos até o surgimento de demandas por uma mão de obra mais qualificada, promovendo novas mudanças na estrutura de ensino, mas que não apagou as cicatrizes já bastante presentes - a dificuldade que ficou constituída na passagem do que hoje chamamos de currículo para área, que também implica em uma passagem da infância para adolescência,

que naquela estrutura dicotomizava em conhecimento básico obrigatório ou necessário, com ênfase ao aprendizado da “língua pátria” e, após, uma ruptura severa que tentava dar conta de uma preparação mais técnica.

Romanelli (2012, p.193), alicerçada em dados estatísticos do Ministério da Educação e Cultura, apresenta que, já no começo da década de 1970, há a constatação de alto índice de retenção no ensino primário: “[...] significativa parcela da população, que deveria estar no ensino médio, permanecia, ainda, no ensino primário”. São sintomas que se fortaleceram nas instituições escolares brasileiras. Aspectos da “ajuda internacional” auxiliam a compreender por que não se adotou políticas públicas mais veementes para educação, haja vista que nem mesmo a implementação de estratégias de secularização haviam se efetivado convencionalmente e que já eram perceptíveis outras tantas demandas, como exemplificam os altos níveis de reprovação e seletividade já observados, e a incapacidade de assimilação de concepções em que a educação estivesse vinculada ao trabalho e, logo, à vida.

No que se refere às pseudoajudas internacionais, principalmente de organismos dos Estados Unidos, que passam a compor de forma constante o conjunto de personagens que definem estratégias de funcionamento à educação e outros segmentos dos ambientes políticos, econômicos, sociais e culturais no Brasil, já debatidas por estudiosos de diversas áreas do conhecimento, pode-se fazer reflexões pertinentes a este estudo. Que concepções pedagógicas e educacionais eram priorizadas, para que tais acordos que interfeririam diretamente na vida da população desse amplo território nacional, fossem aceitos? As condições que possibilitaram tais pactos denotam um sistema democrático frágil, em que educação não correspondia à prioridade, nem a partir das concepções liberais, muito menos, de concepções pouco mais avançadas, como as oriundas da Escola Nova.

Antes de seguir adiante na análise da legislação gostaria de enumerar esses elementos que contribuíram na constituição desse diagnóstico, representado pela barreira que é essa passagem do currículo para área. Em primeiro lugar, a separação é imposta de forma estrutural quando se define “ensino primário” e “grau médio”, quando estabelecida através da percepção de uma educação necessária, mas também possível para poder dar conta de uma universalidade, traduzida em obrigatoriedade. A impressão é que a partir dessas variáveis definiu-se por tal estrutura, sem em momento algum focar uma educação continuada que contribuísse para um crescimento constante do educando, potencializando seu amadurecimento e sua autonomia, deixando que ele viesse a escolher seus caminhos. A estrutura, da forma como foi colocada, já estabelecia, ainda que não de forma estática e generalizável, limites ao crescimento intelectual do educando e à sua autonomia.

Em segundo lugar, e não desvinculada da questão estrutural, há a forma como vai funcionar o sistema desde a formação de professores, preparados precariamente ou para um nível ou para o outro. O ambiente de “grau médio” não tinha relação com o “ambiente primário”, não era assegurado a todos e nem pensado como uma continuidade da formação. Eram dois espaços distintos em que as pessoas que ali formavam haviam sido preparadas para trabalhar ou no ensino primário ou no grau médio, sem a preocupação sequencial. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (BRASIL, 1971), unificou-se o ensino primário com o ginásial, que fazia parte do grau médio, originando o “Ensino de Primeiro Grau”, com oito anos letivos então, quatro do antigo primário mais quatro do ginásio. Ocorre que essa sequência não era algo natural, sequer sequencial, simplesmente juntou-se aqueles dois universos distintos⁴⁸. Aí reside a importância desse resgate histórico para compreender melhor em que condições vai se definindo essa realidade que tem apresentado esse e outros desafios, para que se possa dar conta das demandas educacionais no presente momento.

O terceiro elemento que destaco aqui nesta análise é o de ordem discursiva. É preciso compreender o quanto pode ter contribuído nesta pauta a legislação criada, já desde a Constituição de 1934, positivando o elemento da obrigatoriedade a partir da ideia de universalização e da garantia de acesso. É uma constatação possível desde que se inverta a ótica oferecida *a priori*. É preciso sair deste local de conforto e passar para os outros lados, na busca, quem sabe, de alguma percepção significativa. É só assim que se pode desconfiar de um discurso que “promove” a obrigatoriedade da educação, que “garante” o acesso a todos, colocando-os em condições de “igualdade”, que “universaliza” a educação no Brasil. Dialogando com todas essas ações, retrospectivamente, percebe-se que ao mesmo tempo em que o Estado “promove”, “garante”, “igualar”, “universaliza” algo, por outro lado, ele limita – temporal e intelectualmente – ao definir o necessário e o possível, ele cerceia ao definir o *quanto* e o *que*, ele subordina, ao regulamentar e se colocar em uma situação privilegiada nessa relação de poder, ele discrimina, ao igualar uma população que tem na sua diversidade a sua maior riqueza, ele acultura, à medida que impõe valores de um determinado segmento social como gerais a todos, buscando fomentar o sentimento de equidade e de isonomia. É um discurso que assume, no Brasil, conotações próprias, pois produz significados que estão relacionados à consolidação e assimilação dessa estrutura escolar que foi se constituindo.

⁴⁸ Neste momento, discordo de Romanelli (2012), visto que para ela, com o estabelecimento do ensino de primeiro grau, elimina-se o ponto de estrangulamento em que consistia a passagem do primário para o ginásial. A percepção do que presenciamos hoje, em sala de aula, é que nos leva a refletir em um mascaramento ao invés do fim do estrangulamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961) estabeleceu, no artigo 36, que o ingresso na primeira série ginásial, ou seja, o ingresso no grau médio, a passagem do ensino primário para o ensino médio, dar-se-á mediante a aprovação em exame de admissão, que exigia não só a idade mínima de onze anos, mas, o que vale como quarto elemento desta abordagem, a demonstração de educação primária satisfatória. A dicotomia aqui ficou sacramentada através de regulamentação que não só sugeriu a observação do “satisfatório”, mas já o definiu, enunciando também o perfil do estudante que, porventura, teria a possibilidade de dar sequência a sua formação escolar. Traduzindo, fica imperativo, no mínimo, um obstáculo naquela passagem, que ganha relevo para este estudo já que a partir do grau médio, não havia universalidade, obrigatoriedade nem mesmo garantia de acesso.

Um quinto elemento a considerar é que ficou estabelecido o “exame final em primeira época” (BRASIL, 1961, artigos 38 e 39), com o objetivo de apurar rendimentos e a obrigatoriedade de serem ministradas nove disciplinas (BRASIL, 1961, artigo 45). Ambos os mecanismos impunham dificuldade desproporcional, pois colocavam à prova pré-adolescentes e adolescentes, entre onze e quinze anos de idade, a partir de uma estrutura multidisciplinar arbitrária e completamente descontínua. Se o exame de admissão, a falta de oferta, a não obrigatoriedade e universalidade, já deixavam boa parte do público de fora, a seletividade continuava para os que conseguiam o ingresso, pautada em uma sedimentação disciplinar que não dialogava, novidade para os educandos, que não recebiam preparo para enfrentar tal realidade.

Poderia pensar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (BRASIL, 1971), do governo ditatorial de Emílio Garrastazu Médici, viria a romper com tal dicotomia no processo educacional, principalmente ao analisar os artigos quinto e décimo oitavo, mas ao contrário, no todo foi aprofundando ainda mais o obstáculo e ao mesmo tempo o maquiando, impondo uma roupagem que parece o fazer sair de cena, porém na essência ele permaneceu atuando ali, até os dias de hoje, ainda que tivesse, naquele ano, ganho um tom de invisibilidade.

Esse tom invisível a essa bipartição em que se transformou e foi atuando a estrutura de ensino foi dado, principalmente em função do artigo 18, que criou o ensino de primeiro grau, com a duração de oito anos letivos, sendo, a princípio, a junção do ensino primário com o ginásial. Porém a realidade sociocultural não é matemática, não bastou que se somassem quatro mais quatro, no caso, para atingir oito. Já havia aí um tanto de distanciamento não passível de ser resolvido apenas pela junção, soma ou aproximação. Quatro maçãs mais

quatro bananas só somariam oito se pensássemos em uma salada de frutas. Ainda assim, aqui neste caso, teríamos de desconfiar da combinação.

O artigo 5 (BRASIL, 1971) estabeleceu que a educação funcionaria, desde o ensino primário, “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho”, previu no “currículo pleno” um tanto de educação geral e outro de educação especial. Concorde-se ou não com a ideia da politecnia⁴⁹, não era exatamente tal debate que pautava tais mudanças. A pauta provinha de uma demanda por mão de obra pouco mais qualificada, não era a educação de indivíduos e as nuances para seu crescimento que definiriam tais estratégias. Era uma força ulterior a esse desenvolvimento, de ordem econômica, vinculada às necessidades de reprodução do capital, que conduziram essas políticas para a educação, assim como ainda de ordem política:

[...] ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí por que o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino. (ROMANELLI, 2012, p. 30).

Quando se argumenta aqui por uma nova roupagem imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (BRASIL, 1971), é possível se pensar em uma fantasia, ou em um disfarce que, deliberadamente ou não, oculta e, ao mesmo tempo, reafirma aquela bipartição já bastante presente no funcionar da educação no Brasil. Talvez o viés possível estivesse na formação de professores, em que se propusesse uma noção do todo, no lugar de definir o perfil do profissional que atenderia de primeira a quarta série, e de forma dissociada, em nada análoga à primeira, os contornos do profissional que atuaria de quinta a oitava série, que ocorreu e parece permanecer ocorrendo. O artigo 30 da lei 5.692 (BRASIL, 1971) já previa variados níveis de formação de professores, estabelecendo prerrogativas para o exercício da docência nas séries iniciais e nas séries finais.

A Lei de 1971 pareceu aprofundar a bipartição currículo/área. Realizando leitura do Capítulo IV da Lei (BRASIL, 1971), que tratou da criação e regulamentação “Do Ensino

⁴⁹ E penso nos conceitos de Ramos (2008, p.62): “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. E de Saviani (1987, p.17): “A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno”.

Supletivo”, nota-se que este estabeleceu a idade mínima para sua prestação (dezoito anos para o primeiro grau e vinte e um anos para o segundo grau). A ideia supletiva já está tão consolidada atualmente que nem se questiona mais. Mas de fato era “um empurrãozinho”, se possui a idade “vai e faz que o mercado te espera”. O Estado parecia dar conta aqui de pelo menos três demandas, quais sejam, atender a demanda do mercado de trabalho, melhorar as estatísticas educacionais e solucionar problemas provocados por altos índices de repetência.

Em segundo lugar, os artigos 25 e 26 davam pistas do que viria a se tornar o ensino supletivo. Seriam ministrados “em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar maior número de alunos” (BRASIL, 1971, artigo 25). Constava que “os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, artigo 26). Os frutos desta semente são colhidos hoje, que por vezes funciona como um verdadeiro “pode tudo” em que a formação não se constitui, se concede, ou pelas mãos do público ou, muito mais facilmente, pelas mãos do privado, que bastante lucra com este poder de concessão.

Transparecia, nesse momento, que as preocupações do Estado centravam-se na “eficácia do sistema” e no apoio à atuação do setor privado na educação. Não só a educação supletiva dava conta dessa ideia, mas ainda:

As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo. (BRASIL, 1971, artigo 45)

É necessário dizer que esta educação supletiva também interferia no aprofundamento dos problemas vinculados à dicotomia na passagem do currículo para área. Funcionava ao mesmo tempo como possibilidade de fuga, como estímulo a busca por essa saída. Muitas vezes foi o passo possível e comum do educando, prévio ao abandono, com raízes naquela bipartição e aprofundando suas consequências.

Gostaria de chamar a atenção para aspecto fundamental que valida as reflexões que se fazem no presente texto. A História não é, simplesmente, o estudo do passado. É um instrumento aberto, de dimensões variáveis, tal qual a perspectiva do investigador, e possibilita que se façam leituras com bom aprofundamento e criticidade sobre as sociedades humanas e sua constituição.

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo)

em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação a seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações. (HOBSBAWM, 1998, p. 22).

Tenho buscado localizar a natureza, ou mesmo desnaturalizar, a constituição de uma das mais significativas instituições da sociedade humana ocidental contemporânea – a educação escolar – no Brasil, seja por sua dimensão libertadora, reprodutiva, disciplinar ou de controle. É inevitável que me restrinja à utilização de determinadas pistas ou documentação histórica, visto que a amplitude possível é por demais extensa e complexa para a capacidade investigativa do momento. No entanto, gostaria de fazer sentir o potencial reflexivo facultado pela história da educação para que se possam vislumbrar olhares pertinentes à atual escola e seu funcionamento.

Passo à análise da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), intuitivamente voltado a perceber nexos que a articule com as imagens anteriormente evidenciadas ao longo desta dissertação, ou seja, articulada com sua(s) constituição(s) retroativa, mas também com seu pragmatismo, inclinado a refletir sobre como essas articulações possíveis possibilitaram constituir práticas que tem funcionado no cotidiano de nossas escolas, envolvendo pessoas e funcionando no movimento de definição de seus caminhos.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Muito tem sido debatido acerca das orientações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), aparentemente muito bem enquadradas nas demandas da sociedade brasileira contemporânea. Tal como se percebe em relação a tantas outras leis, desconfia-se de sua efetividade, simplesmente, mas não há uma percepção social mais ampla das dimensões desses projetos e suas capacidades de produzir significados na mentalidade social, escamoteando outras potencialidades, que ficam reduzidas muitas vezes, “apertando o peito”, de um universo de trabalhadores que sentem, desejam, mas são

compelidos ao esboço de signos, condicionados por essa produção discursiva, que vai se naturalizando e inibindo experiências outras.

Nesse sentido, soam muito bem os Títulos II e III da Lei (BRASIL, 1996), que falam “Dos princípios e Fins da Educação Nacional” e “Do Direito à Educação e do Dever do Estado”, respectivamente. Passados mais de quinze anos da sanção da Lei, percebe-se que há lacunas enormes em relação à execução e eficácia de vários de seus artigos, muitas delas referentes a situações bem elementares e que não são respeitadas conforme prevê a Lei. Pela crítica a essa situação vão se pautando debates e estabelecendo bandeiras, furtando com sutileza emergir outras demandas possíveis, que vão se tornando imperceptíveis, saindo de cena. Exemplificando de outra maneira este argumento:

Art. 25º. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (BRASIL, 1996).

A Lei determina que deva haver adequação na relação professor/aluno e ao mesmo tempo delega “ao respectivo sistema” definir critérios para atender as exigências do artigo. Em uma escola da rede estadual, na qual leciono, a exemplo do que ocorre em diversas escolas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, há turmas de, no mínimo, trinta alunos, sendo algumas de quarenta. Quais terão sido os conhecimentos técnico-pedagógicos que definiram esta relação como adequada? É evidente que as bandeiras de luta contra estas práticas dos “respectivos sistemas” são legítimas. Mas a energia dirigida para essas pautas elementares escamoteiam outras tantas demandas ou as deixam em segundo plano. Em se tratando do debate que propõe este texto, como pautar uma possível bipartição entre séries iniciais e séries finais do ensino fundamental em um momento em que parece não haver ao menos professores em número adequado para atender sextos e sétimos anos? A Legislação vigente dá guarida a essas possíveis dimensões do debate, impossibilitando que se transponha para outros lugares precípuos.

O Título IV da Lei, “Da Organização da Educação Nacional” (BRASIL, 1996), definiu três sistemas de ensino: Federal, Estadual e Municipal, fixando papéis para cada um deles, ou seja, responsabilizar-se-ão pelo ensino superior, ensino médio e ensino fundamental, prioritária e respectivamente. Embora fale em regime de colaboração, esse item da Lei, que poderia contribuir no tocante a desfazer a estrutura dicotômica historicamente constituída, não dá conta de uma possível proposta de formação integral, em que estejam em consonância

os diferentes níveis de ensino. Aquela dualidade de sistemas, emergente legalmente lá no século XIX, primeiro com o Ato Adicional de 1834 e consagrada mais adiante com a Constituição Republicana de 1891, e que foi se definindo culturalmente desde a educação jesuítica, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, foi corroborada, talvez tomando dimensões plurais mais do que duais, mas permanecendo.

O Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, elemento que poderia contribuir para subtrair o problema da pluralidade e distanciamento de etapas, tendeu a fortalecer ainda mais esse processo. Ora, a formação de profissionais para atuarem nas diferentes etapas: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, se dá também em diferentes níveis, não conexos. Chamo atenção, ainda que a pauta comum centre-se no referencial, de que essa formação ocorra de maneira adequada a Lei, visto que os dez anos previstos para adaptação, conforme artigo 87, se passaram e os regulamentos previstos não foram cumpridos, mas modificados.

A seguir, no próximo capítulo, passo a apresentar e analisar as pesquisas levantadas que tratam do tema da reprovação nos sextos anos, realizadas no Brasil, na última década.

CAPITULO 3 – O QUE AS PESQUISAS ATUAIS TÊM APONTADO SOBRE O TEMA

Encontrei-me, ao começar esta parte da escrita do texto de pesquisa, na mais completa chafurda. Preenhe de reflexões, ciente da complexidade que seria sair deste lamaçal. E não sair só, mas sair com alguma construção que potencialize vislumbrar, de forma adensada e organizada, toda heterogeneidade de abordagens, argumentos e “visões de mundo” nas teses, dissertações e artigos que abordam o tema sobre o qual venho pesquisando, ou seja, o alto índice de reprovação nos sextos anos, antigas quintas séries.

Utilizando-me das orações “reprovação quinta série”, “reprovação 5ª série”, “reprovação sexto ano”, “reprovação 6º ano”, todas também no plural, e ainda, “reprovação séries finais” e “reprovação anos finais”, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontrei aproximadamente dez trabalhos para os últimos dez anos (2003 a 2013) que, com as mais variadas abordagens, metodologias e objetivos, procuram compreender, de alguma maneira, a mesma dimensão do real investigada neste trabalho⁵⁰. Essas pesquisas conduziram-me, ainda, a outras, totalizando quatorze textos - três teses, oito dissertações e três artigos. Todos foram lidos e fichados, conduzindo-me aquela chafurda que me referi acima, visto que ao terminar a leitura e fichamento integral desses textos, encontrava-me em um emaranhado de ideias, reflexões, argumentos, sobre os quais me debruço agora.

Minha pretensão é fazer emergir do lamaçal uma riqueza analítica que esses trabalhos suscitam. Tentar livrar-me da lógica binária, típica de nossa cultura de conhecimento, e conseguir capturar as mais variadas contribuições que esses trabalhos trazem para a compreensão da dicotomia entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental, tenham sido elas elaboradas via perspectivas críticas, mais conservadoras ou pós-estruturalista.

Ainda que tenha percebido que o tipo de abordagem dado por esta pesquisa à problemática que relatei acima é relativamente jovem, percebi, não obstante, que as mais variadas análises e avaliações que encontrei ao longo do estudo desses 14 trabalhos corroboram com muitas leituras que venho fazendo e enriquecem o saber, no que tange ao

⁵⁰ Ao desenvolver este texto, procurei conservar as terminologias utilizadas pelos diversos autores em seus trabalhos, na maior parte das vezes ainda “quinta série”, visto que a política que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos é muito recente (Lei nº 11.224, de 06 de fevereiro de 2006). A adequação das Escolas deveria acontecer até o ano 2010.

descortinamento parcial da trama de complexidade que envolve o distanciamento existente entre currículo e área, ou mesmo a barreira que os separa.

Antes de entrar na descrição/avaliação dessas pesquisas, gostaria de esclarecer outras duas questões. Em primeiro lugar, percebi o quão valioso é dedicar tempo da investigação para efetuar este segmento do trabalho, do tipo “Estado da Arte”. Trata-se, digamos assim, de um importante nível de desenvolvimento investigativo acerca de um objeto específico. A complexidade reflexiva que me conduziu à chafurda em que me encontro, só foi possível em função deste exercício de efetuar um “Estado da Arte”⁵¹ ou seja, a construção de uma compreensão aprofundada das contribuições investigativas que circundam, neste caso, o alto índice de reprovação na quinta série, ou sexto ano. Tenho convicção do potencial reflexivo que esse exercício gerou. Em outras palavras, acredito que a mesma complexidade que me levou à lama, possibilitará que consiga emergir dela com um nível de percepção antes impossível. São evidências, pistas, que já estão disponíveis ao investigador, dependendo do objeto/problema investigado, e que contribuem de maneira singular para elucidação científica.

Daí advém a segunda consideração que gostaria de dividir. Seria portento que, ao desenvolver esta etapa desse trabalho, consiga depreender-me de pré-conceitos, da lógica binária, dos julgamentos verdadeiros ou falsos, pelo menos em um primeiro momento, para que consiga fazer emergir o máximo de compreensão possível que esses 14 trabalhos investigados potencializaram em mim. Capturar, então as mais variadas contribuições, nas diversas abordagens analisadas. Posso afirmar que todas me conduziram, em dado momento, a reflexões singulares pertinentes a esta investigação. Não conseguiria enxergar o que enxergo agora, não tivesse feito essas leituras. Percebo então, tamanha é a importância da elaboração, quando possível, de um “Estado da Arte”. Espero, agora, conseguir dividir todas essas contribuições de forma coerente e organizada, ou seja, emergir da chafurda fortalecido, como que uma tribo indígena que passou por um ritual antropofágico, fortalecendo-se ao internalizar toda força a qual teve contato, mas que não subjuga e sim inclui e com objetivos comuns – mesmo que ciente de ter que enfrentar o caos que proporcionará o colonizador...

Penso que é importante começar fazendo a relação dos trabalhos analisados, expondo título, autor, instituição de origem e ano:

⁵¹ Provavelmente a expressão tem origem em Aristóteles, no Livro I da *Metafísica*, implicando na ideia de que através da arte, chega-se a um nível de saber mais elevado do que empiricamente. A arte permite os *porquês* e as *causas*, enquanto que, através da experiência, só seria possível chegar às *coisas*, mas não descortiná-las.

Artigos:
Artigo 1 - “O ensino de história no Brasil na transição da quarta para quinta série: tensões e perspectivas.” Lidiane Lourençato, Marlene Cainelli e Talyta Selari. <i>Revista História & Ensino</i> , Londrina – 2012.
Artigo 2 - “Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental.” Marcia Neves Scandelari. UFPR - 2010.
Artigo 3 - “Exclusão escolar e gênero: contribuições do conceito de capital cultural de Bourdieu.” Tatiana Avila Loges. <i>Revista Espaço Pedagógico</i> , UPF – 2009.
Dissertações:
Dissertação 1 - “Pluridocência na quarta série, uma antecipação positiva?” Eliane Melo de Moura Correia. UCB – 2008.
Dissertação 2 - “O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.” Flávio Augusto Ferreira de Oliveira. UEM – 2012.
Dissertação 3 - “Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para quinta série do ensino fundamental.” Laíssa Eschiletti Prati. UFRGS – 2005.
Dissertação 4 - “A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5ª série de escolas públicas estaduais de Teresina.” Leontina Pereira Lopes. UFPI – 2006.
Dissertação 5 - “O (re)conhecimento sociolinguístico na escola: sua implicação para o ensino.” Alessandra Avila Martins. UPF – 2005.
Dissertação 6 - “Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem.” Angelita Mendes Ramos de Oliveira. PUC/SP – 2012.
Dissertação 7 - “As Relações de Poder e de Saber: um estudo da disciplina de matemática na 5ª série do Ensino Fundamental.” Terezinha Alves Macedo. UFMS – 2005.
Dissertação 8 - “Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares ‘acidentadas’.” Edimar Roberto de Lima Sartoro. UNIR – 2011.
Teses:
Tese 1 - “A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para a continuidade dos estudos.” Beatriz Bittencourt Collere Hanff. UFSC – 2007.
Tese 2 - “Análise de sobrevivência e modelos hierárquicos logísticos longitudinais: uma aplicação à análise da trajetória escolar (4ª a 8ª série - ensino fundamental).” Maria Elizete Gonçalves. UFMG – 2008.
Tese 3 - “A progressão continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor.” Maurílio Machi. UNESP – 2009.

Feita a relação dos trabalhos, começo pela descrição do artigo 1 (LOURENÇATO et al., 2012). Trata-se de uma pesquisa realizada em uma escola pública da cidade de Londrina/PR, a partir de observações de aulas de história, em turmas de quarta e quinta série, e entrevistas com alunos de quinta série e professores de história.

Segundo as investigadoras, o professor da quinta série tem uma imagem dos alunos diferente da do professor de quarta série. Para elas, a partir da quinta série, o professor deixa de ser responsável pelo aluno, centrando sua atenção, prioritariamente, ao conteúdo a ser transmitido. “Em um curto tempo estas crianças passam a ser vistas como responsáveis pelos seus atos e pelas suas dificuldades.” (LORENÇATO et al., 2012, p. 158). Outro aspecto importante que as autoras chamam atenção refere-se à diferença na relação de aprendizagem nas séries iniciais e finais, decorrente da formação específica do profissional para as séries finais.

As observações das pesquisadoras deixam pistas que contribuem para a leitura que venho fazendo. Ao diagnosticarem diferenças na imagem que o professor de quarta e quinta séries possuem do aluno e também a diferença na relação de aprendizagem, apontando para a formação específica para as séries finais, como elemento causador, permite-me caminhar no sentido das reflexões centrais que venho elaborando: há uma dicotomia/barreira que distancia/aparta, no Brasil, a educação curricular (hoje primeiro a quinto ano), das séries finais (sexto a nono ano). Sucede que as autoras fecham suas observações anotando que:

[...] são pequenos fatos e posturas tomados dentro de uma sala de aula que podem tornar a passagem da 4ª série (5º ano) para 5ª série (6º ano) mais difícil, caracterizando este período como um momento de desafio para o aluno e que as aprendizagens do passado, ao invés de dialogarem com as novas aprendizagens, são apenas cobradas como uma obrigação destes. (LOURENÇATO et al., p. 158 e 159).

Não há como negligenciar que os “pequenos fatos e posturas”, dentro da sala, influenciam a aprendizagem. Ocorre que visto simplesmente deste ângulo, a dificuldade apresenta-se circunstancial e contemporânea. Ao que venho pesquisando, a dicotomia entre séries iniciais e séries finais constituiu-se historicamente. Logo, atentar para esses aspectos mais elementares, serviria apenas como medidas paliativas, embora atinentes.

O artigo 2 (SCANDELARI, 2010) é o trabalho final de um dos eixos de atividade do Programa de Desenvolvimento Educacional, que instaurou nova política de formação continuada na Rede Estadual de Ensino do Paraná. Foi elaborado e implementado projeto em um colégio estadual em razão da constatação, através dos professores nos respectivos conselhos de classe, de vários problemas quanto à situação dos alunos que ingressaram na

quinta série. Os dados foram levantados mediante aplicação de questionários para alunos de quartas e quintas séries e para professores de quintas séries. Também através de reunião de pais e orientação aos alunos.

Na Escola em que o trabalho foi desenvolvido, no ano de 2007, foram registradas 230 matrículas na quinta série. Deste total, 85 aprovaram por média, 75 foram aprovados pelo conselho de classe, 40 reprovaram, sete desistiram e 23 foram transferidos. Problematizo a pertinência e as possíveis condições em que as aprovações ocorrem nos conselhos e, ainda, os índices de reprovação caso não houvesse a aprovação via conselho.

O objetivo foi compreender esta passagem – quarta para quinta série – e levar os professores a refletirem sobre as dificuldades apresentadas por alunos nessa transição, na tentativa de sensibilizá-los sobre o desenvolvimento social e afetivo nessa idade e sobre ações coletivas necessárias. Segundo a autora, a postura do professor é muito importante, devido às mudanças que os estudantes enfrentam nessa virada. Reflexão e autoanálise constantes são apontadas como necessárias.

A postura do professor em relação aos seus alunos é um fator de extrema importância, principalmente quando se trata de lecionar para crianças que estão passando da infância para adolescência e apresentam mudanças significativas nesta fase da vida, tanto físicas como psicológicas que refletem diretamente em suas emoções, que por sua vez, refletem de forma acentuada em sua aprendizagem. Fez-se necessário uma reflexão constante dos professores a fim de que analisassem suas práticas pedagógicas e avaliassem se estão sendo condizentes com a realidade desta faixa etária e destas mudanças que tanto interferem na aquisição dos conhecimentos. (SCANDELARI, 2010, p. 2).

Scandelari (2010) chama a atenção para a questão da adaptação nessa passagem, que demora a acontecer, deixando pelo caminho reprovações e evasão. Além dos vários professores, os estudantes deparam-se com a heterogeneidade didática desses professores. Outro aspecto que a autora atenta é ao fato de serem os mais velhos na quarta série, o que produz certo “status”, e que perdem quando passam para quinta série. Avalia, então, que há uma necessidade de atuação diferenciada dos professores, antecedida de um suporte técnico-pedagógico visando uma sensibilização que contemple o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Lança mão de autores como Vygotsky e Camargo para estabelecer relação entre emoção e cognição, relação essa que pode gerar problema na transição.

Vários sentimentos como alegria, raiva, vergonha, desprezo marcam a relação professor-aluno e influenciam a motivação para o aprendizado dos conteúdos ministrados. Isto permite concluir que o vínculo afetivo é necessário para criar uma boa aprendizagem, mas também que uma boa aprendizagem pode propiciar um vínculo afetivo positivo.

A 5ª série não é necessariamente a série mais difícil, mas uma série na qual os alunos são desafiados a corresponderem a novas expectativas, diferentes das já conhecidas. (SCANDELARI, 2010, p. 8).

A autora aponta que a falta de investimentos interferiu no desenvolvimento do projeto – penso que aqui há elemento pertinente a ser pautado: é preciso que a educação esteja em lugar privilegiado em projetos governamentais, seja em âmbito municipal, estadual ou federal. A educação tem de ser prioridade e os investimentos têm de chegarem, sob pena de comprometer políticas públicas, ou ações específicas, que visem à melhoria das condições educacionais no Brasil.

Outros problemas apontados foram a grande rotatividade e a falta de professores nas quintas séries (muitos abandonam). Por outro lado, destaca-se como ponto positivo o acompanhamento da pedagoga aos alunos, o que de alguma maneira contemplou a rotina e afetividade presente nas séries iniciais, levando os alunos a procurarem a coordenação espontaneamente.

Algumas iniciativas, segundo a investigadora, a partir de um trabalho no conselho de classe, mostraram-se contundentes: ensalamento em ordem alfabética, estratégias de estímulo aos alunos e envolvimento dos pais. Melhorou o relacionamento interpessoal entre professores e alunos. Os pais foram convidados a participar das aulas junto aos filhos. Perceberam indisciplina, em algumas ocasiões, indignaram-se, e sugeriram medidas como suspensão e expulsão, entendendo que as atitudes de alguns interferiam diretamente na aprendizagem de outros. Algumas falas dos pais:

[...] “meu filho até a 4ª série não me deu trabalho nos estudos agora que chegou na 5ª série não quer mais estudar, só pensa nos amigos e no computador.” Ou “nunca fui chamada na escola e meu filho só tirava notas boas”; “no meu tempo não havia esta falta de respeito com os professores”. “Onde estão os pais dessas crianças, será que não sabem educar?” e a mais comentada: “não sei mais o que fazer com meu filho.” (SCANDELARI, 2010, p. 13 e 14).

Por outro lado, observaram-se algumas dificuldades, como por exemplo, a ausência de algumas famílias e o trabalho da equipe pedagógica, que não consegue dar conta de tudo, em virtude do aconselhamento aos alunos e da comunicação com os responsáveis, que fez reduzido o tempo para “acompanhamento e aprofundamento das questões pedagógicas que deveria ter com os professores.” (SCANDELARI, 2010, p. 14).

Este artigo aborda a observação de práticas escolares e a análise e busca de superação dos problemas encontrados. Elementos significativos para que se pense o tema desta dissertação. A experiência efetuada com os pais é única nos 14 trabalhos que analiso aqui

nesta investigação. Quando a autora Scandelari levanta a ideia de que a quinta série não é necessariamente a série mais difícil, mas que insere novas expectativas aos educandos, corrobora, ainda que não focalize esta reflexão, com a perspectiva de dualidade que levanto neste trabalho entre séries iniciais e séries finais, no olhar que trago, constituída historicamente. Observo que a investigadora, assim como no artigo anterior, não percebe a historicidade do problema e sua dimensão estrutural, buscando encontrar formas internas às próprias práticas que façam emergir superação. Considero pertinentes tais iniciativas, ainda que indique a importância de ocorrerem em concomitância com ações que deem conta de que se trata de um problema estrutural e histórico no Ensino Fundamental.

O artigo 3 (LOGES, 2009) é colocado como uma análise da exclusão escolar em quintas séries, a partir de uma perspectiva de gênero. O estudo é feito em uma turma de quinta série de uma escola estadual de Porto Alegre. Houve previamente o diagnóstico de que as quintas séries apresentavam os maiores índices de reprovação. A autora escolheu, entre as três turmas de quinta série da Escola, a que mais reprovou e entrevistou os alunos repetentes (eram 6/30).

A investigadora afirma que as Escolas Públicas são modelo fruto da modernidade, ou seja, outro período histórico, em que havia outra concepção, o que ocasiona um distanciamento entre as práticas pedagógicas e as demandas educacionais atuais. “Este modelo deixa de dialogar com a heterogeneidade cultural das comunidades escolares, ficando a exclusão atrelada às pessoas que vivem nas áreas em desvantagem social e econômica.” (LOGES, 2009, p. 91).

Loges conclui que a reprovação está ligada à estrutura organizacional escolar, que distancia os interesses dos alunos, não contemplando suas vivências e herança cultural. Chama atenção para necessidade do respeito a outras culturas e reconhecimento da diversidade. “A vida escolar precisa articular os diferentes conhecimentos que formam nossa sociedade, valorizando e aceitando as diferenças.” (LOGES, 2009, p. 92).

Neste caso, a partir de discussão preliminar de gênero, pontua-se elemento pertinente para se pensar a educação na contemporaneidade, qual seja, a valorização do outro, da diversidade cultural. É a partir dessa observação que a investigadora alerta para um tipo de anacronismo entre a sociedade – contemporânea – e a Escola nela presente – moderna.

Penso que a percepção da dinâmica histórica é precípua para que as Escolas não percam o trem da história. O repensar didático-pedagógico, com vistas às demandas que emergem historicamente, se faz necessário, sob pena do anacronismo, ou da não correspondência entre a instituição escolar e a contemporaneidade, o que pode estar

potencializando o afastamento dos indivíduos da Escola, por internalizarem que ela não mais atende ou corresponde às suas expectativas e angústias, típicas de novos tempos.

Passando, então, à leitura e análise da dissertação 1 (CORREIA, 2008), que avalia a antecipação da pluridocência, como forma de reduzir o impacto causado pela passagem do currículo ou das séries iniciais para área ou séries finais. O texto começa afirmando que a reprovação escolar é um problema histórico, que não se restringe ao Brasil, e que também não se trata de um problema recente. A autora chama a atenção para a “Pirâmide”, de Anísio Teixeira, 1969, que já apontava o afunilamento que ocorria na educação, no Brasil, indicando que apenas 2,3% dos estudantes que iniciavam a escola elementar conseguiam ingressar no ensino superior. Aponta, ainda, que esse afunilamento começava no ginásio – entre a quinta e a oitava série – em que ingressavam apenas 18,1% dos estudantes que haviam iniciado a formação básica.

A investigadora pontua as séries de transição, primeira e quinta séries do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio, que marcam a mudança de um método de organização curricular para outro, gerando dificuldade de adaptação. Neste caso, Correia (2008) e Scandelari (2010), ambas percebem o “novo” oferecido a partir de determinada etapa, o que viria a dificultar a adaptação ou exigir a correspondência dos alunos a novas expectativas, diferentes das já conhecidas. Correia (2008) torna a citar Teixeira (1969), que já havia percebido a substituição da flexibilidade do ensino primário por formalismo e inflexibilidade, presentes na organização do ginásio e séries seguintes.

Nesse sentido, Correia (2008) levanta elementos como: a entrada na pré-adolescência (nove a treze anos), o acréscimo de disciplinas e conteúdos, o aumento no número de professores, a mudança na organização curricular, nos horários, nas avaliações, na prática de sala de aula e no tipo de relação professor-aluno, que conduziram ao problema. Ou seja, a estrutura não atende à necessidade de adaptação gerando descontinuidade. A investigadora afirma que algumas escolas entendem que um dos causadores do problema é a passagem da unidocência para pluridocência, em função da dificuldade de adaptação. Seu estudo vai, então, analisar as ações de uma escola, que buscou solucionar o problema, antecipando a pluridocência da quinta para quarta série.

A investigadora avaliou alguns números do INEP. Em 2002, registrou na quinta série, 22,2% de reprovação e 15,1% de evasão, trazendo os percentuais de repetência no Brasil, entre os anos de 1996 e 2004, no Ensino Fundamental. A reprovação na quinta série, que varia entre 22,2% e 30,7%, só fica atrás da reprovação na primeira série, que varia entre 28,9% e

41,5%. Segundo ela, seria pensando nesse problema, que algumas escolas têm buscado antecipar a pluridocência.

Seu objetivo, então, seria discutir os efeitos dessa antecipação: identificar fatores positivos e negativos; averiguar as relações interpessoais entre professores e alunos que vivenciaram; identificar estratégias e metodologias utilizadas; investigar a percepção dos alunos de quinta série e a opinião dos professores em relação a esses alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo. Entrevista semi-estruturada (com professores), grupo focal (com alunos de quarta e de quinta série) e observação (no primeiro e no terceiro bimestre, com duas horas cada) foram utilizados para desenvolver o estudo de caso, em uma escola particular do Distrito Federal.

A partir de Dias-da-Silva (1997) e Teixeira (1969) foi realizado um histórico da passagem da quarta para quinta série no Brasil, chamando atenção para o exame de admissão, que permitia a continuação dos estudos após quarta série, e que ocorria desde o Império. A autora afirma que a escola primária era seletiva e preparatória. A LDB de 1961 reforçava a ideia do exame de admissão, mais tarde suprimido pela Lei 5.692/1971. Mas o problema, segundo Correia (2008), persistiu. Avalia o Relatório Nacional de Avaliação de Educação para Todos – EFA 2000, e coloca que:

[...] os altos índices de repetência na 5ª série são decorrentes também, da justaposição entre as oito séries do ensino fundamental, uma vez que a criação do ensino fundamental de oito séries não se deu pela integração. A justaposição de dois níveis de ensino anteriores à antiga escola primária, de classes unidocentes, e o antigo ginásio, dividido em disciplinas ministradas por professores diferentes, continuam a ser bastante diferenciados. O relatório aponta como uma das causas das dificuldades de adaptação na 5ª série e do aumento do índice de repetência, a diversidade na organização pedagógica e curricular entre os dois níveis do ensino fundamental. (CORREIA, 2008, p. 23).

Outros dois elementos trazidos por Correia (2008) para reflexão, que visualizo como importantes, correspondem, primeiramente, às contribuições de Hauser (2007), que fala das variações de procedimentos e condutas dos professores a partir da quinta série, da ausência de um trabalho coletivo, que são evidenciadas pela falta de integração entre as disciplinas e os programas escolares (CORREIA, 2008). O outro elemento faz referência às relações interpessoais. Há, até a quarta série, flexibilidade de horário e maior tempo de permanência em sala de aula, proporcionando maior proximidade entre professor e alunos, o que favorece as trocas afetivas. A partir da quinta, há a “angústia do tempo”, que, ao contrário, provoca o distanciamento, incidindo, muitas vezes na queda de rendimento.

A investigadora, ao analisar os dados coletados na Escola do Distrito Federal, conclui que a antecipação foi benéfica, mas não eliminou totalmente os impactos da transição, visto que os alunos de quinta série continuaram a encontrar dificuldades. Outras ações seriam necessárias.

