

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ELIZABETE BASSANI**

**AS POLÍTICAS QUANTIFICADORAS DA EDUCAÇÃO E AS “NOVAS”  
FORMAS DE EXCLUSÃO: OS “INCLASSIFICÁVEIS”**

**VITÓRIA  
2013**

ELIZABETE BASSANI

**AS POLÍTICAS QUANTIFICADORAS DA EDUCAÇÃO E AS “NOVAS”  
FORMAS DE EXCLUSÃO: OS “INCLASSIFICÁVEIS”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Belinda Piltcher Haber Mandelbaum.

VITÓRIA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

B317p Bassani, Elizabete, 1965-  
As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão : os “inclassificáveis” / Elizabete Bassani. – 2013. 215 f. : il.

Orientador: Hiran Pinel.  
Coorientadora: Belinda Piltcher Haber Mandelbaum.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Psicologia educacional. 3. Ensino fundamental. 4. Educação e Estado. 5. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil). I. Pinel, Hiran. II. Mandelbaum, Belinda Piltcher Haber. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

---

**ELIZABETE BASSANI**

**AS POLÍTICAS QUANTIFICADORAS DA EDUCAÇÃO E AS “NOVAS”  
FORMAS DE EXCLUSÃO: OS “INCLASSIFICÁVEIS”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovado em 02 de maio de 2013.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Hiran Pinel**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Belinda Piltcher Haber Mandelbaum**  
**Universidade de São Paulo**  
**Coorientadora**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkkol Mettrau**  
**Faculdade UNIVERSO**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Virgínia Alves Carrara**  
**Universidade Federal de Ouro Preto**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilian Rose Margotto**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Meyrelles de Jesus**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

Como Freud muitas vezes enfatizou, a principal característica dos sonhos em que o sonhador aparece nu diante de uma multidão, a característica que prova angústia, é o fato estranho de que ninguém parece se importar com sua nudez: as pessoas continuam passando como se tudo estivesse normal... E isso faz lembrar a cena de pesadelo da violência racista diária a que assisti em Berlim em 1992. De início tive a impressão de que, do outro lado da rua, um alemão e um vietnamita estavam simplesmente executando uma dança amistosa e complexa em torno um do outro – só depois de algum tempo percebi que estava vendo um caso real de hostilidade racial: para qualquer lado que se virasse o perplexo e assustado vietnamita, o alemão lhe bloqueava a passagem, demonstrando assim que, ali em Berlim, ele não tinha para onde ir. As causas de minha incompreensão inicial foram duas: primeira, o fato de o alemão executar sua perseguição de uma forma estranha e codificada, respeitando certos limites, sem chegar a atacar fisicamente o vietnamita; na verdade, ele não o tocou nem uma vez, limitando-se a bloquear-lhe a passagem. A segunda causa, evidentemente, foi o fato de as pessoas que passavam (tudo isso aconteceu numa rua movimentada, não num beco escuro!) simplesmente ignorarem – ou melhor, fingirem ignorar – o que estava se passando, evitando olhar ao passar, como se nada de especial estivesse acontecendo. A diferença entre essa hostilidade “suave” e o brutal ataque físico dos *skinheads* neonazistas foi tudo o que sobrou da diferença entre civilização e barbárie? E essa hostilidade “suave” não foi, de certa forma, até pior? Foi a suavidade que permitiu aos passantes ignorá-la e aceitá-la como um acontecimento normal, o que não teria sido possível no caso de um brutal ataque físico direto. E sou tentado a afirmar que ignorância semelhante, uma espécie de *epoche* ética, é mobilizada quando somos levados a tratar alguém como *Homo sacer* – como, então, conseguiremos romper esse problema?”

Slavoj Zizek

## AGRADECIMENTOS

Apesar da solidão inerente ao caminho de feitura de uma tese, algumas pessoas se tornam imprescindíveis, a elas devo a conclusão desse trabalho e qualquer tentativa de agradecimento é insuficiente diante da importância que tiveram.

Primeiramente agradeço a Profa. Dra. Maria Helena Souza Patto, alguém que no início do meu caminhar no tema “Fracasso Escolar” era uma autora referência, intelectual admirada, mas distante. Devido a sua generosidade, termino essa tese compreendendo que, além da grande referência que se tornou na produção do conhecimento sobre o tema, é exemplo de coerência. Sua humanidade, simplicidade, atenção, dedicação, carinho, escuta e acolhida em minhas idas a São Paulo, muito me emocionaram e ensinaram. Sua luta incansável, como costuma afirmar, quase inglória, é inspiração de vida. “Se todos fossem iguais a você”.

Agradeço também ao meu orientador, Prof. Dr. Hiran Pinel, pela oportunidade que me concedeu e porque entre encontros e desencontros foi responsável por “me descobrir tão fraca e forte, tão sal e doce, mas o que era amargo acabou-se. É bom dizer, fazer a tese, valeu”.

Profa. Dra. Belinda Mandelbaum, feliz encontro, que devo a Maria Helena, uma grande prova que a tecnologia também pode nos aproximar. Você foi essencial. Sua generosidade, atenção, dedicação, competência e carinho foram poderosos combustíveis para que eu estivesse sempre caminhando. A ilha vai continuar te esperando para novos encontros.

À Nice, pela presença amiga em todos os momentos de angústia, indecisão, desânimo e também de paixão e encantamento. Conviver com esses sentimentos requer paciência, sabedoria e carinho.

Virgínia, Selma, Bonamigo e Adriana, amigos fiéis, sempre escutando e também orientando, precisamos de muitos orienta(dores).

Araci, amiga de longa data, obrigada por mesmo diante de tantos afazeres ter dedicado seu escasso tempo para revisar as normas da ABNT, tarefa árdua.

Agradeço a Conceição, suporte nos momentos em que a dor dos lutos vividos era expressa no corpo. Obrigada pelo apoio e por tantas indicações e prescrições.

À Profa. Dra. Lilian Rose, ter você em minha banca desde a qualificação I foi um presente. Ouvi-la é sempre um grande aprendizado. Sua leitura atenta e interessada foi essencial em muitos momentos. Nosso reencontro é retorno de vivências e sentimentos de uma época importante e me permitiu compreender que muito de mim permanece.

À Profa. Dra. Denise Meyrelles, uma grande referência para todos que passam por esse programa de pós-graduação. Obrigada pelas indicações sempre muito pertinentes.

À Profa. Dra. Marsyl Bulkkol Mettrau, por ter aceito o convite de participar da banca e por sua leitura atenta e interessada.

Agradeço a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Agradeço a todos da Escola Pedro Álvares Cabral, desde os alunos da turma observada que me receberam com tanto carinho, até professores, pedagogas, coordenadores, diretor e funcionários por me permitirem conhecer um pouco do cotidiano escolar.

Agradeço aos membros da Associação de Moradores que sempre cuidaram de mim nas reuniões em que estive presente.

Finalmente agradeço a Wellington, que generosamente me permitiu conhecer o cotidiano de sua vida. Nossos encontros me possibilitaram uma compreensão para além dos livros. Ver tão de perto me permitiu uma construção.