Os aspectos que emergiram da pesquisa apontam para a necessidade de uma reflexão mais ampla e profunda dos profissionais da área de educação sobre a redefinição da concepção de educação e de currículo, salientando o sentido do para quem, o quê e o como ensinar. É imprescindível que estes profissionais reconheçam a necessidade da humanização do currículo e reavaliem sua prática, indo além da “objetividade”, buscando a integração entre a razão e a emoção e estabelecendo o equilíbrio entre o conhecimento teórico e o desenvolvimento do ser humano seja na criança, no jovem ou no adolescente. (CORREIA, 2008, p.61).

Como a abordagem que darei ao problema privilegia o entendimento da constituição histórica da dicotomia na estrutura curricular do Ensino Fundamental, chamo atenção aqui para algumas colocações da investigadora. Quando fala no exame da admissão – que servia para selecionar os estudantes que continuariam os estudos pós quarta série, a autora relata perceber que elementos de ordem histórica deixaram marcas na educação. Apesar da extinção do exame, o afunilamento continua. Outra aproximação que faço com as análises desta investigadora diz respeito à “descontinuidade” que ela observa na passagem da quarta para quinta série, fortalecendo-me a pensar na barreira que separa currículo e área.

Mas há outro aspecto aqui relevante. O Ministério da Educação e Cultura recomendou, desde 2011, que as Escolas não mais reprovem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal medida contemplaria, por um lado, a demanda governamental, que ataca assim a maior geradora de repetência no Ensino Fundamental, ou seja, o primeiro ano – o que com certeza implicará em redução de recursos *per capita* no Ensino Fundamental. E, por outro lado, contemplaria aspectos vinculados ao próprio desenvolvimento da criança, que poderia ser prejudicado com reprovações precoces.

Não quero discutir aqui a pertinência dessa recomendação, volto-me a problematizar a ação, em perspectiva da problemática deste trabalho, tal medida poderá agravar os índices de reprovação nas séries finais, visto que poderá simplesmente atacar o problema da reprovação sem solucionar o problema da aprendizagem, o que tenderá a empurrá-los para os anos posteriores.

Passo, então, à dissertação 2 (OLIVEIRA, 2012). Trata-se de uma pesquisa sobre o sofrimento dos adolescentes que percorrem o caminho do fracasso escolar, procurando compreender como esse fracasso manifesta-se, os fatores responsáveis e o sentido pessoal da

Escola para esses adolescentes. Parte da concepção presente na dialética marxista e na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Oliveira enfatiza a necessidade de trazer as crianças para o centro da pesquisa, para serem ouvidas e não reduzidas a números frios e impessoais. Cita alguns casos extremos de violência para introduzir o argumento de que o bullying não tem sido tratado satisfatoriamente. Segundo o autor, há indícios de que o “sofrimento do aluno é manifestado na forma de indisciplina ou de violência escolar”, podendo ser resultado do próprio fracasso escolar. (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

Segundo Oliveira (2012), os alunos estão submetidos, devido às dificuldades no processo de escolarização, a variadas formas de sofrimento e são escassos os trabalhos que abordam este tema, a partir da dificuldade de escolarização. Como os estudantes permanecem ausentes nas pesquisas, este trabalho se dedicou a investigar o sentido pessoal da escola e o sofrimento, não sob o ponto de vista puramente teórico, mas inserido na própria realidade escolar, dando voz aos alunos. (OLIVEIRA, 2012).

Principia buscando entender a relação Escola, fracasso escolar e sofrimento. Recorre a Saviani (2005) para dizer que, embora exista uma tendência a ver o problema como do aluno, por vezes como indisciplina ou mesmo recorrendo a um âmbito médico (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), o problema é “institucional, histórico e, fundamentalmente, social”. O autor afirma que:

[...] o que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o “mal” está sempre localizado no aluno. Deste modo, o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica. (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

Segundo o investigador, através das “patologias”, estão rotulando crianças absolutamente normais e, na outra ponta, desvalorizando o professor, despreparado para lidar com essas circunstâncias. Foram criados mitos para explicar o fracasso escolar: deficiência de linguagem, desnutrição, carência afetiva e evasão escolar. Entende que há três formas que geram sofrimento nos alunos: o bullying, a medicalização e o fracasso escolar.

Em seu estudo de caso, em uma escola estadual de Maringá/PR, foram entrevistados quatro alunos, algumas mães e professores; observados dois sextos anos, com pouco mais de 40 alunos, em que ao menos 15 apresentavam defasagem idade/série; destes, oito foram observados em sala de aula.

O autor analisa os dados com tendência a argumentar favoravelmente à ideia de que os problemas educacionais estão ligados ao sistema capitalista de produção. Para dar conta do

sentido pessoal da escola e superar o sofrimento que o processo de escolarização está gerando, seria necessário superar esse sistema.

Alguns dos trabalhos em que cheguei, através da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, não focam objetivamente a reprovação nos sextos anos. Ainda assim, julguei pertinente analisá-los, na perspectiva de encontrar acepções válidas para apurar as reflexões que se pretende neste trabalho. A dissertação recém descrita é uma delas. Embora sem focar especificamente repetência nas séries finais, ou problemas estruturais no Ensino Fundamental brasileiro, dimensiona a maneira como as escolas e seus procedimentos pedagógicos podem estar produzindo sofrimento nos alunos.

Outro elemento que permite aproximações, é a visualização de que o problema não é pontual, não diz respeito exclusivamente à reprovação nos sextos anos, ou à evasão escolar, ou ainda, ao tratamento patológico de indivíduos que não conseguem, por um ou outro motivo, dar conta do processo. Trata-se de um problema maior, que tem relação com a estrutura social e historicamente constituída.

A dissertação 3 (PRATI, 2005) traz uma abordagem diversa da anterior. Trata-se de uma investigação dos modos de subjetivação que se articulam na passagem da quarta para quinta série; os acontecimentos que interferem na constituição dos sujeitos; as marcas produzidas pela interação pessoal nas subjetividades dos alunos, pais e professores. A autora aponta, desde logo, que há um deslocamento dos papéis dos personagens. Os alunos passam a escolher entre múltiplas formas de acesso ao conhecimento e a se responsabilizar por essa escolha.

De acordo com a investigadora, na escola contemporânea estão articulados saber, poder e verdade (de acordo com o momento histórico em que se inscrevem); o cotidiano escolar é visto como um espaço multifacetado, ocorrendo ali a mediação entre significados, sentimentos e condutas. Até a quarta série, os professores são formados em uma lógica preocupada com os processos de aprendizagem dos alunos, com que eles possam se apropriar do conhecimento. A partir da quinta série, formam-se só na matéria que transmitirão e poucas disciplinas orientam-no como fazer. Desloca-se o foco da preocupação com o aprendizado para o “vencimento” do conteúdo. Percebe-se que muitas vezes o professor não sabe por que está ensinando aquele dado conteúdo. Há uma grande dificuldade de aproximação professor/aluno – em virtude do grande número de alunos atendidos e da rotatividade nas escolas, itinerância. Não há vontade de estar na escola, então o conhecimento será encontrado em outros lugares.

Ao mesmo tempo, numa mesma escola, encontramos práticas opostas que se articulam nas propostas de ensino apresentadas pela escola e pelas políticas de educação que a dirige. Muitas práticas educativas enfatizam a dissociação entre afeto e cognição. Outras apresentam o conhecimento e envolvimento afetivo do professor com os alunos caminhando juntos. Acredito que o vínculo necessário para a aprendizagem surgirá quando professores e alunos conseguirem construir um espaço de trocas afetivas e cognitivas. (PRATI, 2005, p. 29).

Para Prati, os alunos vão buscar o que tenha sentido para eles, onde se sintam reconhecidos, acolhidos, e, se não encontrarem isso dentro da Escola, irão procurar (e encontrar) em qualquer lugar. Chama atenção que as diversas alterações na educação e na sociedade têm provocado a sensação de individualismo e competitividade, o que, por sua vez, dificulta a tarefa de uma aprendizagem pautada no diálogo.

Ao analisar a passagem da quarta para quinta série, diz que a Lei 5.692/1971 teve a intenção de construir um ciclo contínuo entre as oito séries, mas efetivamente não conseguiu. Segundo ela, vários percebem o estrangulamento, mas “poucas são as análises detalhadas quanto ao que poderia estar gerando esse efeito”. (PRATI, 2005, p. 37). Os fatores responsáveis, apontados neste estudo são: a falta de sequência na estrutura curricular; exigências diferentes das quintas séries em relação às quartas; nova organização do espaço e com novas relações interpessoais (dificuldade para se efetuar vínculo professor/aluno); objetivos diferentes de diferentes professores; o professor como um transmissor de conhecimento e não mais como formador de atitudes; mudanças nas relações professores/pais/alunos (os pais se distanciam mais da escola, parecem acreditar que seus filhos já são capazes de se responsabilizar); momento de alteração pessoal para o aluno.

Advém, então, sua pergunta: “que modos de subjetivação se articulam na passagem da quarta para quinta série do Ensino Fundamental? A autora começou sua pesquisa em duas escolas estaduais de Porto Alegre, acompanhando “tudo”. Em uma das escolas, seguiu a turma de quarta série até o final de 2003, quando a direção não permitiu mais o acompanhamento. Na outra Escola, ampliou os laços, resolvendo permanecer com a pesquisa só ali, visto tratar-se de um estudo de caso. A pesquisa envolveu, segundo a investigadora, 150 alunos, 15 professores, 10 profissionais administrativos ou pedagógicos e 50 pais. A autora relata que teve dificuldades em atingir o objetivo que havia se proposto: “dar visibilidade à multiplicidade de práticas que se articulam na passagem da quarta para quinta série do ensino fundamental, pontuando os modos de subjetivação dos atores envolvidos.” (PRATI, 2005, p. 68), e também dificuldades para construir uma metodologia adequada para analisar os dados, tendo recorrido a Foucault para constituir um caleidoscópio, a partir da

definição de uma realidade multifacetada, de práticas polimórficas, polifônicas e polissêmicas.

Segundo Prati, a maior alteração percebida na passagem da quarta para quinta série pela literatura é a transição para o modelo curricular pluridocente. A investigadora atenta que o vínculo afetivo está, na quarta série, diretamente relacionado com a aprendizagem, sendo a professora aquela que sempre aponta os momentos oportunos para as coisas. Toda essa segurança acaba na quinta série, momento em que os alunos precisarão estabelecer vínculos com vários professores, que também possuirão várias turmas e particularidades individuais. “São novas redes de poder e saber e outros jogos de legitimação.” (PRATI, 2005, p. 86). “Não há mais um norte (a professora), mas múltiplas possibilidades. Há que se escolher e responsabilizar por essas escolhas.” (PRATI, 2005, p. 87).

Em determinado momento, Prati (2005, p.92) aponta pontos positivos na conturbada quinta série, “a vivência de paradoxos e a sensação de serem capazes de lidar com essas diferenças.”. O trabalho relata que os alunos desenvolvem autonomia, fazem diferente, encontram formas mais confortáveis para corresponder às expectativas, se autorizam, podem definir como construir a aproximação com o conhecimento, constroem ferramentas. Movimento semelhante se dá com os professores, que possuem expectativas também variadas.

Até a quarta série, há confiança – por parte dos alunos – nas colocações da professora E, a partir da quinta, a ambivalência dos professores induz os alunos a questioná-los e a defenderem suas posições. Prati (2005, p.147) insiste na autonomia produzida com a passagem, afirmando que o que ocorre “não é uma ruptura e sim uma passagem, que capacita o aluno a viver na sociedade contemporânea.”.

Um dos elementos elencados pela autora que considero importante é a observação de formação diferenciada de professores de séries iniciais e séries finais, os primeiros centrados no processo de aprendizagem, os últimos, nas particularidades da disciplina que optam. Vale dizer que essa condição é histórica na educação brasileira e articula-se com uma lógica maior, cuja constituição deveu-se ou acompanhou a lógica das instituições modernas ocidentais, respeitando particularidades históricas brasileiras – como exemplo, as marcas deixadas pelo colonialismo e pela escravidão.

Outro aspecto a ser ressaltado é o estrangulamento, que, segundo ela, o governo militar, em 1971, havia tentado sanar, mas sem sucesso. Na pesquisa que realizo, por entre a história da educação brasileira, via legislação e bibliografia, emerge a concepção de que esse estrangulamento constituiu-se historicamente, principalmente em virtude de dois aspectos principais, qual sejam, a perspectiva propedêutica da educação pós-elementar, mais tarde pós

quarta série, que vislumbrava atender demandas de status de uma classe senhorial desprovida da primogenitura; e do reduzido número de vagas no secundário.

O trabalho desta investigadora é o único dos 14 trabalhos investigados que aponta aspectos positivos da passagem da quarta para quinta série, o que me levou a refletir. Não há como não concordar que a tensão da passagem da quarta para quinta série, os obstáculos colocados, produzem atitudes que geram autonomia em muitos educandos. Ocorre que há, por outro lado, evidências que induzem à observação de que os resultados positivos em relação a essas experiências não são gerais e que, portanto, geram sofrimento dos que ficam de fora, que não são contemplados.

A dissertação 4 (LOPES, 2006) traz como objetivo geral analisar as estratégias didático-pedagógicas do cotidiano escolar que possibilitam a construção da cidadania e da cultura da paz em duas escolas estaduais de Teresina/PI. Os dados foram coletados com entrevistas semiestruturadas e observação. Trata-se de um estudo de caso, com a utilização do recurso da análise de conteúdo. São analisados também os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das duas Escolas. O maior achado, segundo a autora, foi a constatação de que os adolescentes gostam da Escola e de estudar e, apesar disso, as quintas séries têm os maiores índices de reprovação da Rede Estadual. A autora pergunta-se:

Será que essa violência, que cerceia o acesso aos bens sociais, praticada por aqueles que têm o dever de propiciar as condições necessárias para o exercício da cidadania dos sujeitos, pode provocar, em alguns indivíduos, outras atitudes de violência contra a sociedade? Como compreender e conviver com essas forças antagônicas, os conflitos e a desigualdade social? (LOPES, 2006, p. 20).

Para a investigadora, essas questões que interferem negativamente devem ser trabalhadas na escola, a realidade social deve ser o ponto de partida. O desconhecimento e a não internalização dos valores fundamentais relacionados à sua vivência nas configurações sociais (família, escola, grupos sociais etc.) podem gerar intolerância, desrespeito e outras incivildades. (LOPES, 2006). As consequências ultrapassam a evasão e o fracasso escolar.

Recorrendo a autores como Gentili e Frigoto (2001), a autora fala em “cidadania negada e desassistida” e suas consequências nas “teias de interdependência”. O Estado liberal (capitalista) entra em contradição com o Estado promotor de ações mais amplas. Aborda, também, a influência do currículo e dos métodos de ensino, mostrando que os conteúdos de história e geografia, por exemplo, são usados como estímulo ao racismo e ao militarismo.

Sua análise, feita em 2004, permitiu perceber altos índices de reprovação na quinta série – constatou entre 30% e 40 % de reprovação, sendo, em uma das escolas pesquisadas, o

índice de reprovados maior do que o de aprovados. Analisando esses índices, os PPPs e a LDB/96, a autora afirma que “os direitos dos(as) adolescentes de permanecerem com sucesso na escola, lhes são negados.” (LOPES, 2006, p. 83). A Escola reflete a sociedade e, assim, prevalece a seletividade. Os PPPs apenas cumprem as exigências dos órgãos superiores e não funcionam na prática. Os altos índices de reprovação confirmam o que disse Patto (2010) sobre a produção do fracasso escolar.

A quinta série apresenta, então, segundo Lopes, aspectos que devem ser estudados com mais rigor: os estudantes estão ingressando na adolescência, no processo de mudanças bio-psico-social, não possuem ainda as características da juventude e também não se despediram da infância. Esse indicador pode ser observado, por exemplo, nos recreios.

Uma das escolas constatou 81 alunos matriculados na quinta série, sendo que 30 aprovaram, 36 reprovaram e 15 evadiram. Na outra, eram 78 alunos matriculados, sendo que 24 aprovaram, 38 reprovaram e 16 desistiram. Percebeu-se, através das falas, que 85% dos alunos gostam de estudar, gostam da escola e dos professores. Logo, como se justificaria então esse quadro de reprovação? Aqui ficam mais evidentes as contradições da escola no Estado liberal. Nas considerações finais, aponta alguns caminhos, como a formação docente inicial e continuada, a melhoria na infraestrutura, biblioteca e livros didáticos adequados.

Neste caso, parece-me que a investigadora situa o problema nas próprias contradições do sistema capitalista, retirando-o da escola, especificamente, ou mesmo dos estudantes, ao deixar claro que os mesmos gostam da escola e de estudar. Aspecto interessante, que aparece pela primeira vez nesta revisão, é a observação da importância do currículo e dos Projetos Políticos Pedagógicos. Os primeiros utilizados, segundo a autora, para instigar sentimentos e valores, como racismo e militarismo, por exemplo. E os PPPs que, na prática, servem apenas como forma de cumprir as exigências superiores, não cumprindo o papel para o qual foram pensados e criados, ou seja, potencializar que as comunidades escolares pensem e definam suas escolas, promovendo a autonomia escolar.

A dissertação 5 (MARTINS, 2005) busca, a partir de textos escritos por alunos aprovados e reprovados de quinta e sexta séries, em uma escola pública da cidade de Erechim/RS, apresentar a realidade sociolinguística destes alunos. A investigadora acredita que os professores podem não estar conhecendo, ou reconhecendo, essa realidade, penalizando-os, através do sistema de avaliação, e contribuindo, assim, para o alto índice de reprovação nas quintas e sextas séries. Utilizando-se das concepções de Labov, Marcellesi, Gardin, Braggio e Geraldi, expõe um conceito de sociolinguística, que partirá de relações de poder entre classes sociais, em que predominam as normas da classe dominante.

É muito importante levarmos em consideração as implicações de determinados usos lingüísticos em uma análise, pois as atitudes depreciativas com relação às variantes não padrão extrapolam o âmbito da linguagem, estendendo-se àqueles que as falam. Muitos falantes são discriminados na escola ou no emprego por utilizarem formas que não pertencem ao português culto. Precisamos reafirmar que a sociedade não exclui somente o falante, pelo fato de que a discriminação traz implicações morais e psicológicas. Essa questão se impõe e é de suma importância para um estudo que se propõe ser social. Assim, se torna fundamental a preocupação em explicar fenômenos da variação lingüística, considerando como o desempenho lingüístico do falante pode afetar ou contribuir para seu desempenho social. (MARTINS, 2005, p. 17).

Continuando, a autora expõe a importância do reconhecimento e do respeito à diversidade sociolingüística que se apresentará em sala de aula:

Não podemos perder de vista que, além de falar de modo diferente, setores sociais diferentes também interpretam o mundo de forma diferente e ao discriminar e silenciar formas de falar, silenciamos também discursos. Essa heterogeneidade na maneira de ver o mundo e interagir com ele manifesta-se na escola: assim vemos na história das salas de aula, confrontarem-se diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele. Em um primeiro momento, silenciamos formas que se distanciam do português culto, porque são “erradas”, “machucam os ouvidos”. E esse silenciamento da estrutura formal da língua adquire uma dimensão significativa, pois o discurso proferido por aquele que fala “errado” acaba, muitas vezes, por ser desconsiderado e a partir dessa constatação de que o sujeito fala “errado” vêm junto diversas considerações, como “a pessoa não sabe nem falar, vai sabê alguma coisa”. (MARTINS, 2005, p. 17).

Contrapõe Chomsky à Dell Hynes, concordando com este último, no que tange à ampliação do conceito de competência lingüística. Segundo a investigadora, a escola impõe a norma culta e considera como “erro” tudo que está em desacordo. Para os alunos, aprender as convenções ortográficas, substituindo suas normas pelas que a escola impõe, é uma tarefa difícil e lenta. “Conhecer e acima de tudo reconhecer os antecedentes dialetais e sociais dos alunos é imprescindível para que o professor desenvolva um trabalho comprometido com a escrita.” (MARTINS, 2005, p. 30). Martins analisou textos de 114 alunos, coletados em 2004, sendo 51 textos de alunos de quinta séries e 63 de sextas séries. Desses alunos, reprovaram, respectivamente em suas séries, 18 e 29 alunos. “Do ponto de vista lingüístico”, no que tange aos usos estigmatizados:

[...] os dados levam a ideia de exclusão. O aluno que comete ‘erros’, ortográficos ou decorrentes de variação, é discriminado porque o contexto escolar entende e conclui que ele tem problemas de português, de raciocínio, de pensamento. (ibid, p. 68).

Interessa-me, aqui, neste momento, observar o quão diversos e amplos são os elementos que de alguma maneira têm de ser analisados para que se perceba o problema dos

sextos anos. Em se tratando dessa discriminação sociolinguística que Martins levanta – e que dá atenção às quintas e sextas séries porque vê ali índices mais preocupantes – possivelmente estejamos diante de implicações que se espraiam por boa parte do território nacional, dada a heterogeneidade cultural e étnica do povo brasileiro, e que se contrapõem às políticas educacionais que, historicamente, caminham no sentido da homogeneidade, muitas vezes de maneira arbitrária.

Martins percebe que as razões que conduzem a preconceitos linguísticos, no Brasil, são históricas e têm relação com a colonização portuguesa. Impor um português “livre” das línguas dos povos nativos e também da influência dos povos africanos escravizados, começa com a reforma político-administrativa do marquês de Pombal, no século XVIII. Penso que é possível estabelecer paralelos acerca dessas marcas que a história, a partir de relações culturais, de poder e de classe, deixou na educação brasileira. No mesmo caminho que se trilha para poder ver a constituição histórica da barreira que aparta a estrutura de educação elementar da estrutura das séries finais, percebo a constituição desse estereótipo ideal linguístico que foi imposto à população brasileira, via educação, e que conforme trabalho analisado tem provocado, também, a exclusão escolar.

A dissertação 6 (Angelita de OLIVEIRA, 2012) analisa 186 resumos de teses e dissertações que abordam as dificuldades de aprendizagem, coletadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 1987 e 2010. Angelita de Oliveira procura investigar a tendência da pesquisa educacional no que se refere aos “distúrbios de aprendizagem” e se o baixo rendimento tem vínculo com esses distúrbios. Os resultados apontam, embora a produção crítica tenha crescido, à prática de atribuir aos alunos as causas.

A autora cita Bourdieu para expor o ocorrido na França, em meados do século XX, sobre a divisão entre primário e secundário, a ampliação da obrigatoriedade até os 16 anos e o acesso a níveis anteriormente não alcançados, que não resultaram em melhores possibilidades de inclusão social, principalmente a estudantes provenientes das camadas populares, visto que instauraram práticas de exclusão mais brandas.

A disseminação dos distúrbios de aprendizagem como conceito explicativo do baixo rendimento escolar, portando, é uma das formas de imputar aos alunos das camadas populares a responsabilidade sobre os resultados quando, na verdade, todo o sistema de ensino é organizado para continuar, agora de forma subreptícia, a negar o acesso ao conhecimento aos alunos oriundos dessa camada. (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

No Brasil, segundo a autora, quando se ampliou o acesso, ampliaram-se muito os índices de repetência. Então as explicações fundadas na “disfunção cerebral mínima e nos

consequentes distúrbios de aprendizagem” se espalharam pelo país. Agora os distúrbios vêm sob a chancela de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), respondendo, inclusive, a interesses da indústria farmacêutica. O consumo de Ritalina passou de 71.000 caixas em 2000, para 1.147.000 caixas em 2008 (OLIVEIRA, 2012).

“Distúrbio de aprendizagem” é uma categoria criada nos Estados Unidos, pós-segunda guerra mundial, para classificar crianças que, com a ampliação do acesso à Escola, apresentaram dificuldades de progredir nas séries, principalmente crianças provenientes das camadas populares. A “ideologia do dom” era outra teoria usada para explicar o fracasso – conduzia ao segundo grau profissionalizante ou ao segundo grau que dava acesso ao ensino superior. Essas duas teorias (disfunção cerebral e teoria do dom) são substituídas pela teoria da “carência cultural”, em 1968. (OLIVEIRA, 2012, p. 21 e 22).

A partir de 1970, esses discursos de distúrbios de aprendizagem são incorporados no Brasil, para explicar o baixo rendimento escolar. Criticando tais teorias, surge, no início da década de 1990, um grupo fundamentado na obra de Patto, *A Produção do Fracasso Escolar* (2010). A prática de patologização do fracasso é, sob esta ótica, duplamente perversa: rotula como doentes as crianças normais e pauta os discurso, de maneira a expropriar as crianças de ações políticas públicas concretas. Embora com críticas, o recurso ao uso dos “distúrbios de aprendizagem” tem ocorrido tanto na concepção dos professores quanto no meio acadêmico. Na conclusão de Oliveira (2012), mesmo após a teoria crítica, a maior parte da produção continuou investigando o baixo rendimento pela ótica dos “distúrbios de aprendizagem”. Nem a perspectiva de Patto (USP) alterou esse quadro.

A avaliação desta investigadora corrobora com o abordado na dissertação 2, ao afirmar que as “patologias” estão rotulando crianças normais, e que isto ocorre para justificar o fracasso escolar, muitas vezes atendendo, também, aos interesses de setores econômicos. É interessante perceber que chegam a esse diagnóstico com caminhos diferentes: no caso de Flávio de Oliveira (dissertação 2) procurando entender o sofrimento dos adolescentes que percorrem o caminho do fracasso escolar, via estudo de caso; já Angelita de Oliveira (dissertação 6), procurando mapear a tendência de investigação acadêmica educacional sobre baixo rendimento escolar e sua vinculação com “distúrbio de aprendizagens”. Corroboram ainda no entendimento de que a culpabilização há sido atribuída aos alunos.

Penso nas concepções e/ou interesses que definiriam tais posições e ações: seria simplesmente a negligência dos problemas concretos e dos debates verdadeiramente pertinentes para educação brasileira e a definição por soluções paliativas, ou trata-se de contemplar interesses econômicos dentro da ótica perversa do sistema produção capitalista?

Vendo sob a ótica que emerge deste trabalho, quaisquer das duas situações supostas são possíveis, ainda que não tenha encontrado na história da educação brasileira algo tão perverso comparativamente à segunda hipótese aqui colocada.

Passo, então, à descrição e análise da dissertação 7 (MACEDO, 2006), que objetiva compreender o sentido da reprovação na disciplina de matemática nas quintas séries. A autora aplicou questionários a professores e alunos, constatando que o poder do professor exercido no cotidiano escolar, no ensino da matemática, produz alguma forma de resistência ao poder disciplinar, manifestando-se por meio da indisciplina, desmotivação e desinteresse, resultando em reprovação – forma de controle e exclusão social –. Aponta, também, que a existência do poder disciplinar funciona como que um “racismo de Estado”, eliminando os fracos, permitindo que só os “normais” alcancem, percebendo que a reprovação tem servido como punição para disciplinamento.

A investigadora observou, em um primeiro momento, em Escola Estadual referência de Campo Grande/MS, “que os alunos desistem antes de tentar aprender, como se fracassar fosse o destino deles” (MACEDO, 2006, p. 10). Por outro lado, os professores não se mobilizavam para buscar outras formas de ensinar e avaliar. Alguns professores chegavam a mudar suas metodologias, mas isso não alterava o resultado dos alunos. (ibid, p. 10 e 11). Lá em suas conclusões anota que os professores falam de insuficiência de tempo para planejamento. A autora amplia, dizendo que é insuficiente, também, para pensar suas práticas pedagógicas. Aponta, ainda, que a reprovação não facilita a aprendizagem no ano seguinte, como esperavam muitos professores. Em sua pesquisa, Macedo constatou que a quinta série apresenta maior índice de reprovação e maiores números absolutos. São 41 reprovados nas quintas séries, 25 reprovados nas sextas, 28 reprovados nas sétimas e 17 na oitava.

Trata-se, no trabalho de Macedo, de uma pesquisa que relaciona dados quanti e quali, buscando compreender as relações de poder presentes na escola, a partir do ensino da matemática, da organização curricular e das dificuldades de aprendizagem e desempenho dos alunos de quinta série, da rede Estadual do Mato Grosso do Sul. A escolha da quinta série se deu em função dos discursos dos professores (reclamações) sobre o desempenho dos alunos após a quarta série. A autora fez, através do órgão gestor e de sete bolsistas, pesquisa (entrevistas com professores) em 29 Escolas e apresenta, também, um Estado da Arte, realizado através do banco de teses e dissertações da PUC/RS, encontrando, trabalhos relacionados e fundamentados em Foucault, dos quais escolheu cinco.

A investigadora indica dificuldades em função da passagem da unidocência para pluridocência, da fragmentação disciplinar – fala em um “mosaico” de disciplinas –, das

relações que passam a ser mais racionais e menos maternas, da entrada na pré-adolescência – aqui lança mão de Piaget, para chamar atenção ao desenvolvimento cognitivo, emocional e físico –. “As técnicas disciplinares tornam-se mais evidentes depois da quarta série.” (MACEDO, 2006, p. 17).

Para Teresinha Alves Macedo, o fracasso escolar, através da reprovação escolar, é uma forma de penalidade normativa, decorrente de um processo de avaliação, comparação e classificação dos sujeitos, a fim de normalizá-los. Trata-se do que ela nomeia de “Racismo de Estado”⁵² trazendo para o centro do debate a questão curricular:

Em síntese, o currículo é fruto de todos os conflitos do processo institucionalizado no universo pedagógico colocando em pauta os objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliações, relações entre professor e aluno, infra-estrutura física, gestão escolar e outros micropoderes materializados nas condições mínimas para aprendizagem e, ao mesmo tempo, operacionalizados pelos diferentes interesses pessoais ou coletivos, de forma isolada ou não, como é o caso da reprovação. (MACEDO, 2006, p. 26).

A pesquisadora faz uma pertinente relação da questão curricular com a história da educação, mais especificamente com a origem desse modelo de educação secularizada:

Falar sobre o currículo escolar significa buscar suas raízes na história e trazer, para reflexão, teorias, conceitos, funções e significados para, desta forma, compreender suas relações entre cultura, escolarização, controle social e poder. A palavra currículo vem do latim *scurrere*, que significa “correr”. Pode ser definido, portanto, como um curso a ser seguido. O termo é relativamente recente. Surgiu quando a escolarização se tornou uma atividade de massa, no período pré-industrial (século XVIII), para o que foi necessário estabelecer-se uma seqüência, uma ordem, uma estrutura. Foi a partir das idéias de Calvino (1509–1564) que se valorizou esse senso de disciplina ou ordem estrutural que influenciou a organização do currículo. (ibid, p. 26).

Macedo afirma que o currículo expressa ou representa interesses sociais determinados e também produz identidades e subjetividades. Ela lança mão das ideias de Goodson, em artigo publicado em *Alienígenas na Sala de Aula*, que dão conta da constituição social do currículo. Aqui entra a matemática e a legitimação de seu modelo de organização e ensino. “O valor que é atribuído à Matemática pelos programas curriculares é também compartilhado pela sociedade, ou seja, pelas pessoas independentemente de seu nível de instrução ou de sua profissão.” (MACEDO, 2006, p. 26). Seria o que Foucault chama de regimes de verdade. A história da educação de massa tem sido a história da produção da racionalidade. Produzir

⁵² Segundo a autora, através de Foucault, *Microfísica do Poder* (1979), *Vigiar e Punir* (1987) e *Em defesa da sociedade* (1999), foi possível compreender a intervenção do Estado na vida dos indivíduos, de maneira a controlar seu modo de pensar, viver, ser e agir. Função normalizadora e disciplinadora do Estado, através de várias instituições, dentre elas a Escola.

indivíduos racionais é uma forma de normalizar e disciplinar. A Escola é um dispositivo de governo, não lida com saber, mas com estratégias de adequar e selecionar..

Foi a partir da Revolução Francesa, em 1798, com seu projeto social de igualdade, liberdade e fraternidade, que o saber passou a ser, ao menos teoricamente, direito de todos. Embora esse projeto não tenha se concretizado, ele aparece no discurso oficial, quando difunde a idéia da escola universal e gratuita para todos. Trata-se de algo inacabado, visto que o número de escolas é insuficiente para atender a todos e que hoje, no Brasil, é enorme o número de analfabetos. (MACEDO, 2006, p. 28).

A investigadora faz uma espécie de genealogia, buscando na história perceber elementos pertinentes para constituição da escola contemporânea, traçando relações da reprovação com os castigos dados aos que desobedeciam ao soberano na Idade Média. Lá o corpo era suplicado, aqui, o suplício é a reprovação. Educar é assujeitar, sendo que o poder dos pais e dos professores é condição para a educação.

Essa prática punitiva persistiu por muito tempo na escola, até mesmo nas primeiras décadas do século XX, embora já no final do século XIX, os castigos físicos fossem vistos como inadequados para a correção ou para a disciplina. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. (MACEDO, 2006, p. 33).

A pesquisadora lança mão de Sacristán (1998) para dizer que quanto menos interessante a escola, mais tendem a se acentuar os procedimentos de repressão. Tornando a falar sobre insucesso escolar, desinteresse e baixo desempenho, dialogando com o mesmo autor, faz alusão ao currículo escolar e sua organização. A fragmentação do conhecimento impede que o aluno desenvolva uma visão do mundo e da cultura que o rodeia. Para sanar este problema, emerge a ideia de interdisciplinaridade, buscando voltar à unidade do conhecimento. Mas, para Teresinha Macedo, trata-se de estratégias de dominação: “A especialização do saber é uma das diferentes formas de microfísica do poder, que são micropoderes que se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, podendo estar integrados, ou não, ao Estado.” (MACEDO, 2006, p. 36). Emergirão, então, práticas escolares que conduzem ao abandono da Escola:

Não se trata de eliminar a outra raça, mas de “purificar” a própria raça, à medida que os mais fracos vão sendo eliminados fisicamente, em decorrência de guerras, de doenças, ou excluídos socialmente. Na escola, os menos aptos vão sendo eliminados ou excluídos gradativamente do sistema de ensino, pois abandonam a instituição escolar, quando não conseguem o mínimo exigido para aquilo que se considera como sucesso. Assim, estar continuamente abaixo da média ou não se enquadrar nas normas disciplinares têm sido fatores que conduzem ao abandono da escola, o que não significa dizer que todos os repetentes abandonam a escola antes de completar a Educação Básica. A consequência primeira é a defasagem série-

idade e em segundo lugar, os efeitos sobre o próprio aluno. (MACEDO, 2006, p. 38).

Ainda sobre a questão curricular, Macedo afirma que as concepções ocidentais de mundo e a cultura e religião cristãs são modelos ou referências para sociedade contemporânea. Outras culturas, não sendo valorizadas, não são contempladas pelo currículo. A organização curricular visa, também, a normalização. O currículo e a escolarização fazem emergir práticas, valores, normas de comportamento, que vão se solidificando. Estando, muitas vezes, os estudantes com seus interesses, fora do que é oferecido na escola e através do currículo, ou seja, a Escola tornando-se, para muitos, obsoleta, potencializa o desinteresse, a indisciplina, o fracasso escolar⁵³. A autora defende que os debates sobre currículo e concepções educacionais, devam ser centrais na formação de professores.

Recorrendo a autores como Gore (1994) e Corazza (2005), a investigadora procura mostrar que toda prática pedagógica é disciplinar, sejam elas libertadoras, críticas, construtivistas ou tradicionais. Para Althusser, segundo ela, a educação se constitui em um dos principais meios através dos quais a classe dominante imprime suas ideias a respeito do mundo social, resultando na regulação, no controle e na exclusão do diferente. Articula, ainda, um tripé, uma estrutura tripartite que forma o sistema escolar: currículo, pedagogia e avaliação, cuja função última seria a normalização e a disciplina.

Segundo Macedo, desde o período pré-industrial começam a surgir instituições educacionais, que vão assumindo o antigo lugar das famílias na tarefa de ensinar. O objetivo, desde o início, não seria a socialização de uma cultura comum, mas a regulação moral. Nesse mesmo sentido, a educação passaria, também, a servir para evitar a mobilidade social. “O objetivo da intervenção estatal é a regulação moral dos indivíduos e das populações. Algo como normalizar a população.” (MACEDO, 2006, p. 56). Temia-se o que o conhecimento poderia despertar nas classes operárias. Nesse sentido, instituíram-se exames e currículo, que, articulados, diferenciariam as pessoas:

É possível dizer que havia uma intenção de evitar a mobilidade social através da escolarização, por isso instituíram-se exames e currículos vinculados entre si, cujo objetivo era diferenciar pessoas. As mentes mais refinadas alcançavam as universidades e as mais concretas interrompiam a carreira escolar. Para aquelas, o currículo era destinado a treinar as mentes. Para estas, o currículo era mais rudimentar e mais prático. O currículo, para aqueles que tinham chance de progredir na escolaridade, era organizado para preparar esses alunos para os exames de ingresso nas universidades. Assim,

⁵³ “Os currículos tradicionais não levam em consideração a realidade social dos alunos das classes populares, seus valores, sua cultura.” (MACEDO, 2006, p. 50).

as classes populares não conseguiam ascensão social através da escola, pois a elas eram oferecidos apenas cursos práticos. (MACEDO, 2006, p. 57).

Emerge, por essa mesma via, como mecanismo de normalização, a ideia do fracasso escolar, ou seja, ser diferente implicaria no fracasso.

A ideia de fracasso escolar apareceu quando a obrigatoriedade do ensino tornou-se efetiva. O número elevado de alunos por sala dificultava o ensino e exigiu um novo modelo didático: ensinar a todos ao mesmo tempo. E desconsiderou-se a heterogeneidade dos alunos. Diferentes modos de aprender, os diferentes ritmos, os diferentes interesses se diluíram na função homogeneizadora da escola. Na verdade, os métodos pedagógicos acentuam e organizam as desigualdades entre os alunos. Não levam em conta a diversidade de capacidades, os ritmos diferentes de trabalhos ou de motivação, como se todos devessem se adequar a um estreito espaço que seria a normalidade. Quem não se adequar a essa norma é excluído. Exclusão e fracasso tornam-se sinônimos. (MACEDO, 2006, p. 59).

Para Macedo, reforçando sua ideia de “purificação da raça”, a reprovação equivale à eliminação social dos sujeitos, à exclusão social, impedindo que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos e alcancem graus de instrução mais elevados, necessários à melhoria de suas condições materiais de vida. Aponta similaridades entre o sistema escolar e o penal; complementaridade entre o saber pedagógico e o saber médico, que separa, definitivamente, os “normais” dos “anormais”; o surgimento das comunidades científicas para fortalecer o monopólio dos saberes; a organização do espaço serial, com nova economia de tempo. Enfim, tanto aluno, como professores, são assujeitados ao poder. “É preciso ser ou estar qualificado para falar de alguma coisa.” (MACEDO, 2006, p. 100).

A conclusão mais sólida a que chega Macedo (2006): “a escola contribui para o governo e põe em ação o racismo de Estado, através de suas práticas cotidianas.” (ibid, p. 116). A reprovação, em sua perspectiva, é uma forma de eliminar os mais fracos, tirando-os do jogo.

São potentes os elementos que Terezinha Alves Macedo traz para reflexão. São diversos os aspectos de sua análise passíveis de articulação objetiva e subjetivamente com a investigação que faço. Atento para alguns desses pontos, sobre os quais já havia feito referência em outro capítulo deste trabalho. Trata-se, primeiramente, da ideia de universalidade e gratuidade do ensino, que emergem, ao menos discursivamente, com as transformações do final do século XVIII, início do século XIX. Macedo chega a dizer que, no Brasil, o projeto é inacabado, dado a insuficiência de Escolas. Há de se considerar que a secularização da educação chega com atraso ao Brasil. E chega conflitando com características sócio-históricas próprias desde país, principalmente aquelas que emergiram da

sociedade colonial patriarcal e escravocrata. Por este ângulo é possível perceber que se constituirão concepções de “qual a escola” seria universalizada e “até que ponto”. Através desse mesmo caminho, define-se outra Escola – para além do elementar – para atender outros interesses e que não são universais. Ou seja, o discurso que universaliza, possivelmente mascara outros interesses em jogo, que se articulam com a limitação mesmo do acesso ao conhecimento a maior parte da população brasileira; e com a compreensão de possibilidade do recurso Escola como veículo de acesso a lugares privilegiados, algo internalizado via busca de status, e que deveria ficar restrito a grupos oligárquicos oriundos de um passado colonial.