## RESUMO

Vários documentos oficiais dos governos federal, estadual e municipal da atualidade insistem em apresentar dados sobre a educação brasileira que demonstram avanços na qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas de ensino fundamental. Entretanto, inúmeros estudos demonstram que apesar de mais de 90% das crianças brasileiras em idade escolar estarem incluídas no ensino fundamental, a precariedade dessas escolas não lhes permite nem mesmo a aprendizagem da leitura e da escrita. Buscando conhecer o cotidiano dessas escolas, esse estudo teve como objetivo compreender como se configura hoje o “fracasso escolar” em uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória-ES, submetida à política quantificadora de avaliação das escolas e suas consequências sobre um aluno e sua família. Escolhi como local da pesquisa uma escola de ensino fundamental de Vitória que obteve em 2009/2010 um dos resultados mais baixos no IDEB do município e por meio de um estudo de caso etnográfico de inspiração fenomenológica acompanhei durante todo o ano letivo de 2011 o cotidiano de uma sala de aula de 8ª série/9º ano e de um aluno com “baixo índice de rendimento escolar”. Com esse estudo busquei respostas para as seguintes questões: como se configura hoje o fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras? Quais são as políticas atuais destinadas aos “alunos com baixo índice de rendimento escolar” nessas escolas? Quais são as estratégias utilizadas pela escola para que seus índices de rendimento aumentem? “Como esses alunos participam de um processo de escolarização que lhes impõe a impossibilidade de aprendizagem?” Qual a relação estabelecida entre a escola e a família desses alunos? Os resultados obtidos foram apresentados por meio de uma descrição densa do estudo de caso e a análise final foi desenvolvida a partir de quatro categorias temáticas: 1) A individualização e o descompromisso na escola PAC: os inclassificáveis; 2) O desvalor do professor; 3) O não aprender como decorrência do não ensinar; 4) A família de Wellington e a escola PAC: das representações da escola ao cotidiano vivido – sobre páginas em branco.



**Palavras-chave:** Fracasso escolar. IDEB. Psicologia educacional. Ensino fundamental. Políticas de avaliação.

## ABSTRACT

Several official documents issued by the Brazilian federal, state and municipal governments nowadays insist on presenting data about the Brazilian education that show advances in the quality of elementary public schools. However, a number of studies show that even though more than 90% of Brazilian children at school age are included in elementary education, the precariousness of these schools does not even allow these children to learn how to read and write. In order to learn about the routines of these schools, this study aims at understanding how “school failure” is configured in a public elementary school in the City of Vitória, ES, Brazil, which is subject to a quantitative school assessment policy and its consequences to students and families. I chose to investigate an elementary school in Vitória that received one of the lowest scores for municipal IDEB (Brazilian Basic Education Development Index) in 2009/2010. Through an ethnographic and phenomenological case study, I monitored a whole school year of an 8th grade/9th year classroom and, particularly, one student considered to have “low index of school performance”. In this study I searched for answers to the following questions: How is school failure configured in Brazilian public schools today? Which current policies focus on “students with low performance” in these schools? Which strategies are used by schools so that their students’ performance indices increase? How can these students participate in an educational process that prevents them from learning? What is the relationship between the school and these students’ families? The results obtained were presented through a consistent description of the case study and the final analysis was developed from four themes: 1) Individualization and no commitment at PAC school: the uncategorizable ones; 2) devaluation of teachers; 3) not learning as a result of not teaching; 4) Wellington’s Family and the PAC school: from school representation to routine experienced.

**Keywords:** School failure. IDEB. Educational psychology. Elementary education. Assessment policy.

## LISTA DE TABELAS

Tabela I -	IDEB - Resultados e Metas para o Brasil.....	26
Tabela II -	IDEB - Resultados e Metas para o Estado do Espírito Santo.....	26
Tabela III -	IDEB - Resultados e Metas para o Município de Vitória.....	27
Tabela IV -	Resultado do IDEB 2009 - Escola Pedro Álvares Cabral...	46
Tabela V -	Matrículas disponíveis no ano letivo de 2009.....	59
Tabela VI -	Aprovação, Reprovação, Abandono e Transferência no Ensino Fundamental (1ª a 4ª) - 2005 a 2009.....	60
Tabela VII -	Aprovação, Reprovação, Abandono e Transferência no Ensino Fundamental (5ª a 8ª) - 2005 a 2009.....	60
Tabela VIII -	Equipamentos públicos de Educação no Município de Vitória.....	61
Tabela IX -	Comparativo de Dados Sócio-Econômicos do Bairro Pesquisado com a Média do Município de Vitória.....	65
Tabela X -	Equipamentos Públicos de Educação no Bairro Aimorés.....	66
Tabela XI -	Estrutura Curricular e Horário de Aula da 8ª série/9ºano do Turno Matutino.....	74
Tabela XII -	Metas Projetadas para a Escola Pedro Álvares Cabral.....	82
Tabela XIII -	Metas Projetadas para a Escola Albert Einstein.....	83

Tabela XIV -	Evolução no IDEB/Séries Finais: EMEF Pedro Álvares Cabral .....	99
Tabela XV -	Percentual de Crescimento do IDEB: EMEF Pedro Álvares Cabral.....	99
Tabela XVI -	Notas de Wellington referentes ao 1º trimestre de 2011 e médias da 8ªsérie/9ºano .....	156

## LISTA DE SIGLAS

ANEB -	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC -	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD -	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CMEI -	Centro Municipal de Ensino Infantil
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMEF -	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENCCEJA -	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM -	Exame Nacional de Ensino Médio
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB -	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES -	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JN -	Jornal Nacional
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação
MEC-USAID -	Ministério da Educação e United States Agency for International Development

NEV -	Núcleo de Estudos da Violência
OCDE -	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC -	Pedro Álvares Cabral
PAR -	Plano de Ação Articulada
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB -	Produto Interno Bruto
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMV -	Prefeitura Municipal de Vitória
PNE -	Plano Nacional de Educação
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAMU -	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SEME -	Secretaria Municipal de Educação
SINDIUPES -	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SIOPE -	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SUS -	Sistema Único de Saúde
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UFES -	Universidade Federal do Espírito Santo
USP -	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA ORIGEM</b> .....	17
1.1 CLASSIFICAÇÃO, PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO DO “FRACASSO ESCOLAR”: SERIA ESSA A LÓGICA ENCONTRADA?.....	28
1.2 A ESTRUTURA DA TESE.....	35
<b>2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	37
2.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	37
2.2 O TRABALHO DE CAMPO.....	43
<b>2.2.1 Escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa</b> .....	43
2.3 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS.....	47
<b>2.3.1 Observação participante</b> .....	47
<b>2.3.2 Entrevistas semi-estruturadas</b> .....	49
<b>2.3.3 Análise de documentos</b> .....	49
2.4 ANÁLISE DOS DADOS E O DESVELAMENTO INTERPRETATIVO.....	50
2.5 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA.....	54
<b>3 CONSTRUINDO O CENÁRIO DA PESQUISA</b> .....	55
3.1 A CIDADE DE VITÓRIA.....	55
3.2 A EDUCAÇÃO NA CIDADE DE VITÓRIA.....	56

3.3	O BAIRRO AIMORÉS: DA DURA REALIDADE CONCRETA DE TUAS ESQUINAS.....	59
3.4	CHEGANDO À ESCOLA: “BEM VINDO AO DESERTO DO REAL”.....	64
3.4.1	<b>Resistência à pesquisa.....</b>	64
3.4.2	<b>A apresentação da escola e sua “fachada”.....</b>	68
3.4.3	<b>A sala de aula observada.....</b>	72
3.4.4	<b>Um aluno com baixo índice de rendimento escolar: mas qual é mesmo o seu nome?.....</b>	73
4	<b>AS POLÍTICAS QUANTIFICADORAS DO GOVERNO E SEUS EFEITOS NO COTIDIANO ESCOLAR .....</b>	78
4.1	AS POLÍTICAS QUANTIFICADORAS DO GOVERNO E SEUS EFEITOS NO COTIDIANO ESCOLAR: A PRODUÇÃO DOS “INCLASSIFICÁVEIS”.....	79
4.1.1	<b>As políticas quantificadoras do Ministério da Educação.....</b>	80
4.1.2	<b>Os efeitos das políticas quantificadoras do MEC no cotidiano da escola PAC: a produção dos inclassificáveis.....</b>	84
4.1.3	<b>Buscando sentidos para as políticas de quantificação da educação.....</b>	97
5	<b>O ALUNO WELLINGTON: SEU COTIDIANO NA ESCOLA PAC E O QUE RESTA DA EDUCAÇÃO .....</b>	115
5.1	WELLINGTON NA SALA DE AULA .....	115
5.2	WELLINGTON NO RECREIO .....	140