Emergem os exames, desde o período imperial, que inegavelmente tem relação com a insuficiência na oferta de vagas para atender a demanda da crescente população brasileira. Mas também está relacionado com esse cerceamento do saber, restrito – em um nível que ultrapasse o elementar – desde os primeiros momentos da educação colonial, à camada social provida dos meios de produção, que no Brasil, naquele momento, ainda implicavam na propriedade de terra e de escravos. É preciso perceber que só muito recentemente, com a Lei 5.692/1971, os exames foram extintos. Não foi possível, nos últimos 40 anos, apagar as cicatrizes constituídas nos outros 400 anos da história da educação neste país.

Fiz alusão a esses dois elementos centrais, a universalidade/gratuidade e os exames admissionais, para tentar fazer articulações ainda com outro elemento trazido por Macedo, que seria a eliminação dos “menos aptos”, produzida no processo escolar. Chamo atenção para pertinência da constatação e evidentemente percebe-se que ser ou não ser apto é uma constituição social, que passa pela Escola. Tenho apontado nesta investigação que a dicotomia existente entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental tem provocado reprovações, que, por sua vez, podem estar gerando evasão escolar. Nota-se que Macedo observa que há ocorrido abandono dos que não conseguem dar conta do mínimo exigido para o sucesso escolar. Entendemos, então, que não há “menos aptos”, mas que a educação brasileira, ao longo de sua história, os há constituído, os produzido, à medida que restringe o acesso ao conhecimento, que universaliza somente o acesso ao elementar e o apresenta como suficiente, que impõe perspectivas curriculares generalizantes e carentes de sentido, que produz fracasso escolar e através ainda de outras tantas estratégias.

Na dissertação 8 (SARTORO, 2011), o autor busca compreender o sentido pessoal que alunos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental atribuem às suas experiências de desistência e reprovação escolar. Pauta-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. A pesquisa foi realizada com 10 alunos de classes populares, entre 14 a 16 anos de idade, do

oitavo e nono ano, da rede estadual do município de Alta Floresta D'Oeste/RO. Foi feita análise documental, realizada entrevistas individuais, grupo focal e caderno de campo.

Demonstra que as trajetórias “acidentadas” não dependem apenas de um sujeito: o aluno. Expressam a síntese do processo pedagógico, entrelaçado com as determinações da sociedade capitalista. Os estudantes têm apreendido a Escola como algo mecânico, cansativo, repetitivo e desinteressante, não como um local de aprendizagens. Para os estudantes, segundo este autor, a Escola há servido para atender o mercado de trabalho.

Para Sartoro, fazendo referência à Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano não nasce humano, torna-se humano. A adolescência revela-se um período importante, no sentido da humanização, visto que é nesta fase que o indivíduo tem o desenvolvimento máximo de suas funções mentais superiores e formam os conceitos verdadeiros. A escolarização revela-se, então, como local privilegiado para assimilação de conceitos pertinentes à constituição do legado cultural humano.

Embora as “trajetórias acidentadas”, os estudantes reconhecem a Escola como um local de possibilidades de conhecimento:

Nesses depoimentos, os estudantes demonstram que, embora, tenham trajetórias escolares marcadas por reprovações e desistências, isso não significa que tenham desistido de estudar, de querer aprender. A escola ainda que não se manifeste objetivamente aos estudantes investigados, como uma instituição privilegiada para a socialização do saber, é reconhecida como um local onde *pode* ocorrer a possibilidade do conhecimento. (SARTORO, 2011, p. 99 e 100).

É por esse caminho que se orientam as observações do investigador a partir dos depoimentos dos estudantes. Reforça:

É no interior de tal realidade que a escola é ainda mais importante para esses adolescentes. Esses alunos embora não percebam claramente, ao abordarem a função social da escola, expressam a esperança que, de algum modo, esta instituição os ajude nesse período tão importante do desenvolvimento humano. A permanência na escola depois de consecutivas reprovações e desistências, bem como diante da parca valorização social do saber, é um forte indício de que este grupo acredita (espera) que a educação escolar ofereça a eles o que as condições de vida concreta não lhes podem oferecer. Ou seja, que a escola ofereça possibilidades ao invés de limites. (SARTORO, 2011, p.106).

Sartoro observou, também, através das falas dos estudantes, problemas vinculados às consecutivas mudanças e falta dos professores. No caso da “falta”, entendendo-a nos dois sentidos, ou seja, não ter professor para determinadas disciplinas durante significativa parcela do ano letivo, e, noutro, em havendo professores, alguns faltarem constantemente. São

problemas de natureza institucional, e logo, políticos. A Escola não dando condições objetivas para que o ensino possa acontecer, impõe limites à socialização do saber, contribuindo para perpetuação de determinada ordem social. Mas os dados mostram que os resultados escolares insatisfatórios têm sido atribuídos, exclusivamente, ao aluno. A compreensão que emerge na pesquisa de Sartoro contrapõe essa tendência:

As trajetórias acidentadas vistas por esse ângulo não se devem a este ou aquele fator isolado, mas sim a um conjunto de questões, tanto internas como externas à escola: falta de professores, constantes mudanças no quadro docente, práticas de ensino mecânicas, conflitos entre professor e aluno; pouca valorização social do conhecimento elaborado, aprendizagens a serviço da lógica de mercado e o interesse do capitalismo, em oferecer uma escola que não permita o desenvolvimento integral de seus indivíduos, mas apenas o desenvolvimento de competências necessárias à reprodução do capital. (SARTORO, 2011, p. 131).

Sobressai do trabalho de Sartoro (2011) a percepção de que se trata de questões mais gerais as que envolvem os resultados insatisfatórios na escolarização, mas que não são escamoteadas por argumentos que culpabilizam o estudante pelo insucesso. Ocorre que as vivências decorrentes dessa estrutura e dinâmica escolar sistematicamente problemática, carregadas de conflitos e tensões, deixam marcas nas histórias desses adolescentes, impingindo demandas por práticas outras, articuladas com referenciais educacionais também outros, e que são variados e possíveis, estão emergindo constantemente através de debates, estudos e pesquisas voltadas à educação em diversos locais neste país. Se considerarmos a hipótese vygotskyana da mediação, como faz Sartoro, é pertinente observar que boa parte da vida dos indivíduos em nossa sociedade se passa entre os muros de instituições escolares, ou seja, é patente qualificar aquele espaço mediador.

A primeira tese descrita e analisada neste Estado da Arte (HANFF, 2007), cujo próprio nome já nos é bastante sugestivo, *A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para continuidade do percurso* introduz-se falando nos avanços no sentido da democratização do ensino no Brasil. A autora utiliza Ferraro (2004) para compor o argumento de que a universalização do acesso ao ensino não é suficiente para assegurar o direito à educação em função da exclusão escolar⁵⁴. Seria necessário observar ainda as condições de permanência, qualificação e continuidade escolar.

[...] a universalização do acesso à escola era apenas a condição necessária, mas não suficiente para assegurar o direito à educação. A solução do problema da exclusão escolar passa necessariamente pela transformação da escola, pela superação da lógica da exclusão. (FERRARO, 2004, p. 63).

⁵⁴ Ferraro (2004) estabelece duas categorias/: “exclusão na escola” e “exclusão da escola”.

Hanff diz, respondendo a pressões de ordem política e econômica, que se constituíram diversos projetos nacionais, estaduais e locais, com vistas a conter a reprovação escolar. Mas essas experiências teriam apenas maquiado o problema com as reprovações, que há persistido, principalmente nas primeiras e quintas séries do Ensino Fundamental⁵⁵.

Mesmo nos períodos de maior democratização da escola, a reprovação e a interrupção escolar continuaram sendo uma constante nas relações desenvolvidas dentro dos sistemas de ensino, reflexo da permanência de formas excludentes, em que qualidade e seletividade ganharam significados semelhantes. A democratização de acesso ao saber escolar ficou restrita à disponibilidade de vagas para o Ensino Fundamental e as relações de *exclusão na e da escola* não conseguiram ser superadas em função das contradições e de um processo de naturalização das relações escolares. (HANFF, 2007, p. 14).

A autora lançará duas questões que serão centrais em seu trabalho: como, em um contexto de ampliação de vagas, de políticas de universalização, o número de reprovações e interrupções crescem mais do que a ampliação? E, quais os impactos dessas situações na vida escolar dos estudantes? Para responder estas questões, dois eixos serão estabelecidos: a busca de elementos históricos e políticos que pudessem explicar a democratização do Ensino Fundamental e as relações destes elementos com reprovação e interrupção; e a compreensão das relações que os alunos estabelecem com a Escola.

No primeiro eixo, a autora diz que a democratização do Ensino foi impulsionada por movimentos sociais de luta e pela responsabilização do Estado. Volta a utilizar Ferraro, considerado não só por suas duas categorias criadas, mas por ter feito o INEP modificar o método de organização dos dados estatísticos⁵⁶. Contribui também para desmistificar as afirmativas sobre universalização concluída. Apoiando-se em vários trabalhos, diz que a massificação, pode ter chego acompanhada do “fracasso escolar”; que democratização do acesso é diferente de democratização do saber. Aqui contribui sobremaneira o pensamento de Bourdieu e Champagne (2002), que falam de *aparências da democratização*.

No segundo eixo, para pensar as relações com a escola sob o ponto de vista dos alunos, lançará mão de três pensadores: Charlot (2000), Lahire (1997, 2002) e Zago (2000, 2003, 2006). Primeiramente a ideia de que o *aprender* ocorre em um contexto e não de forma isolada ou individualizada, partindo de Charlot, enfatiza-se a relação em que ocorre a aprendizagem, positivando o processo e não o desmerecendo; com Lahire, o autor percebe as relações entre Escola e família como resultados de múltiplos e variados fatores, o que

⁵⁵ Hanff chama atenção para reprovação na quintas séries na região sul, desde o ano 2000.

⁵⁶ O INEP considerava apenas o “não está na escola” e passará então a considerar, no lugar desta, o “nunca esteve” e o “já esteve” na escola.

influenciará em um caso – para o afastamento do estudante da Escola, por exemplo – poderá não influenciar noutro, não há relação causa-efeito; com Zago, percebe dois aspectos importantes: que não se deve analisar as trajetórias de alunos pelas relações do determinismo sociocultural; e, a categoria *interrupção escolar*, que mostra que não há tempo determinado de permanência na Escola ou saída definitiva.

Para Hanff, o objetivo central é entender as dimensões que envolvem os processos de reprovação, repetência e interrupção escolar nos contextos macro, meso e micro: analisar os limites dos relatórios estatísticos; como se construíram as relações com a Escola, família e o trabalho, à luz da democratização do ensino; e, reconstruir as trajetórias de alunos que tiveram essas experiências. Segundo a autora, as reprovações não só nas quintas séries, mas em todas as séries finais, crescem a partir do ano 2000. Torna a apontar que são várias as causas e diversas nos diferentes casos.

A investigadora pautar-se-á na articulação de três fontes: estatísticas, relações pedagógicas e experiências escolares dos estudantes. Pesquisou Escolas estaduais e municipais. Os índices médios de reprovação nas quintas séries, entre 1997 e 2002, em Florianópolis, foram de 21,6% nas Escolas estaduais e 21,9% nas municipais. Passou então a se dedicar a análise de cinco Escolas estaduais e seis Escolas municipais. Garimpoou, nos relatórios finais das Escolas, estudantes com histórico de reprovação e interrupção. Selecionou 85 alunos, aplicou questionários, escolhendo 13 para entrevistas, dentre os quais dois que haviam interrompido e não haviam retornado à Escola. As entrevistas foram gravadas, transcritas, categorizadas e analisadas.

Ao analisar as histórias sobre a escolaridade, procurou entender, também, como configurações familiares e sociais semelhantes engendram níveis de adaptação escolares tão diferentes. O que explicaria uns avançarem, mesmo em condições adversas, e outros, em melhores condições, reprovarem ou interromperem? Uma multiplicidade de fatores, nem sempre relacionados à Escola. A partir daí, procurou elaborar perfis, identificando as singularidades e os traços gerais. Montou um quadro, releu entrevistas e elegeu temáticas, que estavam inter-relacionadas e ganhavam maior ou menor importância. Dentre esses temas, destacaram-se:

- a) A transição das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental: a especificidade das quintas séries.
- b) O sentido da escola (ou a falta de).
- c) As relações com os conhecimentos escolares: dificuldades acumuladas nas séries anteriores ou específicas da quinta série.
- d) A avaliação do rendimento escolar: padrões e critérios de aprovação.

- e) As mudanças de cidade e de escola: as dificuldades nos processos de adaptação.
- f) Relações de proximidade com o trabalho e com outras modalidades de ensino: o distanciamento da escolaridade regular. (HANFF, 2007, p. 33).

No primeiro capítulo de sua tese, procura discutir os limites do processo de democratização da escolarização, expor as formas de organização do sistema escolar das Escolas estaduais e municipais de Florianópolis e, com base em bibliografias, refletir sobre os processos de reprovação, repetência e interrupção, com atenção às quintas séries.

Busca entender como chegam, no século XX, as ideias de escolarizar a população. Narra a evolução da educação no século XX. Traz importantes estatísticas da passagem do primário para o ginásio entre 1960 e 1971, que já apontavam o “gargalo”. As mudanças de perspectiva da década de 1990, de “educação como investimento” para a ideia de que “a educação era cara”, sendo os reprovados e repetentes responsáveis por gastos desnecessários. Novas medidas, então seriam tomadas, entre 1996 e 2002, voltadas à universalização do Ensino Fundamental, como a municipalização do ensino, reorganização do fluxo escolar através da aceleração dos estudos de alunos em atraso, avaliação dos sistemas de ensino, criação do FUNDEF, controle curricular e fornecimento de livros didáticos. Mas a autora percebe os problemas, principalmente nas políticas de aceleração da aprovação, medidas paliativas, que buscavam eliminar a “doença” da evasão e da reprovação.

A investigadora nos fala que, no final da década de 1980, emerge uma nova concepção de avaliação, “de eminentemente técnica para componente do processo curricular e, portanto, expressão das relações sociais, políticas e econômicas produzidas na escola e na sociedade”. (HANFF, 2007, p. 53). Mas de quinta a oitava série o sistema de avaliações por nota persiste e tem problemas. Polarizou-se o debate sobre avaliação em âmbito municipal – de um lado os adeptos da reprovação como não democráticos, de outro, os não adeptos eram responsabilizados pela baixa qualidade do ensino, pela perda do valor educativo e pela desqualificação da instituição escolar –. No âmbito estadual também não se conseguiu transformar, visto que, segundo Hanff, ignorava-se o processo histórico vivido e considerava-se que atos legislativos pudessem revolucionar o sistema escolar. Os conselhos de classe, embora tornados participativos, mantinham o caráter de “tribunais inquisitórios”.

A reprovação e a interrupção, segundo a autora, intensificaram-se, à medida que foi se efetivando a democratização do acesso à Escola para alunos de classes populares. A repetência, baseada em uma série de premissas erradas – como a ideia de que o estudante nada aprendeu, por exemplo – era a norma imposta sistematicamente e a “garantia” do cumprimento dos critérios. As ameaças funcionam, também, como mecanismos de controle

disciplinar. Hanff traz estudos bibliográficos que indicam a relação entre os processos de reprovação, repetência e interrupção escolar, relação esta que constatou, igualmente, nas onze Escolas em que acompanhou.

No segundo capítulo de sua tese, Hanff apresenta uma série de dados quantitativos, que apontam os problemas relacionados aos altos índices de reprovação, com destaque para as quintas séries, a nível local e nacional – dentre eles, por exemplo, que as quintas séries apresentaram os maiores números de interrupções escolares em 2001, no Brasil –. Nesse contexto, observado os dados das 11 Escolas por ela acompanhadas, percebe que a diversidade disciplinar, de conteúdos e professores favorecem dificuldades, e não só as disciplinas de matemática e português, normalmente responsabilizadas. Conclui que aprovação ou reprovação dependiam das relações que os alunos mantinham com os professores, muito mais do que com os *pré-requisitos* ou *conteúdos básicos*. Histórias singulares dos alunos permitiram compreender as relações entre eles, professores e disciplinas. Completa ainda que, manter-se por vários anos na mesma série, Escola, com os mesmos professores e conteúdos, não há sido uma estratégia escolar efetiva.

Poucos alunos com mais de três reprovações continuavam na Escola, não havia relação entre os resultados de um ano com o outro, desconsiderava-se os avanços que os alunos haviam conquistado no ano anterior e, mesmo assim, muitos alunos persistiam e voltavam à escola, conseguindo avançar em alguma(s) disciplina(s), fato que não modificava nada, dadas as circunstâncias de não se considerar o avanço parcial.

Outra constatação da investigadora⁵⁷, acompanhando o percurso de alunos reprovados que interromperam ou se transferiram, foi que essa movimentação estava acontecendo de forma errada. Não havia regras nas escolas para retornos ou interrupções e, por outro lado, havia multiplicidade de registros. Problemas sociais estavam sendo negligenciados para explicação – migração –. As transferências provocam dificuldades de adaptação e, muitas vezes, reprovação.

O acompanhamento dos 13 alunos levou-a a agrupá-los em três categorias: a primeira, relação de distância com a Escola; a segunda, relação escolar instável; e, a terceira, possibilidade de continuidade escolar. Desses 13 entrevistados, sete reprovaram pela primeira vez na quinta série. Hanff aponta elementos para justificar a ideia da relação entre a reprovação nas quintas séries e o “embaraço dos jovens”, ou seja, reafirma que as reprovações levaram a interrupções nos estudos. Afirma ainda que a reprovação coloca os alunos em

⁵⁷ Estes apontamentos encontram-se no terceiro capítulo de sua tese.

condição de desigualdade e menor qualificação escolar; e que havia distância entre a Escola e os alunos, no sentido de estímulo ao retorno. Muito embora os alunos demonstrassem grande capacidade de adaptarem-se às novas situações cotidianas para conseguirem continuar os estudos, a própria aceitação do retorno era limitada pela instituição – seja pela falta de vagas, calendário, disponibilidade de professores etc. Os que retornavam, não recebiam orientações que lhes facilitasse a inclusão, inclusive a mediação normalmente era feita por colegas.

No quarto capítulo a investigadora, através da análise das entrevistas, diz que os motivos das reprovações nas quintas séries – as quintas como ponto de estagnação – são vários. Acúmulo de dificuldades advindas das séries iniciais por exemplo. Também problemas específicos em alguma disciplina. Nesta parte do trabalho, a autora irá elencar os principais facilitadores dos problemas ou os condicionantes das situações de reprovação, interrupção e retorno, na percepção dos alunos. São eles:

- a especificidade das quintas séries: para os alunos observados e entrevistados nesta pesquisa a transição acarretou dificuldades. A passagem implica em outros tantos fatores. Cada fração das aulas (45 ou 90 minutos) era destinada à assimilação dos conteúdos e as avaliações de cada disciplina, não sobrando espaços para outras relações. Essa realidade exigia outras capacidades, era preciso que os alunos dominassem as relações formais de ensino, tempo e conteúdo, para conseguirem avançar das quintas séries. Aqui a investigadora aponta ainda uma contradição nas formas de organização e controle entre as séries iniciais e finais;
- o sentido da escola, ou a falta de sentido: esses sentidos eram também diversos;
- as relações com os conhecimentos escolares (dificuldades acumuladas): individualização e fragmentação, hierarquia curricular, distribuição desigual de carga horária e força simbólica de disciplinas específicas. Aqui neste item a autora combina também a questão do apoio dos pais, desmistificando as queixas que constantemente se escutam em relação à ausência destes, e atrelando a carência que muitas vezes ocorre em relação ao auxílio nas atividades domiciliares, a correspondentes níveis de escolaridade;
- a avaliação: problemas variados, como falta de homogeneidade, comparação de um aluno com outro e não consideração do esforço individual, falta de critérios, recuperação paralela como simples recuperação de notas;
- mudanças de cidades e de escolas: que gerariam dificuldades de adaptação;
- a proximidade do trabalho ou outras modalidades de ensino: o que provocaria o distanciamento da escolaridade regular.

Nas considerações finais, Hanff reafirma que há de se considerar vários fatores; que a Escola não buscou reverter ou entender os casos de interrupção em nenhum dos 13 alunos;

que pequenas mudanças nas formas de avaliação não tem sido suficientes; que não é só a matemática e o português que reprovam; que dificuldades acumuladas nas séries iniciais contribuem, assim como a mudança de Escola; que as classes populares são as mais atingidas; que a quinta série apresentou a maior incidência de exclusão; a relação direta entre reprovação e interrupção; que muitos jovens demonstram persistência; e que o trabalho era o principal concorrente.

Penso que não há, no trabalho de Beatriz Hanff, o que não tenha me provocado e instigado à reflexão sobre este(s) problema(s) acerca da educação brasileira a partir da percepção do alto índice de reprovação em quintas séries. Gostaria, então de chamar atenção a alguns pontos, que neste momento, instigam a mente. Começo falando da interrupção escolar como caminho “natural” para estudantes que reprovam. É importante para esta pesquisa essa constatação, visto que se entende, aqui, que a reprovação – possivelmente provocada em virtude de elementos intrínsecos à dicotomia histórica presente no Ensino Fundamental brasileiro – que em boa parte das vezes ocorre no sexto ano (quinta série), gera exclusão escolar. Neste sentido a articulação que Hanff faz entre reprovação e interrupção escolar será de extrema valia para essa dissertação. Muito embora queira esclarecer, ou mesmo desnaturalizar, o que está sendo muitas vezes apresentado como natural. Ou seja, se entendemos que a exclusão ou interrupção é fruto de reprovação(s), que por sua vez resulta de condições historicamente constituídas e que funcionam na educação contemporânea, torna-se elementar que não há nada de natural nessa trilha apontada. Trata-se de entender caminho “natural” no sentido de caminho possível, ou até mesmo provável, social, cultural e historicamente constituído.

Há uma análise colocada através da pesquisa de Beatriz Hanff, que aponta para um “gargalo” entre o primário e o ginásio na década de 60, quadro que vai sendo alterado gradativamente por meio de novas regulamentações e Leis, como a 5.692/1971. Contudo o gargalo não é eliminado, muito embora reduzido consideravelmente, se pensarmos que na década de 1960, para cada 100 alunos matriculados no primário, haviam 14 alunos matriculados no ginásio e, em meados da década de 1980, para cada 100 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 30 deles estavam nas séries finais – números trazidos por Hanff –. Ocorre que à medida que vai se internalizando a ideia de Ensino Fundamental como grau mínimo de instrução, ponto antes atingido com a conclusão do primário, os estudantes que não conseguem avançar, persistem, ao menos até constituírem condicionantes suficientes que lhes levem à interrupção, abandono ou exclusão. Este fato apresentar-se-ia como “gastos desnecessários” com esses indivíduos que apresentavam a reprovação escolar durante o

Ensino Fundamental. É com objetivo de reduzir esses gastos que novas políticas serão estabelecidas ao longo da década de 1990, mais uma vez negligenciando-se os problemas estruturais, culturais e históricos da educação brasileira. Banca-se a ideia de “universalização do Ensino Fundamental”. Hanff, com respaldo de outros estudiosos, demonstrou os limites dessas políticas. Gostaria de chamar a atenção para manutenção, ainda que reduzida, daquele gargalo, e da clareza em que hoje é possível enxergar a dicotomia presente entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental, algo que é histórico na educação brasileira, fica mascarado em 1971, renasce como problema na década de 1990 e que mais uma vez não é sobrepujado, já que as políticas públicas estabelecidas não veem ou não querem ver as dimensões concretas que possibilitaram que essa realidade se constituísse.

A segunda tese (GONÇALVES, 2008), analisada nesta revisão, é o único dos 14 trabalhos examinados que utiliza métodos quantitativos. O objetivo da investigadora era identificar e analisar os determinantes da probabilidade de ocorrência da primeira repetência e da evasão entre a quarta e oitava série. Observar, também, a curva de sobrevivência dos alunos a esse evento. Como métodos, foram utilizados os modelos hierárquicos logísticos longitudinais e da análise de sobrevivência. Observou-se a trajetória escolar de alunos matriculados na quarta série, no ano de 1999, que foram acompanhados até 2003, quando deveriam concluir a oitava série.

Os métodos evidenciam que o resultado escolar passado impacta de forma expressiva a trajetória escolar presente do aluno. “A evasão escolar estava fortemente associada à reprovação, no sentido de que após sucessivas reprovações as crianças abandonavam a escola.” (GONÇALVES, 2008, p. 9). Entre as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, os piores resultados observados, foram na região Nordeste.

Afirma que a ocorrência de repetências é menor nas Escolas com melhores recursos físicos e humanos, mas mesmo nessas, a repetência é mais expressiva na quinta série. Percebe-se, segundo a investigadora, que o aluno é afetado pela mudança na grade curricular. Ainda, que a probabilidade de evasão aumenta nas últimas séries, possivelmente em virtude do ingresso no mercado de trabalho. Para o primeiro caso, sugere revisão nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, como forma de minimizar o problema. No segundo, a adoção de políticas públicas que favoreçam a permanência do aluno na escola, na condição de aprovado.

Gonçalves coloca que a falta de acesso, a evasão e a repetência, são problemas mundiais contemporâneos. Em diversos países o problema parece ser maior nas primeiras séries do Ensino Fundamental. No Brasil, o problema do acesso está em vias de ser

solucionado, porém, as taxas de evasão e repetência estão entre as mais altas do mundo, sendo a repetência mais elevada na primeira e quinta série, e a evasão, nas séries finais. Associa a repetência à baixa qualidade de ensino e, a evasão escolar, às sucessivas repetências⁵⁸. Em 2005, a taxa de reprovação no Brasil ficou em 13%. Nas regiões Nordeste e Sul, na quinta série, superou os 20%. A taxa de abandono, em 2005, é de 7,5%, sendo que, na quinta série, 10,6%. Afirma ainda que, em 2003, a taxa de promoção no Brasil ficou em 74%, sendo que a menor foi a da quinta série, 68,4%. A repetência nacional ficou em 19,2%, sendo que 28,9% na primeira série e 22,9% na quinta série. É na transição da quarta para quinta série que observou maior distorção idade/série. Trará alguns números da reprovação em outros países, para que se possa ter noção da amplitude do problema aqui no Brasil:

Para se ter uma idéia sobre a magnitude da taxa de repetência no Brasil, serão apresentados alguns dados sobre esse indicador noutros países. Relatório da UNESCO (2008), baseado em dados educacionais para o ano de 2005, aponta taxas de repetência no ensino fundamental de aproximadamente 30% para a República Centro Africana e Burundi. Valores elevados também foram registrados para o Brasil (21,2%), Nepal (20,6%) e Cabo Verde (15,4%). Por outro lado, entre os países desenvolvidos, a maior taxa foi registrada em Portugal (10,2%). Na Espanha e na Alemanha esse indicador equivaleu a 2,3% e 1,4%, respectivamente, sendo inferior a 1% em países como Finlândia, Grécia, Irlanda e Itália. O Relatório destaca também que em diversas regiões esse indicador atinge seu valor máximo na 1ª série, citando o Brasil como um dos países que apresenta uma taxa bastante elevada de repetentes nessa série (27%). (GONÇALVES, 2008, p. 22).

Uma das principais conclusões a que chega, é que a probabilidade de reprovação na quinta série é maior. Outra, é que o ambiente socioeconômico da região tem forte impacto nas ocorrências de repetência e evasão. “Tanto na análise descritiva quanto na hierárquica foi confirmado que o grande gargalo relacionado à repetência no ensino fundamental centra-se na 5ª série.” (GONÇALVES, 2008, p. 131).

Embora com metodologias diversas, as duas teses, analisadas até aqui, apontam para relação entre reprovação/repetência/retenção e interrupção/evasão/abandono/exclusão, seja qual fora a designação que o observador preferir utilizar. Outro aspecto importante apontado por Maria Elizete Gonçalves em seu estudo, e que também vai ao encontro com as análises feitas na tese anterior (HANFF, 2007), diz respeito ao “gargalo” em que se constitui a quinta série no Ensino Fundamental brasileiro. A última observação que faço sobre esta última tese, é que Gonçalves aponta, objetivamente, que as taxas de repetência estão relacionadas com a baixa qualidade do ensino. Penso que estes três elementos potencializam a discussão que se

⁵⁸ Segundo Gonçalves (2008) as taxas de repetência observadas no Brasil são altas mesmo comparadas a países da África Sub-Sahariana.

faz neste trabalho de pesquisa, tanto no que tange à pertinência, como aos caminhos que vêm sendo trilhados reflexivamente.

A terceira e última tese (MACHI, 2009), encontrada no Banco da CAPES, acerca da problemática de pesquisa deste trabalho investigativo, focaliza os acontecimentos educacionais a partir da implantação, no estado de São Paulo, do regime de progressão continuada, em 1997. Procura analisar o impacto causado na população docente e discente, nos especialistas em educação e na sociedade. Utiliza-se de entrevistas, questionários, observação participante, pesquisa bibliográfica e documental. Busca verificar se o sistema de ciclos e a progressão continuada cumpriram e cumprem seu papel, como preconizavam os documentos legais e o discurso oficial de seus articuladores, ou seja, resolver os problemas em relação à avaliação, retenção, recuperação continuada e paralela, positivando que os estudantes permaneçam na Escola. “Alguns Estados e alguns municípios adotaram o sistema de ciclos por razões políticas e econômicas ou, mesmo, em virtude de uma política educacional.” (ibid, p. 56).

Segundo o autor, o modelo instalado em São Paulo é uma “seriação disfarçada”, um “amontoado de séries”, “pura promoção disfarçada”. (MACHI, 2009, p. 69). Cita Saviani (2001), que corrobora com as críticas, apontando que a progressão continuada configurou-se como uma promoção automática; e Gadotti (2003), que exprobra a forma autoritária como o modelo foi implantado. Para Machi, muito pouco mudou no estado de São Paulo: “Se as carteiras, as paredes e os quadros-negros pudessem reproduzir as falas e as imagens de todos os tempos, seria possível notar que muito pouco, realmente, mudou, de sorte que se repetiria o mesmo estribilho.” (MACHI, 2009, p. 115). Houve, segundo ele, acomodação dos profissionais da educação:

O discurso ideológico é a forma mais bem usada e conhecida dos detentores de posições privilegiadas, para convencer e indicar novos rumos para os projetos vindouros ou em andamento. Esse tipo de exposição de motivos, geralmente de interesse próprio ou de confraria encontra na educação uma seara fértil e promissora. É bastante comum que os profissionais da educação, especialmente aqueles que se encontram diretamente ligados ao trabalho nas escolas e nos órgãos diretivos próximos destas, como Diretoria de Ensino, Supervisão, não atentem para desvendar e desvelar esses discursos, por descaso, desinteresse ou omissão ou, ainda, por ignorância, o que lhes torna seu trabalho menos árduo, dando continuidade ao viver sem assumir responsabilidades. (MACHI, 2009, p. 115).

O investigador apresenta, então, sérias críticas aos profissionais da educação e também as Escolas, por não informar a comunidade do que ele chama de “artimanhas e inverdades”. Em sua análise o modelo implementado no estado de São Paulo só serviu para criar índices

estatísticos e a progressão continuada, em sistema de ciclos, não sustenta, sozinha, mudanças significativas na educação.

Reparem que políticas voltadas a corrigir os problemas com as reprovações têm sido executadas, não só através do governo federal, mas ainda por meio de gestores de alguns estados – aqui se observa o estado de São Paulo –. Nesse sentido não é incomum encontrarmos críticas, em trabalhos de pesquisas aqui analisados, sobre várias facetas e dimensões, desses procedimentos políticos-pedagógicos que vêm sendo efetuados. Um olhar retrospectivo leva-nos a perceber que se há problematizado essas e outras questões pertinentes à educação brasileira de algumas décadas para cá. Ocorre que parece haver uma distância muito grande entre o que há nos debates, o que se investiga, pesquisa, e o que acabam tomando como parâmetros para estabelecimento de políticas públicas para a educação. Aparentam não serem as mesmas as pessoas que trabalham e investigam educação, e as pessoas que normalizam, dirigem, estabelecem essas políticas.

Antes de encerrar a presente sessão desta investigação, que pretendeu satisfazer a demanda por uma revisão adensada sobre as pesquisas voltadas às discussões de aspectos como reprovação/repetência/retenção e interrupção/evasão/abandono/exclusão – e que tenham relação com sexto ano –, gostaria de fazer referência a um estudo já consolidado a esse respeito, de autoria de Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, intitulado *Passagem sem Rito: as quintas séries e seus professores*, publicado em 1997.

Contrastando a rotina da quarta e quinta séries e procurando captar o olhar dos professores do Ensino Fundamental, principalmente os de quinta série, sobre essa passagem e fase, a autora trouxe contribuições como as concepções disciplinares dos professores, que veem com intolerância a conduta “indisciplinada” dos alunos; a falta de autonomia desses alunos, apontada como obstáculo ao bom desenvolvimento das atividades; a desmotivação dos profissionais da educação, muitas vezes cedendo ao que a autora chama de “pedagogia da facilidade” (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 13), convivendo com o fracasso e desinteresse de seus alunos.

Dias-da-Silva chega a esboçar um resgate histórico, apontando que durante muito tempo no Brasil o ensino de primeiro grau restringiu-se às quatro séries iniciais e o ensino médio ou secundário – que incluía o ginásio, com quatro anos, no primeiro de seus dois ciclos – possuía número de vagas inferior ao primário. Criou-se então, ainda durante o Império, a prova de ingresso no ginásio, sem a qual os estudantes ficariam impossibilitados de dar sequência em seus estudos. Em 1946 essa prova passaria a se chamar “exame de admissão”.

Sobre a criação do Ensino de Primeiro Grau pela Lei 5.692/1971, a autora assinala que a democratização da escola secundária implicava em uma nova concepção de ensino, a necessidade de por termo à “visão bacharelesca e enciclopédica da escola secundária, que visava à formação das elites brasileiras em busca do curso superior.” (DIAS-DA-SILVA, 1997, p.17). Segundo a autora, boa parte dos professores secundários resistem à mudança, pois entendem que muitos dos alunos não possuíam condições de atingir o rendimento esperado, em virtude, principalmente, da imaturidade, de carência econômica e falta de apoio familiar. Muitos professores, atribuindo importância excessiva à seletividade, estabeleceriam critérios próprios de admissão.

Esses elementos reforçam-me a ideia de que a barreira que aparta hoje as séries iniciais das séries finais no Ensino fundamental já estava, naquele momento, constituída. As próprias concepções e prestígio inerentes aos grupos docentes de primário e secundário já haviam se sedimentado e esses dois ambientes já não conversavam. Dias-da-Silva, recorrendo também a outros autores, já constatava a descontinuidade entre a primeira e segunda fase do Ensino de Primeiro Grau; já observava limites à concretização do acesso às séries finais; verificou que a convivência forçada entre séries iniciais e séries finais não garantiu a integração.

Pensando nos presumíveis reflexos dessa estrutura curricular dicotômica – possivelmente já constituída – para as experiências escolares dos estudantes, cito quadro feito por Dias-da-Silva (1997, p. 112), que faz comparação das dimensões de interação professor-aluno nas quartas e quintas séries: na quarta série havia alto nível de comunicação professor-aluno; em relação às exigências, havia flexibilidade no tempo e rigidez nas cobranças; o grau de independência dos alunos era baixo; e a demonstração de afeto e consistência eram altos. Já na quinta série percebe baixo nível de comunicação; nas exigências, havia rigidez no tempo e flexibilidade nas cobranças; alto grau de independência; e a demonstração de afeto e consistência era baixa.

Analisando esse quadro comparativamente, e pensando sobre minhas experiências docentes – ainda que não trabalhe com turmas de quarta série, mas mantendo boa relação profissional com a comunidade envolvida com esses níveis escolares – permito-me afirmar, sem querer fazer generalizações e admitindo experiências que buscam subverter essa lógica, que o quadro se mantém, é representativo dessa muralha historicamente constituída que separa currículo e área no Ensino Fundamental brasileiro.

Os 14 trabalhos aqui analisados permitem transitar por parte significativa das regiões geográficas deste imenso país: Região Norte (Dissertação 8 – RO); Região Nordeste

(Dissertação 4 – PI); Região Centro-Oeste (Dissertação 7 – MS e Dissertação 1 - DF); Região Sudeste (Dissertação 6 – SP, Tese 2 – MG e Tese 3 – SP); e Região Sul (Artigos 1 e 2 – PR, Artigo 3 – RS, Dissertação 2 – PR, Dissertações 3 e 5 – RS e Tese 1 – SC). Destes, 11 apontam alto índice de repetência no sexto ano (quinta série), permitindo-me observar que se trata de questão dimensionalmente significativa para educação brasileira, por se tratar de problema perceptível nas várias regiões; por ter despertado interesse de pesquisadores concentrados nessas múltiplas regiões; e, o que considero mais significativo, por estar afetando objetivamente as experiências escolares – dimensão da vida – de adolescentes dos diversos confins deste país. Se consigo sair da chafurda, compreendendo pouco mais estes processos, espero agora, fortalecido, poder enfrentar o caos.

CAPÍTULO 4 – PERCEPÇÕES DAS REUNIÕES DE CONSELHO DE CLASSE MEDIANTE A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

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

Pierre Bourdieu

Preocupado em facilitar a compreensão desta análise, aproveito este espaço para esclarecer e/ou descrever dois aspectos pertinentes. Em primeiro lugar relato a coleta de dados aqui analisados, procurando contextualizar as reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe, de modo que o leitor possa perceber sem esgotar-se como, mais tarde, emergirão compreensões acerca do objeto investigado. De modo, também, que o leitor possa acompanhar, através das citações, a constituição de significados.

Temo, neste momento, que as transcrições e reescrita de transcrições, que foram aproveitadas aqui no texto de forma a elucidar e/ou evidenciar alguns achados, permaneçam obscuras para quem está de fora, pois não sei o nível de sintonia possível entre narrador e leitor, sendo que por vezes cometo a gafe de escrever para mim mesmo, ao não ter o cuidado de instrumentalizar o leitor com elementos pertinentes à compreensão, que para o narrador impregnado, podem parecer óbvios.

Em um segundo momento desta entrada, destaco, com a mesma finalidade, a forma como foi possível constituir significados a partir do material coletado, ou seja, faço uma breve descrição do método utilizado para análise, já apontando como o empreguei nesta seção da pesquisa.

Foram feitas gravações integrais de duas reuniões ao final do primeiro trimestre de 2014. A reunião de Pré-conselho, que ocorreu no dia 02 de junho, na qual participaram duas Coordenadoras Pedagógicas (representadas nas transcrições das falas por M e MG), a Assistente Social (AL), a Vice-diretora do turno da tarde (IC), a Professora de Educação Especial (VA), a Professora de Ciências de duas das turmas de sextos anos (I), a Professora de Língua Portuguesa (L), a Professora de Educação Artística (T), a Professora de Geografia de uma das três turmas (MM), a Professora de Língua Estrangeira (V), a Professora de Matemática de duas turmas (C), a Professora de Ciências de uma das três turmas (TA), Professora de Ensino Religioso (R) e o Professor de História (E). Não compareceram a

Professora de Matemática de uma das turmas, a Professora de Educação Física e a Professora de Geografia de duas turmas.

Esta reunião, de Pré-conselho, ocorre sempre às vésperas da semana de Reavaliações (Recuperação), conduzida por uma das Coordenadoras Pedagógicas, que pronuncia os nomes dos estudantes de cada turma, um por um, sendo que os professores de cada disciplina respondem referindo-se ao aproveitamento individual de cada educando (se ficou ou não em Reavaliação). Ao concluir o mapeamento de todos os estudantes de cada turma, são conversados aspectos outros, como (in)disciplina, dificuldades encontradas pelos professores ou observadas nos alunos, (in)frequência, entre outras coisas. Nesta etapa há uma participação maior da Assistente Social, que toma nota dos destaques feitos, com a finalidade de fazer alguns encaminhamentos. Embora esta dinâmica predomine, são feitos também comentários ao longo do mapeamento dos alunos.