5.3	OS ENCONTROS COM WELLINGTON E AS ENTREVISTAS COM SEUS PAIS .....	143
6	DESTACANDO ALGUMAS NOTAS DA EXPERIÊNCIA NO "CAMPO" .....	177
7	REFERÊNCIAS.....	199
8	ANEXOS.....	205

## INTRODUÇÃO

### 1 O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA ORIGEM

Eu ia muito à ópera, no Teatro da Ópera de Lisboa. Ia lá para o 'galinheiro', para a parte de cima do teatro, onde via o camarote real que começava embaixo, se estendia até lá em cima e fechava com uma coroa, uma coroa dourada enorme. Coroa esta, que vista do lado da plateia, do lado dos camarotes, era magnífica. Mas do lado em que nós estávamos não era, porque a coroa só estava feita em três quartas partes. E dentro era oca, e tinha teias de aranha, e tinha pó. Isso foi uma lição que eu nunca esqueci: para conhecer bem as coisas, há que dar-lhes a volta. Dar-lhes a volta toda.

José Saramago

Vários documentos oficiais dos governos federal, estadual e municipal da atualidade insistem em apresentar dados sobre a educação brasileira que demonstram avanços na qualidade do ensino<sup>1</sup>. Essa pesquisa, ao longo de um intenso ano letivo, me levou a compreender que esses documentos são elaborados dentro de camarotes confortáveis, e de lá, o que se vê, é uma linda "escola dourada". De onde vi, muita coisa precisa ser construída, e o pior, sabemos há séculos as partes que faltam. Mas como muitos não deixam seus camarotes, o quadro permanece o mesmo, ou ainda se agrava, como apontam alguns estudos, entre eles: Patto (2009), Saviani (2007a), Freitas (2002, 2004, 2007) e Gomes (2004). Convido-os, ao ler esta tese, a me acompanhar na busca por não nos limitarmos à fachada, mas a olhar a escola pública fundamental atual de um ângulo que nos permita ver o oco, as teias de aranha, o pó por detrás de estatísticas e propagandas governamentais que insistem em nos apresentar o dourado.

Os estudos em geral, e em nosso caso, sobre a aprendizagem no contexto das escolas públicas brasileiras, configuram claramente que a concepção de um

---

<sup>1</sup> Segundo o BRASIL/MEC/INEP (2012), a taxa de escolarização líquida do Ensino Fundamental (7 a 14 anos) passou de 93,8% em 2003 para 95,3 % em 2009. Outro dado apresentado demonstra que a média do IDEB evoluiu de 3,8 em 1997 para 4,6 em 2009. (Fonte: PNAD/IBGE, Elaboração MEC/INEP, maio de 2012).

objeto dependerá da posição que assumimos diante dele e sob qual perspectiva pretendemos descrevê-lo. Mas o problema é que de qualquer posição corremos o risco de ver apenas fragmentos. Precisamos assim compreender que muitas imagens já nos foram apresentadas em muitas pesquisas ao longo da história, mas sabemos da importância de continuarmos dando a volta e buscando novos ângulos para entendermos melhor a questão. Entretanto o desafio está aí, ver novos ângulos de um mesmo objeto. Vamos em busca de uma nova abertura que nos permita “[...] ver ou ouvir o inédito sob a carapaça do costumeiro” (PATTO, 2009, p.20).

Assim Maria Helena Souza Patto (1999) inicia a introdução de seu livro “A Produção do Fracasso Escolar”:

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. [...] Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais (PATTO, 1999, p. 19).

Livro que contém um retrato do cotidiano de uma escola de periferia de São Paulo que não deve ser esquecido. Apesar de suas observações e análises terem sido apresentadas há mais de duas décadas, me pergunto: o que teria mudado no contexto por ela descrito? Revisitando o cenário, que escola encontraria?

Devolvendo a palavra à autora, ela nos revela que as promessas contidas em sucessivas reformas educacionais não se concretizaram. Segundo um de seus estudos mais recentes:

[...] chegamos ao século XXI com mais de 90% das crianças brasileiras em idade escolar incluídas no ensino fundamental. Mas desses 90%, a maioria frequenta escolas cuja precariedade educacional não lhes permite nem mesmo o manejo da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. Desses 90%, é cada vez maior os que as frequentam apenas como condição para receber uma bolsa-família miserável que dá continuidade à transformação dos direitos sociais em favor dos poderosos, marca registrada, desde sempre, da relação de classes no país. Se hoje temos cerca de 14,6 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade que não sabem ler

e escrever, tudo indica que este número está em franca expansão (PATTO, 2009, p. 187).

A partir da leitura das obras acima citadas, de outros estudos realizados pela autora e por outros pesquisadores, fui construindo o interesse em buscar respostas para questões presentes no contexto educacional atual. Interesse que já vinha sendo construído em meu percurso profissional.

Há algum tempo essas questões me acompanham, e se ainda lembro, tudo começou em 1985 quando ingressei no curso de Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde sempre tive o interesse de conhecer de perto a presença da Psicologia junto à população mais empobrecida. Diante dessas preocupações, realizei alguns estágios como voluntária em instituições públicas que muito contribuíram para desenvolver reflexões sobre a Psicologia, seus pressupostos e compromissos ao atender a essas classes sociais.

Questionando os modelos de intervenção ensinados no curso de Psicologia, em 1992, ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, onde desenvolvi a pesquisa intitulada “A Atuação do Psicólogo Clínico no Serviço de Saúde Mental da Prefeitura Municipal de Vitória – ES” (BASSANI, 1995). Meu trabalho tinha como objetivo principal conhecer a atuação do psicólogo clínico num serviço público de saúde do município de Vitória. Após a pesquisa realizada no mestrado, pude confirmar a hipótese levantada sobre a inexistência de procedimentos de atendimento psicológico adequados a um Serviço de Saúde Mental do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo as atividades desenvolvidas uma transposição do consultório particular para o consultório no Serviço Público, o que mostrou uma desconsideração das peculiaridades das demandas do público atendido. Os resultados me levaram mais uma vez a constatar a necessidade de uma maior reflexão sobre a função social do psicólogo.

Em 1995, terminei o mestrado; em 1997, iniciei minha carreira como docente de Psicologia em uma instituição particular de ensino superior da Grande Vitória. Em 1998, elaborei o projeto do curso de Psicologia dessa instituição, tarefa que me permitiu continuar a refletir sobre a formação do psicólogo.

Como coordenadora de um curso de Psicologia, me deparei com questões referentes à formação profissional que me impuseram um desafio: como estruturar os estágios em psicologia escolar rompendo com o modelo clínico de atendimento? Segundo Souza (2007), grande parte da demanda para as clínicas-escola de cursos de psicologia referem-se à queixa escolar. Essa realidade me impôs uma enorme responsabilidade: como delimitar essas práticas? Como atender a essa demanda? Essas questões me acompanharam durante muito tempo e me fizeram traçar um caminho que me possibilitou o desenvolvimento de estudos na área. Esse caminho me levou ao doutorado em Educação e à possibilidade de inserção real no contexto escolar e, quem sabe, ao vê-lo de perto, dar a volta e entendê-lo melhor.

A partir dos estudos de alguns autores como: Silvaes (1989), Santos (1990), Barbosa e Silvaes (1994), Souza (1996 e 2000), fica constatada a existência de uma grande procura por atendimento para crianças e adolescentes em Unidades de Saúde e em Clínicas-Escola de Psicologia que oferecem serviços gratuitos de saúde mental. Muitas vezes, devido às concepções utilizadas pelos profissionais que realizam o atendimento dessas crianças e adolescentes, ocorre um processo de culpabilização deles, pela via da patologização dos problemas escolares que se configurou ao longo de nossa história como uma insistente desconsideração das múltiplas determinações do contexto da aprendizagem. Percebemos nesse discurso também uma culpabilização das relações familiares, explicações que acabam apontando conflitos familiares como determinantes dos problemas de aprendizagem, tendendo ainda para uma medicalização do problema, transformando questões complexas, muitas vezes sociais, em problemas médicos, relacionando-os exclusivamente ao indivíduo em particular:

[...] Por essa visão de mundo, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas, teriam mínima influência sobre a vida das pessoas; daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida, por sua inserção na sociedade. O sistema sociopolítico é praticamente desresponsabilizado, em uma concepção funcionalista bastante bem elaborada e eficiente. Eficiente a ponto de terminar pela culpabilização da vítima, segundo RYAN (1976), e de conseguir que

a própria vítima se considere culpada! (MOYSES; COLLARES, 1997, p. 02).

Essa concepção medicalizante parece gerar, não por acaso, explicações que além de justificadoras de um sistema econômico perverso, isentam o Estado da responsabilidade de efetivar condições de ensino nas instituições escolares, assim como isentam professores e pedagogos da responsabilidade sobre a aprendizagem desses alunos, uma vez que, transformados em problemas médicos, passam a ser de responsabilidade da equipe de saúde, composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc. E quando o contexto social não permite o acesso a esses profissionais, o que é muito comum nas escolas públicas brasileiras, essas crianças e seus familiares passam a sofrer um constante ritual de humilhações no contexto escolar.

Essas discussões me levaram a buscar respostas para as seguintes questões: Como se configura hoje o fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras? Quais são as políticas atuais destinadas aos “alunos com baixo índice de rendimento escolar” nessas escolas? Quais são as estratégias utilizadas pela escola para que seus índices de rendimento aumentem? “Como esses alunos participam de um processo de escolarização que lhes impõe a impossibilidade de aprendizagem?”<sup>2</sup> Qual a relação estabelecida entre a escola e a família desses alunos?

Responder a essas questões poderá contribuir para uma melhor compreensão das “novas” configurações da produção do fracasso escolar nas escolas públicas em tempos de “horror econômico” conforme assinala Forrester (1997) quando defende a ideia de que hoje há um grande número de seres humanos não mais necessários como força de trabalho:

---

<sup>2</sup> Esse foi um dos problemas de pesquisa apresentado no livro de PATTO, M.H.S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

[...] eles não respondem – ou antes, são os mercados que não respondem mais à sua presença e não precisam deles. Ou precisam muito pouco e cada vez menos. Sua vida, portanto, não é mais “legítima”, mas tolerada. Importuno, o lugar deles neste mundo lhes é consentido por pura indulgência, por sentimentalismo, por reflexos antigos, por referência ao que por muito tempo foi considerado sagrado (teoricamente, pelo menos). Pelo medo do escândalo. Pelas vantagens que os mercados ainda podem tirar disso. Pelos jogos políticos, pelas jogadas eleitorais baseadas na impostura de ver em curso uma “crise” provisória que cada campo pretende ser capaz de estancar (FORRESTER, 1997, p. 27).

Ao pesquisar a escola inserida nesse contexto econômico, precisamos pensar sua função.

Bourdieu (2007) cunhou o termo “excluídos do interior” ao desenvolver estudos na década de 1990, buscando compreender como estaria ocorrendo a exclusão dos filhos das famílias mais pobres do sistema escolar parisiense. Ele explica que a escola continua excluindo como sempre o fez, mas agora essa exclusão é de forma continuada, mantendo esses alunos por mais tempo em seu interior, mas oferecendo diplomas desvalorizados.

Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras (“colégio”, “colegial”, “professor”, “secundário”, “vestibular”) esconde a diversidade de coisas; que o colégio onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos; que o diploma para qual se preparam é na verdade um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior tem só o nome; e assim por diante [...] (BOURDIEU, 2007, p. 485).

Saviani (2007a) ao retratar o quadro da educação brasileira no século XXI, utiliza a expressão “inclusão excludente” descrevendo a estratégia atual que consiste em incluir estudantes no sistema escolar sem que a educação oferecida apresente a qualidade necessária para o ingresso no mercado de trabalho.

Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente” (SAVIANI, 2007a, p. 440).

As afirmações dos autores acima citados ficam evidenciadas nos resultados apresentados pelo IDEB<sup>3</sup> (2009/2010). Eles demonstram como na atualidade as políticas públicas de educação vêm sendo tratadas. Índices que revelam que a permanência dos alunos por mais tempo hoje nas escolas, necessariamente não implicam em aprendizagem. Parece estarmos vivendo uma “epidemia” de “problemas de aprendizagem” entre as crianças das escolas públicas brasileiras.

Freitas (2007) ao fazer uma análise da atual política de avaliação do ensino brasileiro, aponta o interesse que sustenta os critérios definidos pelo IDEB:

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC (FREITAS, 2007, p. 10).

O autor explicita os efeitos desses modelos. Afirma que é importante a avaliação da aprendizagem em uma escola de periferia ou em outras regiões, mas alerta: “fazer do resultado o ponto de partida para um processo de

---

<sup>3</sup> O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador que se baseia no desempenho do aluno em avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. O IDEB de cada Instituição é apresentado em uma escala de zero a dez pontos (Fonte site <http://portal.mec.gov.br>).



responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal” (FREITAS, 2007, p. 11). Continuamos não questionando as reais condições da educação no país e ao divulgar as notas de cada escola, o problema passa a ser considerado como sendo das instituições, gerando, além disso, uma competição desenfreada no cenário escolar e conseqüente busca de melhoria dos índices a qualquer preço.

A estratégia atual responsabiliza a escola, e com isso desresponsabiliza o Estado por suas políticas. A escola, por sua vez, responsabilizará o próprio aluno. Que efeitos essa “cadeia” produzirá sobre a sua aprendizagem?

Escolhemos intencionalmente apresentar abaixo os resultados gerais do IDEB no Brasil, no estado do Espírito Santo e no município de Vitória para demonstrar o cenário das avaliações realizadas.

Na Tabela I, apresentamos as médias observadas no IDEB das escolas públicas estaduais e municipais e das escolas privadas de todo o território nacional, dos anos 2005, 2007 e 2009 e as metas estabelecidas pelo MEC para essas escolas para o ano 2021. Essas metas foram definidas, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice já obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 países com maior índice de desenvolvimento educacional no mundo. O ano 2022 tem um caráter simbólico, quando o Brasil completará 200 anos de Independência.

TABELA I - IDEB - Resultados e Metas para o Brasil

IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o Brasil																		
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
<b>TOTAL</b>	3,8	<b>4,2</b>	<b>4,6</b>	3,9	4,2	6,0	3,5	<b>3,8</b>	<b>4,0</b>	3,5	3,7	5,5	3,4	<b>3,5</b>	<b>3,6</b>	3,4	3,5	5,2
Dependência Administrativa																		
<b>Pública</b>	3,6	<b>4,0</b>	<b>4,4</b>	3,6	4,0	5,8	3,2	<b>3,5</b>	<b>3,7</b>	3,3	3,4	5,2	3,1	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>	3,1	3,2	4,9
<b>Estadual</b>	3,9	<b>4,3</b>	<b>4,9</b>	4,0	4,3	6,1	3,3	<b>3,6</b>	<b>3,8</b>	3,3	3,5	5,3	3,0	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>	3,1	3,2	4,9
<b>Municipal I</b>	3,4	<b>4,0</b>	<b>4,4</b>	3,5	3,8	5,7	3,1	<b>3,4</b>	<b>3,6</b>	3,1	3,3	5,1	2,9	<b>3,2</b>	-	3,0	3,1	4,8
<b>Privada</b>	5,9	<b>6,0</b>	<b>6,4</b>	6,0	6,3	7,5	5,8	<b>5,8</b>	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	<b>5,6</b>	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: Saeb (2010) e Censo Escolar (2010).