A reunião de Conselho de Classe ocorreu no dia 16 de junho, ou seja, na semana posterior às Reavaliações. Participaram o Diretor da escola (representado nas transcrições das falas por J), as Coordenadoras Pedagógicas (M e MG), a Assistente social (AL), a Orientadora Educacional (CO), a Vice-diretora do turno da tarde (IC), a Professora de Educação Especial (VA), a Professora de Ciências de duas das três turmas (I), a Professora de Língua Portuguesa (L), a Professora de Educação Artística (T), a Professora de Geografia de uma das turmas (MM), a Professora de Língua Estrangeira (V), a Professora de Matemática de duas das turmas (C), a Professora de Ciências de uma das turmas (TA), a Professora de Ensino Religioso (R), a Professora de Geografia de duas das três turmas (MR) e o Professor de História (E). Não compareceram a Professora de Matemática de uma das turmas e a Professora de Educação Física.

Repetiu-se a dinâmica, com a diferença que o mapeamento foi efetuado observando os estudantes que, mesmo após as Reavaliações, continuaram com aproveitamento insuficiente. Tal como na reunião de Pré-conselho, posterior ao mapeamento de cada turma, foram conversados aspectos outros considerados pertinentes pelos professores.

Pré-conselho e Conselho de Classe foram gravados e posteriormente transcritos na íntegra por este investigador, que participou das reuniões como professor das três turmas e também como investigador. Todos os profissionais que participaram foram esclarecidos sobre a investigação e gravação das reuniões, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A direção da escola anteriormente já havia assinado autorização para que a pesquisa fosse efetuada.

De posse no material já transcrito, passei à análise, lançando mão do método chamado Análise Textual Discursiva – ATD – (MORAES; GALIAZZI, 2011). O método proposto por Moraes e Galiazzi (2011), situa-se entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. Possibilita a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, que se expressará em forma de produção escrita. Neste método é valorizada tanto a descrição, quanto a interpretação. Parte de sentidos imediatos, para os sentidos mais complexos e aprofundados. Nesta técnica o olhar emerge do interior do fenômeno. Segundo os autores, a *unitarização* dos materiais do *corpus* e sua posterior *categorização*, possibilitam um processo de impregnação, potencializando emergirem novas compreensões e aprendizagens. A metáfora “uma tempestade de luz” procura mostrar como emergem as novas compreensões no processo analítico.

O material todo, a partir de leituras e releituras, foi fragmentado em unidades de significado, totalizando 130 unidades. Essas unidades foram cuidadosamente reagrupadas sob signos comuns, totalizando 18 agrupamentos, também chamadas de subcategorias ou categorias iniciais. A releitura impregnada possibilitou um reagrupamento das 18 subcategorias em cinco categorias. O metatexto que segue, corresponde à expressão dessas cinco categorias de análise que emergiram deste processo, com respaldo próximo das subcategorias que as constituíram e das unidades que formaram este primeiro nível de categoria.

Cheguei então, através da ATD, a cinco categorias analíticas correspondentes ao fenômeno investigado e aos objetivos propostos, quais sejam, achar elementos que tenham relação com o alto índice de reprovação em sextos anos.

Aproveito esta introdução ainda para chamar atenção à complexidade desses achados. Possivelmente possam ser válidos para os anos posteriores ao sexto. Ocorre então a necessidade de articulação entre eles e entre eles e o contexto. Decorre daí o fato de esta pesquisa ter se transformado em uma investigação multimétodo, apresentando uma análise documental sobre a constituição da estrutura de Ensino Fundamental no Brasil; um Estado da Arte, com levantamento do estágio atual de investigação sobre este mesmo objeto; e um estudo de caso, com acompanhamento das turmas de sexto ano. É possível que alguns achados só tenham sentido – ou tenham mais sentido – em consonância com o todo. Por exemplo, a pluridocência é uma realidade de todas as séries finais do Ensino Fundamental, mas considerando que no sexto ano o pré-adolescente está tendo um contato inicial com esta realidade, aprecio que exista para ele, estudante de sexto ano, uma dificuldade maior, à adaptação a nova realidade.

Por último, gostaria de reconhecer que não foi possível aprofundar alguns conceitos levantados nesta análise, tais como alfabetização, avaliação, formação docente, medicalização na adolescência, entre outros. Foi necessário manter o foco da investigação na busca de elementos que tenham relação com o alto índice de reprovação em sextos anos. Os achados apontaram para alguns desses elementos, cuja necessidade de maior aprofundamento se admite, mas seria demanda não compatível com o contexto em que desenvolvi esta pesquisa.

4.1. (IN)DISCIPLINA – UM INTENSO VETOR DE INSTABILIDADE

Densamente impregnado, um primeiro “insight” que me ocorreu, resultando no agrupamento de subcategorias sob um mesmo tema aglutinador, articula-se com a questão da (in)disciplina. Mas (in)disciplina enquanto conjunto de procedimentos compreendidos como convenientes, ou ordens requeridas para o bom funcionamento da rotina escolar, ou a não submissão ou não observação dos preceitos convencionados. Compondo esta afluência acrescentei, ainda, subcategorias que possam ter relação de causa ou efeito com as questões disciplinares.

Neste caso, trata-se de imposições de poder a que Bourdieu e Passeron (2008) chamam de *poder simbólico*, visto que não se expressa de forma física direta, mas de forma cultural⁵⁹; e dissimulam a arbitrariedade em que se assenta a manutenção e perpetuação de determinada sociedade.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 25).

Os estudantes recém-chegados ao sexto ano parecem apresentar de alguma maneira resistência à *violência simbólica*, mesmo que de forma inconsciente ou não deliberada, ao não assimilarem de imediato os mecanismos do “ensino padrão”, que ignorou suas origens. O processo é explicado por Bourdieu e Passeron através da *ação pedagógica*, que perpetuaria a *violência simbólica*.

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes

⁵⁹ “Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediada, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 30).

constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 27).

Observei nesta categoria, então, as seguintes subcategorias: Questões disciplinares obstruindo o caminho para um desenvolvimento considerado positivo; A circunscrição da ação docente para questões disciplinares; Dificuldades para o desenvolvimento de atividades com os alunos – desinteresse ou renúncia; Diferença idade-série como gerador de problemas; Heterogeneidade das turmas provocando estranhamento; Desmotivação ou sofrimento docente.

Reunidas, estas subcategorias exprimem a instabilidade produzida através da tensão resultante de elementos articulados com questões disciplinares na escola investigada. E indicam, ainda, alguns efeitos possíveis, provocados por esse tensionamento, que possam ter relação com aproveitamento escolar insuficiente.

4.1.1 QUESTÕES DISCIPLINARES OBSTRUINDO O CAMINHO PARA UM DESENVOLVIMENTO CONSIDERADO POSITIVO

Agitação, desgoverno, desordem e indisciplina atuando como fator negativo, limitador, produzindo dificuldades para desenvolvimento de atividades e refletindo negativamente no rendimento individual e coletivo.

As unidades aqui agrupadas evidenciam o desconforto ou mesmo indignação de professores acerca de atitudes desrespeitosas de vários alunos, de ambas as turmas, para com eles próprios, para com os professores e para com o meio em geral. Nesta pesquisa, essa pirraça dos estudantes pode ser vista como um desajustamento ou resistência inconsciente à *ação pedagógica*, à medida que esta coloca em funcionamento o *poder simbólico*. Evidentemente estes conflitos resultarão na classificação negativa desses estudantes, pelos agentes educacionais, que, no exercício da *ação pedagógica*, farão uso de sua *autoridade pedagógica*.

Enquanto poder de violência simbólica se exercendo numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais em sua verdade inteira, e enquanto inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógica, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não

aparece jamais em sua verdade inteira, a Ação Pedagógica implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 32 e 33).

Segundo estudo de Oliveira (2012, p. 16), já citado no “Estado da Arte”, há indícios de que o “sofrimento do aluno é manifestado na forma de indisciplina ou de violência escolar”, podendo ser resultado do próprio fracasso escolar.

Exemplifico o que tem ocorrido na escola aqui investigada com alguns elementos. Em uma conversa, durante reunião de pré-conselho, há considerações negativas a respeito de aluna que não aprovou em diversas matérias e que os professores relatam diversas atitudes de desrespeito e perturbações. No conselho, cada professor é chamado a relatar sobre a reprovação de cada aluna na disciplina pela qual é responsável:

M – Aluna [nome da aluna]
 L – Português. [nota da aluna] zero inclusive.
 C – Matemática.
 I – Ciências.
 E – História.
 V – Ela passou assim, na risca.
 T – Não, comigo ela não passou.
 V – Na risquinha, mas que guriazinha bem agitada, poh!
 (queixas e reclamações várias, paralelamente, acerca desta aluna: “sempre falando”, “ela grita, é agitada”)
 C – Mas comigo... Eu peguei esses dias ela me imitando na aula. E os palavrão, e os palavrão? Pelo amor de Deus.
 (mais reclamações que não se compreende com precisão)
 MG – É o temperamento dela que é assim.

Em outro momento, várias professoras comentam sobre desrespeito e abusos de determinado aluno de uma das turmas. Foi trocado de turma e professora acredita que ele ainda piorou. Outra afirma que o aluno estava “tentando se passar” em sua aula e que ela deu uns gritos e o fez obedecer, que já não o respeita mais, visto que ele é muito abusado.

TA – Eu tava dando aula e aí ele tava tentando se passar e aí eu dei uns gritos lá “na minha aula quem manda sou eu tá, tu grita na tua casa, porque se não na minha aula tu não fica”, ele nunca mais falou na aula.
 L – Quem?
 TA – O (nome do aluno) da turma x, ele é bem passado né.
 (alguns confirmam: “é”)
 TA – Se faz bem de tontinho.
 (vários queixam-se desse aluno: “ele não tem respeito”...)

Em outro diálogo, durante a reunião de Pré-conselho, professora afirma, sobre tratamento para com alguns alunos de uma das turmas – “criaturas que só tão oh...” –, que tem que pegá-los para conversar e dizer que “a realidade da Escola é uma e a delas é outra, ou elas

se portam conforme o ambiente em que estão, ou então...”. A professora parece indignada com a falta de respeito e palavrões a que são submetidos ela e outros alunos mais novos por conta da convivência com esse grupo que, na avaliação de outra professora, é a maioria.

Demonstram, também, os diversos relatos, que, em meio aos alunos, há descontentamento com relação a essas questões, que alguns também se sentem incomodados – eles, os estudantes, apontam colegas que incomodam e atrapalham –. Por outro lado, parecem estabelecer hierarquia a partir da reação dos professores à agitação, compreendendo eles, alunos, que com alguns professores é possível ir mais longe, com outros, menos. Discute-se, neste instante da reunião, sobre a hierarquia que a turma parece estabelecer em relação aos professores com os quais podem abusar mais ou menos. Segundo vários professores, os alunos sabem exatamente até onde podem ir e com quem:

L – Eu até vou dar um toque assim oh... porque eu fiz um jogo com eles, ligado a minha disciplina, e... eu disse para eles que eles só vão para o pátio se eles não incomodaram também as outros professores; ai eles disseram: “bah a gente não pode incomodar nem a (nome da professora de ciências)?” (risos; “bah professora” – ela encontrava-se na reunião –, “eles sabem”).

L – Eu fiquei indignada... exatamente, exatamente... eu já falei... eu fiquei furiosa.

(continuam conversas e comentários paralelos; ouve-se: “eles sabem o que fazem”, “eles sabem”, “sabem”)

E – Se fizer uma pesquisa com eles, para ver quem eles incomodam... para fazer uma hierarquia... eles sabem exatamente.

(concordam; “eles sabem”, “sabem”)

E – A gente entra para sala de aula... e não consegue desenvolver o trabalho... tem uns que estão a fim...

L – Eles não têm que escolher quem eles vão...

4.1.2 CIRCUNSCRIÇÃO DA AÇÃO DOCENTE PARA QUESTÕES DISCIPLINARES

Aliadas na composição deste tema, as unidades demonstram que há despreparo, inconsistência e falta de recursos didático-pedagógicos por parte dos professores para administrar questões disciplinares. Parece que proporcional a essa circunscrição, dá-se o exercício maior ou menor da *autoridade pedagógica* (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Em um dos elementos de análise aqui reunidos, professora afirma que, para conseguir que trabalhem nos sextos anos, está utilizando a estratégia da balinha, faz o exercício, ganha balinha. Vice-diretora reclama que não é permitido balas em sala de aula e da questão da sujeira. A professora argumenta controlar a sujeira, sendo ainda apoiada por outra que questiona a vice-diretora sobre o que ela prefere, bala ou comportamento, dizendo que

também dá balas ao final dos períodos. A vice-diretora diz “isso, aí eles colocam tudo para o corredor”.

C – Ah eu tô trabalhando na função da balinha... faz o exercício eu dou uma balinha.

IC – Isso, mas o papelzinho? Não pode comer bala em sala de aula.

C – Não, o papelzinho, o papelzinho vai correndo pro lixo, senão não tem mais.

IC – Não pode ter bala...

L – Isabel o que que tu prefere, a bala ou o comportamento?

IC – Ah, mas aí o comportamento? Não pode bala.

(alguns comentários paralelos que não decifra-se exatamente)

C – Ah, mas eu sempre dou no final da minha aula.

IC – Isso, aí eles botam tudo para o corredor.

São os relatos dos próprios professores que permitem apontar circunscrição, limite ou insuficiência na ação docente na condução das demandas que se verificam no dia a dia da sala de aula, fazendo perceber, algumas vezes, falta de coesão nas ações, ou mesmo incoerência entre a exigência e a prática.

A seguir, relato três situações que indicam limites na ação docente:

(i) Uma professora afirma que aluno de uma das turmas, recusou-se a fazer a reavaliação. Outra professora afirma que este aluno está “terrível”. A primeira professora volta a falar e afirma que o aluno já disse que não participará de projeto de leitura que por ela será desenvolvido e que será a nota do trimestre. A Orientadora Educacional comenta situação de miserabilidade da família desse aluno e que ele estaria melhor atualmente, se comparado há algum tempo atrás. Segundo ela, não há nenhum suporte familiar que possa potencializar melhora no menino. O Diretor corrobora e diz que conhece e conversou com familiares do aluno, sendo que os problemas são visíveis.

A primeira professora volta a falar e diz que não sabe como proceder em relação ao fato de ele não querer participar da atividade. O Diretor responde que chamará mais uma vez responsável para conversar.

(ii) Uma professora afirma que disse não querer palavrões em suas aulas e que alguns alunos afirmaram que tem professor que fala. Ela disse a eles não acreditar que um professor falaria aquele tipo de coisa. Outros professores concordam e dizem que isso é coisa de aluno. A mesma professora disse que quando chegou à aula, nesse dia, “o barco já estava rodando” e que para conseguir começar a trabalhar teve que dizer a eles: “não pensem que vão me fazer chorar... se eu chorar, chora vocês”, e que “eles são horríveis”. Outra professora afirma que o dia que conseguiu dar aula ali levou 15 minutos para conseguir começar.

(iii) A professora de Ensino Religioso afirma ter tentado conversar com uma das turmas, em uma aula sua, fazer um trabalho de autoestima, mas parte da turma não quis. Teriam debochado muito, sendo que chegou a ter que tirar alguns de sala. Afirma que pedia que parassem, pois na parte da frente havia alguns que estavam a fim, mas a falta de respeito prevalecia, chegou a taxar grupo de meninas da turma de “bagaceiras”. Algumas professoras concordam com o posicionamento da professora de Ensino Religioso acerca daquele grupo desta turma.

Percebo que há restrição de discernimento (no exemplo 1), incapacidade de administrar questões pedagógicas (exemplo 2) e até mesmo discriminação em relação a alguns estudantes (exemplo 3). Há elemento que indica que a insuficiência no que tange à ação pedagógica é reconhecida pelos professores:

L – Não tem como, eu não tô conseguindo muito bem.

T – Às vezes a gente entra para o embate e eles vão mas... com ela não tem mas... esse menino de cabelinho chanel, (nome do aluno).

AL – Chamou a professora de matemática de louca, é isso?

(continuam reclamações e falas paralelas; ficam caracterizando o estudante para terem certeza se é o que estão supondo; AL descreve uma reclamação que um aluno havia feito: um chamou ele de baleia azul, ele chamou o outro de caolho)

Al – (compreende-se em parte) Sabe que que é o problema da aula de vocês, é a falta de respeito... do jeito que gritam alguns aqui são loucos.

L – Mas eles têm bem a consciência do que eles fazem.

(alguns concordam: “têm”)

Em outro diálogo durante a reunião de Pré-conselho, três professoras comentam sobre duas alunas, sendo que uma é taxada de “queridinha” e a outra com comentários negativos: houve comentários sobre esta aluna, aparentemente entre as professoras R, T e V, dizendo que ela é muito queridinha, que fez uma cartinha a uma delas; também fizeram comentários acerca de outra aluna: começou com V que tocou em seu nome; aí, entre outros comentários entende-se o da professora L: “eu gosto da (nome da aluna)... mas eu gosto quando ela falta”; alguns risos e comentários.

No caso acima referido, os estudantes estão sendo ajuizados – em reunião própria para discussão de questões pedagógicas – sob uma ótica não pedagógica, também restrita em termos de coerência, técnica e procedimentos adequados. Além deste, encontrei outros registros que indicam qualificações pejorativas dos alunos, efetuadas por parte dos professores, muito por conta de características individuais, personalidade, em que não está a se priorizar o aprendizado, as dificuldades ou facilidades, as estratégias, enfim, as questões

pedagógicas próprias de serem debatidas em Conselho de Classe⁶⁰. Estas questões sofrem concorrência de outro nível deajuizamento alheio às questões educacionais: em uma das unidades de análise professores pautam caso de aluno que, segundo professora, “é tihoso”, o que vem a ser confirmado por outros dois professores. Outra professora afirma que ele é inteligente, outras que gostam dele, embora seja “chato”; em outro elemento de análise, ao pautarem aluno com bom aproveitamento, professora diz “esse é enjoadinho, mas eu gosto dele”, outros concordam com o elogio.

Concluindo esta subcategoria, que indica circunscrição da ação docente para questões pedagógicas, exponho outros dois momentos passados e relatados através dos professores na reunião de Pré-conselho, em que se percebe que não há coerência entre as exigências e as práticas docentes.

No primeiro, professora relata que seu celular tocou durante aula em uma das turmas e que saiu para o lado de fora da sala para atender. Ao retornar um determinado aluno se levantou e a intimou, alegando que não pode atender celular. Ela teria ficado indignada, fazendo com que ele se sentasse e se acalmasse. Segundo a professora, eles são atrevidos e sabem exatamente o que pode e o que não pode. Outra professora corrobora e afirma “os direitos deles eles sabem”:

MM – ...por que assim oh... volta e meia toca o meu celular, tá sempre comigo e se tocar eu atendo o celular seja onde for, entendesse; aí um dia tocou meu celular, olhei... (algo como: pegou ou saiu rapidinho para atender), aí quando eu voltei, como é que se chama aquele? (o apelido do aluno) responde TA), mas o guria, quando eu voltei o guri se levantou e disse assim: “qual é professora, qual é professora, qual é, não pode atender celular e tu atende”; eu digo “não só um pouquinho, te acalma, senta e me respeita, não falta mais nada eu não poder atender o telefone, na porta, do lado de fora”, tu pode né, “por causa de um aluno que é isso?”, entendesse, já vi de tudo, por que eles sabem tudo que tu pode e tu não pode, são uns atrevidos, se tu baixar...

R – Os direitos deles eles sabem.

⁶⁰ Para Cruz o significado do Conselho de Classe está próximo ao de avaliação: “É o momento de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógica – educativa feito pelos professores e alunos (em momentos distintos, às vezes) à luz do Marco Operativo da Escola.” (1995, p. 117). Segundo Dalben: “O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização escolar, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos.” (2004, p. 31). Para Libâneo: O conselho de classe é um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação. (2004, p. 303).

No segundo, a mesma professora relata que aluna estava incomodando com celular e que pediu o celular da menina e ela não entregou. Chamou, então, o Diretor que, chegando à sala, pediu o celular à menina que teria respondido “não te dou e quero ver tu me tirar meu celular”. O Diretor disse a ela que chamaria sua mãe e aluna teria respondido que sua mãe mesmo teria lhe orientado para tal. Outros professores indicam os pais como corresponsáveis pela condição de indisciplina:

MM – (conta um fato ocorrido)... a guriazinha incomodando, incomodando com o celular, eu pedi para largar dez vezes, porque tu nem tocar, não pode tirar... “vou ter que chamar o Juliano”; aí o Juliano foi lá e diz pra guriazinha assim “me dá o teu celular que eu vou levar”, e a guriazinha “não te dou, não te dou e quero ver tu me tirar meu celular”...

Alguém diz “bah”

MM – Na sala de aula, aí o Juliano “vou chamar tua mãe”, “pode chamar, minha mãe disse que se tu fosse tirar meu celular não era pra deixar e que podia chamar ela”; desse tamanho a guriazinha.

(conversas paralelas; “dá na mãe” diz alguém; indicam, de forma geral, os pais como coniventes ou responsáveis).

Note-se que a professora personagem das duas situações é a mesma. Questiono-me, em termos simbólicos, em que proporção teria efeitos sobre os estudantes as atitudes da professora MM (na penúltima citação) e o discurso dela (na citação última)? Quanto mais para estudantes que ingressam na adolescência e migram de um sistema unidocente para outro pluridocente, estando, boa parte deles, a constituírem significados acerca da nova realidade que percebem.

Em pesquisa similar a esta – 2º artigo analisado no “Estado da Arte”–, realizada em escola da Rede Estadual do Paraná, Scandelari (2010), já chamava atenção para a para a questão da adaptação na passagem da 4ª para 5ª série, que demora a acontecer, deixando pelo caminho reprovações e evasão; também, à importância da postura do professor em relação a seus alunos:

[...] crianças que estão passando da infância para adolescência e apresentam mudanças significativas nesta fase da vida, tanto físicas como psicológicas que refletem diretamente em suas emoções, que por sua vez, refletem de forma acentuada em sua aprendizagem. (SCANDELARI, 2010, p. 2).

E, ainda, para a necessidade de atuação diferenciada dos professores, antecedida de um suporte técnico-pedagógico visando uma sensibilização que contemple o desenvolvimento social e emocional dos alunos:

Fez-se necessário uma reflexão constante dos professores a fim de que analisassem suas práticas pedagógicas e avaliassem se estão sendo

condizentes com a realidade desta faixa etária e destas mudanças que tanto interferem na aquisição dos conhecimentos. (SCANDELARI, 2010, p. 2).

4.1.3 DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES COM OS ALUNOS – DESISTERESSE E/OU RENÚNCIA

As unidades reunidas neste tema indicam a renúncia⁶¹ de alunos ao desenvolvimento de atividades propostas no decorrer de aulas, de variadas disciplinas. Encontrei relatos que apontam estudantes, individualmente, que deixam de fazer, não querem ou se negam a realizar trabalhos. Outros relatos evidenciam essa renúncia ou desinteresse em âmbito mais geral. Torno a enunciar certo nível de resistência dos estudantes ao *arbitrário cultural*, seja através do desinteresse e/ou renúncia.

Dentre os registros que demonstram o desinteresse e/ou renúncia, individual, de estudantes para o desenvolvimento de atividades propostas cito momento em que é abordada situação de aluna, reprovada em todas as matérias, e que, segundo o depoimento de várias professoras, não executa ou entrega trabalhos, vem ao colégio somente para passear, não demonstra interesse:

C – A (nome da aluna) não entrega os trabalhos, ela só vem para passear aqui no colégio.
 T – A (nome da aluna) não quer nada com nada aquela menina, coisa mais triste.
 L – Só quer massagem.
 T – Só massagem, só massagem.

Em outra passagem, professores indicam aluno com aproveitamento insuficiente em praticamente todas as matérias, sendo que há muitas reclamações desse estudante, por não realizar tarefas e por indisciplina:

M – Fulano reprovou em alguma disciplina?
 C – Matemática.
 L – Português.
 V – Inglês.
 E – História.
 R – (Ensino Religioso) ficou em recuperação também;
 T – Não copia nunca, é um passado.
 (alguém disse “falta muito”; outros disseram “não falta nunca”)
 R – Aquele moreninho?
 L – É
 R – Não falta nunca, mas não faz nada.
 V – Não faz nada.

⁶¹ Desistir, rejeitar, recusar o desenvolvimento de atividades propostas em sala de aula.

Outros elementos de significado, que ilustram esse desinteresse ou renúncia por parte dos estudantes em relação às atividades. Em um desses elementos, verifico reclamações a respeito de aluna que reprovou em muitas disciplinas. Professor afirma que ela não sabe escrever. Outra diz que ela também não quer aprender, o que outra professora ainda confirma. A professora faz afirmações sobre sua desorganização, no que tange ao material, cadernos, etc.

M – (nome da aluna) reprovou em alguma disciplina?

L – Português.

C – Matemática.

R – Ensino Religioso.

E – História.

R – Poh, só comigo que ela passou?

E – A (nome da aluna) não sabe escrever.

L – E não quer aprender também.

(vários confirmam: “não sabe”; outras reclamações paralelas)

C – Não tem nenhuma vontade.

L – Nem caderno ela tem, ela copia assim oh, matemática, tudo no mesmo caderno, ela só vai... muda folha, muda a matéria, muda folha, muda a matéria, entendeu, então tem português na primeira, na décima folha, na vigésima, na trigésima; eu pedi que ela trouxesse um caderno, que eu dividiria para ela né.

Outras unidades de significado pressupõem que essa abdicação dos estudantes exprime-se também de forma mais geral. Em momento da reunião de Pré-conselho, professor afirma que o respeito e a educação dos alunos de uma das turmas, para com colegas e professores, melhoraram um pouco depois da reunião com os pais, ainda que apenas duas ou três alunas sejam vistas como responsáveis. Outra professora questiona o professor a respeito das outras turmas, se seriam mais responsáveis. Professora afirma que sim, principalmente na turma dos menores. A professora afirma que com ela não fizeram o trabalho.

E – Eu até, em relação a... à educação deles para com os colegas e para com a gente, eu acho que melhorou um pouquinho depois da reunião com os pais.

MG – Da turma x?

E – É, um pouquinho; mas os que são responsáveis ali, é a... a (nome de aluna), a...

C – A (nome de outra aluna).

E – A (repete nome da segunda aluna).

C – Aquela (cita uma terceira aluna).

L – Tá mas me diz uma coisa professor E, nas outras turmas tu acha que eles são mais responsáveis, porque comigo pelo menos não foi?

E – Não, eu acho que nesse... nessa questão de responsabilidade a turma dos menores é bem melhor que eles

L – É por que o trabalho que eu fiz deu... mal...

Em outro momento dessa mesma reunião o assunto já havia sido travado, quando professora afirma que poucos alunos fizeram trabalhos e muito mal feitos. Outra professora afirma que poucos entregaram os trabalhos. A primeira professora diz que eles estão viciados em prova. Outro professor afirma que utilizou os dois mecanismos, sendo que parte dos alunos realizaram os trabalhos e que, na prova, foram razoáveis. A primeira professora torna a dizer que eles têm resistência a trabalhos e que vai quebrar a resistência na marra. Outra professora concorda e reproduz algumas falas deles em relação à questão: “é chato”, “que que é isso, que que é isso?”, “tu não faz prova?”

A esta abdicação dos alunos em relação às tarefas da rotina escolar, está articulado o baixo rendimento, visto que, estas atividades - tarefas, trabalhos - servem para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos pertinentes, ou mesmo, diretamente como meios utilizados por professores para avaliação dos estudantes.

4.1.4 DIFERENÇA IDADE-SÉRIE COMO GERADOR DE PROBLEMAS

Em relato na reunião de Pré-conselho de Classe, encontrei comentário que indica grande número de estudantes com diferença idade-série em uma das turmas, sendo que são apontadas também condutas desrespeitosas por parte de alguns dos estudantes com idade avançada.

Nesse relato professora afirma que, no primeiro dia de aula, verificou com os alunos de uma das turmas e que só há três com idade certa. Na sequência, seguem indicações e reclamações de vários alunos da turma, em virtude de suas condutas desrespeitosas articuladas com suas idades avançadas – entre 15 e 17 anos. Uma professora chega a dizer “é um caos né”.

C – Pessoal, olha aqui oh, no primeiro dia de aula... eu sou substituta, eu peguei depois... eu sempre pergunto a idade, só tem três alunos com a idade certa ali, (citou os nomes).

TA – Olha aqui oh, essa menina que tem problemas, ela tem 17 anos né?

L – Tem.

TA – Depois, aquelas ali (citou os nomes), as duas têm 15... né, o (citou nome do aluno), esse tem 16, a (nome da aluna), essa tem 16, mas a (nome da aluna citado), essa daí deve... gente...

C – Mas o (nome do aluno)... (compreende-se no comentário, algo como “mostrou o pinto ontem”).

TA – Só atrapalha... é só atrapalha (sobre a aluna).

MG – Não mas a (nome da aluna)... ela ia pra noite, mas aí os pais dela... atestaram...

(reclamações paralelas)

R – Não tem nenhum comportamento dentro da sala de aula, postura nenhuma.

L – Tá reclamando muito no fundo a (outra aluna citada)...

MG – A gente tem que discutir, mesmo sendo tempo... eu acho que é um trabalho...

(seguem reclamações paralelas: “ela se juntou com um ali”, “é um caos né”, “palavrão”)

Outras unidades de análise, inclusas na subcategoria seguinte, também funcionam no sentido de indicar que a diferença idade-série possa ter relação com algumas dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

4.1.5 HETEROGENEIDADE DAS TURMAS PROVOCANDO ESTRANHAMENTO

Esta subcategoria permitiu-me a perceber, através das falas de professores, uma heterogeneidade nas turmas no que se refere à idade e que a ela corresponderão atitudes de níveis muito distintos, o que contribuirá como gerador de dificuldades no trabalho, desenvolvimento e rendimento.

Por um lado verifiquei relato de professor que identifica, misturadas, as dificuldades de alunos recém-chegados do currículo com alunos repetentes, com diferença idade-série e já desmotivados. Somadas, as dificuldades se potencializariam. Por outro, os professores lamentam alunos mais novos estarem “misturados” a estudantes mais velhos que, muitas vezes avaliados pejorativamente, constituiriam um ambiente desfavorável aos menores.

Avaliando uma das turmas, professor diz que carregam dificuldade de alunos recém-saídos do currículo – que há vários naquela turma – e também de alunos repetentes e maiores, já desmotivados e muitas vezes abusados. Ou seja, a turma concentra os dois tipos de alunos, demonstrando, por conseguinte, as dificuldades inerentes que, misturadas, se potencializam.

E – Eu acho que eles têm... que aquela turma carregam os problemas dos pequeninhos, porque ali tem pequeninhos, e eles carregam os problemas dos grandes, mais desleixados, mais debochados, mais abusados também, porque têm grandes também.

Professora lamenta ambiente a que são submetidos alunos mais novos de uma das turmas, ao estarem misturados com outros que avalia pejorativamente. Afirma que não é de “meias palavras” e que o dia que tiver oportunidade, falará com mãe de aluna que acredita não deveria estar naquele meio: “eu não deixaria minha filha ali”. Outros professores corroboram e citam nomes de outros alunos que consideram bons, lamentando por estarem naquele

ambiente, sendo que alguns já estavam se “misturando”, conforme palavras de uma professora.

(MM reclama a respeito de meninas bem novas, citando o nome de uma, que convivem no mesmo ambiente escolar das outras meninas)

MM – Eu o dia em que conversar com a mãe da (nome da aluna) vou dizer, eu não sou de meias palavras... “eu não deixaria minha filha ali”; aquele outro ali também... aquele outro... que senta do lado da (nome da aluna)... o (nome do aluno).

T – O (nome do suposto aluno).

MM – Pois é, o guri é bom.

(outros corroboram; falam também de cinco alunos, que seriam bons e mais novos e teriam que conviver naquele ambiente escolar que reclamam; há comentários paralelos)

L – (nome do aluno) está indo pro fundo e se misturando com os outros

(vários falam ao mesmo tempo, muitas reclamações e reclamações de alunos “bons” terem que conviver com os do fundo).

Além do estranhamento provocado pela heterogeneidade, observo que essa disparidade é própria do sexto ano, melhor dizendo, não era percebida com tamanha amplitude nas séries iniciais, o que me foi confirmado, via conversa, por professora de currículo (séries iniciais/quinto ano) que também é uma das Coordenadoras Pedagógicas da Escola (M) participantes das reuniões. Parece-me que a *ação pedagógica*, ao exercer a *violência simbólica*, provocaria anomalia outra, qual seja, a disparidade de idade entre alunos do sexto ano. Em um outro texto – “Os excluídos do interior” – publicado originalmente em 1992, Pierre Bourdieu e Patrick Champagne mostram como, na França, o aumento da clientela nas escolas provocou crise, sendo que a exclusão por dentro poderia ser uma forma de adequação.

Em suma, a crise crônica – a que dá lugar a instituição escolar e que conhece, de tempos em tempos, manifestações críticas – é a contrapartida dos ajustamentos insensíveis e, muitas vezes, inconscientes das estruturas e disposições, através das quais as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ao ensino superior, encontram uma forma de solução. Ou, em termos mais claros, embora menos exatos, e portanto mais perigosos, essas “disfunções” são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da “democratização”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2005, p. 221).

O primeiro ciclo do secundário – na França – corresponderá às séries finais do Ensino Fundamental no Brasil. Mas não é exatamente o que aqui nos interessa. O conceito que de fato pode contribuir nesta análise, é o que propõe mesmo a adequação de um sistema em virtude da necessidade de ajustamento “democrático” por conta da mudança da Estrutura de Ensino, promovendo uma exclusão por dentro, ou seja, em seu interior. Essas *disfunções*

(heterogeneidade) seriam, no caso na escola de Ensino Fundamental que aqui investigo, o *preço a pagar* ou a *contrapartida dos ajustamentos insensíveis*.

4.1.6 DESMOTIVAÇÃO OU SOFRIMENTO DOCENTE

Constatei, através de unidade de análise, consternação e desestímulo como possível realidade entre professores que trabalham com sextos anos na escola investigada, mais especificamente em virtude de atendimento a uma das turmas, cuja agitação e, ao que se percebe, certo descontrole, parece desacomodar os professores.

De maneira muito subliminar percebi o desconforto dos professores no que tange ao atendimento, principalmente de uma dessas turmas, muito embora não fique descartado o incomodo com as demais turmas de sexto ano, pois as reclamações, no que se refere à indisciplina, passam por todas elas. Mas é com referência a uma específica que constatei a possibilidade de que esta instabilidade verificada possa estar provocando desmotivação ou sofrimento entre os professores.

Em meio a diversos problemas disciplinares apresentados pelos professores referentes a uma das turmas de sexto ano da escola investigada, um professor afirma que já saiu de lá com vontade de chorar. Outra professora diz que já se sentiu da mesma maneira. O professor afirma que ocorre de vir já chateado para escola, como há acontecido, mesmo que inconscientemente, quando é dia de aula com aquela turma, ainda que, em alguma oportunidade, avalia que foi desenvolvido um bom trabalho, o que lhe daria alguma esperança.

E – Olha, eu já saí dali com vontade chorar.

T – Ah eu também.

E – Bah... tá louco.

(muitas reclamações paralelas; apontaram alguns alunos que têm apresentado problemas disciplinares: “aquele menino de óculos”, “que senta no fundo”, aquele de cabelo curto de óculos”, “te lembra um de toquinha?”)

E – Tu sabes que eu estava conversando isso com outra professora esses dias Coordenadora; a última aula assim oh... sabe tu vem para o colégio, inconscientemente tu já vem chateado porque tu sabes que tem que enfrentar aquilo lá, mas a aula funcionou super bem, mas foi a última aula.

Não pretendo, quando recorro ao conceito de *autoridade pedagógica*, de Bourdieu e Passeron (2008), como fiz acima, indicar que os professores estejam se investido de autoridade de maneira deliberada para exercer a *violência simbólica*. O que compreendo é que, embora agentes, os professores podem ser vistos também como vítimas da *crise crônica* a que se referem Bourdieu e Champagne (2005). Esse possível sofrimento e/ou desmotivação

docente decorre, entre outras coisas, da desacomodação de professores resultantes de suas rotinas escolares, visto que passo a perceber a pirraça dos estudantes como resistência involuntária à *ação pedagógica* ao colocar em funcionamento o *poder simbólico*.

Embora não possa comprovar aqui, sinalizo a possibilidade de que essa desacomodação, desconforto, desmotivação ou sofrimento possa repercutir, também, negativamente na rotina escolar, contribuindo para inadequação ou insuficiência de um trabalho, cujo cuidado necessário ficaria restrito ou não ocorreria e que terá repercussão no aproveitamento geral e individual dos estudantes. A pesquisadora Dias-da-Silva (1997) já havia apontado a desmotivação dos profissionais da educação, muitas vezes cedendo ao que a autora chama de “pedagogia da facilidade”, convivendo com o fracasso e desinteresse de seus alunos.

É preciso anotar, ainda, a possibilidade de que esta constatação tenha relação com a leitura que se faz na categoria que segue.

4.2. CIRCUNSCRIÇÃO DA (FORM)AÇÃO DOCENTE

A recorrente leitura de subcategorias, que abordam temas variados – diagnósticos de transtornos em alunos, medicalização, vulnerabilidade socioeconômica, planejamento, avaliação e preconceito – aqui reunidas, possibilitaram-me perceber componente comum inerente a elas, permitindo combiná-las a partir de tal elemento. Trata-se da circunscrição da ação docente para com aqueles diferentes temas, o que pode estar articulado com a(s) resposta(s) discente sob aspectos diversos, como, por exemplo, rendimento escolar.

Ao que percebo através dessas categorias iniciais – e que possibilitou sua articulação sob signo comum – a cultura docente na escola investigada, ao que se apreende entre os professores sujeitos desta pesquisa, está atravessada por concepções prévias e insuficientes, desinformação ou fragilidade formativa, que demonstrariam ou resultariam em uma falta de cuidado que refletirá no seu fazer pedagógico, o que, necessariamente, terá relação com rendimento escolar insuficiente.

Conjugo sob esta perspectiva as seguintes subcategorias: Cultura inábil e/ou inapta para trabalho com demandas educacionais não comuns; Medicalização e culpabilização da não medicalização; Problemas socioeconômicos e despreparo para trabalho com essa vulnerabilidade; Insuficiência de organização docente; Valorização ou confete; Preconceito por parte dos professores.

4.2.1 CULTURA INÁBIL E/OU INAPTA PARA TRABALHO COM DEMANDAS EDUCACIONAIS NÃO COMUNS

As unidades aqui agrupadas indicam que há desinformação, deficiência e/ou despreparo dos professores para o tratamento de questões que envolvem estudantes com algum tipo de deficiência física, déficit cognitivo, laudo que sugira algum comprometimento ou que demande alguma necessidade educacional especial.

O agrupamento evidencia que tal anomalia reproduz-se – com exceção dos setores de monitoramento, alimentação e higiene – em outros segmentos da escola, como Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Educação Especial, que também se mostram inaptos ou inábeis para realização do trabalho com essa(s) realidade(s). Estes segmentos não estão conseguindo atuar no sentido de dar suporte ao Corpo Docente para que a instituição escolar transpusesse essas demandas.

Um primeiro elemento de significado, coletado na reunião de Pré-conselho, mostra-se a partir do momento em que a professora da Educação Especial informa que tem modelo de pareceres⁶² e que pode mandar para os demais colegas. Outra professora acha ótima a sugestão. Um professor afirma que têm dúvidas sobre como se define se aluno com déficit cognitivo deve avançar ou não. A professora da Educação Especial afirma que há terminalidade específica que dá amparo para que o aluno sempre avance. O professor volta a questionar se a indicação é sempre avançar. Uma das Coordenadoras Pedagógicas explica que se o aluno avançou em alguma parte, ele é apto a avançar, pois está progredindo.

Travou-se, desde então, um debate em torno de questões que envolvem o que chamo aqui de demandas educacionais não comuns, debate esse que não se esgotará, embora retomado diversas vezes durante as reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe. Evidenciará uma cultura inábil ou inapta para trabalho com essas questões. Segundo Oliveira “o que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o “mal” está sempre localizado no aluno” (2012, p. 24).