A Tabela II demonstra os dados obtidos no IDEB pelas escolas públicas do Espírito Santo e as metas projetadas para essas escolas.

TABELA II - IDEB - Resultados e Metas para o Estado do Espírito Santo

IDEB 2005, 2007, 2009 Projeções para as escolas públicas do ESPÍRITO SANTO												
Estado	IDEB Observado			Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
ESPÍRITO SANTO	3.7	4.1	5.0	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	

Fonte: Saeb (2010) e Censo Escolar (2010).

Na Tabela III temos os resultados do IDEB obtidos em 2005, 2007 e 2009 pelas escolas públicas municipais de Vitória, assim como as metas projetadas para elas. A importância de destacar esse município ocorre por ser onde se localiza a escola estudada. Como podemos observar, a média municipal em 2009 foi de 3,4. Conforme já assinalamos, a escola pesquisada teve um dos piores índices do município em 2009.

**TABELA III - IDEB - Resultados e Metas para o Município de Vitória**

<b>IDEB 2005, 2007, 2009 Projeções para as escolas públicas municipais de VITÓRIA</b>											
	<b>Ideb Observado</b>			<b>Metas Projetadas</b>							
<b>Município</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
VITORIA	2.8	3.2	3.4	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: Saeb (2010) e Censo Escolar (2010).

Apesar dos dados apresentados referentes ao desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras demonstrarem que os resultados obtidos são baixos na maioria das escolas, estudos já realizados como os de Moysés (2001), Moysés e Collares (1997), Machado e Souza (2004) e Souza (2007), apontam que a dinâmica escolar parece retratar concepções de fracasso escolar que insistem em buscar explicações que recaem sobre o aluno, o que fica evidente no encaminhamento das crianças para profissionais de saúde (psicólogos, neurologistas, psicopedagogos, etc.), criando assim uma grande demanda aos profissionais da área médica para diagnóstico dos problemas de aprendizagem e de comportamento. Ao serem encaminhadas, as crianças passam a ser catalogadas como “agitadas” ou “hiperativas”, com “déficit de atenção”, entre tantos “sábios” diagnósticos, que depois de realizados, servem para mais uma vez reenviá-las a elas mesmas, sendo medicadas cada vez mais cedo.

O uso que se pode fazer desse tipo de diagnóstico pode ser, também, terrível: diferenciar, catalogar, marginalizar pessoas a partir de comportamentos pontuais, contingentes, que são comparados aos comportamentos de outras pessoas, enquanto essas crianças pedem exatamente outra coisa – ser atingido em sua irredutível originalidade, mesmo que resista a ser compreendido (PARENTE, 2000, p. 51).

Segundo Patto (2007), a improdutividade do ensino público Fundamental e Médio atingiu proporções inaceitáveis.

Nesse terreno, criam-se bolsas-família que têm como exigência a obrigatoriedade de frequência à escola das crianças das famílias beneficiadas, não importa a qualidade do ensino oferecido, e crescem programas educativos desenvolvidos por organizações não-governamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de "inclusão social", passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. Tais programas em geral promovem formas de "inclusão marginal", não raro de natureza perversa (PATTO, 2007, p. 22).

Para entender esse contexto, desenvolvi essa pesquisa tendo como objetivo compreender as condições de produção do cenário de uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória-ES, submetida à política quantificadora de avaliação das escolas públicas brasileiras e suas consequências sobre os alunos e suas famílias. O bairro, a escola, os funcionários, os alunos, suas famílias, etc., dinâmicas de relações regidas por conflitos e sofrimentos em um contexto social onde a cada dia se aprofunda a competição, a individualidade, a exclusão e a produção da miséria humana em suas várias dimensões.

## 1.1 CLASSIFICAÇÃO, PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO DO “FRACASSO ESCOLAR<sup>4</sup>”: SERIA ESSA A LÓGICA ATUAL?

Eu reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa?  
Uma coisa sim que eu sei é que eu não sou meu nome. Meu nome  
pertence aos que me chamam [...].

Clarice Lispector

Apresentarei, em seus aspectos fundamentais, a realidade social em que as diferenças de rendimento escolar entre crianças de diferentes origens sociais foram sendo constituídas, e como explicações sobre essas diferenças buscaram, durante séculos, explicar o que se convencionou chamar “fracasso escolar”.

Ao final do século XVIII ocorreram muitas mudanças no cenário do mundo ocidental. O Antigo Regime entrou em crise e “a partir dos filósofos franceses e dos economistas ingleses, o pensamento ilustrado e o liberalismo começaram a se implantar e a ganhar terreno” (FAUSTO, 2011, p. 58). Em 1776 ocorre a independência das colônias inglesas da América do Norte; em 1789 a Revolução Francesa; ao mesmo tempo ocorre na Inglaterra a Revolução Industrial. Com o propósito de ampliar seus mercados, os ingleses impõem ao mundo o livre-comércio e o abandono dos princípios mercantilistas.

Segundo Patto (1999), todas essas mudanças geraram a promessa de igualdade de oportunidades e de melhoria das condições de vida da população. Essa promessa não se concretizou e o que realmente aconteceu foi a exploração das classes trabalhadoras e a desigualdade social, que vai ser cientificamente explicada pela teoria das habilidades e mérito pessoal. Teoria que entrará em cena no contexto escolar com o propósito de justificar o fracasso de um grande contingente de alunos das classes mais pobres. Como a autora assinala, em uma sociedade com ideais pautados no liberalismo, é preciso uma explicação para as dificuldades escolares desse grupo que mascarem seus complexos determinantes.

---

<sup>4</sup> Expressão inaugurada em PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Moysés (2001) ressalta que precisamos ainda compreender que a transferência de pressupostos da teoria darwinista para o entendimento de fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas, constituiu o terreno onde se fundaram as teorias que tentaram justificar a discriminação entre os homens.

E neste ponto não podemos esquecer que Galton, o idealizador dos testes de inteligência, tinha por objetivo a seleção dos mais capazes para o aprimoramento da espécie humana, em postura explicitamente eugenista; primo de Darwin, Galton é considerado um dos criadores do darwinismo social e até hoje os testes de inteligência fundam-se no eugenismo e no social-darwinismo (MOYSÉS, 2001, p. 39).

Monarcha (2009) salienta que, no período de entreguerras, a “escala Binet-Stanford” passa a ser utilizada como instrumento de intervenção técnica, sendo utilizada para medir a “força mental” dos sujeitos em ambientes clínicos, psiquiátricos e escolares.

Em síntese: tornara-se possível atribuir um número às pessoas; vejamos: de 0-19 “idiota”; 20-49 “imbecil”; 50-69 “débil mental”; [...] Como se nota, os sociopatas localizam-se no extremo inferior da escala; para os demais, trata-se de canalizá-los para profissões adequadas ao nível mental (MONARCHA, 2009, p. 196).

Referindo-se aqui às influências desses pensamentos no contexto brasileiro, Moysés (2001) ressalta que a medicina carioca, além de promover a necessidade da restrição à imigração, também pregava que deveria ocorrer à separação da população entre “regeneráveis e não regeneráveis”.

Nesse cenário, as explicações para a diferença de rendimento escolar receberam como principal contribuição os instrumentos de medidas da avaliação das aptidões. Esse movimento surgiu na década de 1920 e difundiu a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem, sendo em maior contingente as crianças das classes pobres.

Interessante lembrar que essa escala, construída há aproximadamente um século, tenha uma lógica semelhante aos índices de avaliação do desempenho das escolas atuais brasileiras. Agora, não os alunos individualmente, mas as escolas passam a também ter seus índices (IDEB). Na escala de Binet, vimos os destinos dos alunos localizados em seu extremo inferior, na atualidade, qual

será o destino dos alunos das escolas brasileiras localizadas no extremo inferior da escala definida pelo MEC?

Hoje, os índices obtidos com as avaliações do MEC apresentam-se como uma versão atual da craniometria do século XIX e dos testes de inteligência do século XX. As ideias liberais de igualdade de oportunidades, prometidas desde a Revolução Francesa, parecem incompatíveis com “a imagem quantitativa da pessoa humana”<sup>5</sup> e da sua aprendizagem.

No Brasil esse quadro vem se constituindo desde sua colonização, que foi profundamente marcada pela exploração. Com a independência e o surgimento do Império, as ideias psicológicas vão ser produzidas principalmente no âmbito da medicina e da educação e terão o propósito claro de responder principalmente ao movimento higienista. No século XIX encontramos ideias pedagógicas e psicológicas a serviço de uma sociedade “higienizada”.

No início do século XX, temos no Brasil apenas 10% da população alfabetizada. Ocorre um crescimento de grupos interessados em discutir a educação no país, mas as discussões se sustentavam em uma ideologia onde a necessidade de uma escola voltada para as classes populares deveria, conforme descreve Patto (2009), apresentar duas características: “ [...] educação para o trabalho braçal e para os deveres. [...] Constroem-se nesse momento os alicerces da escola dual, que será oficializada nas leis orgânicas do ensino da era getulista” (p. 182).

Segundo Fausto (2011), entre 1920 e 1940 houve pequena diminuição do índice de analfabetismo. Entre a população de 15 anos ou mais esse índice caiu de 69,9% para 56,2%. Estimativas demonstram que entre a população de 15 a 19 anos apenas 9% frequentavam a escola primária. Em 1940 o índice chegou a 21%.

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada por MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009, p. 243.

Mesmo no período chamado “milagre econômico”, entre 1969 e 1973, quando o país comemorou um crescimento médio do PIB de 11,2% ao ano, o Brasil iria ser conhecido internacionalmente por se destacar pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação, habitação, que medem a qualidade de vida.

Com a abertura política na década de 1980, ressurgem as expectativas da implantação de políticas educacionais mais democráticas e da melhoria da educação pública. Um dos únicos resultados esperados que efetivamente se produziu, foi o aumento do número de alunos matriculados em escolas públicas brasileiras, mas a qualidade do ensino não foi alterada.

Percebemos que o aumento da permanência dos alunos de classes mais pobres na escola só retardou sua exclusão. “Sai o MEC-USAID e entram as instituições financeiras internacionais na gestão da política educacional brasileira: Banco Mundial, BIRD, BID e congêneres” (PATTO, 2009, p. 185). Ainda, segundo a mesma autora, temos a deterioração das escolas públicas, um conseqüente incentivo à privatização do ensino e o surgimento de uma classe média ávida por seu consumo. Essa privatização crescente isenta a responsabilidade do setor público na educação de qualidade. Assim a educação mantém uma política onde fortalece a existência de uma escola privada para os ricos e uma escola pública para os pobres, principalmente no que tange ao ensino básico. O mesmo ocorre em outros setores da sociedade, como na saúde, por exemplo.

Numa lista contendo 127 países, em 2012, o Brasil permaneceu no 88º lugar, atrás de Argentina, Chile e até mesmo de Equador e Bolívia no ranking da educação. A classificação foi feita a partir de um índice criado para medir o desempenho das nações em relação a metas de qualidade para 2015 estabelecidas na Conferência Mundial de Educação de Dacar, em 2000.

Com o aumento da permanência das crianças de classes mais pobres nas escolas públicas brasileiras, assistimos a uma queixa, também crescente, relacionada aos altos índices de insucesso escolar desses alunos. Essas frequentes queixas refletem, ao nosso olhar, mecanismos políticos que buscam



formar indivíduos submissos, conforme analisa Foucault (1987). Aqui a aprendizagem que importa parece ser apenas a da disciplina sobre os corpos, sobre o desejo de consumo produzido, mas proibido para muitos. O que importa é manter esses sujeitos na escola mais tempo para que deixem de ser um perigo social. Então o aumento do tempo na escola, para grande parcela da população, parece ter como principal propósito a formação de sujeitos obedientes. Obedecer é preciso, pensar não é preciso. Nessa máxima a aprendizagem fica dispensável.

[...] é o sujeito obediente, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que deve deixar funcionar automaticamente nele (FOUCAULT, 1987, p. 106).

Essa realidade parece confirmar o que Forrester (1997) nos apresenta sobre a lógica da atualidade. Como não há mais lugar no mercado de trabalho para grande parcela da população, não interessa mais prepará-la para um lugar que não irá ocupar, nem mais como “exército de reserva”, mas será necessário mantê-los ocupados e sob controle, por isso a necessidade de obediência e repressão sobre suas pulsões parece ser o maior objetivo das escolas voltadas para as classes pobres no Brasil. A escola para grande parcela da população parece ter exclusivamente essa função, manutenção de corpos obedientes, dóceis e silenciados.

A partir do que foi exposto aqui, podemos concluir que a concepção naturalista que fundamentou a medicina ocidental e produziu as explicações sobre a subjetividade, alcançando inclusive a conduta escolar, não é nova. Ela vem se constituindo desde o século XIX e busca naturalizar as diferenças, enfatizando os componentes biológicos causais, construindo uma visão fisicalista e um olhar médico sobre as dificuldades de aprendizagem, focando a sua etiologia em causas eminentemente biológicas, constituindo uma rede de saber-poder que denominamos “medicalização da educação”.

A medicina é então considerada uma estratégia biopolítica, segundo Foucault (1979):

[...] O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia bio-política (FOUCAULT, 1979, p. 80).

Nessa perspectiva, o processo de medicalização de vários aspectos da conduta humana produz a possibilidade de incluir o corpo na lógica do mercado consumidor. Como essa “bioeconomia”<sup>6</sup> seria constituída?

[...] a saúde constitui objeto de desejo para uns e de lucro para outros. Tendo-se convertido em objeto de consumo que pode ser produzido por uns — laboratórios farmacêuticos, médicos, etc. — e consumido por outros — os doentes potenciais e atuais —, a saúde adquiriu importância econômica e se introduziu no mercado (FOUCAULT, 2010, p. 188).

Para Caselas (2009), essa estratégia biopolítica que produz a bioeconomia tem uma influência na constituição da subjetividade, interfere “[...] na possibilidade que cada um possui para formar uma identidade, um espelho de si mesmo, uma individualidade somática [...]” (p. 85).

Somos confrontados com uma linguagem biológica e biomédica que categoriza a todos sistematicamente, desde a criança hiperativa, com déficit de atenção, e outras categorias.

Essa categorização dada a partir do corpo produz uma identidade, uma individualidade somática, produz sujeitos que buscam a medicina para receberem seus diagnósticos e assim serem nomeados e assumirem então suas identidades. Esses “biodiagnósticos” passam a ser buscados, tornam-se “necessários” na constituição do sujeito. Com isso temos uma subjetividade definida pela natureza, pela biologia. Apenas aprendo com os médicos a ler

---

<sup>6</sup> Expressão cunhada por CASELAS, J. Figuras Contemporâneas do Biopoder. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 2, p. 81-92, maio, 2009.

minhas marcas “pato lógicas”<sup>7</sup>. O sujeito diagnosticado passa a ter o que Ortega (2006) chamou de uma “bioidentidade”.