Ao discutirem aproveitamento de uma aluna, uma das Coordenadoras Pedagógicas afirma que o mapeamento de determinada aluna ficaria em suspenso, visto que seria feito por parecer. Uma das professoras propõe que se tenha um momento para que os professores

⁶² O pano de fundo desta conversa, ocorrida durante a reunião de Pré-conselho, era a forma apropriada de auferir e expor resultados acerca do aproveitamento escolar de estudantes com algum tipo de necessidade especial ou laudo.

façam juntos o(s) parecer(s), ao menos a primeira vez. Outra Coordenadora diz que poderá ser vista esta questão. É sugerida a participação da professora da Educação Especial. Uma das coordenadoras corrobora, afirmando que, em se tratando de aluno especial, com limitações, devemos ter amparo e fazermos o melhor possível. Segue-se com sugestão, por professora, de tratamento diferenciado para alunos especiais, com a afirmação da Vice-direção de que tem que aprovar e, se quiserem, podem fazer o parecer. Logo, em meio a muitas falas paralelas, professoras destacam a importância de que professores tenham as informações sobre os alunos com necessidades especiais – com laudo – e que façam seus pareceres.

Na sequência, professores indicam aluno com aproveitamento insuficiente em praticamente todas as matérias, sendo que há muitas reclamações desse estudante, por não realizar tarefas e por indisciplina. Há dúvidas se ele teria laudo e diagnóstico de TDAH ou não. Professora da Educação Especial explica que há diferença entre aluno com laudo e aluno da Educação Especial, pois para este, há terminalidade específica. Sobre os demais, com outros transtornos, não sabe exatamente como se procede. Ficou a dúvida quanto ao direito ao parecer a todos os alunos com laudo.

Logo, a Educadora Especial informa que estudante em pauta tem parecer psicológico e não diagnóstico, devendo-se tomar cuidado com isso. Uma das Coordenadoras informa que todo aluno com laudo tem direito a parecer. Restando a dúvida se o aluno em pauta teria laudo ou parecer psicológico e também a preocupação com elevado número de pareceres. A Educadora Especial tenta esclarecer a diferença entre aluno com algum tipo de deficiência (mental, física, auditiva, visual, autismo) e aluno com transtorno (que seria o caso do aluno em pauta), enfatizando que a progressão automática é para aluno da Educação Especial (com deficiência).

Na sequência, ao discutir dúvida que ficou acerca do avanço de alunos com laudos ou unicamente da Educação Especial, uma das Coordenadoras afirma acreditar que todo aluno com laudo tem que avançar, sendo que outra professora corrobora, afirmando que assim era instruída na outra Escola. Alguns professores afirmam terem avaliado normalmente e nunca haverem feito parecer de nenhum aluno. Permanece dúvida quando a obrigatoriedade ou não do parecer, para quem, e também sobre quem possui o direito ao avanço.

Sobre o aluno em pauta, que gerou dúvidas sobre o procedimento adequado (parecer ou avaliação normal), e que teria algum tipo de laudo ou parecer psicológico (o que também é dúvida) é comentado que reprová-lo poderá gerar problema e que a mãe dele é “bem atinada” para fazer esse tipo de cobrança. Uma das professoras indica que então o passe.

Essas conversas primeiras, travadas na reunião de Pré-conselho, apontam para certo nível de desinformação, deficiência e/ou despreparo para o trabalho com essas questões, perceptível não só entre os professores, mas também em outros segmentos da Escola. Não se está a fazer juízo de valor acerca do trabalho da escola ou dos professores, reconhecidamente essas demandas são ainda recentes na educação brasileira e possivelmente não tenha – sobre essas demandas – correspondido o devido preparo. Ocorre que, afora essas questões – singulares sim, mas não correspondentes aos objetivos desta pesquisa – é preciso aqui fazer o alerta que esse déficit possa estar também em articulação com rendimento individual e geral em que culminará o trabalho letivo.

Recorrendo a outras unidades de análise aqui agrupadas, é possível tornar pouco mais nítida ao leitor essa indicação que se faz nesta subcategoria. Ao avaliarem aproveitamento de aluno elogiado por boa parte dos professores, uma das professoras afirma o ter encaminhado para Orientadora Educacional, para recurso. Educadora Especial afirma que o caso dele é diferenciado e pode piorar, mas não esclarece o que ocorre com ele. Parece não haver critérios ou esclarecimentos acerca das providências possíveis e necessárias.

MG – (nome do aluno)

C – Matemática.

L – O (nome do aluno) eu encaminhei pra (nome da Orientadora educacional) pra... pra recurso.

(comentários paralelos sobre uma alguma dificuldade do aluno citado)

VA – Só que assim... o caso dele é diferenciado, pode piorar.

V – Ah mas ele é um amor né.

(vários concordam)

L – Ele é um amor mas... (insiste em alguma dificuldade deste aluno; seguem outros comentários de elogio a ele que não se decifra com precisão)

MG – Ficou em geografia também?

MM – Ficou.

Na sequência, professora afirma que não conseguiu avaliar determinado aluno que, segundo ela, apresenta “altíssimo grau de deficiência”. Coordenadora e professora questionam se ele teria vindo de outra escola e se ganha Bolsa Família. Educadora Especial informa que ligou para outra escola para pegar informações de seu diagnóstico, sendo que lhe foi informado que ele é amparado por terminalidade específica, mas não soube lhe dizer qual a particularidade do garoto. Questionou então a mãe, que parece um pouco atrapalhada também em relação à documentação do menino. Coordenadora afirma que é preciso aguardar e que é um dos casos em que há de se fazer parecer.

MG – (nome do aluno)

L – Ai o (aluno) eu não avaliei ele, não tem como avaliar o (nome do aluno).

VA – (nome do aluno) é um que é irmão da...

(comentários paralelos sobre o aluno citado: “ele não incomoda”, “ele nem fala”)

VA – O (aluno) irmão da... de uma outra menina ai, (nome da irmã).

L – O (aluno) tem altíssimo grau de deficiência também, eu devo encaminhar ele pra quem?

VA – Encaminhou pra Orientadora e eu dei... se eu não me engano ele... não mas que não é... ele... ele tem comprometimento.

MG – Ele vem de outra escola?

MM- Ele ganha bolsa família e essas coisas Coordenadora?

VA – Ele veio de outra escola é.

MM – Esse guri, o (nome do aluno), ele ganha bolsa família?

L – A mãe dele falou né, que ele toma medicação né.

MG – Ele é irmão da menina né que veio...?

VA – Da (nome da irmã) né, ele tem documentação...

MM – Tá feio o caso dele eu acho.

VA – ...daí eu liguei pra Escola e perguntei qual era o diagnóstico dele, daí eles falaram que ele é amparado pela terminalidade específica, mas eles não sabem me dizer qual a deficiência que ele tem.

L – Ah, não sabe.

VA – Daí eu mandei pedir a documentação, a família tem que ir lá explicar, a mãe disse que não pode dar porque não tem...

MG – Tá, então nós vamos aguardar, esse é um daqueles casos que tem que nós tinha que ter o parecer.

L – Parecer é.

No fragmento citado percebo, além de certo apuro de professora em determinar “altíssimo grau de deficiência”, a precariedade de precisão e comunicação de informações tangentes acerca do caso. Nota-se que essa carência agravará tal tendência apresentada nesta subcategoria, além de demonstrar com certa luminosidade a inaptidão e/ou inabilidade para trabalho pertinente a demanda.

Na reunião de Conselho de Classe, verifiquei a tentativa dedicada da Educadora Especial em contribuir para uma melhor compreensão de procedimentos pertinentes às dúvidas evidentes que surgiram no Pré-conselho. Ao falar de avaliação por parecer para alunos com dificuldades, Educadora Especial explica que há entre os sextos anos, somente uma aluna da Educação Especial que deve ser avaliada por parecer. Quanto aos demais, não há lei ou norma que determine avaliação por parecer, mas a escola pode definir avaliar por parecer se achar pertinente.

Mais tarde, Educadora Especial volta a afirmar sobre aluna de uma das turmas que, que seria a única aluna da Educação Especial em que há terminalidade específica para que se faça avaliação por parecer. Algumas professoras questionam sobre os outros alunos. Educadora Especial volta a afirmar que fica a critério da escola avaliar normalmente ou fazer parecer, mesmo os alunos que possuem laudo.

Por fim, fala-se em encaminhamento de aluno para Orientadora Educacional, que foi efetuado por uma professora, por terem algumas professoras entendido que o estudante

apresentaria algum tipo de dificuldade. Educadora Especial afirma que “ele é bem deficiente”. Nada é esclarecido nem sobre os encaminhamentos cabíveis, nem sobre a referida “deficiência”.

Esta subcategoria terá, necessariamente, articulação com a próxima, podendo, possivelmente, tornarem-se mais sólidos os argumentos articulados, evidenciando com mais perceptibilidade ao leitor a razão que aqui se desenvolve e que fará emergir a categoria maior.

4.2.2 MEDICALIZAÇÃO E CULPABILIZAÇÃO DA NÃO MEDICALIZAÇÃO – DESRESPONSABILIZAÇÃO

Discussão registrada em reunião permite verificar certa tendência dos profissionais da escola a acreditar nos benefícios da medicalização de alunos que apresentam algum diagnóstico de transtorno. Em decorrência da convergência dos profissionais para esse entendimento, verifico a culpabilização da não medicalização por problemas enfrentados na rotina escolar, relacionados à disciplina, agitação e concentração dos estudantes e por baixo rendimento.

Há uma discussão sobre alunos com TDAH estarem ou não tomando medicação. A Educadora Especial afirma que eles deveriam estar tomando, pois se não tomarem, “o troço não funciona”. Outra professora sugere procurar a Orientadora Pedagógica, para saber se determinado aluno está ou não tomando. A vice-diretora afirma que não há como ter certeza. A professora afirma que se está tomando, percebe-se. Parece haver consenso sobre benefício da medicação, ainda que alguns pais não concordem que seus filhos precisem tomar.

VA – Tem que fazer medicação, tem que fazer o que eles dizem entendeu, daí eles não fazem nada disso, o troço não funciona né.

(continuam conversas paralelas)

L – Mas a gente pode procurar a Orientadora Educacional (AL) para ver, se informar se ele está tomando medicação né?

IC – Mas ai como tu sabe se ele está tomando ou se não tá? Que prova tu tem disso?

L – É... (dúvida) não tem prova nenhuma, mas se ele tá tomando tá na cara né.

IC – Eles dizem “meu filho não precisa, não vai tomar”, e ai?

R – É o caso do (nome do aluno) também né AL?

L – O (nome do aluno)... é punk,(entende-se o punk, repetidos três vezes)
(comentários paralelos, risos)

Permanecem ocultas problematizações outras que poderiam circundar tema debatido acerca dos alunos pautados sob o olhar da medicalização ou não medicalização. Não debatem

questões pedagógicas a partir de olhar pedagógico, mas sob aplicação ou não de sugestões externas. Ao descompromissar-se, seja por negligência, inaptidão, inabilidade, desinformação, despreparo, o professor abdica de seu papel, que consiste, entre outras coisas, em pensar e cuidar de questões escolares que exigem certo compromisso com o outro e sensibilidade – algo que a Educação não pode esperar que parta do mercado laboratorial por exemplo. Segundo Oliveira (2012), já citada no Capítulo anterior (dissertação nº 6):

A disseminação dos distúrbios de aprendizagem como conceito explicativo do baixo rendimento escolar, portando, é uma das formas de imputar aos alunos das camadas populares a responsabilidade sobre os resultados quando, na verdade, todo o sistema de ensino é organizado para continuar, agora de forma subreptícia, a negar o acesso ao conhecimento aos alunos oriundos dessa camada. (p. 16).

Torno a enfatizar que tanto os estudos de Flávio de Oliveira (2012), como as pesquisas de Angelita de Oliveira (2012), entendem que as “patologias” estão rotulando crianças normais, são significações criadas para justificar o fracasso escolar. Sendo que esta última pesquisadora, já faz articulação desta patologização à exclusão por dentro, a que fazem referência Bourdieu e Champagne (2005).

Reitero que não quero aqui reproduzir, mesmo que de forma involuntária, uma produção discursiva que há funcionado no sentido da desqualificação e desvalorização dos professores e da formação profissional dos professores e que pode culminar, tal como já tem ocorrido em alguns lugares, com o desmonte da escola pública, colocando em seu lugar outros formatos de sistemas e estruturas educacionais, mais vinculadas à estrutura socioeconômica vigente no mundo ocidental, ou seja, subserviente a interesses privados e não à sociedade. Ao contrário, pretendo a valorização do colega, de sua formação, da escola pública, apontando para caminhos em que ocorra sim uma avaliação dos déficits, falhas ou demandas educacionais que surjam, mas que desviem dos riscos de um discurso que possa ter relação com o desmonte deliberado da Educação Pública.

4.2.3 PROBLEMAS SOCIOECONÔMICOS E O DESPREPARO PARA TRABALHO COM ESSA VULNERABILIDADE

Em alguns relatos, constantes nos elementos de análise, foram apontadas dificuldades socioeconômicas ou mesmo miserabilidade como parte da realidade de alguns educandos. Esses registros possibilitam-me não só constatar essas dificuldades, mas também perceber

certo despreparo ou incapacidade para trabalhar com essas situações de vulnerabilidade social.

Em passagem da reunião de Conselho de Classe, professora comenta, sobre aluno que reprovou em algumas matérias, “ter pena dele” e que acredita que ele tem problemas sérios – sem relatar qual seria o problema. Alguns professores parecem concordar com a colocação da professora acerca desse menino. Na sequência, Vice-diretora afirma que estudantes com problemas socioeconômicos culpabilizam as pessoas que não possuem problemas por suas dificuldades: “o problema deles é culpa tua que tem pai, culpa minha que tem mãe”. Outra professora corrobora. Segue o relato desse diálogo:

IC – Antes... quando vinha numa camionetezinha, a tendência é que eles melhorassem, venderem maconha... hoje não... hoje parece que... o problema deles é culpa tua que tem pai, culpa minha que tem mãe, é... sabe?
(outra professora afirma: “ai, que os outros são culpados”)

Sobre aluno com histórico de dificuldades socioeconômicas e que tem apresentado problemas disciplinares e de rendimento escolar, Orientadora Educacional faz outros comentários, sobre a pessoa ter que se ajudar e não conseguir e que quem está “de fora”, não entende. Coordenadora demonstra-se sensível à situação e cita o irmão do aluno, que também apresentaria situação de miserabilidade.

CO – Esse aí é quase que... ai desculpa, só concluindo esse caso, esse caso do (nome do aluno) é quase que nem aquele caso da detenção, só entende quem tem...
(outras dizem “é verdade”)
CO – E tomara que ninguém tenha né...
IC – É verdade.
CO – ...mas é e nesse caso a gente diz a pessoa tem que se ajudar, tem que se ajudar, (mas) não consegue.
(outra diz: “tenta, mas não consegue”)
MG – E o pequenininho, agora veio um pra cá que é filho do carroceiro esse...
MM – Ih, mas tem mais ainda, continua.
MG – É a carinha da miséria assim... pobrezinho... (demonstra-se sensível com o fato de a criança parecer querer ficar próximo a ela).
(comentários paralelos sobre o estado de pobreza dessa criança; L comenta outro caso que um familiar chegou com um carro e que a criança, bem pequena, fascinada, pergunta “como é que se entra?”; CO fala de caso que nunca tinha entrado num ônibus; C fala de um todo bobo com um caderno; continuam conversas paralelas)

São apontadas situações de vulnerabilidade socioeconômica, o que não ocorre é o aprofundamento deste debate em um âmbito pedagógico. As percepções não são articuladas e pensadas sob a ótica da responsabilidade da escola e do professor para com essa realidade. Percebo uma tendência a desresponsabilização por parte dos professores. A compreensão que

emerge com a análise destas últimas três subcategorias indica que as variadas situações são discutidas como se fossem elementos externos ao trabalho docente e escolar, seriam de outra(s) competência(s).

4.2.4 INSUFICIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DOCENTE

As unidades reunidas neste item indicam restrições na organização do trabalho docente, com algum nível de respaldo da Coordenação Pedagógica, e com efeitos sobre o rendimento dos estudantes de sextos anos. Algumas das falas presentes nestas unidades, que possibilitaram perceber carência ou insuficiência na organização do trabalho docente, têm relação direta com a avaliação dos estudantes.

Em uma delas, professora de Inglês informa que tem dúvidas acerca do aproveitamento ou não de uma aluna. Afirma que vai à escola uma só vez na semana, o que complicaria seu trabalho de avaliação. Afirma ainda que não sabe se a aluna entregou algum trabalho sem nome, pois em seus registros só há um trabalho realizado por essa estudante. Logo, colocou-a entre os recuperandos.

V – Essa menina tá em inglês, eu não sei que como eu só venho uma vez por semana é complicado. Eu não sei se ela entregou algum trabalho sem nome, mas só consta um trabalho dela, ela ficou em inglês.

Em outra unidade, a professora de Ensino Religioso informa que acha que há duas alunas, da turma em pauta, que não entregaram os trabalhos, mas como há alguns trabalhos que os alunos não colocaram nomes, que não as marque como recuperandas.

R – Eu tenho duas perguntas, hã, eu tenho duas gurias, que é a (nome da aluna) e a... essa menina que falaram o nome, esqueci... a (nome da aluna), que eu acho que elas não me entregaram, mas como ficou algum trabalho sem nome... mas no meu caso tu não marca...

Alguns professores não compareceram à(s) reunião(s) de Pré-conselho e/ou Conselho de Classe, o que, de algum modo, também reflete carência na organização do trabalho docente ou produzirá a ausência de informações pertinentes ao desenvolvimento de trabalho de maneira adequada.

Durante a reunião de Conselho, ao discutirem aproveitamento de determinada aluna após reavaliações, a partir das disciplinas em que ela não possuía aproveitamento suficiente segundo registros do Pré-conselho, professora reclama que tem alunos que ficaram em sua disciplina, mas que a Coordenadora parece não ter as informações. A Coordenadora responde

que a professora não estava na reunião de Pré-conselho, não há ali o registro dos alunos que ficaram em Reavaliação naquela disciplina, mas que ela não se preocupasse, que agora seria feito o acompanhamento.

A insuficiência de organização que se percebe, reitera o argumento da circunscrição da (form)ação docente, o que contribuirá para rendimento escolar insuficiente, à medida que se soma, na prática, à inabilidade ou inaptidão e à desresponsabilização. Ocorre que haverá ainda outros dois agravantes nesta categoria.

4.2.5 VALORIZAÇÃO OU CONFETE

Neste tema são reunidas unidades que implicam em alguma forma de apreciação de estudantes ou de turmas de sextos anos pelos professores nas reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe.

Percebo essas apreciações sob duas dimensões distintas e possivelmente antagônicas: a primeira, construtiva, avalia – estudantes ou turmas – sob uma ótica analítica pedagógica; a segunda, limitada, implica em elogios e na valoração sob uma ótica não pedagógica ou sob conceitos pedagógicos superados.

Como exemplificação de avaliação sob ótica pedagógica, e que aqui considero construtiva, no que tange a efeitos referentes ao rendimento individual e coletivo dos estudantes, cito caso em que um professor avalia particularidade de uma das turmas de sexto ano, em que, segundo ele, os estudantes demonstram mais vontade de realizar as atividades (comparativamente às outras duas turmas), possuem características de alunos provenientes do currículo, são pequenos, e têm costumes diferentes, como levantarem-se cercado o professor para fazerem interrogações, o que representaria intenção em resolver, em realizar as atividades.

Uma das Coordenadoras afirma que essa “agonia” dos alunos desta turma em fazerem os trabalhos demonstra responsabilidade e comprometimento. Professor corrobora indicando que eles têm vontade fazer as coisas, que se diferenciam das outras duas turmas de sextos anos, ao demonstrarem esse interesse, ao cercarem o professor quando explica algo a algum, por exemplo.

L – Bah, um perfil totalmente diferente, tu desce, é um choque de realidade (as outras duas turmas de sextos ano estudam em salas no andar de cima). (outros confirmam “é mesmo”, “é verdade”)

R – É bem diferente (confirma) eu digo: vou passar no quadro; e eles: quantos quadros? (risos); seis quadros (mais risos); faço uma pergunta, eles perguntam: quantas linhas?

T – Posso apagar? a turma em coro: pode (todos juntos).

(conversa paralelas, risos)

(“coisa boa isso ainda”, alguém comenta)

Por outro lado, fica identificado um nível de apreciação dos alunos ou turmas que parece não ter como pressuposto uma dimensão pedagógica, ao contrário, indicaria certos limites no processo avaliativo, o que se articulará com o aproveitamento dos estudantes. Em uma passagem da reunião de Pré-conselho, alguns professores elogiam aluna, entre os elogios aparece “maravilhosa”, “coisa mais querida” e “entregou todos os trabalhos”. Evidencia-se, desde então, que o que se faz em alguns momentos é a valoração, ao invés de uma valorização que permita o reconhecimento da evolução dos estudantes a partir de suas características, personalidades, modos de ser, e não das expectativas muitas vezes conservadoras dos professores.

Em outra passagem, ao pautarem nome de determinada aluna, vários professores a elogiam, afirmam que ela melhorou, que é muito inteligente, que é muito boa. Mas uma das professoras afirma que a aluna é “sorradeira” e, com apoio de outras professoras que então se pronunciam, tentam esclarecer quem é a aluna com adjetivos pejorativos. Neste caso também há, entre outras coisas, valoração em detrimento de uma avaliação com olhar pouco mais pedagógico. Em alguns momentos, parecem-me jogar confetes, quando há a percepção que os alunos seguem regularmente normas disciplinares, e este olhar sobrepõe-se a um olhar pedagógico: “é um amor”, “coisa mais bonitinha”. Não estou a afirmar que não se possam fazer elogios aos alunos, mas que é necessário ter o cuidado para que o confete não tome o lugar de uma avaliação pedagógica. Tomemos o conceito de avaliação em Libâneo:

[...] avaliação como uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. (1991, p. 196).

Ou de Pilett:

[...] avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa a interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento dos alunos, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas de planificação do trabalho e da escola como um todo. (1986, p. 190).

Seriam, dentre outras que poderia alcançar, duas propostas de avaliação que, se tomadas como base de um trabalho pedagógico, inibiriam propostas outras (valoração),

muitas vezes não pedagógicas, que encontro em funcionamento na escola investigada. A valoração pode também dar margem à ocorrência de discriminação, como veremos a seguir.

4.2.6 PRECONCEITO POR PARTE DOS PROFESSORES

Algumas discussões e conversas registradas nas reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe, permitem a percepção de juízo preconcebido manifesto direta ou indiretamente por profissionais da escola em relação aos educandos. Têm relação com gravidez na adolescência, dificuldades intelectuais e personalidade de estudante. Há comentários, durante as reuniões de Pré-conselho e Conselho, que me remetem a pensar em preconceitos entre os professores para com diversos aspectos da realidade dos educandos, seja sobre questões socioeconômicas, sexuais, afetivas, familiares, ou até mesmo de higiene.

Em conversa durante reunião de Pré-conselho, ao registrarem abandono escolar de aluna por conta de gravidez, professora ironiza situação de forma depreciativa: “ela está dizendo que agora vai estudar”. Em outra passagem, já na reunião de Conselho de Classe, professora conta que aluno foi até outra sala, em que ela estava trabalhando, para questioná-la sobre como poderia o estudante “com deficiência” ter passado e ele não. Teria ela devolvido a pergunta: “o que tu tem que ver?”. Outra professora sugeriu que ela dissesse ao aluno que ele era ainda mais comprometido que o outro.

São expressões diversas – “bagaceiras”, “sorradeira”, “abusados”, “se faz de tontinho” – captadas durante as reuniões, e que são utilizadas depreciativamente, que indicam um olhar que (des)qualifica os estudantes de forma preconcebida e nada pedagógica, o que pode ser apontado como uma forma em que se expressa a *violência simbólica* e a qual haverá resistência, ainda que espontânea e involuntária, por parte dos estudantes.

Ao investigar reprovação e interrupção escolar em quistas séries, Hanff (2007) concluiu que a aprovação ou reprovação dependiam das relações que os alunos mantinham com os professores, muito mais do que com os *pré-requisitos* ou *conteúdos básicos*. Se admitir tal hipótese, mesmo que parcialmente, impõe-se, inevitavelmente, que relações pautadas no preconceito incidirão negativamente no rendimento escolar dos estudantes de sextos anos da escola aqui investigada.

4.3. INSUFICIÊNCIA, AUSÊNCIA, OMISSÃO OU INÉPCIA – ESTARIA A ESCOLA DOENTE?

Torna-se bastante complexo o diagnóstico exato, mas de fato a escola aqui investigada, observando sua estrutura, os diversos segmentos que a compõem, a (des)articulação e a ação desempenhada por esses segmentos – a partir da verificação e agrupamento de subcategorias que emergiram com a análise – apresenta algum tipo de anomalia, ao menos sob foco de uma investigação que busca compreender questões relacionadas a aproveitamento escolar insuficiente em sextos anos. As categorias iniciais, reunidas mediante esta perspectiva, indicam a insuficiência, ausência, omissão, inépcia, ou melhor, a inter-relação de alguns destes qualificativos em funcionamento na escola em diversos momentos, o que terá relação ou repercutirá negativamente no aproveitamento escolar.

Insuficiência em encaminhamentos administrativo-pedagógicos; Carência para articulação de estratégias pedagógicas; e Precariedade de critérios para atendimento do Serviço de Orientação Educacional e para encaminhamento de estudantes “com dificuldades”, são as subcategorias aqui reunidas, que possibilitaram a percepção de que a escola possa estar doente, resultando também desta moléstia, ou sendo extensão dela, a insuficiência de rendimento observada em sextos anos.

Torno a enfatizar que não quero aqui reproduzir discurso que possa servir para o desmonte da escola pública. Ao contrário, é exatamente por acreditar na Educação Pública que se faz esta investigação, pois penso que todas essas questões que se articulam com a complexidade desta discussão, podem e devem ser pensadas em âmbito público. As críticas aqui apontadas podem servir para repensar os vários processos que ocorrem no ambiente escolar, potencializando práticas outras que tenham efeitos positivos e que podem ou não estarem ajustadas com o que emerge a partir desta pesquisa, e que, no caso, tem relação com o alto índice de recuperação nos sextos anos.

4.3.1 INSUFICIÊNCIA EM ENCAMINHAMENTOS ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICOS

Alguns dos relatos que foram efetuados nas reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe indicam ausência ou fragilidade de ação por parte da escola. Nestas unidades observei

momentos em que não há intervenção ou indicação de cuidado por parte da instituição escolar para com as situações relatadas.

Ao abordarem, durante a reunião de Pré-conselho, aproveitamento de aluna que apresenta problemas em relação à alfabetização, são explícitas dificuldades no que tange ao ambiente em que vive e à alimentação. Um professor salienta que tal estudante é muito interessada e esforçada e que poderiam tentar fazer algo por ela. Outra professora lamenta não haver turno inverso ou apoio na escola. Embora pareça haver comoção, nada de objetivo é deliberado, exceto uma possível conversa de “autoestima” com a Assistente Social.

Unidades de significado como a citada acima e outros elementos de análise aqui reunidos, indicam debilidade ou fragilidade em encaminhamentos de cunho administrativo-pedagógicos em virtude de carência de recursos materiais e humanos e de articulação e planejamento coletivo precário.

Em depoimento durante a reunião de Pré-conselho, Coordenadora Pedagógica menciona dificuldade em controlar o trânsito de alunos, principalmente no primeiro período, em que o Diretor ainda não está na escola. Segundo ela, é a própria Direção que acaba fazendo o monitoramento, logo, na falta de algum desta Direção, torna-se mais difícil o controle, ficando alunos escondidos em banheiros ou pátio. Afirma ainda que os alunos “são astutos, eles acham um jeito”.

De fato só há uma monitora, ficando o trabalho muitas vezes pendente e sobrecarregando a própria Direção da escola, que acaba, quando possível, fazendo o monitoramento. Essa carência estrutural repercutirá negativamente na rotina escolar e, logo, no aproveitamento dos estudantes. Há como demonstrar efeitos dessa carência funcionando através de unidades de análise que compõem esta subcategoria: na mesma reunião, um professor informa que no dia da realização da prova (sete de maio) com uma das turmas – que representou parte da avaliação em sua disciplina – e que ocorreu no primeiro período, um grupo de alunos chegou à sala com 20 minutos de atraso, logo não permitiu que ingressassem, pedindo para que fossem à Direção. Eles estavam dentro da escola e não foram para sala, afirma. Outros indicam que muitos ficam escondidos no pátio ou banheiros para não entrarem para aula. Desta maneira, deixam de realizar atividades múltiplas, inclusive as que pesarão nos procedimentos avaliativos que os professores realizam, ainda que a adequação destes procedimentos possa ser discutida.

Outros relatos indicam dificuldades que se repetem na escola, mas que não há ações no sentido de superá-los. Algumas reclamações se sucedem: “esse guri vive lá embaixo”, “gosta tanto de estar na rua, nunca está em aula”. Em outro relato, professora fala de aluno

que, no dia de sua Reavaliação, jogava futebol no meio da rua em frente à escola e que os demais alunos o chamaram e reclamaram a ela. Outra professora afirma que no dia de sua Reavaliação também aconteceu e que alguns recuperandos haviam fugido na hora do recreio.

Outro elemento de significado que traz indício de fragilidade ou insuficiência de organização e procedimentos revela-se quando, ao ser questionada sobre aluno que deveria ter feito Reavaliação em sua disciplina, quanto a ter sido ou não aprovado, professora responde que sua prova de Reavaliação foi transferida, não vieram todos os alunos fazer, logo não sabe se os alunos ficaram sabendo da transferência da data de sua Reavaliação. O especificado aluno teria sido um dos que não compareceram, sendo que a Coordenadora informa que veio à escola justificar. A Vice-diretora diz ter falado para alguns. A professora aponta que realizará a Reavaliação para ele posteriormente.

Frágeis também são os apontamentos, realizados a partir dos relatos de dificuldades várias, que funcionariam no sentido de superar essas demandas indicadas pelos professores. O que se encontrou acerca de possíveis providências indica essa fragilidade: (1) Coordenadora, encaminhando o final do Pré-conselho de uma das turmas, convida os professores a pegar firme com os alunos até a reavaliação, e que a Assistente Social tomou nota dos nomes dos alunos citados pelos professores por desrespeito e indisciplina; (2) Coordenadora afirma que embora seja o Pré-conselho, já é possível ir vendo o que pode ser feito para melhorar o aproveitamento da turma; (3) Sobre caso de aluno infrequente e que por conta disso já teria reprovado vários anos, professores discutem se deveriam avançá-lo ou não, sendo que uma das Coordenadoras e algumas professoras defendem que deveria avançar e uma professora diz que não concorda. Mas a conversa fica restrita às opiniões das partes, sem que haja ação alguma.

Em síntese, verifica-se insuficiência em encaminhamentos administrativo-pedagógicos que ocorre muito em função da carência de recursos materiais e humanos e de articulação e planejamento coletivo precário. Sobre esta última demanda, que se refere à articulação dos diversos segmentos escolares, são feitos apontamentos na próxima subcategoria.

4.3.2 CARÊNCIA DE ARTICULAÇÃO PARA DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As unidades de análise agrupadas neste tema permitem perceber déficit ou falta de articulação entre os profissionais dos vários segmentos da escola – Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Corpo Docente – para discussão, definição e aplicação

de estratégias pedagógicas que deem conta de demandas apontadas nas reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe.

Tornam-se emblemáticos para o entendimento deste item, os relatos acerca de acontecimentos da rotina escolar para os quais não foram definidas estratégias articuladas entre os agentes escolares dos vários segmentos, permanecendo a flutuarem os eventos relatados como se fossem capazes de se desfazer no ar.

Ao ser pautado, durante a reunião de Conselho de Classe, nome de determinado aluno de uma das turmas, sobre se teria ou não conseguido o aproveitamento necessário nas várias disciplinas em que havia ficado em Reavaliação, professora afirma que no momento da Reavaliação ele estava jogando futebol em frente à Escola e não foi fazê-la. Muitas reclamações são feitas sobre esse aluno, sendo que uma das Coordenadoras Pedagógicas afirma que já conhece o caso e que não sabe mais o que se pode fazer. Embora persistam reclamações, não se define nada a fazer no que tange a esse caso.

Em outro elemento de significado aqui reunido, professor, avaliando o baixo rendimento de uma das turmas, afirma que ali o problema não é frequência, ao contrário da outra turma, em que, normalmente 50% dos alunos faltam, segundo ele. Vários concordam. Sobre a mesma turma, professora afirma que está difícil conseguir controlar eles ali. Assistente Social intervém, pede desculpas inclusive a uma professora, por ter entrado em sua aula e chamado a atenção dos alunos, mediante a falta de respeito que presenciou.

Chegam a um diagnóstico, que parece ser de conhecimento de todas as partes responsáveis pelas questões internas à escola, mas carecem procedimentos articulados coletivamente no sentido de transpor algumas dificuldades que são diagnosticadas e que continuarão a fazer parte da rotina escolar. Sobre o processo avaliativo, algo que terá relação direta com aproveitamento escolar satisfatório ou não, também se verifica o isolamento e fragilidade de procedimentos: professor questiona professora que reclamava que uma das turmas foi a pior, pois não fizeram seu trabalho. Ele a pergunta se fez apenas um trabalho, pois poderia ter sido isso, com um só trabalho, eles terem se atrapalhado e não terem feito. Ela responde que fez um trabalho só, mas “um trabalho maior, um trabalho grande” e que não foi atrapalhado, segundo ela, eles se recusaram a fazer, ficando, os que se recusaram, em recuperação.

Não ocorreu, outra vez, uma discussão pouco mais aprofundada, neste caso sobre a avaliação escolar, que pudesse servir como base para que fossem estabelecidos alguns critérios e estratégias coletivas que pudessem condicionar um trabalho no sentido de superar, ainda que parcialmente, os problemas diagnosticados.

4.3.3 PRECARIIDADE DE CRITÉRIOS PARA ATENDIMENTO DO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PARA ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTES “COM DIFICULDADES”

As unidades reunidas neste tópico tem relação com o encaminhamento e atendimento de estudantes com dificuldades para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), que funciona regularmente na Escola. Através destes elementos de análise não se observou critério ou normas para os encaminhamentos e atendimentos. Também não foi verificado planejamento ou estratégia de ação pelo SOE.

Segundo consta no Artigo 1º do Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, que regulamenta Lei anterior, que provê sobre o Exercício da Profissão de Orientador Educacional:

Constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Há, entre os fragmentos de análise, vários relatos de encaminhamento de estudantes ao SOE, efetuados por professores. Não encontrei especificação de critérios ou normas para encaminhamentos, simplesmente preenche-se um formulário, que é repassado ao SOE. Ao fim das reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe também são feitos encaminhamentos, através da indicação de alunos efetuada por professores. São encaminhados estudantes com supostos indicativos de diversos diagnósticos, dificuldades de aprendizagem, problemas ou comprometimento. Também não há informação ou evidência de planejamento ou estratégia de trabalho do SOE. Para Heloísa Lück,

Planejar a Orientação Educacional implica delinear o seu sentido, os seus rumos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação. Vale dizer que esse planejamento envolve antes de tudo, uma visão global sobre a natureza da Educação, da Orientação Educacional e de suas possibilidades de ação. (1991, p.).

Ao comentarem aproveitamento de aluna – insuficiente com diversos professores –, uma professora, que já havia indicado outros alunos por algum tipo de comprometimento, afirma “também tem comprometimento”:

MG – [nome da aluna].
L – Ficou em português.
C – [repete nome da aluna]? Peraí.

MG – [nome da aluna completo].
 E – História.
 L – A [nome da aluna] também tem comprometimento.
 VA – A [nome da aluna] foi aquela que o pai ligou.
 L – Não sei, mas ela tem comprometimento essa guria ai...
 MG – Português, geografia, história, mais alguma coisa meninas?

Encontrei entre as unidades de análise uma em que a Assistente Social afirma que os alunos têm medo quando ameaça fazer Boletim de Ocorrência (BO). Teria feito a ameaça em uma das turmas, dizendo, aos alunos, que não podem chamar de louco, disso e daquilo os professores. Questionada por um deles sobre se teria coragem de fazer o BO, afirmou que além de fazê-lo, serviria de testemunha e iria com a polícia na casa deles.

Em outra passagem, constante em unidade de análise, a Orientadora Educacional ao falar sobre aluno que foi encaminhado por professores por apresentar dificuldades, afirma que muitas vezes os estudantes, à medida que se tornam maiores, não aceitam apoio, por entenderem que é para louco.

Para Lidia Maria Kroth,

O Orientador Educacional que, através da investigação sobre a realidade, percebe que no processo de ensino-aprendizagem estão em jogo inúmeras relações, compreende que as relações na escola não são um fim em si mesmo, mas meio para que o aluno aprenda e amplie o seu conhecimento sobre “relações de ajuda”, passando a trabalhar as diferentes relações, que podem influenciar para que o aluno aprenda. (2008, <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1072>).

Na escola investigada, percebi a ausência de critérios, no que se refere ao SOE, tanto para encaminhamento quanto para atendimento de estudantes, o que demonstra, outra vez, insuficiência e desarticulação, deste com os demais setores escolares, ao não estabelecerem estratégias pedagógicas de ação, ao desconhecem e/ou não respeitarem regulamentação e discussão pertinente. Poderia funcionar o SOE no sentido de amenizar a *violência simbólica* – que atua, segundo Bourdieu e Passeron (2011), no sentido da imposição de um arbitrário cultural. Mas acabará servindo também como mecanismo de imposição do *poder simbólico*.

Para Liliane Pereira de Souza:

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais. Essa correlação só pode ser explicada quando se considera que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (2012, p.21).

4.4. O ESTUDANTE ESTÁ NA ESCOLA?

As duas categorias iniciais – Infrequência como constante e como geradora de abandono e baixo rendimento e Migração escolar e rendimento insuficiente – aqui agrupadas e avaliadas, a partir da busca de compreensão acerca do alto índice de reprovação em sextos anos, provocaram-me questionamento no que tange aos estudantes que não apresentam aproveitamento satisfatório: o estudante está na escola?

Ambas as subcategorias já emergiram, individualmente, a partir de um processo analítico e auto-organizativo, articuladas ao abandono escolar, baixo rendimento ou rendimento insuficiente. Se observada a constatação, também explicitada por estas categorias primeiras, que ao migrarem, tornarem-se infrequentes, ou abandonarem, os estudantes não estão na escola, e que o volume de estudantes que migram, ausentam-se ou abandonam é significativo, escancara-se um aspecto gerador daquele alto índice, ainda que permaneça pendente a compreensão do porquê ocorrem aqueles movimentos e por que ele potencializaria problemas maiores quando no sextos anos.

A primeira questão – o porquê dos movimentos – não respondo aqui, dadas as limitações do foco deste trabalho. Mas no que tange à possibilidade da migração, infrequência e abandono potencializarem problemas maiores nos sextos anos do que em sétimos, oitavos e nonos, torna-se necessário observar que todas as questões, que têm relação ou ajudam a compreender o alto índice de reprovação em sextos anos, indicadas até então por esta pesquisa, não funcionam isoladamente, mas invariavelmente articuladas. Ou seja, entendo já que não há um determinante específico gerador de alto índice de reprovação em sextos anos, é preciso considerar toda uma complexidade para pensar a questão. Evidencia-se, também, que integrará esse complexo, inevitavelmente, o fato do estudante não estar na escola.⁶³

4.4.1 INFREQUÊNCIA COMO CONSTANTE E COMO GERADORA DE ABANDONO E BAIXO RENDIMENTO

Os relatos de professores, presentes nos elementos de análise aqui agrupados, indicam a infrequência como uma constante e como geradora de baixo rendimento escolar ou de

⁶³ O art. 47, § 3º, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe que é obrigatória a frequência de alunos. Não existe legalmente abono de faltas. É admitida, para a aprovação, a frequência mínima de 75% da frequência total às aulas e demais atividades escolares, em conformidade com o disposto na Resolução nº 4 de 16/9/86, do extinto Conselho Federal de Educação.

rendimento insuficiente. Permitem perceber que em vários casos a infrequência é recorrente, e que em parte desses casos os alunos já apresentam histórico de reprovação, que é articulada ou tem relação, conforme relatos dos professores, ao alto número de faltas.

Fica manifesto nas unidades também que há alunos infrequentes desde o início do ano letivo 2014; casos em que alguns estudantes alternam a frequência com o não comparecimento à escola; e casos que, embora baixa a infrequência, deixam alguns estudantes de comparecer em datas com avaliações ou reavaliações previamente marcadas. Em qualquer das três situações de infrequência, haverá baixo rendimento ou rendimento insuficiente. Alguns exemplos são mostrados a seguir.

Relatam, durante reunião de Conselho de Classe, caso de aluna que não compareceu às Reavaliações e que, segundo afirmação de alguns professores, não vem à aula. Logo passam a pautar rendimento de outra aluna que também não compareceu às Reavaliações e que não tem ido às aulas.

MG – [nome da aluna].
 MM – A [nome da aluna] quase não vem à aula.
 V – A [nome da aluna] não veio ainda.
 MG – Português continua... história não tem nada...
 C – Matemática.
 MG – Matemática continua...
 C – Eu nem conheço.
 MG – E artes também; [nome de outra aluna].
 (alguém diz que essa aluna não vem).
 MG – Não aparece... tá.

Durante reunião de Pré-conselho, professora afirma que alguns alunos de uma das turmas estão faltando muito. Outra professora diz que talvez possa ser por isso que alguns não tenham apresentado trabalho.

T – Alguns ali já andam faltando bastante, o [nome do aluno] ficou um tempão sem aparecer.
 L – Acho que é por isso que ele não me apresentou os trabalhos.

Em outra passagem da mesma reunião, professores apontam aluno infrequente, sendo que uma das professoras indica que no ano anterior ele nunca vinha às aulas e outra professora afirma que ele sempre reprova por infrequência.

E – O [nome do aluno] ele tem gente quase 80% de infrequência.
 Alguém diz “é”, “cruzes”.
 E – Ele tem menos de 20% de frequência.
 T – O ano passado ele não veio nunca.
 R – Ele é assim, sempre roda por infrequência.

Em outra unidade de significado, professores apontam aluna infrequente. Há quem afirme, entre os professores, que a estudante citada não comparece à escola desde o início do ano, outros dizem que parou de ir no início de maio.

MG – [nome da aluna]
 L – A [nome da aluna] não veio desde o começo do ano.
 V – Desde o início de maio.
 E – Três presenças ela tem comigo.
 L – Não vem desde o início de maio...
 MM – Tem um monte de falta.
 MG – Ah é a [nome da aluna], é essa que tu me disseste?
 L – É essa aí, não vem mais há muito tempo.
 V – A última presença que eu tenho dela é 10 de maio.
 (seguem referências à ausência da aluna citada: “eu tenho 15 aqui”, “nem lembro da cara dela”, “pra mim ela nem tem...”; seguem conversas paralela)

Em outra passagem, é citado caso de aluna que, segundo alguns professores, não sabe ler e não compareceu a duas Reavaliações. A estudante tem um elevado número de faltas, o que me provocou a refletir sobre a possibilidade de as dificuldades de aprendizagem da estudante ter relação com a infrequência.

MG – [nome da aluna] ?
 MR – Essa aí que a situação tá bem... não sabe ler.
 C – Não veio fazer a prova.
 MR – E não veio fazer a prova também em geografia.
 (comentários paralelos; concordam com dificuldades da aluna citada)

Encontra-se entre as várias unidades que fazem referência à infrequência, observação de aluno apontado como infrequente, sendo que alguns professores afirmam não saber quem ele é. Uma professora indica que ele teria ido embora.

T – É, do ano passado... o [nome do aluno] também nunca veio.
 E – O [nome do aluno] também nunca compareceu.
 C – Também nem sei quem é.
 V – O [nome do aluno] foi embora.

Sobre caso de aluno infrequente e que por conta disso já teria reprovado vários anos, professores discutem se deveriam avançá-lo ou não, sendo que uma das Coordenadoras e algumas professoras defendem que o aluno deveria avançar e uma professora diz que não concorda.

M – Eu acho que tem que passar.
 C – Ah, esse aí já fica pra...
 R – Quantos anos na série...
 V – É mesmo.
 Alguém diz “se tivesse passado...”
 VA – Por isso tem que passar né?

C – Eu não acho que tem que passar.
(mais alguns comentários a esse respeito; vários “eu acho”)

As citações feitas aqui nesta subcategoria constam entre as numerosas unidades de significado reunidas mediante essa problemática. Embora esboço acima citado, acerca de debate sobre o que fazer com estudantes que apresentam diferença idade-série por conta de infrequência, não ocorre – nas reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe – um debate mais aprofundado sobre os estudantes estarem ou não frequentando a escola. De qualquer forma evidencia-se que parte das reprovações, ou o rendimento insuficiente, estará ligado à verificação de que o estudante não está na escola.

Resta saber se a infrequência tem relação com os fatores intraescolares, ou com questões sócio-econômica-culturais que ultrapassem os limites e possibilidades que a escola traz.

4.4.2 MIGRAÇÃO ESCOLAR E RENDIMENTO INSUFICIENTE

Alguns elementos de análise apresentaram relato ou discussão acerca de alunos que chegaram à escola já com o ano letivo em andamento, transferidos de outras escolas alhures. Possibilitaram-me pensar a migração escolar em articulação com a infrequência, com problemas na informação e conversão de notas de uma escola para outra, e, logo, ao baixo rendimento.

Em uma das unidades de análise, coletada da reunião de Pré-conselho, professor questiona sobre dois estudantes que começaram a frequentar a escola com alguns dias de atraso, em virtude de serem provenientes de outra escola, logo possuem muitas faltas. Uma das Coordenadoras afirma que as faltas prejudicariam. O professor confirma que sim.

MG – Tá e é claro as faltas prejudicaram, pois eles não conseguiram...

E – Ah, com certeza né, sem falar que as faltas por si só já podem reprovar.

Posteriormente, na mesma reunião, pautam caso de aluno que ingressou recentemente à escola, vindo transferido. Coordenadora informa algumas notas parciais trazidas da outra escola, mas professor questiona sobre que percentual da avaliação do trimestre foram atribuídas aquelas notas. Coordenadoras parecem ter dificuldade para compreender questionamento do professor, afirmando continuamente que as notas que ele trouxe são parciais e dentro do trimestre e que tem que converter. Outra professora afirma que eles (?) já convertem. Mas professor insiste em saber a proporção, correspondente aos valores da escola atual, sobre a qual ele teria sido avaliado, o que não é esclarecido, sendo o aluno indicado à

Reavaliação por alguns professores, que também informam à Assistente Social que o menino falta bastante.

Percebi que a migração escolar também tem promovido a ausência do estudante da escola, em virtude do tempo que levará para acontecer a transferência – seja por questões burocráticas ou familiares. Ainda outros fatores decorrentes da migração poderiam estar associados ao rendimento insuficiente, tais como, problemas na informação e conversão de notas, e dificuldades por que passam os estudantes – pré-adolescentes – para se adaptarem às mudanças, por vezes traumáticas, a que são submetidos.

Esta percepção que emergiu a partir na ATD, sobre a relação que possa existir entre a migração escolar e o rendimento insuficiente, tanto no que se refere à ausência do estudante da escola, como as dificuldades de adaptação, também foi observada na análise de outros materiais coletados.

Hanff (2007), em estudo semelhante, já apontava, ao acompanhar o percurso de alunos reprovados que interromperam os estudos ou se transferiram, que havia problemas nessa movimentação: ausência de regras nas escolas para retornos ou interrupções e, por outro lado, havia multiplicidade de registros; problemas sociais estavam sendo negligenciados para explicação – migração; as transferências provocam dificuldades de adaptação e, muitas vezes, reprovação.

4.5. VARIÁVEL ALFABÉTICA

Aliadas nesta categoria, as unidades sugerem que há uma heterogeneidade nas turmas de sextos anos no que diz respeito ao nível ou estágio de alfabetização em que se encontram os estudantes. Percebo que possa haver variáveis relevantes acerca da escrita, leitura e interpretação, o que é perceptível em diversos relatos de professores.

Durante a reunião de Pré-conselho, professor expõe caso de aluna que, segundo ele, embora muito educada, apresenta dificuldades em relação à alfabetização, problema também apresentado por outra aluna. Outra professora afirma que a primeira aluna citada não sabe o que escreve e que não lê. Outra professora afirma acreditar que o que ela escreve, ela sabe. Posteriormente serão feitas várias referências a estudantes que não estariam devidamente alfabetizados.

Durante a reunião de Conselho de Classe, um professor comenta dificuldades que percebe em vários alunos, em relação à escrita e leitura. Outros professores corroboram, afirmando que são muitos. O professor que levantou a questão continua, dizendo que muitos

dos alunos que aparentemente conseguem ler, não chegam a conseguir interpretar um texto ou uma questão de prova. Afirma ter percebido tal fato em seu trabalho com as turmas, visto que quando estão com dificuldades para resolver algumas questões, a dificuldade desaparece à medida que ele, professor, lê as questões para os alunos. O professor afirma que fica claro que alguns dos alunos que aparentemente sabem ler, também apresentam algum nível de dificuldade, o que agravaria o problema com a alfabetização e que, muitas vezes, os professores nem percebem.

Outra professora afirma não ter conseguido corrigir Reavaliação de determinado aluno de uma das turmas, por não compreender a escrita do aluno. Outras professoras corroboram. A primeira volta a afirmar que não sabe como vai trabalhar com aquele aluno. Outros professores afirmam que ele não sabe ler, sendo que uma das professoras assegura, ainda, que esse não é o único caso de aluno com esse tipo de problema.

Na sequência da mesma reunião, com percepção semelhante, outra professora diz que ao realizar sua avaliação, teve que ler toda a prova para que entendessem. Várias outras professoras concordam e comentam que há dificuldades de leitura e interpretação, citando alguns alunos que apresentam claramente essas dificuldades. Coordenadora insiste na defesa de que os alunos sabem ler: “eu não sei o que acontece”.

Posteriormente, na reunião de Conselho de Classe, professor afirma que há vários casos de alunos com problemas de alfabetização entre os sextos anos, sendo que percebe que muitos chegaram ao sexto ano via “Acelera”⁶⁴. Outras professoras confirmam.

Estas unidades indicam ainda que a defasagem alfabética, que sugerem os docentes, possa ter relação – ainda que não exclusivamente – com o programa “Acelera Brasil”, em virtude da observação de que vários dos estudantes com dificuldades na escrita, leitura ou interpretação são oriundos desse programa.

Evidencia-se também, através destes elementos de análise reunidos, que parte da Coordenação Pedagógica é contrária à constatação de defasagem alfabética relatada por Corpo Docente, principalmente quando este articula dificuldade de alfabetização ao programa “Acelera Brasil”.

Uma das Coordenadoras Pedagógicas, durante reunião de Conselho de Classe, explica que no “Acelera” os alunos não podem ser reprovados. Parece estar defendendo a professora responsável por este programa nesta escola, visto que afirma que a professora do “Acelera”

⁶⁴ Criado em 1997, o Acelera Brasil é um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. (http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp)

não pode reprovar ninguém, pois as regras são assim. Esta coordenadora parece não concordar com os professores, quando afirmam que nas turmas de sextos anos há alunos que não sabem ler e escrever adequadamente. Na sequência, professor afirma não estar fazendo críticas à professora do “Acelera” e que não sabe exatamente como funciona o programa, mas que simplesmente percebeu problemas na alfabetização de alunos que passaram por ali. A Coordenadora Pedagógica, que também é professora curricular, volta a questionar afirmação de professor que indicaria problemas de alfabetização em alunos provenientes do “Acelera”. Afirma que todos que vão para o “Acelera” sabem ler, porque fazem prova oral com ela. O professor tenta argumentar expondo caso de aluna com dificuldades, mas a Coordenadora intervém, afirmando que “não sabe o que acontece na série de vocês que ninguém escreve e ninguém lê” e insiste que a citada aluna sabe ler.

Embora a enérgica defesa de uma das Coordenadoras Pedagógicas sobre adequado nível de alfabetização dos estudantes de sextos anos, as indicações feitas através das exposições dos vários professores permitem identificar que houve articulação entre o aproveitamento insuficiente de alguns estudantes e uma capacidade heterogênea de leitura, interpretação e escrita, que aqui chamo de “variável alfabética”. Ainda é preciso anotar que esta categoria ganhará destaque maior neste trabalho, por conta de evidenciar-se de maneiras diversas em outros materiais coletados e analisados nesta pesquisa.

É necessário considerar ainda, o que nos disse Martins (2005, p. 17) em seu estudo:

É muito importante levarmos em consideração as implicações de determinados usos lingüísticos em uma análise, pois as atitudes depreciativas com relação às variantes não padrão extrapolam o âmbito da linguagem, estendendo-se àqueles que as falam.

Conforme o pesquisador Martins (2005), setores sociais diferentes, interpretam o mundo e se comunicam de formas diversas. Se considerarmos que a escola possa estar discriminando ou silenciando, ao não reconhecer essas possíveis variáveis sociolinguísticas, veremos em funcionamento novamente a *ação pedagógica*, no sentido da imposição de um *arbitrário cultural*, como nos mostraram Bourdieu e Passeron (2011).

Logo, promovendo o diálogo entre a percepção que emerge desta pesquisa, os estudos de Martins (2005) e o trabalho de Bourdieu e Passeron (2011), compreendo em parte, o que possa estar ocorrendo na escola aqui investigada, ou seja, a imposição de uma estrutura formal da língua de maneira a silenciar a diversidade sociolinguística – via *autoridade pedagógica*:

[...] esse silenciamento da estrutura formal da língua adquire uma dimensão significativa, pois o discurso proferido por aquele que fala “errado” acaba, muitas vezes, por ser desconsiderado e a partir dessa constatação de que o sujeito fala “errado” vêm junto diversas considerações, como “a pessoa não sabe nem falá, vai sabê alguma coisa”. (MARTINS, 2005, p. 17).

Para Martins, “o aluno que comete ‘erros’, ortográficos ou decorrentes de variação, é discriminado porque o contexto escolar entende e conclui que ele tem problemas de português, de raciocínio, de pensamento.” (2005, p. 68).

Seguirá, no próximo capítulo, a análise de material coletado nos primeiros contatos com as turmas de sextos anos da escola investigada. Quando da saída para campo, defini pela coleta de material que me permitisse uma apropriação do contexto socioeducativo dos estudantes. Agora vejo que o material coletado potencializou bem mais do que esse conhecimento mais pormenorizado dos estudantes.

CAPÍTULO 5 – DE PERCEPÇÕES INICIAIS ÀS PERCEPÇÕES PERTINENTES

Os conteúdos ideológicos da classe social dominante não somente se transmitem nas lições de história ou geografia; não somente se deslizam nas páginas dos livros de leitura. Inclusive na transmissão das noções aparentemente “neutras”, nos ramos aparentemente menos “ideologizados” do ensino como, como a apresentação do código alfabético, a ideologia faz sua aparição.

Emília Ferreira e Ana Teberosky

Em virtude de esta pesquisa transformar-se, à medida de seu desenvolvimento, em um estudo que recorre a diversas técnicas, tanto no que tange à coleta de dados, passando por uma definição menos rígida acerca de seus sujeitos, e também no que se refere às formas de análises desses dados, nesta seção serão descritos e analisados elementos e informações colhidas mediante instrumento prévio, quando do início da coleta, nas primeiras aulas do ano letivo de 2014, com os três sextos anos sujeitos deste estudo.

Os estudantes destas três turmas de sextos anos de escola pública da Rede Estadual do município de Pelotas/RS responderam a um questionário prévio, em que pretendia a coleta de algumas informações que considerava pertinentes para pesquisa naquele momento, como idade, migração escolar, número de reprovações ou não, em que anos ocorreram as reprovações, história de vida escolar desses educandos, expectativas e experiências escolares. Indiretamente esse instrumento permitiu-me captar ainda aspectos acerca do nível de alfabetização desses estudantes de sextos anos, percepções que, já adiantando, fazem “acender alerta”.

Nesta seção, como já indicado, efetuei a descrição e interpretação desses dados coletados com o questionário, procurando desenvolver algumas reflexões pertinentes, buscando introduzir ou ampliar caminhos para atingir uma das questões que propunha como objetivos: identificar e compreender fatores que potencializam altos índices de reprovação em sextos anos.

5.1 PANORAMA QUANTI

As três turmas de sextos anos acompanhadas possuem 25, 35 e 34 alunos cada, totalizando 94 alunos matriculados. Destes, responderam ao questionário 22, 27 e 25 estudantes, respectivamente, somando 74 questionários preenchidos⁶⁵.

⁶⁵ Os demais não estavam em aula ou optaram por não responder.

Em relação à idade que completaram ou completarão em 2014, 28 estudantes possuem até 12 anos e 40 estudantes possuem 13 anos ou mais – seis estudantes não conseguiram ou não souberam informar. Chamo atenção que, com avanço linear e matrícula na idade correta, conforme legislação nacional, estariam os estudantes de sextos anos completando 11 anos de idade até 31 de março, ou 12 anos até o final do ano letivo correspondente. Logo de início identifiquei que há diferença idade/série em, no mínimo, 40 estudantes, dos 74 que responderam ao questionário.

Questionados sobre migração escolar, apenas 11 estudantes responderam que sempre estudaram nesta escola, sendo que 13 não souberam responder. Outros 26 estudantes vieram de duas escolas de Ensino Fundamental Incompleto, que atendem somente até o quinto ano, localizadas no mesmo bairro ou região da cidade onde se localiza a escola em que desenvolvo esta pesquisa. É importante frisar que 30 dos 74 estudantes que responderam ao questionário, migraram para esta escola para cursar 6º ano. A direção desta escola já havia me relatado, informalmente, que o alto índice de reprovação em sextos anos, poderia ter relação, entre outras coisas, com a migração escolar, visto que alunos recém-chegados apresentam, em geral, maior dificuldade, em virtude da necessidade de adaptação. Entendo, logo, que a migração alargaria o estranhamento provocado pela passagem da unidocência para pluridocência, em virtude de uma mudança radical de ambiente escolar.

Quando questionados sobre o avanço escolar, 46 dos 74 estudantes, responderam que já haviam reprovado ao menos uma vez, seis não souberam responder. Do total, 31 estudantes informaram que reprovaram uma única vez, sete estudantes informaram duas reprovações, também sete alunos informaram três reprovações e um único estudante informou que já havia reprovado quatro vezes.

Somadas as reprovações dos estudantes, totalizaram 70. Observando a distribuição destas reprovações – alguns ainda não souberam responder em que anos reprovaram – chegamos aos seguintes números: houve 32 reprovações em sexto ano; três reprovações em quinto ano; 10 reprovações em quarto ano; quatro reprovações em terceiro ano; nove reprovações em segundo ano e quatro reprovações em primeiro ano. Estes números evidenciam um maior índice de repetência entre os alunos desta escola em sextos anos.

Este panorama inicial identificado, com estes dados quantitativos, ilustra o que tenho encontrado nas escolas públicas de Pelotas⁶⁶ e em pesquisas acadêmicas em nível nacional. Trata-se de índice de reprovação em sextos anos bem acima de índices de reprovação em

⁶⁶ <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

outros anos do Ensino Fundamental, o que já justificaria a importância de estudos deste tipo, na tentativa de identificação de causas e efeitos para tal problema diagnosticado. (PRATI, 2005; MACEDO, 2005; LOPES, 2006; HANFF, 2007; CORREIA, 2008; LOGES, 2009; SCANDELARI, 2010; e LORENÇATO, 2012).

5.2 VARIÁVEL ALFABÉTICA OU NÃO LETRAMENTO

Outro aspecto perceptível através do questionário, e que possivelmente terá relação com o não avanço a partir dos sextos anos, é o nível de alfabetização em que se encontram os alunos. Em vários questionários, verifica-se a dificuldade que os estudantes têm para escrever o próprio nome, escritos com falta de letras, começando com letra minúscula ou com grafia quase incompreensível. Muitos não conseguiram responder alguma(s) questão(s) adequadamente em virtude, ao que me pareceu inicialmente, de não se encontrarem adequadamente alfabetizados, o que produziu dificuldades e insegurança em alguns, levando-os a preferir deixar em branco. Na leitura e interpretação das perguntas do questionário – no momento em que os estudantes o responderam – essa percepção também foi possível, à medida que alguns, apontando dúvida sobre alguma questão, visivelmente demonstraram que não se encontravam devidamente alfabetizados. Neste caso, os problemas passam pela leitura, escrita e interpretação, alguns apresentando dificuldades nos três planos.

A respeito dos níveis de alfabetização, procurei conversar com uma das alfabetizadoras de uma das escolas em que trabalho, pois a percepção de que alguns estudantes poderiam não estar devidamente alfabetizados provocou-me acerca de uma compreensão maior sobre esse processo. A professora reuniu material e colocou-me a par dos diferentes níveis de alfabetização: Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético e Alfabético. Outra alfabetizadora da Rede Pública Municipal de Educação e colega mestrandia contribuiu também neste sentido, apresentando-me a produção de Ferreira e Teberosky (1999). Segundo estes autores, no nível alfabético, o aluno já compreende o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, faltando-lhe dominar as convenções ortográficas. Para Duarte e Gielow (2012, p.344): “A alfabetização necessita ser incluída se desejarmos uma sociedade realmente equitativa e democrática para todos”.

A conclusão a que chegamos corroborou com a conjectura que eu estava formulando, qual seja, que alguns dos estudantes não se encontram ainda em um nível alfabético, ou se encontram, mas não dominam minimamente as convenções ortográficas sobre as quais far-se-

ão exigências multidisciplinares no sexto ano. Mas fomos adiante, com respaldo dos estudos de Albuquerque (2005) e Soares (1998 e 2004), as alfabetizadoras colocaram-me a par, também, do conceito de letramento – conjunto de práticas de leituras e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Para Albuquerque (2005), alfabetizar letrando é levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético, ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de materiais escritos presentes na sociedade. É oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. Para Soares (1998, p. 47):

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

À medida que procurei articular estes conhecimentos com o material coletado, percebi também que muitos dos estudantes que, por um lado atendem critérios que permitem que os possa definir como alfabetizados, por outro, não desenvolveram competências que os possibilite o uso da leitura e escrita de forma autônoma, ou seja, não estão letrados. Esta percepção encontra-se na ponta final de uma heterogeneidade que começará com a percepção da “variável alfabética”. Entre os alunos que apresentam algum déficit de alfabetização e que, portanto, se enquadram nesta variável, e os estudantes que, embora alfabetizados, não estão letrados, poderá ocorrer uma série de situações que, no sexto ano, ao não serem identificadas pelos professores, ou por não serem trabalhadas por eles, incidirão direta ou indiretamente no rendimento desses estudantes. Vale dizer que, para Albuquerque (2005), na formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Desta forma, entendo que a variável alfabética e o não letramento só não incidiriam negativamente sobre o rendimento destes alunos de sexto ano, se houvesse sensibilidade por parte dos professores, que os permitam perceber esta realidade, e disposição, para que tenham um cuidado e que possam estabelecer estratégias e desenvolver um trabalho que contemple a retomada do desenvolvimento dos estudantes a partir do local em que esse desenvolvimento se encontra.

As imagens seguintes ilustram a fragilidade em que se encontram alguns dos estudantes destas três turmas em relação à alfabetização:

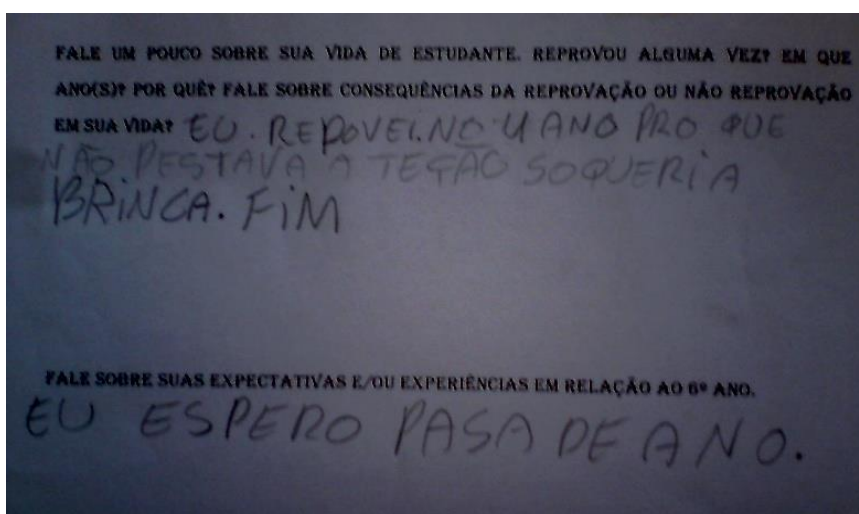


Figura 01 - Escrita aluna de sexto ano/ turma dos pequeninos⁶⁷/ Dia 26/03/2014

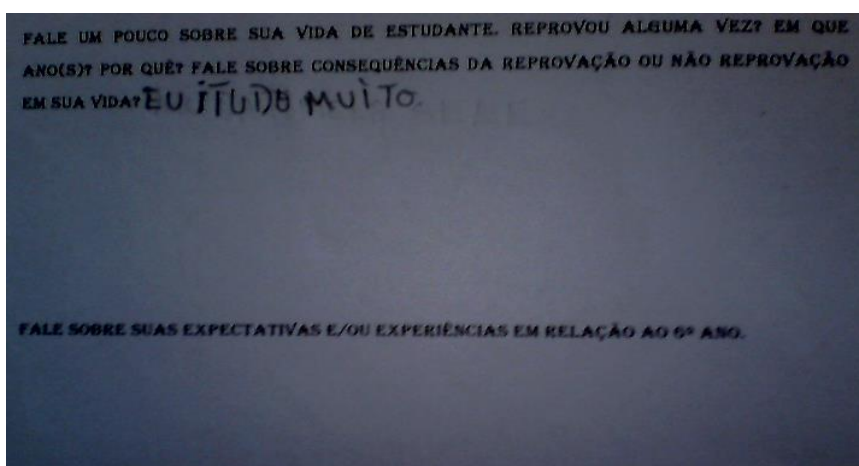


Figura 02 - Escrita aluna de sexto ano/ turma dos pequeninos/ Dia 26/03/2014

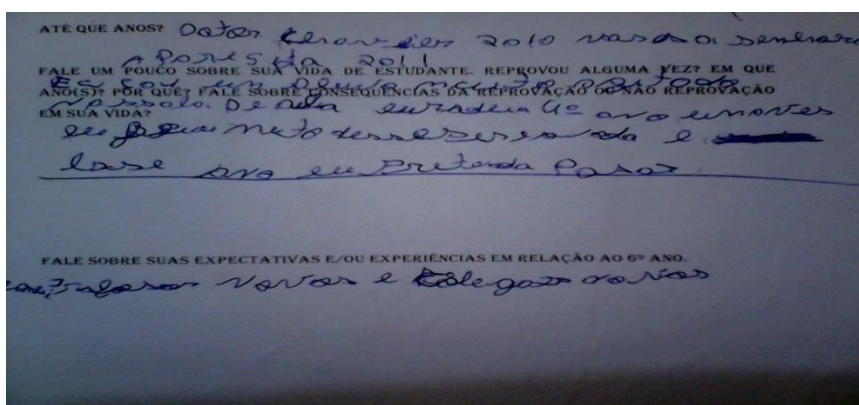


Figura 03 - Escrita de aluno do sexto ano/turma da diversidade/ Dia 10/03/2014

⁶⁷ Nomes utilizados para designar cada uma das três turmas de sexto ano observadas: “dos pequeninos”, “da diversidade” e “dos sábios”.

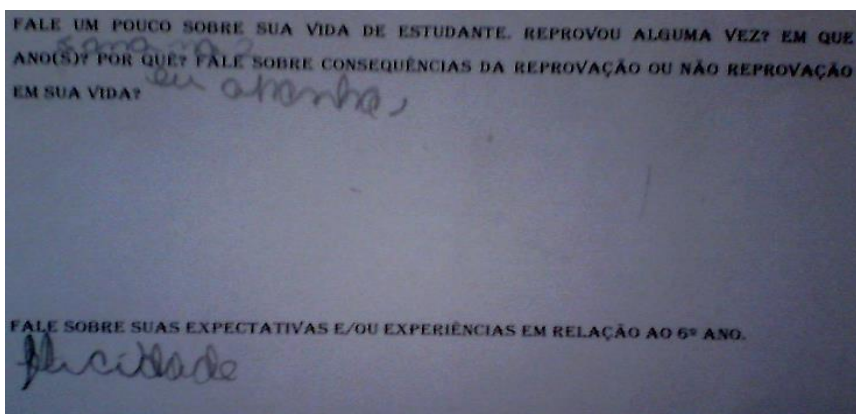


Figura 04 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014

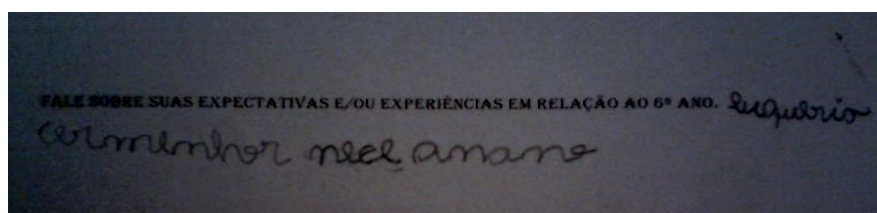


Figura 05 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014

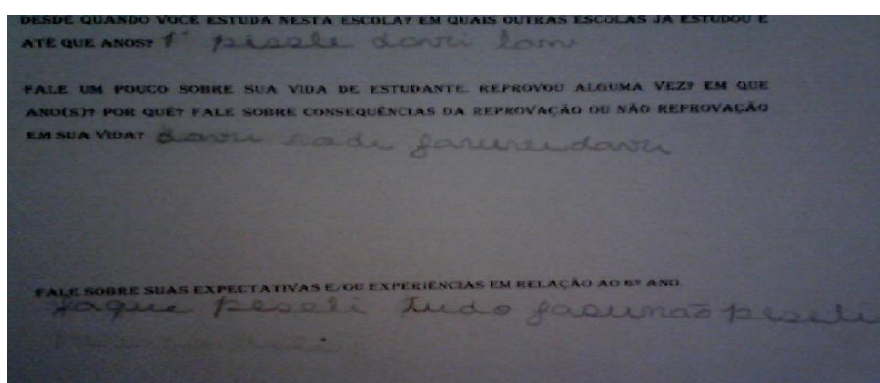


Figura 06 - Escrita de aluna de sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014

Foram percepções a partir desses materiais que me provocaram, em um primeiro momento, acerca de aspecto que ainda não havia encontrado nas demais fontes, ou em outros estudos, conduzindo-me na elaboração de outro instrumento de coleta, que me possibilitasse voltar a esta questão, de maneira a poder olhar com pouco mais de rigor e melhor instrumentalizado para o nível de alfabetização em que chegam os estudantes ao sexto ano.⁶⁸ Passou a ser importante também observar a forma como os colegas professores trabalham

⁶⁸ A ideia mesmo seria tentar observar se o que avaliamos acerca dos conhecimentos disciplinares adquiridos pelos estudantes não estaria sofrendo distorção em função da forma como esses estudantes leem e escrevem.

com essa variável, se a percebem, se a compreendem como uma demanda a ser atendida ou como um déficit cuja responsabilidade para transposição não assumem.

A estratégia que encontrei foi a elaboração de um instrumento que consistiu em uma atividade a ser aplicada aos estudantes dos sextos anos, sujeitos desta investigação, que me permitisse um olhar específico para a questão da alfabetização e letramento, mas que fosse pautada no conteúdo de História que estava sendo trabalhado naquele momento com ambas as turmas. A proposta partia de um pequeno texto, retirado do livro didático utilizado nos sextos anos desta escola, que versava sobre as hipóteses da ocupação humana do continente americano. O tema pautado por esse texto já havia sido trabalhado em diversas aulas e com a utilização de variados recursos, sendo que muitos dos estudantes interagiam acerca, demonstrando bastante propriedade sobre a discussão. Outros também, mais tímidos, quando provocados a se expressar, o faziam, conduzindo-me a concluir que, de maneira geral, estavam compreendendo o conteúdo em nível de conseguirem se expressar e se posicionar sobre ele⁶⁹. A partir da leitura desse texto, deveriam avaliar 10 afirmativas, indicando, para cada uma delas, veracidade ou falsidade. Após, outras 10 questões de múltipla escolha, em nível de sexto ano, versavam também sobre o texto ou traziam pequenos enunciados que permitiam sua resolução, conforme assuntos já trabalhados em diversas aulas – aqui se contemplou também aspectos da História do Antigo Egito. Por último, duas seções de questões dissertativas, partindo da leitura e interpretação de pequenos enunciados ou de imagens que as permitisse resolvê-las – nesta parte também foram trabalhados aspectos da Antiga Mesopotâmia.⁷⁰ No total, 68 estudantes realizaram a atividade, sendo que não foi observado tempo mínimo para que a realizassem; também atendi a eventuais dúvidas que os ocorressem, chamando-os sempre a atenção para que prestassem atenção no texto, enunciados e imagens para resolverem as questões.

Do total de alunos, 20 acertaram oito, nove ou todas as 10 primeiras questões ao avaliarem se estavam de acordo ou não com o texto; 27 acertaram entre seis e sete questões. Outros 21 conseguiram acertar cinco ou menos das 10 questões, sendo que, destes, dois acertaram somente duas questões e, outros dois, não acertaram nenhuma. Das questões de múltipla escolha, 15 estudantes acertaram oito, nove ou todas as 10 questões; 14 acertaram

⁶⁹ É importante observar que alguns estudantes não são frequentes em todas as aulas, podendo, por conta da infrequência, terem perdido parte da discussão a respeito do tema. Mas ainda assim acredito que esse fator, que poderia incidir sobre o resultado deste segmento desta pesquisa, estava controlado.

⁷⁰ A atividade aplicada foi colocada como parte da avaliação trimestral, o que acredito tenha contribuído para que os estudantes a encarassem com bom nível de seriedade e curiosidade, provocando muita concentração e dedicação, de maneira geral, por parte dos estudantes, no momento cume.

seis ou sete questões. Outros 39 acertaram cinco ou menos, sendo que dois estudantes acertaram duas, três acertaram uma e um aluno não acertou nenhuma destas 10 questões.

Considerando que estavam potencialmente controlados os fatores que poderiam interferir negativamente neste processo⁷¹, torna-se visível que boa parte dos estudantes apresenta dificuldade(s) para efetuar o(s) processo(s) de leitura e/ou interpretação, ou seja, estariam entre um número significativo de alunos que, considerando a “variável alfabética ou não letramento”, podem estar apresentando rendimento insuficiente em conteúdos disciplinares, não por insuficiência na compreensão desses conteúdos, mas possivelmente por uma demanda anterior, não percebida ou desconsiderada por seus professores; ou por uma cobrança desproporcional, que não conversa ou que não dá continuidade com/ao trabalho curricular. Mas não me restrinjo a uma análise quantitativa de dados, algo sobre o qual poderiam recair diversas críticas. Permito-me indicar ainda – o que, se aceito, reforçaria a reflexão que aqui desenvolvo – a percepção de que alguns dos estudantes que não conseguiram resolver adequadamente as questões propostas, mostram-se, em aula, extremamente competentes, pois demonstram oralmente propriedade sobre o conteúdo trabalhado. Este fato implica que, por algum motivo, não transpõem ou não articulam o que compreendem com o que está no papel, escrito. Entendo então que esse motivo tem relação com a variável alfabética ou o não letramento.

Resta ainda a análise da parte dissertativa da atividade proposta.

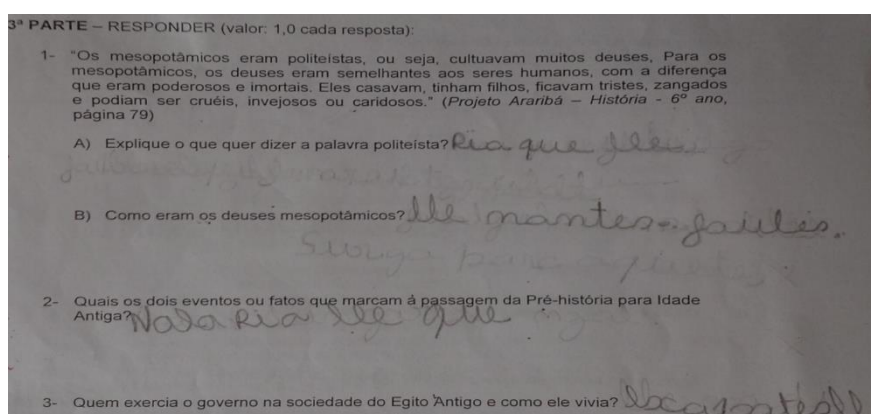


Figura 07 - Escrita de aluna de sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 26/08/2014

⁷¹ Os conteúdos haviam sido adequadamente trabalhados; as exigências eram próprias para etapa de desenvolvimento em que se encontravam os estudantes; se mostraram, sem exceção, concentrados e dispostos à realização da atividade; textos, enunciados e imagem permitiam resolver as questões; tiveram tempo livre para leitura, interpretação e resolução;

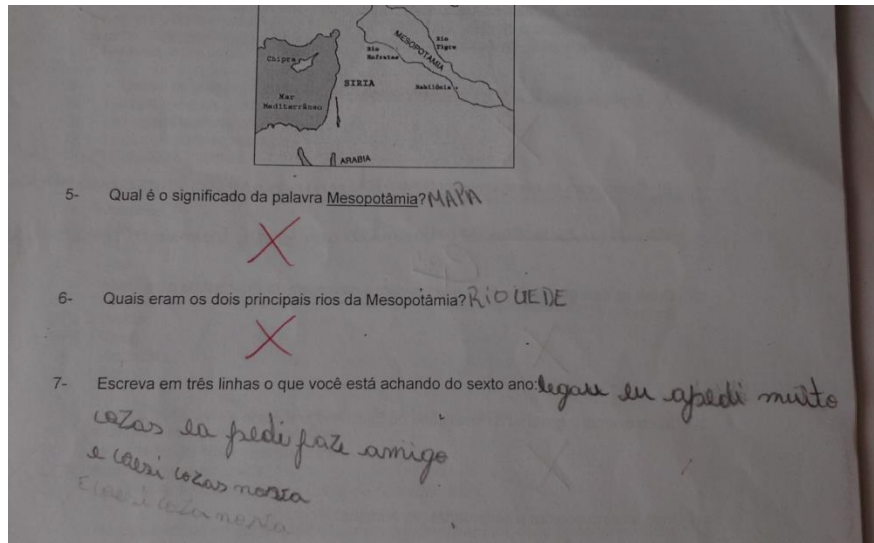


Figura 08 - Escrita aluna de sexto ano/ turma dos pequeninos/ Dia 25/08/2014

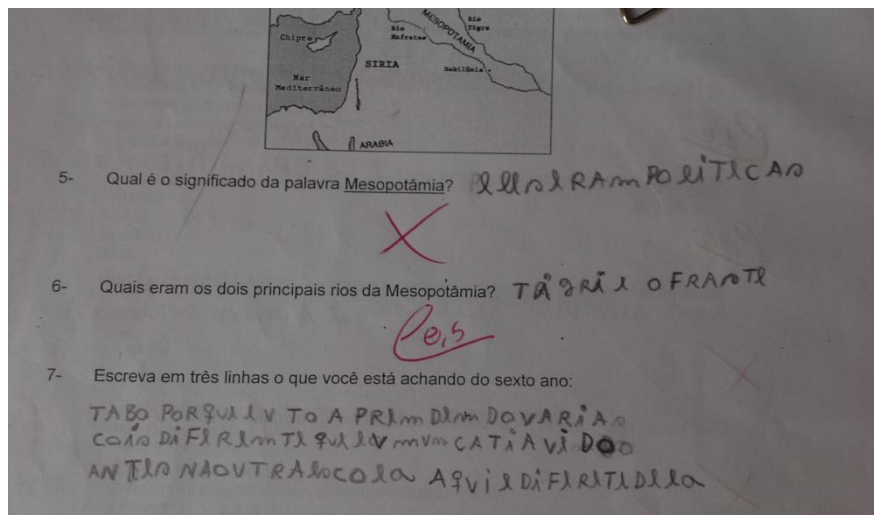


Figura 09 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 26/08/2014

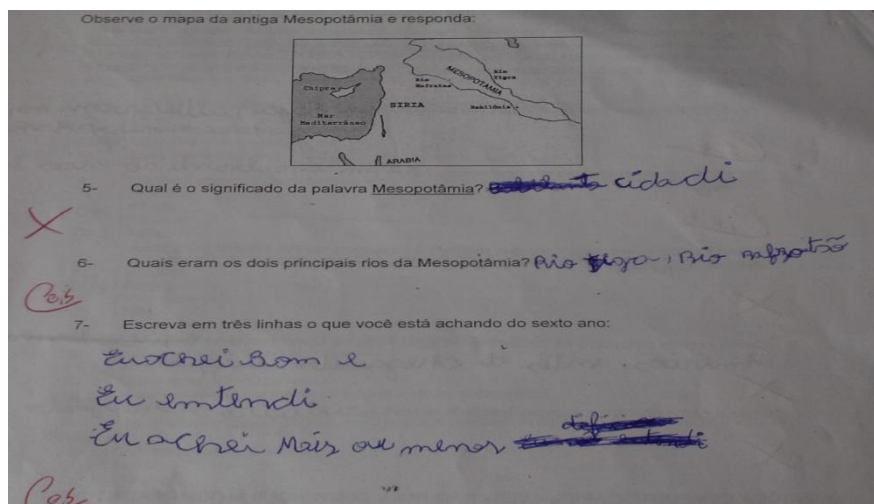


Figura 10 - Escrita de aluno do sexto ano/turma dos sábios/ Dia 26/08/2014

Em meio ao material coletado, verifiquei escritas de alunos cujo letramento é visível, conforme as proposições de Albuquerque (2005) e Soares (1998 e 2004), pois demonstraram domínio sobre o sistema alfabético, competência e autonomia ao fazerem uso da leitura e da escrita. Por outro lado, verifiquei que muitos dos estudantes que realizaram a atividade apresentaram diversas dificuldades: não compreenderam os enunciados, não realizaram interpretações necessárias, não conseguiram articular o conhecimento – que demonstravam oralmente – para resolução das questões, não conseguiram se expressar através da escrita, só conseguem transcrever parte dos enunciados nas respostas, reproduzem somente o que há nos enunciados, não conseguem formular a escrita de palavra(s) adequadamente, não formulam frases de forma autônoma e com alguma coerência e exatidão conforme convenção ortográfica. Foi possível então constatar que há estudantes não letrados e há ainda os que se encontram em um nível Alfabético, que antecede a alfabetização plena, constatações essas que confirmariam a hipótese da variável alfabética e não letramento como elemento condicionante de aproveitamento insuficiente, gerador de reprovação.