No contexto do “fracasso escolar”, os diagnósticos passam a disseminar a concepção de que não precisamos pensar a realidade produtora da aprendizagem. A culpa é da biologia. Há assim uma “desculpabilização”, uma “desresponsabilização” dos envolvidos. Entretanto, apesar de não ser culpado, responsabilizado pela patologia, o sujeito diagnosticado torna-se responsável pelo tratamento, caindo assim como um pato, lógico.

Esses biodiagnósticos permitem aos sujeitos que o recebem a inserção em um grupo, em uma classificação, além de lhes garantirem direitos, a serem considerados cidadãos, a terem, uma “cidadania biológica” (ROSE, 2007, p.13). A Medicina passa a difundir a ideia de que quanto mais cedo diagnosticada a doença e tratada, melhores serão os resultados e garantidos os direitos do cidadão.

Pais e escola agradecem. “Sem tempo” para escutar, para os encontros, para o acolhimento, eis que surge a solução ideal: silenciar as crianças com psicofármacos e reenviá-las a elas mesmas. Além de pais e escolas, as indústrias farmacêuticas também agradecem e comemoram a cada dia o aumento de seu faturamento. Segundo Moysés (2011), em 2000 foram vendidas 70 mil caixas de medicamentos para tratar distúrbios de aprendizagem no Brasil e em 2010 esse número chegou a dois milhões. Em 2011 o Brasil era o segundo maior consumidor de Cloridrato de Metilfenidato (Nome comercial: Concerta e Ritalina).

---

<sup>7</sup> Referência ao título do livro de MD Magno. **O Pato Lógico**. Rio de Janeiro: Aoutra, 1986. Segundo o autor “O título indica a patologia da espécie humana: o ser falante – no que ele sofre dessa doença mental chamada Inconsciente por Freud, lembrando, ao mesmo tempo, que é como **pato**, aquele que cai na conversa do Outro, com seu **logos** obediente de começo a algum preceito fundador, que o dito ser humano entra nessa pato-logia geral”.

Nesse cenário: Estado, Escola, Família e o próprio sujeito, todos são desresponsabilizados pelos problemas de aprendizagem. Entendemos com isso, que se “a anatomia é o destino”<sup>8</sup>, voltamos à dualidade corpo/subjetividade. Agora é meu corpo que me define, me identifica, me programa, e o medicamento me corrige. Com isso, fico alienado ao meu destino biológico.

Mas podemos levantar a seguinte questão: será que todos têm acesso ao “biodiagnóstico” e consequente direito à “biocidadania”? Ou será que mesmo nesse contexto haveria os que têm a “cidadania negada”<sup>9</sup>? O aluno e a escola aqui pesquisada poderiam ser pensados a partir dessa lógica ou a eles estaria reservada uma outra realidade?

Convido-os a ingressar no complexo e contraditório espaço escolar e assim poder responder às questões aqui levantadas.

## 1.2 A ESTRUTURA DA TESE

Com o propósito de organizar a pesquisa, o texto aqui apresentado foi estruturado em seis capítulos, incluindo a Introdução.

Na Introdução, apresento a origem de minha pesquisa, minha experiência profissional e como fui me aproximando do problema de pesquisa deste estudo, que assim se delimitou: como se configura hoje o fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras e quais são as políticas atuais destinadas aos “alunos com baixo índice de rendimento escolar” nessas escolas? Em seguida, descrevo brevemente a realidade social em que as diferenças de rendimento

---

<sup>8</sup> FREUD, S. A dissolução do Complexo de Édipo. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1924-1996, v. XIX.

<sup>9</sup> Título do livro de PATTO, M. H. S. (org.). **A Cidadania Negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

escolar entre crianças de diferentes origens sociais foram sendo constituídas no cenário brasileiro.

No Capítulo 2, intitulado Trajetória Metodológica, apresento a metodologia empregada para a realização do estudo, os critérios e o processo de escolha da escola e do aluno, os procedimentos da pesquisa de campo, assim como os instrumentos de produção e análise dos dados.

No Capítulo 3, caracterizo o município e o bairro onde a escola Pedro Álvares Cabral está situada, apresento a escola, a sala de aula e o aluno.

No Capítulo 4, procuro discorrer sobre as políticas quantificadoras do governo e seus efeitos no cotidiano escolar pesquisado, produzindo o que nomeei “os inclassificáveis”.

Em seguida, no capítulo 5, apresento o estudo de caso realizado com o aluno Wellington, descrevendo seu cotidiano na Escola PAC.

No capítulo 6, faço algumas considerações finais acerca do estudo de caso realizado por meio de uma análise desenvolvida a partir de quatro categorias temáticas: 1) A individualização e o descompromisso na escola PAC: os inclassificáveis; 2) O desvalor do professor; 3) O não aprender como decorrência do não ensinar; 4) A família de Wellington e a escola PAC: das representações da escola ao cotidiano vivido – sobre páginas em branco.

Por fim, apresento os elementos pós-textuais, tais como: referências e anexos.

## 2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O pesquisador é como a fênix: faz renascer das cinzas esquecidas do tempo os sentidos que o fogo aquecido da História queimou em seu calor cotidiano (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 163).

Aqui descreverei o caminho que percorri no processo de delimitação do objeto de estudo, assim como no desenvolvimento da pesquisa de campo e análise dos dados.

### 2.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O método que julguei mais conveniente para a pesquisa desenvolvida, que buscou esclarecer os fundamentos de uma realidade na vida cotidiana, foi o estudo de caso etnográfico com inspiração fenomenológica. E o que busquei realizar foi descrever o cotidiano de um aluno de ensino fundamental com baixo índice de rendimento escolar e o contexto da escola por ele frequentada.

Contudo, considero importante ainda destacar que a pesquisa aqui apresentada pode ser compreendida como um estudo de caso etnográfico de inspiração fenomenológica no sentido que descreveu a realidade de um aluno com baixo índice de rendimento escolar, a partir das experiências do cotidiano desse aluno.

Segundo Zibetti (2005), o estudo do cotidiano escolar torna-se imprescindível para que possamos compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, como transmite seus conteúdos, crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

A autora ainda enfatiza que da mesma maneira como a realidade social se configura contraditória, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças entre classes sociais, a escola, como constitutiva dessa práxis, reproduz no seu dia a dia todas essas e outras contradições sociais.

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras -, que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo este processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo (ZIBETTI, 2005, p. 39).

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1986), os estudos do cotidiano têm fundamental importância por permitirem conhecer uma história que não está registrada em documentos, e o não documentado oculta algo da realidade, nos bastidores do cotidiano algo se revela permanentemente, e ao se revelar nos permite desvelar novos sentidos da realidade. Pois, como nos lembra Pinel (2005, p. 273): “Quanto mais eu retiro o véu que cobre/esconde um sentido que clama por aparecer, mais sentidos ficam à espreita, esperando retiradas de sentido.”

A etnografia ainda descrita por Ezpeleta e Rockwell, como possibilidade de estudo da realidade das escolas, parte da utilização do conceito de vida cotidiana explicitado por Agnes Heller.

As autoras acreditam que para compreendermos a complexidade da escola, é de fundamental importância partir do pressuposto de que sua constituição seja fruto das relações humanas em uma realidade dialética, e em Agnes Heller, encontramos em sua definição de vida cotidiana a possibilidade dessa compreensão, pois, para ela:

[...] os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados, etc. [...] Todavia, essas “circunstâncias” determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas (HELLER, 2004, p. 1).

Sua concepção, afirma serem os fatos ontológico-sociais definidos por causalidade e finalidade. Sendo o homem produtor da história, ao compreender sua vida cotidiana, podemos compreender a construção e transmissão de cada estrutura social.

A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (HELLER, 2004, p. 17).

A vida cotidiana seria assim o “centro” do acontecimento histórico. E o homem nasce inserido em sua cotidianidade e participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. “Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 2004, p. 17).