Entre os alunos que apresentam maiores dificuldades e os alunos que demonstram estar adequadamente alfabetizados e letrados existe uma grande variável. Se não considerada conscientemente esta “variável alfabética e o não letramento”, na medida em que os professores desenvolvem seus trabalhos, elaboram suas atividades de avaliação, possivelmente boa parte desses estudantes possam estar apresentando rendimento considerado insuficiente não por conta de não estarem aprendendo adequadamente os conteúdos, mas por um déficit anterior à própria aprendizagem correspondente ao sexto ano.

Para Ferreira e Teberosky (1999, p. 291):

A escola se dirige a quem já sabe, admitindo, de maneira implícita, que o método esta pensado para aqueles que já percorreram, sozinhos, um longo e prévio caminho. O êxito da aprendizagem depende, então, das condições em que se encontre a criança no momento de receber o ensino. As que se encontram em momentos bem avançados de conceitualização são as únicas que podem tirar proveito do ensino tradicional e são aquelas que aprendem o que o professor se propõe a ensinar-lhes. O resto, são as que fracassam, às quais a escola acusa de incapacidade de aprendizagem ou de “dificuldades de aprendizagem”. Atribuir as deficiências do método à incapacidade da criança é negar que toda a aprendizagem supõe um processo.

5.3 PANORAMA QUALI

Resta-me, aqui nesta seção, para além das questões de ordem quantitativa e do mote do nível de alfabetização em que possam se encontrar os estudantes, a descrição de aspectos

de ordem qualitativa, perceptíveis nestes questionários, que revelam expectativas ou que permitem percepções sobre o que possa estar (des)mobilizando e (des)motivando esses alunos e alunas.

Em um dos fragmentos respondidos por um dos alunos da turma dos sábios, percebe-se que o aluno quer dizer algo como “eu queria ser melhor neste ano”. Esta, de maneira geral, tem sido a tônica do que encontro em boa parte das respostas dos alunos quando falam sobre suas expectativas acerca do sexto ano. Os estudantes afirmam que querem passar de ano, aprovar, mas tantas e repetidas vezes que, quando volto o olhar à prática docente e percebo as diversas dificuldades no que diz respeito às questões disciplinares, ao rendimento que estão apresentando nos diversos componentes curriculares, às dificuldades encontradas para desenvolvimento de um trabalho adequado, advém a reflexão sobre os efeitos que terão na vida desses (pré)adolescentes a ocorrência que logo tronar-se-á realidade para muitos deles, pois de fato muitos não conseguirão avançar.

De alguma maneira essa realidade lembra-me a célebre frase de Jean-Jacques Rousseau, ainda que retirada de seu contexto: “o homem nasce bom e a sociedade o corrompe”.⁷² Se conseguir aprovar, tal como reiteradas vezes responderam os estudantes, corresponde realmente à expectativa fundante ao ingressarem ao sexto ano, tanto maior será o impacto das múltiplas reprovações que acontecerão logo adiante para as vidas desses jovens. Impacto que poderá ter dimensões socioculturais, econômicas, psicológicas, afetivas. Esses conflitos provocados pela frustração, ainda que não corresponda à discussão central deste trabalho, neste momento, afetarão, conscientes ou não, e de variadas maneiras, esses jovens em sua formação. Ainda que alguns possam dispor de uma estrutura que os possibilite assimilar com maior tranquilidade o que ali no sexto ano poderá lhes ocorrer, a marca ficará, mais evidente e consequente para alguns, pouco menos para outros.

As imagens seguintes darão conta de ilustrar e evidenciar como essa expectativa – de aprovação – esteve presente quando os jovens dos sextos anos falaram de si. Dão pistas, ainda, de outros aspectos pertinentes a serem comentados aqui, sendo que evidenciam pouco mais, também, algumas dificuldades inerentes à alfabetização.

⁷²“Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens”, publicado em 1755.

FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA DE ESTUDANTE. REPROVOU ALGUMA VEZ? EM QUE ANO(S)? POR QUÊ? FALE SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA REPROVAÇÃO OU NÃO REPROVAÇÃO EM SUA VIDA? *Eu adoro estudar tererê meus colegas fazer amigos meus nunca reprovou. é muito legal nunca estudar*

FALE SOBRE SUAS EXPECTATIVAS E/OU EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO 6º ANO.
Quê eu para de ano e tenho amigos novos

Figura 11 - Escrita aluna de sexto ano/ turma dos pequeninos/ Dia 26/03/2014

FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA DE ESTUDANTE. REPROVOU ALGUMA VEZ? EM QUE ANO(S)? POR QUÊ? FALE SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA REPROVAÇÃO OU NÃO REPROVAÇÃO EM SUA VIDA? *Já reprovou uma vez no 6º ano porque houve de estudar no mês de ano para vir para Felatos. não sou nenhuma consequência por que ela quis vir para Felatos.*

FALE SOBRE SUAS EXPECTATIVAS E/OU EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO 6º ANO.
Uma expectativa é passar este ano e não reprovou mais

Figura 12 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014

FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA DE ESTUDANTE. REPROVOU ALGUMA VEZ? EM QUE ANO(S)? POR QUÊ? FALE SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA REPROVAÇÃO OU NÃO REPROVAÇÃO EM SUA VIDA? *Reprovetei me 2º ano porque não que chegou de ventres escola no fim do ano*

FALE SOBRE SUAS EXPECTATIVAS E/OU EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO 6º ANO.
Eu espero que seja legal e que eu tenha para de ano

Figura 13 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014

FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA DE ESTUDANTE. REPROVOU ALGUMA VEZ? EM QUE ANO(S)? POR QUÊ? FALE SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA REPROVAÇÃO OU NÃO REPROVAÇÃO EM SUA VIDA? *Não reprovou nenhuma vez por que eu faço tudo*

FALE SOBRE SUAS EXPECTATIVAS E/OU EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO 6º ANO.
para de ano

Figura 14 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014

FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA DE ESTUDANTE. REPROVOU ALGUMA VEZ? EM QUE ANO(S)? POR QUÊ? FALE SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA REPROVAÇÃO OU NÃO REPROVAÇÃO EM SUA VIDA? nunca reprovei, é muito bom poder se divertir brincar nas férias é muito bom não ter peso nas costas, é eu sempre fui leve vantagens na vida pois eu não estudo e não sou bom pois eu só aprendo o que quero e não gosto de ser um aluno só inteligente

FALE SOBRE SUAS EXPECTATIVAS E/OU EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO 6º ANO. isso é muito estranho pois eu sempre tive medo de reprovarem pois quando outros reprovam fico chamado de BURRO e eu não quero ficar com isso VO MEU VOCABULÁRIO AULA BOA e Bons AMIGOS como CRISTOFFER FAZEM a AULA FICAR MELHOR

(KIKITA)

Figura 15 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma da diversidade/ Dia 10/03/2014

FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA DE ESTUDANTE. REPROVOU ALGUMA VEZ? EM QUE ANO(S)? POR QUÊ? FALE SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA REPROVAÇÃO OU NÃO REPROVAÇÃO EM SUA VIDA? 5º ano. eu não gosto de ir a aula por que eu gosto de trabalhar

FALE SOBRE SUAS EXPECTATIVAS E/OU EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO 6º ANO. Superior com melhor mel amarelo

Figura 16 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014

FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA DE ESTUDANTE. REPROVOU ALGUMA VEZ? EM QUE ANO(S)? POR QUÊ? FALE SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA REPROVAÇÃO OU NÃO REPROVAÇÃO EM SUA VIDA? eu ja reprovei no 5º ano e no 6º ano no 6º ano sim uma 3 ou 4 vezes

FALE SOBRE SUAS EXPECTATIVAS E/OU EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO 6º ANO. eu quero passar de ano

Figura 17 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014

FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA DE ESTUDANTE. REPROVOU ALGUMA VEZ? EM QUE ANO(S)? POR QUÊ? FALE SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA REPROVAÇÃO OU NÃO REPROVAÇÃO EM SUA VIDA? 5º ano 2º pois não gosto de ir a aula por que não gosto de estudar

FALE SOBRE SUAS EXPECTATIVAS E/OU EXPERIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO 6º ANO. eu quero passar de ano por que não gosto de estudar

Figura 18 - Escrita de aluno do sexto ano/ turma dos sábios/ Dia 13/03/2014

Além da força com que aparecem a vontade de aprovação e o anseio por amizades, evidencia-se nas imagens que reproduzem as “falas” dos alunos dos sextos anos, alguns outros aspectos que possivelmente tenham relação enquanto condicionantes ou mesmo determinantes no aproveitamento insuficiente ou no baixo rendimento desses jovens na escola. O primeiro que já foi acima comentado e ao qual se voltará posteriormente é o que chamo aqui de “variável alfabética”.

O segundo aspecto, que também já havia feito comentário acima, mas que agora aparece de forma manifesta pela voz dos educandos, é a questão da migração escolar. Essa migração tornar-se-ia mais um aspecto a potencializar inconvenientes de difícil administração para jovens que entram na adolescência e que, junto a outros elementos que falarei em outra seção, comporão o que chamarei de “inconvenientes da rotina escolar”.

O terceiro aspecto que aparece enquanto um complicador, ainda que de forma frágil, é a questão do trabalho que gradativamente poderá tomar o lugar da escolarização, seja por tornar-se uma experiência mais interessante, e/ou mesmo em virtude de necessidade, visto que o público desta escola, em que a pesquisa foi efetuada, encontra-se, em boa parte, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo que temos jovens catadores de lixo, jovens que vivem em moradias precárias, às margens do canal Santa Bárbara ou São Gonzalo. Trata-se de elemento que embora apareça de forma sutil até o presente momento da pesquisa, a sutileza com que aparece pode estar ligada ao fato de os recursos utilizados até então, não potencializarem com que se mostre mais forte.

Segue, no capítulo seguinte, a leitura e análise do Diário de Campo, que fortalece aspectos e achados já examinados e explicitados e traz outros que comporão o complexo.

CAPÍTULO 6 – CONFLITOS DE CAMPO

Muito embora os instrumentos de coleta de dados possam ter mudado, de forma a melhorar as condições do registro de materiais para análise, há se preservado a ideia da manutenção da utilização de um Diário de Campo, acurado e detalhado, como apregoavam os primeiros antropólogos. Trata-se do instrumento mais básico de registro de dados utilizado pelo pesquisador. Remonta os trabalhos dos primeiros antropólogos que, ao estudar sociedades longínquas, registravam em um caderno que carregavam consigo observações, experiências, sentimentos, etc. (VICTÓRIA, 2000).

Nesta pesquisa também fiz uso do Diário de Campo, em que registrei, entre os dias 26 de fevereiro e 26 de agosto de 2014, todas as aulas da disciplina de História – que ministro – com as três turmas de sextos anos observadas. Nesses registros, privilegiei a descrição dos fatos ocorridos em sala de aula, reconhecidamente apontados por este investigador como potentes para uma análise posterior, o que significa dizer que, embora o teor predominantemente descritivo do Diário de Campo, não faço alusão alguma a distanciamento ou imparcialidade na coleta destes dados. Ao contrário, segundo Ança e Barreiro (2014, p. 5) “Subverte-se, de alguma maneira, as prerrogativas metódicas da ciência moderna para privilegiar o que possa resultar do contado direto entre investigador e objeto de investigação”. Foi a técnica encontrada, mediante o debate com outros cinco pesquisadores da área da educação, envolvidos com avaliação e orientação desta pesquisa. A opção se deu principalmente em virtude da riqueza reflexiva potencial da experiência docente direta em meio ao objeto de pesquisa. (ANÇA; BARREIRO, 2014). Para Gatti e André (2012, p. 32)

Os acontecimentos de sala de aula só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que devem ser estudado pelo pesquisador.

O escopo é considerar neste momento o potencial oferecido por esta via, através da coleta de dados diretamente no ambiente em que toda essa complexidade se articula e se faz inteira e espontânea, o que poderá satisfazer percepções que de outra forma, não seria possível captar (ANÇA; BARREIRO, 2014). É importante considerar que se trata aqui de um investigador que também exerce a função docente em escola pública e atendendo séries finais, função que proporcionou circunstâncias que conduziram a problematização aqui investigada. Tenho convicção, neste momento de debate em termos de modelos e perspectivas para

produção de conhecimento, que, neste caso – nesta seção da pesquisa – a aproximação proporcionará mais lucidez do que o distanciamento. Para Ludke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Procurei sempre registrar os fatos imediatamente após as observações, ou o quanto antes. Falkembach (1987) sugere que se faça desta maneira, sob pena de que, caso os registros sejam feitos algum tempo depois, a memória introduza elementos novos, funcionando já a interpretação reflexiva sobre os fatos. Bogdan e Biklen (1994) também sugerem não adiar a tarefa, dentre outras dicas que procurei seguir, tais como: fazer as anotações em lugar sossegado e tranquilo; dar-se tempo para escrever as notas; esboçar frases chaves e tópicos antes de começar a escrita; escrever de forma cronológica; deixar as conversas e acontecimentos fluírem no papel; compreender que esse método é trabalhoso e demanda tempo, mas poderá proporcionar uma riqueza ímpar para o processo educativo.

Por fim, ante a descrição do conteúdo do Diário, penso que, tal como sugere Falkembach (1987), a combinação do Diário de Campo com outras técnicas de investigação contribui e se faz necessária na busca de informações, desde que o conjunto de técnicas guardem coerência com o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamento as práticas sociais em questão. Trata-se, então, de um instrumento indispensável para pesquisa, onde se verificarão informações pormenorizadas, que poderiam, de outra maneira, passar despercebidas. Potencializa o desenvolver da escrita e reflexão, tornando-se fonte inesgotável na produção de sentidos.

6.1 SUBSTÂNCIA DO DIÁRIO

Utilizo o termo “substância”, como parte deste subtítulo, não com o intuito de sugerir o conteúdo do diário como “aquilo que existe em si”⁷³, mas de maneira a demonstrar que, neste espaço, procurarei expor o que foi descrito no diário – ainda que reconheça, ao menos,

⁷³<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=subst%E2ncia>

dois momentos de intervenção: quando feitos os registros e na releitura e seleção de aspectos que considero pertinentes para esta pesquisa⁷⁴.

O Diário traz, logo de início, a constatação de que as três turmas são diferentes em sua constituição: uma com estudantes mais novos (25 no total), em que quase não há repetentes; uma segunda (com 33 estudantes nas três primeiras aulas e com o ingresso de outras duas, nos dias que se seguiram) em que se observam alunos com mais idade – já apresentando diferença ou distorção idade-série – misturados aos mais novos; e outra (também com 33 alunos) em que predominam estudantes repetentes ou que já reprovaram⁷⁵.

As turmas demonstraram reações também diferentes nos encontros iniciais, sendo que na primeira – a dos pequeninos – demonstraram-se atenciosos, participativos, interessados, inclusive comemoravam cada vez que chegava a sua sala; demonstravam insegurança quanto à expressão do que estavam a conhecer, ou seja, não se expunham; pediam para ir ao banheiro a todo o momento; há entre eles uma menina cadeirante e com déficit cognitivo, para cujo atendimento não me encontrava preparado, mas que a Professora de Educação Especial me auxiliou nos primeiros encontros – participando, inclusive, algumas vezes das aulas. Com respeito a esta estudante com necessidades especiais, chamou-me atenção a solidariedade dos colegas, sempre querendo auxiliá-la.

Na segunda turma – a da diversidade – registrou-se enfaticamente a desmotivação e indisposição para questões escolares. Um exemplo foi a entrega do livro didático, que soltaram de lado, disseram que não querem andar carregando e alguns não se dispuseram ao menos a colocar seus nomes no livro. Predominaram, para esta turma, os registros da agitação dos estudantes provocando dificuldades para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Na terceira – a turma dos sábios – cheguei com algum receio, em função da desmotivação que havia presenciado na turma anterior. Mas diante de um diálogo franco e aberto, em que procurei demonstrar que estava disposto a constituir, junto a eles, um ambiente diferenciado⁷⁶, a receptividade foi positiva, sendo que inclusive alunos com histórico de problemas disciplinares, repetência e reprovações, demonstraram-se participativos. Ao fazer elogios e pontuar aspectos positivos de alguns alunos dessa turma, conforme o Diário de Campo traz registrado, parece ter mexido com a autoestima da turma, de maneira geral.

⁷⁴ A descrição do Diário ocorreu em partes, ou seja, fiz a sua releitura anotando aspectos que pareciam pertinentes para análise. Quando havia quantidade que considerava significativa, desses aspectos anotados, parava essa releitura e passava a descrição desses aspectos. Logo, voltava à releitura, apontamento de aspectos pertinentes, descrição... Desta maneira continuei até os últimos registros do Diário.

⁷⁵ Farei, a partir daqui, referência às turmas, respectivamente, como turma dos pequeninos, turma da diversidade e turma dos sábios. Adjetivos, em meu entendimento carinhosos, que usarei, neste capítulo, no sentido de facilitar a referência às turmas e respeitando a ética em pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

⁷⁶ Muitos já haviam sido meus alunos o ano anterior, também no sexto ano.

Três elementos registrados no Diário de Campo são comuns às três turmas desde os primeiros registros:

- Um deles é a ausência de número significativo de alunos nas aulas – faltaram nas primeiras aulas, em cada turma, entre cinco e 12 estudantes. Essas ausências permanecerão ocorrendo, chegando a faltarem, em um dia na mesma turma 17 estudantes;

- Outro aspecto faz referência à agitação das turmas, para o qual são encontrados diversos registros no Diário, normalmente com a indicação, posterior, de que gritam, brigam, xingam-se, de que é difícil conseguir acalmá-los, de que é difícil o desenvolvimento das atividades em função dessa agitação. Um desses registros relata:

Foi muito difícil começar o trabalho, visto que muitos brincavam, andavam, gritavam e riavam o tempo todo, não respeitando as muitas vezes que pedi para que parassem para começarmos as atividades. Fui, tomado pela indignação mediante o desrespeito, levantando a voz e agindo de maneira bastante arbitrária para conseguir fazê-los ouvir. Fiquei a refletir a respeito e muito chateado, pois percebo que o trabalho não está encaixando. O Diretor passou na sala com o objetivo de comunicar-lhes algo. Coloquei-o a par do acontecido. Disse-me que todos os professores estão reclamando e que marcaria uma reunião com os pais. (Diário de Campo, dia 14 de abril de 2014, turma da diversidade).⁷⁷

- A preocupação dos estudantes de sextos anos com conteúdo a ser copiado é outro elemento constante no diário – são comuns perguntas como “vais passar muita matéria sor?”.⁷⁸

Há diversos relatos que fazem referência à estrutura de funcionamento da escola e que terão relação com dificuldades aparentes na condução de aulas, organização de turmas e salas, entrada dos alunos para as aulas, desenvolvimento de atividades pedagógicas e, possivelmente, no rendimento dos estudantes. O Horário de distribuição das diferentes disciplinas ao longo dos períodos, durante os dias da semana, já no dia 26 de março de 2014 foi alterado. Alterações como essa serão rotineiras e provocarão, conforme registros, alguns transtornos até que os estudantes assimilem esses câmbios, conseguindo administrar essas

⁷⁷ A reunião foi realizada no dia 16 de abril de 2014, com a participação de todos os professores, Direção da escola, assistente social, orientação pedagógica, alunos e pais. Poucos pais compareceram. Os professores, de forma geral, manifestaram-se acerca da indisciplina, barulho, “palavrões”, deboches, brigas, gente em pé, desmotivação, entre outras coisas. Solicitou-se participação efetiva dos pais na vida escolar dos educandos e auxílio para resolução das questões disciplinares. (Diário de Campo, dia 16 de abril de 2014).

⁷⁸ “Esta verificação também remete à questão potencialmente significativa no que se refere à constituição da dicotomia possível entre séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental. As rotinas e dimensões didático-pedagógicas curriculares podem estar desarticuladas dos processos que seguirão com o advento das séries finais. Não há afinidade ou coerência, perceptível, entre o trabalho realizado no currículo e o trabalho dos professores de áreas. A ausência de lógica ou mesmo coerência nessa sequência pode estar provocando estranhamento a muitos jovens, quando dessa passagem.” (ANÇA, 2014).

mudanças no que tange a nove disciplinas, trabalhos, provas, materiais a serem levados para aula, livros, etc. Consta no diário, por exemplo, para o dia 31 de março de 2014:

Foi feita uma alteração de horários para, segundo a Direção, adequação das necessidades de alguns professores. Essas adequações demoram a ser assimiladas pelas turmas, gerando algumas confusões, falta de livro (pois alegam muitos estudantes que não sabiam o horário). Também os cadernos das disciplinas. Essas alterações passaram a vigorar no dia 24 de março de 2014, segunda-feira, e foi nesse dia que a informação foi dada às turmas pela Direção. (Diário de Campo).

Outros dois registros que chamam atenção relatam fragilidade no monitoramento em meio aos espaços da escola, potencializando com que estudantes fiquem pelos corredores, muitas vezes atrapalhando as aulas; ou que fiquem pelos corredores, não ingressando às respectivas salas, ou ingressando com atraso, prejudicando a si mesmos:

Havia muito barulho em função de estudantes andando e gritando nos corredores. Ao faltarem professores e monitores, não há quem atenda algumas turmas. Ao ficarem a sós, os estudantes acabam saindo para os corredores, fazem muito barulho, batem nas portas das salas que há turmas trabalhando.

Uma estudante chegou à sala aproximadamente quinze minutos depois de minha aula ter começado. Pedi para que fosse até a Direção pedir autorização para entrar. Não voltou. Isso tem se tornado bastante comum acontecer nesta escola. (Diário de Campo, dia 26 de março de 2014, turma da diversidade).

Faltaram 11 alunos e muitos ingressaram em sala entre 10 e 15 minutos após o sinal (Diário de Campo, dia 03 d3 abril de 2014, turma dos sábios).

Registro outro que considero bastante pertinente, e que também verifiquei recorrente, relata transtornos provocados por falta de professores e adequação de horários através de aulas paralelas:

Tive que dar aulas paralelas em virtude da falta de professor naquele dia, visto que não há substitutos para ocasiões como esta. Pedi para que realizassem uma atividade do livro (os alunos), em grupos de três ou quatro colegas (pois visivelmente vários não levaram o livro didático de História). Permaneceram boa parte do período trabalhando sozinhos. O diretor em alguns momentos chegava até a porta da sala para auxiliar-me. (Diário de Campo, dia 27 de março de 2014, turma dos sábios).

Outro:

A aula foi paralela (atendi, por solicitação da Diretoria de turno, duas turmas ao mesmo tempo, cada qual em sua sala). Para dar conta desta rotina procuro desenvolver estratégias para que permaneçam concentrados, trabalhando, enquanto estou na outra turma. Sempre deixo alguma tarefa ou anotações a fazerem, mesmo assim há alunos que se levantam, vão para a porta, discutem entre eles, gritam e até mesmo saem de sala. (Diário de Campo, dia 02 de abril de 2014, turma da diversidade).

São muitos os registros que evidenciam que boa parte dos estudantes das três turmas de sextos anos não realizam as atividades propostas. Na turma dos sábios, por exemplo, em três atividades desenvolvidas (aulas dos dias 03, 10 e 14 de abril), realizaram-na, respectivamente, 7, 11 e 14 estudantes, ficando os demais sem participar dos trabalhos pedagógicos. Consequências desse fato é que não foi possível fazer avaliação da aprendizagem da maior parte dos estudantes, observar dificuldades, fazer diagnóstico.

Há registros de aulas canceladas em virtude de aspectos diversos, como procedimento referente ao Sistema Estadual de Avaliação, paralisação do magistério, reuniões pedagógicas, atividades extraclasse, liberação antecipada de turmas em virtude de falta de professores, atividades desenvolvidas pelo Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes, Olimpíadas de Matemática, Pré-conselhos e Conselhos de Classe, Copa do Mundo, dentre outras. Na disciplina de História a carga horária de sextos anos nesta escola é de dois períodos semanais, logo, ficará prejudicado o desenvolvimento do programa por conta dessas suspensões de aulas. Na turma dos pequeninos, por exemplo, ocorreu de passarmos quatro semanas sem encontro.

Pode-se verificar no Diário de Campo que quando utilizadas metodologias ou estratégias de ensino interessantes ou diferenciadas, que escapem às tradicionais aulas, consegue-se com que os estudantes concentrem melhor e participem mais ativamente das atividades. Nota-se o seguinte registro:

Efetuei um trabalho com as turmas que fez a concentração geral deles, como ainda não tinha visto. Trata-se de um teste com questões sobre Introdução aos Estudos de História, em que fui sanando as dúvidas à medida que iam aparecendo. Na turma dos pequeninos foi onde observei maiores dificuldades, mas dei explicações gerais e individuais e aí as coisas iam sendo desenvolvidas. Observei é que se dedicaram a fazer, alguns com uma resistência inicial, mas depois foi... (Diário de Campo, 05 de maio de 2014, turma dos pequeninos).

No registro dessa mesma aula verificam-se outros aspectos singulares para esta pesquisa:

Percebi muitas dificuldades em alguns, principalmente porque não conseguiam entender o que liam (os enunciados das questões). Embora eu repita as explicações ou explique o mesmo assunto de outras maneiras, observei que as dificuldades de alguns ocorrem em virtude da ausência em determinadas aulas, em que determinados assuntos foram trabalhados. À medida que fui explicando, até mesmo os que apresentaram maior dificuldade, foram conseguindo resolver.

[...]

A aluna cadeirante que possui laudo de déficit cognitivo recebeu a folha com as atividades, colocou seu nome e não fez mais nada. Tentei em alguns momentos conduzi-la ao trabalho, mas precisaria sentar exclusivamente com

ela, o que não foi possível, pois era solicitado a todo o momento. Expliquei a ela que a professora de Educação Especial faria com ela posteriormente. (Diário de Campo, 05 de maio de 2014, turma dos pequeninos).

No apontamento acima destaco três situações: em primeiro a questão do nível de alfabetização heterogêneo; em segundo lugar, os efeitos da infrequência produzindo dificuldades na aprendizagem; e, por último, a fragilidade ou déficit meu, no atendimento da estudante portadora de necessidades especiais, oriundo da falta de preparo para trabalho com situação específica e de recursos materiais e humanos.

Verifica-se nos registros que a turma dos pequeninos parece demonstrar maior entusiasmo frente às atividades propostas. É comum vê-los ansiosos, atentos ou preocupados com atividades pedagógicas propostas, não só da disciplina de História, mas também de outras. Percebem e aproveitam oportunidades de aprendizagem em momentos que entendem como importantes:

Efetuaram a prova com bastante entusiasmo. Alguns pareciam ansiosos. Procurei, aproveitando o momento, explicar alguns temas “chave”, o que gostaram e deram muita atenção. Alguns, ao perceberem que não havia problemas em eu lhes dar explicações no momento de prova, passaram a solicitar minha ajuda mais frequentemente. Vários gostaram do processo e acharam fácil a avaliação. (Diário de Campo, dia 09 de maio de 2014, turma dos pequeninos).

Nas duas outras turmas faltaram muitos estudantes no dia dessa mesma avaliação. Alguns estudantes com idade maior demonstraram facilidade – alguns destes não gostam de efetuar trabalhos ou atividades propostas em sala ou para casa, porém parecem gostar de aulas expositivas bem elaboradas, em que se fazem atentos e participativos. Os presentes mostraram-se concentrados e foi efetuada a seguinte observação no Diário de Campo:

Nota-se que percebem estes momentos, do teste, da prova, como um momento diferente. Ficam mais atentos a qualquer explicação, esforçam-se para alguma compreensão, concentram-se muito nas atividades. (dia 09 de maio de 2014, turma dos sábios).

Seguem-se contínuos registros de infrequência – no dia 12 de maio de 2014 registrou-se 17 ausentes...

Seguem também os registros de agitação, principalmente na turma da diversidade – parece que o desrespeito tornou-se comum na relação entre eles...⁷⁹

⁷⁹ “Alguns se agitaram (conversas, risadas, discussões paralelas) e acabaram atrapalhando muito, pois em vários momentos as conversas/discussões tornaram-se predominantes à aula expositiva.” (Diário de Campo, 20 de maio de 2014, turma da diversidade).

Nos apontamentos referentes ao dia da entrega de avaliações e notas do primeiro trimestre verificou-se que a renúncia de muitos estudantes em fazer as atividades tem influenciado diretamente na avaliação final:

A grande maioria (21 alunos) não atingiu os 60% de aproveitamento. 20 alunos deixaram de realizar algum (ou todos) dos três trabalhos efetuados ao longo do trimestre, o que dificultou bastante atingirem 60%. Muitos trabalhos foram entregues incompletos. De qualquer forma, procurei aproveitar o material a ser avaliado, pontuando elementos para podermos ir adiante. (Diário de Campo, dia 19 de maio de 2014, turma da diversidade).

Outro:

Dos 29 estudantes desta turma, que têm frequentado as aulas, 15 não atingiram 60% de aproveitamento, sempre por não terem efetuado, parcial ou integralmente, atividades desenvolvidas no decorrer do trimestre, sendo que os registros encontram-se no caderno e Diário de Classe. (Diário de Campo, 19 de maio de 2014, turma dos sábios).

Em meio aos registros aparecem outros que fazem referência a inconvenientes que têm provocado transtornos para o bom desenvolvimento de relação professor/alunos, para a continuidade e coerência no desenvolvimento e evolução dos conteúdos. Já havia feito referência às trocas de horários, ao descontrole nos corredores da escola, à falta de monitoramento. Evidencia-se que também a distribuição da carga horária disciplinar pode provocar dificuldades:

O período passou rápido (parece ser sempre assim). Essa organização temporal às vezes dificulta a continuidade de um trabalho. São somente dois períodos de História por semana, um a cada dia, muitas vezes atropelados por reuniões ou rotinas escolares (como volta de recreio, entrada, volta de Educação Física), que reduzem ainda o tempo. (Diário de Campo, 27 de maio de 2014, turma dos sábios).

Torno a encontrar registros que fazem crer que a turma dos pequeninos demonstra um interesse e preocupação especial por conteúdos, notas, entre outras coisas, que não percebo na turma da diversidade ou na turma dos sábios:

Após algumas semanas consecutivas sem atender regularmente esta turma, consegui, nesta aula, entregar-lhes as avaliações do primeiro trimestre, pondo-lhes a par de suas respectivas notas. Estiveram bem interessados nesta atividade, fazendo cada um os seus cálculos. Após, retomei conteúdo que trabalhávamos anteriormente (dia 05 de maio): Pré-história, Origem da Espécie Humana, características, dentre outras coisas. Estiveram atentos e participativos, ainda que agitados e barulhentos. Lembravam-se do conteúdo visto, fizeram intervenções e questionamentos bem interessantes. Ainda que um pouco atrasados, em se tratando de conteúdo, em relação às outras turmas, mostraram-se muito ligados nos assuntos trabalhados, alguns com

muita propriedade. (Diário de Campo, 25 de junho de 2014, turma dos pequeninos).

Em outro apontamento, que aborda a participação da turma dos pequeninos em palestra do Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte (DNIT), que visava reduzir danos causados pela duplicação da BR-392, vê-se atitude diferenciada da turma dos pequeninos em comparação às outras. De maneira geral e com exceção de alguns poucos estudantes a palestra efetuada pelo DNIT para turma da diversidade foi marcada por agitação dos estudantes.⁸⁰ O registro dessa palestra para a turma dos pequeninos foi diferente, demonstra outra atitude dos alunos:

Estiveram concentrados e participativos. Demonstraram, através de intervenções, muitos conhecimentos sobre a fauna e flora e os impactos causados pelas obras de duplicação de estradas. Evidente ficou que já haviam tido contato com o tema e que assimilaram significativamente aspectos dessa discussão. (Diário de Campo, 02 de julho de 2014).

Sobre a estudante cadeirante, da turma dos pequeninos, que apresenta laudo que indica déficit cognitivo, há outros registros que designam dificuldades encontradas pelo professor para desenvolvimento de trabalho adequado, muito embora outras anotações do Diário indiquem que a estudante está mais articulada com ambiente. Os colegas são especialmente solidários, auxiliando-a em todas as atividades espontaneamente.

Continuarão os registros sobre minoria de alunos, em ambas as turmas, que realizam as atividades propostas, permanecendo sempre a maioria sem as realizarem...

Feita a descrição de registros constantes no Diário de Campo, passo a interpretação e possível categorização. O conteúdo do Diário de Campo aqui descrito possibilitou emergir três dimensões reflexivas: uma que chamarei de “inconvenientes da rotina escolar”, que tem relação com questões estruturais e organizacionais da escola e de questões pedagógicas, que provocarão estranhamento, atrapalhão e dificuldades entre estudantes de sextos anos; a segunda, que articulo com questões da ordem da emoção, a que Humberto Maturana faz referência em sua obra *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (2009); a terceira, em que busco compreender as ações dos estudantes de maneira a superar os apontamentos de senso comum, que indicam indisciplina, desinteresse, infrequência, como aspectos negativos, ou seja, procuro entender a expressão desses jovens enquanto forma de reação à imposição de uma cultura que não os inclui ou respeita, mesmo que o façam de maneira inconscientemente e inconsequente.

⁸⁰ Registrada no Diário de Campo, dia 24 de junho de 2014.

6.2 INCONVENIENTES DA ROTINA ESCOLAR

No que se refere à estrutura e organização do espaço escolar, identifiquei, através dos registros no Diário de Campo, inadequações ou desajustamentos que produzem variadas dificuldades. Desde o toque do sinal de entrada dos estudantes na escola, durante os dias letivos, até que se encontrem em sala de aula, ou no espaço que serão desenvolvidas as atividades pedagógicas, explicitam-se flexibilidade em excesso em relação a horários, descontrole nos corredores, insuficiência de monitoramento e orientação, que potencializarão desorganização de turmas e salas. Os estudantes de sextos anos, quando não apresentam diferença idade/série, são procedentes de uma estrutura curricular, normalmente são conduzidos por seus professores até a sala, muitas vezes em fila e de maneira orientada, até que ingressem e estejam organizados para início das atividades. Este hábito começa a quebrar-se, tomando seu lugar a ausência de organização e orientação. Trata-se não de zelar pela organização e disciplina, mas da percepção de que há mudanças significativas na rotina escolar e que terão efeitos expressivos ao serem sentidos, interpretados e internalizados pelos estudantes. Conduzirão a atitudes diversas, quando mais em estudantes que deixam a infância e ingressam à adolescência. A maneira como muitos têm agido, considerando as circunstâncias apontadas acima, tem gerado dificuldades na condução do trabalho e potencializando que muitos se atrapalhem, em aspectos diversos, já desde o início.

Ainda que superemos essas dificuldades iniciais supra-apontadas, parcial ou integralmente, começam os recém-ingressos às séries finais a constituírem significados acerca das possibilidades e adequações do ambiente escolar nesta nova etapa. Sem orientação apropriada, produzirão sentidos vários, possibilitando que encontrem referências em lugares outros para compreensão do que lhes é adequado, o que tenho percebido não será convergente com o as expectativas docentes para desenvolvimento de seus trabalhos. E os inconvenientes não se restringem a essa (des)organização inicial. Outros fatores, perceptíveis via Diário de Campo, podem ser colocados ao lado, pois contribuem também para constituição de uma rotina que há se mostrado prejudicial ao rendimento das turmas e estudantes de sextos anos.

Em relação à distribuição de carga horária, verifiquei dois fatores que têm se mostrado nocivos à adequação da organização escolar, se pensada de uma ótica que positive e potencialize o trabalho com sextos anos. Para além das muitas disciplinas, a distribuição da carga horária me parece não estar sendo pensada de maneira pedagogicamente adequada. Não que haja uma receita a ser respeitada, mas não há um trabalho de coordenação pedagógica que auxilie o pensar educacional no sentido da organização dos espaços-tempos em função da

aprendizagem – que disciplinas devem ser colocadas no mesmo dia? Como devem ser distribuídos os períodos ao longo da semana? Estas, entre outras questões, poderiam ser pensadas de forma a potencializar o processo educacional.

Mas, no que tange à distribuição das disciplinas, há ainda outro elemento gerador de estranhamento e atrapalhão para os estudantes: as constantes alterações de horários. Ocorreram, durante o período em que foram feitos registros no Diário (março a julho de 2014), cinco modificações nos horários das disciplinas ao longo da semana. Essas alterações normalmente atendem necessidades dos professores e, ainda que bem informadas aos educandos – o que nem sempre ocorre –, interferem negativamente no desenvolvimento do trabalho. Se por um lado alguns estudantes se organizam rapidamente, assimilando tais mudanças, por outro, muitos demoram alguns dias ou semanas a se adequar. Deixam, muito em função desta inadequação, de trazer alguns materiais necessários, realizar algumas tarefas. Atrapalham-se no emaranhado escolar que alterna exigências nos dias da semana, horários que se alteram, atividades que são agendadas, materiais diversos para o cumprimento dessas atividades e as suas vidas extraescolares, como esporte, amizades, brincadeiras, passeios, família, dentre outras.

Chamo de “inconvenientes da rotina escolar” os aspectos registrados no Diário de Campo que provocam estranhamento e/ou dificuldades nos estudantes de sextos anos. Sobre estas questões pontuo algumas observações:

(1) em duas circunstâncias (as mais extremas) não tive encontros com as turmas dos pequeninos e com a turma da diversidade durante quatro semanas consecutivamente. Este fato se deve não só a carga horária que considero reduzida para o desenvolvimento de um bom trabalho, mas ainda a questões relacionadas a outras atividades de cunho pedagógico ou não que ocorrem na escola e que implicam em suspensão de aulas. Neste período, aspectos trabalhados com determinadas turmas, não foram desenvolvidos com outra: um trabalho (que serviria já como uma avaliação que possibilitaria recuperar paralelamente, os que apresentavam rendimento insuficiente) que não conseguimos concluir, aula expositiva que não foi dada, revisão acerca de conteúdo do trimestre que não consegui com eles desenvolver e até mesmo a relação professor/aluno pode ficar de alguma maneira prejudicada em função da falta de contato, afinal de contas, foi um mês;

(2) estes inconvenientes não são exclusivamente desta disciplina, visto que outras também possuem carga horária de dois períodos semanais ou até um só período semanal. Logo, é bem possível que questões que envolvam o desenvolvimento adequado e o cumprimento de

conteúdos e/ou o desenvolvimento de habilidades pedagógicas pertinentes, possam estar parcialmente comprometidas também em outros componentes curriculares.

(3) digo “inconvenientes da rotina escolar”, pois são diversos, de diferentes dimensões, não generalizáveis, que produzem reações diversas, em diferentes ambientes escolares, que às vezes se repetem, outras escapam a uma possível reação articulada, que quando controlados sob determinado olhar, produzem reações adversas sob outras óticas, ou interesses, embora estes nem sempre se expressem enquanto força de disputa, mas que inegavelmente acabam afetados (exemplo disso: quando se altera horário para atender demanda de alguns professores, pode-se estar provocando lesões na rotina discente, ainda que este corpo discente não dispute a alteração ou não de horários).

Completarão esta categoria outros aspectos registrados que contribuem também de maneira não adequada ou inconveniente para o processo educacional na escola: a ausência ou falta de professores, sem que haja substitutos, exige que se façam adequações nos horários. Essas adequações são feitas normalmente com a solicitação para que professores atendam turmas paralelamente, antecipando suas aulas, ou, quando as aulas paralelas não são possíveis, com o cancelamento de aula e liberação antecipada de alunos. Provocam perda de qualidade no caso de aulas paralelas – visto que o professor terá de improvisar e não estará em uma das salas atendidas – ou desencontros, em função das aulas canceladas.

Aulas canceladas e desencontros, aulas paralelas, distribuição de carga horária não articulada e planejada pedagogicamente, sucessivas alterações de horários, problemas em relação à estrutura e organização de espaço/tempo escolar, constituirão o que chamo de “inconvenientes da rotina escolar”. Potencializam dificuldades a serem superadas pelos educandos, cujas dimensões parecem ser maiores quando estes estudantes estão ingressando na adolescência, quando dos primeiros contatos com a pluridocência e a multidisciplinaridade, ou seja, implicam em um elementar desafio para estudantes de sextos anos, e que muitos não têm conseguido transpor.

As observações revelaram ainda singularidades que precisam fazer parte do pensar pedagógico, pois integram um campo – a subjetividade – sob o qual muitas coisas se resolvem na escola. É o caminho que segue a análise.

6.3 SINGULARIDADES E EMOÇÃO

A princípio é preciso considerar que aparecem de forma significativa no Diário de Campo referências às diferenças e singularidades existentes entre as turmas e internamente a

elas. Há especificidades que caracterizam cada uma das turmas⁸¹, mas mais que essas especificidades que possibilitam diferenciar os três grupos, há singularidades próprias dos estudantes que terão efeitos sobre suas ações: percepções, vontades, interesses, motivação, idade, contexto em que vivem. Reconheço que captar e atender essa multiplicidade de elementos que permeiam as atitudes dos estudantes de sextos anos não é tarefa fácil. Ocorre que desconsiderar completamente as singularidades dos meninos e meninas implicaria de alguma maneira, em um não reconhecimento que poderá condicionar negativamente a relação professor/aluno. Tenho percebido que o conhecimento, o reconhecimento, o respeito, conforme integrem ou não prerrogativas para planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, produzirão efeitos diferentes nos estudantes.

Segundo Maturana:

Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo. (2009, p. 27).

Logo de início a ruptura estrutural séries iniciais e séries finais provocará efeitos diversos nos estudantes: alguns começam a assimilar logo de cara, outros permanecem no aguardo de comando tal qual ocorria no currículo, uns atrapalhar-se-ão e ficarão ansiosos, outros deixarão escapar o controle sobre a administração de suas vidas escolares, outros ainda já saberão pedir socorro, alguns se esconderão ou desaparecerão. De fato delimitar os efeitos dessa passagem (do currículo para área) na estrutura emocional dos estudantes constitui tarefa complexa. Planejar um trabalho que atenda essas especificidades, também. Mas, por outro lado, desconsiderar simplesmente essas questões, seria corroborar, logo de início, com a ideia de que vários daqueles jovens não conseguirão transpor aquela barreira inicial. Seria possível, se considerarmos o que diz Maturana (2009), instrumentalizar esses estudantes, através da orientação e do diálogo, de maneira a colaborar com que se estruturem para continuar suas caminhadas escolares.

Há interferido, negativamente, para que esse diálogo ocorra, o cancelamento de aulas e os consequentes desencontros entre professor e alunos (como já descrito acima, chegou há um mês por duas vezes, entre outros desencontros menores), pois dificultaria a aproximação

⁸¹ O que me possibilitou inclusive nomeá-las – turma dos pequeninos, turma da diversidade e turma dos sábios – de forma a reconhecer, já em um primeiro momento, que possa haver campos de ação e reação articulados com possíveis prerrogativas que me levou a nomeá-las. Em nosso fazer pedagógico podemos reconhecer ou não essas prerrogativas (singularidades que fazem ou possibilitam diferenciar).

necessária para que se constitua uma relação de cumplicidade maior, que possibilitasse uma conversa mais viva e mais potente, no sentido de orientar e instrumentalizar os estudantes.

Outros aspectos observados pedem atenção às singularidades. Percebi um entusiasmo maior da turma dos pequeninos em relação às atividades propostas. Demonstram, de maneira geral, curiosidade, ambição em vencê-las e, até mesmo, um compromisso maior com as questões escolares. Por outro lado, a turma dos sábios, que muitas vezes apresenta certo esmorecimento, desmotivação ou desânimo, parece demonstrar um nível de maturidade que os facilita a compreensão de alguns temas trabalhados.

Algumas situações provocam reações positivas em meio a alunos que possam estar mais distante do contexto em que se pretende integrá-los para trabalho. É o caso, por exemplo, da solidariedade provocada (nos colegas) pela presença da estudante com necessidades especiais na turma dos pequeninos. Observei algo como uma auto-organização entre eles, que, diga-se de passagem, socorreu o professor em momentos de dificuldade para trabalho com a menina que apresenta necessidades especiais. Em consequência da falta de preparação, experiência e apoio, me vi muitas vezes encurralado, sem saber exatamente o que fazer, e foram as ações dos pequeninos, em contrapartida às demandas que a presença da colega com necessidades especiais gerava, que possibilitaram superar as dificuldades contingentes. Desta forma, desenvolveram-se estratégias de trabalho considerando as próprias ações e emoções⁸² dos estudantes, que se dispunham, se sentiam potentes a contribuir para resolução de determinadas situações cotidianas, tomavam para si a competência para com questões para as quais o próprio professor não tinha as respostas.

Duas das turmas (a da diversidade e a dos sábios) apresentam grande número de estudantes com reprovações em seus históricos. A desmotivação é visível e conseguir mover com estas emoções tem sido bastante difícil. Mesmo quando com esta percepção e objetivo há muita dificuldade. E efetivamente é possível que nem todos os professores possuam essa percepção e objetivo. A questão da desmotivação, agravada por reprovações e diferença idade/série, remete-me a uma questão que ultrapassa a problemática dos sextos anos: as quatro paredes da sala de aula, típicas da Escola Moderna, parecem funcionar como um limitador. Quando fora da rotina de sala de aula consigo perceber maior motivação e

⁸² Vale dizer aqui que para Maturana são diferentes do que chamamos de sentimentos. “Do ponto de vista biológico o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção.” (2009, p. 15).

consequentemente maior disposição por parte dos estudantes, o que acaba potencializando o processo de ensino/aprendizagem. (ANÇA; BARREIRO, 2014). Maturana sugere que:

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender e justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade... (2009, p. 18).

Ao articular reflexivamente o pensamento de Maturana com o trabalho desenvolvido nessas turmas de sextos anos que leciono e pesquiso, percebo que a possibilidade de um trabalho satisfatoriamente desenvolvido tem relação com algo que está para além da razão pura e simples que normalmente lançamos mão. Em uma das três turmas – a que possui maior número de repetentes e estudantes com um maior grau de diferença idade/série – o diálogo franco e um desabafo “desesperado” nos primeiros encontros letivos de 2014, parecem ter produzido uma sensibilização por parte dos educandos, que há contribuído sobremaneira para nossa produção escolar. O diálogo franco e o reconhecimento de aspectos positivos na personalidade desses jovens, no lugar do rótulo pejorativo que normalmente recebem, parecem mover com essa dimensão do humano de que nos fala o autor acima citado, conduzindo-nos – professor e alunos – a uma prática mais produtiva.

Tornar-se-á evidente, à medida de percepções como a supracitada, que existem sujeitos ativos no ambiente escolar. Ou seja, a escola não funcionará simplesmente de forma a reproduzir na mente dos educandos um universo de valores definidos. Tanto estudantes como professores são sujeitos ativos desse processo, podendo sim provocar fissuras, transgressões, subversões, enfim, funcionarem à margem ou na contramão da reprodução cultural hegemônica. É o que tentarei discutir melhor na categoria seguinte.

6.4 “A CONTRA-MOLA QUE RESISTE”⁸³

Ao argumento da emoção, somarei aqui o argumento da resistência. Buscando a compreensão de algumas questões que se mostraram através principalmente do Diário de Campo, e cujas ferramentas que utilizei para compreender o material coletado nos Conselhos

⁸³ Tomo emprestada a expressão da música “Primavera Nos Dentes”, escrita por João Apolinário e musicada por seu filho João Ricardo, lançado em 1973, no álbum de estreia do grupo Secos & Molhados.

e Pré-conselhos me pareceram insuficientes, procurei leituras outras. Através de Enguita (1989), Guareschi (2002), Giroux (1983), Willis (1991) e Apple (1989), encontrei algumas ferramentas analíticas pertinentes, ainda que possa parecer incoerente, visto que contrariam a teoria da reprodução social, que utilizei na Análise Textual Discursiva, ao trabalhar na compreensão dos Conselhos. Sobre as teorias desenvolvidas por Giroux, Willis e Apple, no que tangem a resistência, Enguita afirma:

Todas elas coincidem, quanto à preocupação e o objetivo de fundo em assinalar que os indivíduos não são meros joguetes submetidos a forças que se movem por cima de suas cabeças, mas atores das relações sociais, isto é, sujeitos ativos capazes de igual forma de aceitar, modificar ou resistir aos imperativos estruturais. (1989, p. 4).

No que tange a essa presumível incoerência, gostaria de dizer que penso na pluralidade como possível, ainda que desacredite do ecletismo desenfreado. Para ser mais específico, avalio que possam constar em uma mesma análise as duas vias de interpretação dos fenômenos sociais que envolvem a escola, como forma de compreender diferentes aspectos da rotina escolar. Dizer que encontro elementos que induzem a percepção de que a escola tem servido de modo a reproduzir a estrutura social hegemônica, não nega a possibilidade de que encontre elementos outros que me levem a concluir que também existam, nessa escola, sujeitos ativos que resistem, conscientes ou não, a uma possível inculcação.⁸⁴ Vejo, simplesmente, as duas dimensões explicativas funcionando parcialmente, e portanto faço uso das duas, correndo o risco, mas deixando ao leitor o juízo...

Sobre a importância de estudos que privilegiem a questão da resistência, Guareschi afirma que:

[...] Estudos que enfoquem a perspectiva da resistência podem identificar e compreender ações coletivas ou individualizadas que se opõem à marginalização das experiências de vida de pessoas oprimidas ou excluídas da sociedade. (2002, p. 62).

Este estudo não tem como enfoque a questão da resistência, porém chamo atenção para o que tenho verificado no ambiente escolar investigado, como possível dimensão de resistência, como variedade de reações articuladas a partir de perspectivas e expectativas de profissionais e estudantes, que muitas vezes não condizem com a lógica reprodutivista.⁸⁵

⁸⁴ Guareschi (2002), nas páginas 61 e 62, procura definir o que é resistência e chama atenção para importância de estudos que enfoquem a resistência.

⁸⁵ Embora a ciência de que muitas vezes atos de rebeldia não possam ser classificados como resistência, ou que há uma diferença entre contestação e resistência, ou que o comportamento antagônico pode ou não se constituir enquanto resistência (Giroux, 1983; Willis, 1991; e Apple, 1989), parece-me pertinente considerar que algumas

O caminho reflexivo trilhado para chegar à compreensão de que há sujeitos ativos na escola, através da observação feita nesta pesquisa, parte da tentativa de ir além do senso comum na análise de ações cotidianas dos estudantes: infrequência, agitação, preferência em ficarem pelos corredores à ingressarem em sala de aula, renúncias sucessivas à execução de atividades propostas⁸⁶. Em um primeiro momento verifico que esse conjunto de ações é insuficiente para compor um argumento que indique resistência. Então, de fato, o que seria resistência?

[...] Assim, e por compreender que toda sociedade é contraditória é que entendemos não existir uma teoria da resistência mas, que as resistências são momentos que acontecem em meio às contradições vividas no cotidiano. Momentos esses que se mostram em forma de descontinuidades, rupturas, oposições, conflitos, lutas ou mesmo silêncios e omissões em relação dentro de nossas experiências. (GUARESCHI, 2002, p. 61).

Contradições, descontinuidades, rupturas, oposições, conflitos, lutas, silêncios e omissões, todas essas dimensões estão presentes na rotina escolar que se avalia nesta pesquisa. E produzirão efeitos. Há uma tendência, ao que me parece, em centrar a leitura no juízo de valor, no bem ou no mal, rotulando os estudantes, ou simplesmente aceitando o argumento mais óbvio da teoria da reprodução social da escola, no que tangem a legitimação da desigualdade, qual seja, a escola não é para ele, mas teve sua chance...

Ocorre que, por outro lado, formar-se-ão indivíduos outros nesse processo, trabalhadores não adestrados, ou marginais, que de maneira contingente persistirão, escolarizados ou não, a viver em meio aos “normais”. Esse movimento provocará também reações nos profissionais da escola, sejam eles da limpeza, da merenda, monitores, professores, que também poderão responder ao que encontram em seu cotidiano de trabalho com indignação, sensibilidade, procurando alternativas. Ou seja, estou diante de muitos sujeitos no ambiente escolar – estudantes, funcionários e professores – que não simplesmente assimilam signos que os façam corresponder adequadamente aos anseios da sociedade hegemônica, mas que são ativos e que suas ações produzem, conscientes ou não, outros efeitos que não os esperados segundo a lógica de reprodução social.

Se o enquadramento parece muitas vezes estar difícil, por outro lado, em atividades extraclasse, em que se constituam espaços de reconhecimento, valorização, respeito e

ações individualizadas ou coletivas dos jovens de sextos anos e/ou dos profissionais envolvidos com sua escolarização possam constituir resistências.

⁸⁶ Essas ações são normalmente apontadas sob olhar pejorativo e comporão elementos que muitas vezes servirão para desqualificar os estudantes naquele meio, levando-os, possivelmente, à reprovação. Note-se que se identifica – através dos registros do Diário de Campo – uma especial dificuldade em fazer adaptarem-se os estudantes de sextos anos às prerrogativas de nossa Escola Moderna.

motivação às culturas marginais locais, dos estudantes, dos profissionais, das comunidades envolvidas – que estariam prestes a serem esgotadas ou eliminadas em uma escola simplesmente reprodutivista – se verificam efeitos outros, afeto, solidariedade, amizade, carinho, cuidado, que potencializam ambientes de trocas e aprendizagens que poderão resultar em conhecimentos afirmativos.

O que percebo através do acompanhamento destas turmas de sextos anos e em sua relação com o ambiente escolar leva-me a confirmar que também se constituirão espaços de tensionamento, contestações, questionamentos, disputas, conflitos, que provocarão reflexões, alterações, mudanças de atitudes, rupturas, rearticulações, recomposições, reconstituições. Ou seja, parte do que ocorrerá em meio ao espaço escolar é contingente, foge ao controle puro e simples, e evidentemente ocorre desta maneira por se tratar de seres humanos, que têm sentimentos, emoções, signos próprios, que muitas vezes não simplesmente assimilam ou internalizam o que lhes é colocado de fora para dentro, mas que também reagem, resistem...

Essa possibilidade deve ser considerada ao avaliarmos o contexto em que parcela significativa dos jovens de sextos anos tem apresentado rendimento escolar insuficiente, de maneira que se reconheça a diversidade cultural presente na escola e que esse reconhecimento não fique apenas no nível do discurso, mas que implique em um cuidado maior com o outro. O respeito e o reconhecimento das singularidades parecem mesmo insuficientes se não forem potencializados ao nível de ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM COMPLEXUS CALEIDOSCÓPICO

Esta pesquisa foi realizada respeitando uma problemática com foco na identificação e discussão de fatores que contribuem para o alto índice de reprovação em sextos anos. Como objetivos para essa abordagem, defini analisar, frente ao histórico educacional do Brasil, a estrutura e organização do atual Ensino Fundamental; efetuar um mapeamento e avaliação de pesquisas que abordem reprovação em sextos anos no período 2003-2013; e identificar e compreender fatores que potencializam altos índices de reprovação em sextos anos. Para cumprir esses objetivos, realizei uma pesquisa qualitativa, recorrendo a variadas técnicas para coleta e análise de dados. Estas questões de ordem metodológica são discutidas no Primeiro Capítulo.

Através de levantamento bibliográfico e análise documental, pude perceber a constituição histórica da estrutura e organização do Ensino Fundamental no Brasil. Percebi que elementos de ordem histórica deixariam marcas nessa estrutura e organização, fazendo sobressair uma barreira que aparta séries iniciais e séries finais e que provocam algum nível de estranhamento aos estudantes no momento em que transitam das primeiras para as últimas, ou seja, quando hoje ingressam no sexto ano. Não obstante, esse estranhamento se converteria em dificuldades para muitos pré-adolescentes e adolescentes, potencializando reprovação em demasia, se comparada às reprovações nos outros anos do Ensino Fundamental.

De fato em nossa rotina docente⁸⁷ parece não haver articulação alguma entre as práticas curriculares (séries iniciais) e o trabalho dos professores de área (séries finais). Até mesmo na sala de professores os encontros e trocas são raros. Os conselhos de classe também são realizados separadamente. As rotinas diárias são completamente independentes e isoladas uma da outra. A escola é organizada espaço/temporal para atendimento disjunto: em determinado local e momento, os pequenos (currículo) e, em outra fração espaço/temporal, as séries finais – entrada, recreio, merenda, passeios, biblioteca e Conselhos, apartados, exemplificam. Até mesmo as atividades extraclasse são realizadas separadamente. O(a) “grande” é afastado do(a) “pequeno(a)” – ou ao contrário – no momento mesmo que ingressa na escola, só tornando à acompanhá-lo após a saída, para além das grades, muros ou portas.

Já na formação docente há essa dicotomia. Normalmente, os professores ou são preparados e formados para atender séries iniciais, ou a formação será voltada ao atendimento

⁸⁷ E aqui já considero elementos da ordem da observação participante que também realizei.

de séries finais de Ensino Fundamental e/ou para o Ensino Médio. Acabam, em suas práticas escolares, reproduzindo essa fragmentação – talvez nem a percebam – o que poderá ter relação também com o estranhamento dos jovens quando da passagem do currículo para área, potencializando aproveitamento não satisfatório. Não há, na escola investigada, sequer uma reunião pedagógica para que possa haver articulação e diálogo entre professores curriculares e professores de área, com finalidade de dar coerência a um trabalho em sequência.

Ao que compreendi e procuro demonstrar no Segundo Capítulo, através do levantamento bibliográfico e análise documental, essa dicotomia verificada no Ensino Fundamental é resultado de processos históricos que possibilitaram sua constituição bipartite. Esse enraizamento histórico da bipartição existente na estrutura e organização do Ensino Fundamental brasileiro (séries iniciais/séries finais ou currículo/área) não foi superado, produzindo efeitos, dentre os quais estão as dificuldades de adaptação e assimilação da ruptura pelos estudantes, ao transitarem do currículo às séries finais, resultando na reprovação e, possivelmente, em alguns casos, delineando um caminho ao abandono escolar. A passagem seria como o salto de um penhasco ao outro: uns cairão, outros conseguirão transpor, mas, dentre eles haverá aqueles que obterão lesões na transposição, o que lhes levará ao fracasso posteriormente, embora tenham tentado continuar andando.

O passo seguinte desta investigação foi efetuar o mapeamento e avaliação das pesquisas com abordagem similar a esta, ou seja, que tivessem como preocupação questões relacionadas com reprovação em sextos anos. Realizei, para tanto, uma revisão de literatura, ou “estado da arte”, restringindo-me aos últimos dez anos, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e, recorrendo ainda, a outros materiais que encontrei por fora do Banco e que me pareceram pertinentes.

Essa revisão possibilitou-me confirmar algumas conjecturas e formar outras, instrumentalizando-me para continuar a peregrinação em busca de elementos novos para compreensão do fenômeno cá investigado. Passagem da unidocência para a pluridocência e suas implicações para rotina escolar; a multidisciplinaridade a que se deparam os estudantes a partir do sexto ano, exigindo deles a administração repentina de uma nova organização curricular; ingresso na pré-adolescência enquanto momento peculiar no desenvolvimento humano, agregando elementos que podem ser nocivos ao trânsito esperado da infância para juventude, com repercussões na evolução escolar; nova, simpática e aberta organização espaço/temporal a partir do sexto ano que, somada à ausência de diálogo e orientação, potencializa com que muitos educandos se atralhem e não consigam administrar o recente status de “liberdade” ou “autonomia” que lhes foi ofertado; variação de procedimentos e

condutas docentes a partir do sexto anos, ausência de trabalho coletivo e de integração entre disciplinas e programas escolares; distanciamento professor/alunos que se ampliará; insuficiência da ação de antecipação da pluridocência como forma de resolver ou amenizar o problema; questões de natureza institucional – e também políticas – como mudanças consecutivas, corpo docente incompleto e as faltas dos professores; tendência histórico-cultural a atribuir os resultados escolares insatisfatórios exclusivamente aos alunos. Todas estas proposições, de maneira direta ou não, constam da revisão realizada, no Terceiro Capítulo, entre os 15 trabalhos analisados, contribuindo sobremaneira para a discussão acerca do alto do índice de reprovação em sextos anos.

Passaria, após compor esses panoramas histórico-cultural e contextual-investigativo, a perseguir o terceiro objetivo, qual seja, identificar e compreender fatores que potencializam altos índices de reprovação em sextos anos. Seguiram três Capítulos, em que foram analisados materiais diferentes, que permitiram emergir categorias que, somadas aos apontamentos dos primeiros Capítulos, comporão não um todo, mas um complexo – restrito ao ambiente investigado, aos materiais coletados, às formas de análise empregadas e ao envolvimento impregnado do investigador com esta investigação –, mas que possibilitam ampliar a leitura acerca do alto índice de reprovação em sextos anos na escola investigada.

No Quarto Capítulo, através de análise das reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe das três turmas de sextos anos acompanhadas, pude perceber uma riqueza de informações que possibilitaram ascender cinco categorias interpretativas. As estruturas de análise que emergiram com o metatexto resultante do processo analítico foram: (1) (In)disciplina – um intenso vetor de instabilidade; (2) Circunscrição da (form)ação docente; (3) Insuficiência, ausência, omissão ou inépcia, estaria a Escola doente?; (4) o estudante está na Escola? e (5) Variável alfabética.

Chegou-se a elas via Análise Textual Discursiva aplicada aos dados coletados em reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe. Moraes e Galiazzi (2011) metaforizam o processo de categorização com as ideias da construção de quebra-cabeças ou criação de mosaicos. Processo esse que permitiria uma compreensão mais sofisticada, densa e abrangente sobre o fenômeno investigado – compreensão esta também metaforizada por eles como “tempestade de luz”.

Mas o enredamento a que me levou esta investigação permite ou pede que utilize outra metáfora, a do caleidoscópio. Esta admite perceber os achados desta seção articulados aos achados das demais análises de outros materiais e apontados pelo levantamento histórico, análise documental e revisão de literatura, também presentes nesta pesquisa. Funciona ainda

admitindo que, em cada espaço e tempo, e sob diferentes ângulos, é possível observar combinações variadas e interessantes. Bastando um simples movimento para que possa haver nova combinação que se configurará de modo diverso e cujas possibilidades de diversificar-se possam não ser alcançáveis no todo, mas perceptíveis parcialmente em sua complexidade. Possibilita ainda considerar a possibilidade de ilusão, que significaria a sobreposição equivocada de elemento(s) em detrimento de outro(s). Entendo que não há um determinante específico gerador de alto índice de reprovação em sextos anos, é preciso considerar toda uma complexidade para pensar a questão.

Sirvo-me, para elucidar a maneira como se constituiriam estes significados e como poderiam se articular hierarquicamente para discussão do problema desta pesquisa, da ideia do *pensamento complexo* (MORIN, 2005). Segundo Morin (ibid, p. 13 e 14):

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o eu é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar. Mas tais operações necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos.

[...]

Precisamos enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la.

Para este *complexus* ou para este caleidoscópio, as categorias emergentes da análise das reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe, supranomeadas, designam os seguintes significados para o problema investigado:

- (1) (In)disciplina – um intenso vetor de instabilidade: há aqui a percepção da instabilidade produzida através da tensão resultante de elementos articulados com questões disciplinares na escola investigada; e apreender, ainda, alguns efeitos possíveis, provocados por esse tensionamento, que possam ter relação com aproveitamento escolar insuficiente.
- (2) Circunscrição da (form)ação docente: trata-se da limitação da ação de professores para com diferentes temas – diagnósticos de transtornos em alunos, medicalização, vulnerabilidade socioeconômica, planejamento, avaliação e preconceito – o que pode estar articulado com a(s) resposta(s) discente sob aspectos diversos, como, por exemplo, rendimento escolar. Indica que o fazer docente na escola investigada, ao que se apreende entre os professores sujeitos

desta pesquisa, está atravessado por concepções prévias e insuficientes, desinformação ou fragilidade formativa, que demonstrariam ou resultariam em uma falta de cuidado que refletirá no seu fazer pedagógico, o que, necessariamente, terá relação com rendimento escolar insuficiente.

(3) Insuficiência, ausência, omissão ou inépcia, estaria a escola doente?: insuficiência em encaminhamentos administrativo-pedagógicos; carência para articulação de estratégias pedagógicas; e precariedade de critérios para atendimento do Serviço de Orientação Educacional e para encaminhamento de estudantes “com dificuldades”, são elementos que, reunidos, possibilitaram a percepção de que a escola possa estar “doente”, resultando também desta moléstia, ou sendo extensão dela, a insuficiência de rendimento observada em sextos anos.

(4) o estudante está na escola?: aqui há a compreensão de que os movimentos de migração, infrequência e abandono retiram o estudante da escola, conduzindo ao agravamento do problema relacionado ao aproveitamento insuficiente em sextos anos.

(5) Variável alfabética: há uma heterogeneidade nas turmas de sextos anos no que diz respeito ao nível ou estágio de alfabetização em que se encontram os estudantes. Percebe-se que possa haver variáveis relevantes acerca do desenvolvimento da escrita, leitura e interpretação, o que é perceptível em diversos relatos de professores. Desta forma, estariam apresentando rendimento insuficiente como consequência desta variável.

A ideia da escola enquanto fator eficaz de conservação social, sugerida por Bourdieu (2005; 2011), contribuiu sobremaneira para discussão sobre questões que apareceram no terceiro Capítulo. Concluo que cumprirá, a escola, o papel reprodutivista como indica o autor, porém, não se restringe à reprodução, se mostra como um espaço vivo, em disputa, em que ressoam também as vozes dos sujeitos nela presentes. Esta percepção, da ação ou reação dos sujeitos envolvidos no processo escolar, enquanto agentes também de suas histórias, verificar-se-á no Sexto Capítulo. Mas resta anteriormente, relacionar nesta conclusão, as proposições do Capítulo Quinto.

No respectivo tópico foram descritos e analisados alguns dados obtidos diretamente com os estudantes das três turmas de sexto ano observadas. Esses dados resultam das respostas que deram, por escrito, a questões presentes em um questionário que lhes foi aplicado nos primeiros encontros do ano letivo de 2014. Foi possível estabelecer um panorama quantitativo do ambiente investigado, com um mapeamento a partir de 74 estudantes de sextos anos que responderam ao instrumento, fortalecendo ou corroborando com proposições já realizadas ou constatadas. Dentre elas evidencia-se que 46 dos 74 alunos

já haviam reprovado ao menos uma vez; esses 46 estudantes totalizavam 70 reprovações, sendo que destas, 32 haviam ocorrido em sexto ano; questionados sobre migração escolar – tirando o fato que 13 não souberam responder – apenas 11 responderam que sempre estudaram na escola, outros 30 responderam que migraram para lá para cursar o sexto ano. Enquanto pesquisador apropriava-me contextualmente do campo de investigação, cercado o problema de pesquisa com informações pertinentes e instrumentalizando-me para perseguir os objetivos.

Esse instrumento contribuiria sobremaneira para uma percepção inicial, que culminaria em significativa categoria deste trabalho. Através daquelas escritas dos educandos chamaram-me atenção questões relacionadas à heterogeneidade de aspectos arrolados à grafia e alfabetização. Encontrei desde escritas praticamente indecifráveis até aquelas em que dificilmente encontravam-se erros ortográficos. Ocorre que entre essas duas pontas havia uma forte disparidade e ocorreu-me que essa variação poderia não estar sendo percebida ou atendida quando dos trabalhos e avaliações pedagógicas das variadas disciplinas, o que induziria, inevitavelmente, a insuficiência de aproveitamento por alunos que pudessem não estar adequadamente alfabetizados ou letrados.

Para alcançar um maior rigor nessa análise, fui socorrido por duas alfabetizadoras que considero referências, da Rede Pública Municipal de Ensino, que me contextualizaram acerca de aspectos atuais das pesquisas sobre alfabetização e letramento e tiveram acesso aos escritos dos alunos, corroborando com minha hipótese inicial, que indicaria problemas com a alfabetização. Desenvolvi ainda outro instrumento para produção textual dos educandos, de maneira a verificar se ratificariam as conjecturas. Apurou-se a percepção que elevaria a categoria que já havia emergido na análise das reuniões de Pré-conselho e Conselho de Classe, que nomeara como “Variável Alfabética” e que se ampliaria para “Variável Alfabética e não Letramento”. Por todo trabalho realizado compreendi que estudantes de sexto ano estão apresentando aproveitamento insuficiente em variadas disciplinas não por carência de entendimento sobre conteúdos específicos dessas disciplinas, mas por não estarem adequadamente alfabetizados ou letrados a um nível esperado ou exigido por seus professores.

Ademais, esse instrumento permitiu verificar as expectativas dessas crianças e adolescentes, em que chamou atenção a ênfase que colocaram na vontade de aprovarem, o que evidentemente acarretará frustrações para aproximadamente 40% dos estudantes de sextos anos desta escola⁸⁸, que reprovarão, e que possivelmente terá efeitos psicossociais

⁸⁸ Conforme dados do INEP sobre aproveitamento em sexto ano naquela Escola, <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

perversos sobre boa parte desses estudantes, podendo ser, por exemplo, o início de uma estrada que leva ao abandono.

Por último, no Capítulo Seis, realizei uma leitura, de tipo hermenêutico dialética, sobre material coletado via Diário de Campo. Esta análise possibilitou ascenderem três categorias:

(1) Inconvenientes da rotina escolar: trata-se de inadequações ou desajustamentos identificados na estrutura e organização do espaço escolar, que levariam alunos de sextos anos – momento de transição – a um atrapalhamento ou desorganização, potencializando rendimento não satisfatório.

(2) Singularidades e emoção: trata-se da percepção de que os estudantes podem oferecer respostas diferentes às situações pedagógicas, conforme suas singularidades e estrutura emocional, que terão efeitos sobre suas ações. Ou seja, conhecer, reconhecer e respeitar as especificidades dos educandos – os estudantes de séries finais de Ensino Fundamental não são todos iguais – potencializará respostas positivas no processo de ensino/aprendizagem, ou ao contrário.

(3) “A contra-mola que resiste”: verifica-se que no ambiente escolar investigado, há uma variedade de reações articuladas às expectativas e perspectivas dos profissionais e estudantes envolvidos no processo. Constituir-se-ão espaços de tensionamento, contestações, questionamentos, disputas, conflitos, que provocarão reflexões, alterações, mudanças de atitudes, rupturas, rearticulações, recomposições, reconstituições.

No Capítulo correspondente, ressoam as vozes dos sujeitos, que fazem ver a escola enquanto local também de produção e não unicamente de reprodução, a escola enquanto espaço vivo e em disputa, em que forças de variadas naturezas – e não só a do capital – possam exercer influência. A escola pede a ser vista de baixo, através de sujeitos múltiplos e cujas vontades, angústias, tristezas, alegrias, expectativas, esperanças, lutas, fazem-se presentes e constitutivas da Instituição. Nesse sentido, formar-se-ão indivíduos, e não apenas reproduzir-se-ão criaturas racionais, vulgarmente sob a égide ocidental burguesa, masculina, branca e cristã.

A ideia do complexus caleidoscópico resultado desta pesquisa indica uma variedade de fenômenos interferindo nas questões que envolvem a passagem do currículo para área no Ensino Fundamental. Propõe pensar o problema de forma densa e plural considerando questões de ordem histórico-cultural, contextual-investigativa, fenomenológica e dialógica.

A Escola Pública mostra-se como espaço de disputa. Quando torno a questão problema desta investigação – “que fatores contribuem para o alto índice de reprovação em sextos anos?” – vislumbro, a partir dos resultados desta pesquisa, como é complexa a maneira

como se compõe este cenário. Porém é uma paisagem passível de intervenções por parte de seus sujeitos, pois satisfaz, em parte, aos seus próprios sujeitos. Cabe a nós, subordinados ou insubordinados, qualificarmos nossas intervenções, em defesa da Escola Pública e em prol de práticas pedagógicas que tenham efeitos sobre questões específicas, como as aqui investigadas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANÇA, E. L.; BARREIRO, C. B. Aproveitamento escolar em sextos anos: um estudo interno à Escola. In: ANPED-Sul, X, 2014. Florianópolis, **Anais eletrônicos**, Florianópolis, SC, 2014, Trabalho completo. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/691-0.pdf.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1989.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal: 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, **Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Piso Salarial Profissional Nacional Para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

BRASIL, **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**: Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2007.

BRASIL, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**: promulgada em 25 de março de 1824.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946.

BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823. Crêa uma Escola de primeiras letras, pelo methodo do Ensino Mutuo para instrucção das corporações militares. **Colecção das Decisões do Governo do Imperio do Brazil de 1823** – parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1887, p. 41-42

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Colecção das Leis do Império do Brasil de 1827** – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. A lei resultou de uma intensa discussão na Assembleia Geral Legislativa, até ser aprovada.

BRASIL. **Lei de 12 de agosto de 1834**, Ato Adicional.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

CHARLOT, B. A. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORAZZA, S. M. **Olhos do poder sobre o Currículo** [on-line]. Disponível em: <http://www.educaonline.pro/olhos_de_poder.asp>.

CORREIA, E. M. M. **Pluridocência na quarta série, uma antecipação positiva?** 2008. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2008.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe**: Espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. Coleção Fazer e Transformar, Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.

DALBEN, Â. I. F. **Conselho de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a04v1453.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DECRETO 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação.

DECRETO 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras.

DECRETO 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

DECRETO 21.241, de 14 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

DECRETO 72.846, de 26 de setembro de 1973. <http://www.dji.com.br/decretos/1973-072846/1973-072846-.htm>. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o Exercício da Profissão de Orientador Educacional.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5as séries e seus professores.** São Paulo: Papirus, 1997.

Dicionário de português online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=subst%E2ncia>. Acesso em: 19/12/2014.

DUARTE, A. M.; GIELOW, P. P. Avaliação diagnóstica: uma possibilidade de avaliação incluyente. In: LEAL, E. G.; MUHAMMAD, V. A. **Saberes e práticas pedagógicas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino.** Pelotas, Editora Cópias Santa Cruz Ltda, 2012.

ENGUITA, M. Educação e teorias da resistência. **Educação e Realidade.** v. 14, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1989.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário De Campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação.** Ijuí, RS, v. 2, n. 7, jul/set/1987, p. 19-24.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A.; GIL, C.H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, M. Por que progressão continuada? **RBEP**, v. 84, n. 206/207/208, p. 221-224, jan./dez./2003.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W. e PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e prática.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, C.H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: 1983.

GUARESCHI, N. M. Resistência: uma categoria em discussão. In: HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S., GARCIA, M. M. A. (orgs). **Trabalho Docente: formação e identidades.** Pelotas: Seiva, 2002.

GONÇALVES, M. E. **Análise de sobrevivência e modelos hierárquicos logísticos longitudinais:** uma aplicação à análise da trajetória escolar (4ª a 8ª série - ensino fundamental). 2008. 160f. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2008.

GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981.

HANFF, B. B. C. **A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para a continuidade dos estudos**. 2007. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

HAUSER, S. D. R. **A transição da 4ª para 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica**. 2007. 69f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2007.

HOBBSAWN, E. J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Instituto Ayrton Senna. Disponível em: http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp. Acesso em: 19/12/2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19/12/2014.

Kroth, L. M. **Competências e atribuições do Orientador Educacional**. <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1072>.

KUNDERA, M. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LAHIRE, B. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.) **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 69-75.

_____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEI DE 12 DE AGOSTO DE 1834 (ATO ADICIONAL). **Constituição política do Império do Brasil, seguida do Ato Adicional, da lei de sua interpretação e de outras que lhe são referentes**. Museu Histórico da Biblioteca Pública Pelotense.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

_____. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5.ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LOGES, T. A. Exclusão escolar e gênero: contribuições do conceito de capital cultural de Bourdieu. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo fundo, v 16, n 2, p. 83-93, UPF, jun./dez. 2009.

LOPES, L. P. **A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5ª série de escolas públicas estaduais de Teresina.** 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2006.

LOURENÇATO, L., CAINELLI, M. e SELARI, T. O ensino de história no Brasil na transição da quarta para quinta série: tensões e perspectivas. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 143-160, jul./dez. 2012.

LÜCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional.** 6.ed. Petrópolis : Vozes, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, T. A. **As Relações de Poder e de Saber: um estudo da disciplina de matemática na 5ª série do Ensino Fundamental.** 2005. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2005.

MACHI, M. **A progressão continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor.** 2009. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, 2009.

MARTINS, A. A. **O (re)conhecimento sociolinguístico na escola: sua implicação para o ensino.** 2005. 81f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo fundo (UPF), Passo Fundo, 2005.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, R. e GALLIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, F. A. F. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização.** 2012. 223f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2012.

OLIVEIRA, A. M. R. **Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem.** 2012. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2012.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PILETT, Nelson. **Psicologia Educacional.** São Paulo: Editora Ática, 17.ed. 1986.

PRATI, L. E. **Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para quinta série do ensino fundamental.** 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Porto Alegre, 2005.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED-Pr, 2008, p. 61-76.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 2.ed. rev., São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 37 ed. 2012.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v 6, n 19, p. 37-50 sept.-dic, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares 'acidentadas'.** 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto velho, 2011.

SANTOS, I. G. do; MEDEIROS, J. dos S. Formação e Valorização Docente no Império Brasileiro. In: **V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas,** 2010.

SAVIANI, D. Entrevista a Rosina Duarte. *Ver. Online da Bibli. Prof. Joel Martins,* Campinas, v. 2, n. 3, p. 143-148, jun. 2001.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, J. C; Saviani, D. **Marxismo e Educação: Debates contemporâneos.** Campinas: Histedbr, 2005.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1987.

SCANDELARI, M. N. **Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1754-8.pdf?PHPSESSID=2010102213182721>. Acesso em: 26 de outubro de 2013.

SEQUEIRA, R. P. **Pensar o texto acadêmico como Produção de Subjetividade: anotações preliminares.** 2013. (mimeo)

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, C. D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. A. D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, pp. 207-225, Jul. 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

SOUZA, L. P. de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**. Fortaleza, nº7, v.1, 2012 ISSN: 19835000.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo e do currículo no século XX : (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 8.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

VÍCTORIA, C. G. et al. **Pesquisa Qualitativa em Saúde: introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000.

WILLIS. P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; TEIXEIRA, R. A. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

_____. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.