A autora também enfatiza que uma das características dominantes da vida cotidiana é a espontaneidade, e afirma ainda que as ideias necessárias à cotidianidade não se encontram no plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A vida cotidiana é a que mais se presta à alienação. Contudo, não é necessariamente alienada em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais.

Conhecer a escola a partir da dinâmica de sua cotidianidade é de fundamental importância para que tenhamos a possibilidade de compreender como os sujeitos que dela fazem parte contribuem com sua construção assim como sofrem seus efeitos.

Faz-se necessário esclarecer ainda, que para Ezpeleta e Rockwell (1986), a etnografia não é uma simples descrição do cotidiano estudado, mas a descrição que se articula com um trabalho teórico. As perguntas iniciais na etnografia são originadas de discussões teóricas, de forma que a descrição da realidade estudada não é mero reflexo dessa realidade, mas um objeto construído, uma vez que o pesquisador leva consigo uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação dos aspectos desconhecidos.

No nosso caso, esse referencial, diante da complexidade da realidade apresentada, foi sendo constituído de tal forma que foi compondo um mosaico que nos permitiu formar um quadro com o propósito de compreender a



realidade dos baixos índices de rendimento escolar em uma escola pública na atualidade.

Nosso estudo de caso etnográfico com inspiração fenomenológica procura enfatizar a experiência enquanto fenômeno a partir de sua própria realidade e para isso, o caminho é ir à coisa mesma, buscando dar visibilidade à experiência. Segundo Merleau-Ponty (1971), a redução fenomenológica deveria ser questionada enquanto impossível, mas que mesmo diante dessa impossibilidade, seria importante o pesquisador estar sempre em permanente reflexão sobre suas crenças, valores, preconceitos e porque não, teorias. Segundo ele, a redução fenomenológica consiste “[...] numa profunda reflexão que nos revele os preconceitos em nós estabelecidos e nos leve a transformar este condicionamento sofrido em condicionamento consciente, sem jamais negar a sua existência” (MERLEAU-PONTY, 1973, p.22).

Foi esse o difícil exercício realizado em campo. Busquei durante toda minha pesquisa estar em permanente reflexão sobre como os meus preconceitos, crenças, valores e teorias poderiam estar prejudicando minha posição diante das experiências vivenciadas no cotidiano do bairro, da escola, da Associação de Moradores por mim frequentados durante todo o ano de 2011. Tarefa árdua, muitas vezes impossível. Sentimento de medo, perplexidade, raiva, tristeza, e muitos outros foram constantes e sempre me faziam ter consciência da dificuldade de realizar a suspensão, mas mesmo nos deslizos, procurei, quando possível, refletir sobre o que em mim estava interferindo em meu olhar e embaçando a visão.

Também foi constante o desafio do trabalho etnográfico no contexto escolar: como compreender a instituição escola, sem desconsiderar sua relação com a sociedade em que está inserida?

Para a realização de um estudo de caso etnográfico é imprescindível que o contexto social que existe além da escola e da comunidade seja considerado. Para isso, me sustentei em fundamentos teóricos que me permitiram compreender que os processos educacionais são parte integrante de formações sociais historicamente determinadas.

Pautada nesses pressupostos, a pesquisa aqui apresentada fundamentou-se no interesse de estudar os efeitos dessa realidade social sobre o aluno considerado hoje como “aluno com baixo índice de rendimento escolar” no contexto de uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória.

Segundo André (2000), a pesquisa etnográfica, na medida em que tem o pesquisador como instrumento de coleta de dados, possibilita que o mesmo possa rever, diante das circunstâncias vivenciadas, tanto suas técnicas de coleta quanto as questões que norteiam sua pesquisa, que pode se tornar uma permanente reconstrução à medida que vai sendo desenvolvida.

Partindo desse pressuposto, participar do cotidiano da escola foi essencial para que os objetivos do estudo fossem sendo melhor definidos. Durante o percurso, delimito como objetivo geral:

- Compreender como se configura hoje o fracasso escolar em uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória-ES, submetida à política quantificadora de avaliação das escolas e suas consequências sobre um aluno e sua família.

E para conseguirmos alcançar o objetivo acima delimitado, o subdividimos nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais são as políticas atuais destinadas aos “alunos com baixo índice de rendimento escolar” nas escolas públicas de ensino fundamental no município de Vitória.

- Identificar as estratégias utilizadas pela escola para atender às exigências do Governo quanto à obtenção de melhores índices (IDEB).

- Compreender como é a relação entre a escola e a família de um “aluno com baixo índice de rendimento escolar”.

A utilização do verbo compreender está pautada na definição de Pinel (2003):

Compreender é uma espécie de apreender com. Apreender com o outro. Diz AmatuZZi (1980, p. 83) que compreender é perceber aquilo mesmo que ela [pessoa] tenta expressar como se fosse ela. Do ponto de vista da pessoa. [...] É como se você se colocasse no lugar da pessoa, sem estar de fato, para ajudar a perceber como as coisas se passam com ela, naquele momento (PINEL, 2003, p. 13).

Acredito ser ainda importante chamar atenção para o fato que os estudos de caso não representam “amostra” cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística). Não tenho a pretensão que o caso aqui apresentado seja representativo de uma população, e que possamos com ele generalizar os resultados obtidos, mas acredito sim, que a partir de um conjunto particular de resultados, ele produza proposições teóricas que possam ser aplicáveis a outros contextos, chegando ao que Yin (2001) denomina “generalização analítica”.

Entendo assim que um caso singular pode ser comparado a outros, de outros estudos, e essa comparação pode nos permitir compreender as semelhanças ou diferenças existentes entre eles. Sabendo disso, busquei descrever detalhadamente o caso estudado para que o leitor possa fazer também suas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, acredito que o pesquisador pode oferecer oportunidade aos leitores de associarem o que foi observado nesse estudo a outros conhecidos ou até experienciados por eles próprios em outros contextos.

Conforme sugere André (1984), o conhecimento gerado por meio do estudo de caso tem um valor único, próprio e singular.

[...] sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada (ANDRÉ, 1984, p. 52).

## 2.2 O TRABALHO DE CAMPO

### 2.2.1 Escolha da escola e dos sujeitos da pesquisa

A opção pela escola como foco de estudo não significou abordá-la exclusivamente em função de suas relações internas. Mas, também, de considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento.

Contudo, mesmo buscando compreender a totalidade social, nosso enfoque no cotidiano escolar significou estudar a escola em sua singularidade.

Em Sartre et al. (2003, p. 70), temos a seguinte afirmação de Vigier: “Se a história humana é totalidade, o homem individual, considerado como um todo psicológico, também é uma outra, com suas próprias contradições, suas relações com o mundo exterior”.

[...] Assim, positiva e negativamente, os possíveis sociais são vividos como determinações esquemáticas do futuro individual. E o possível mais individual não é senão a interiorização e o enriquecimento de um possível social [...] (SARTRE et al., 2003, p. 81).

Também considero importante esclarecer, que não fui a campo com entrevistas já estruturadas, nem com a definição de todos os sujeitos que seriam envolvidos. Somente a partir da realidade cotidiana fui delimitando quantos e quais seriam os alunos escolhidos para o início da pesquisa de campo.

A partir do contato com o diretor, com as pedagogas, com os professores e funcionários da escola, assim como com os alunos, sempre no cotidiano escolar, busquei compreender a dinâmica da escola pesquisada e nessa busca pude delimitar quantos e quais seriam os sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva, o sujeito passa a ser compreendido a partir das suas relações e, conseqüentemente, das mediações que estabelece com o mundo. Situado num contexto histórico específico, o sujeito está em meio a conflitos, contradições, negações, afirmações e superações, as quais estão impressas

nas suas ações cotidianas, mediadas pela história que se dá num movimento dialético – “o movimento singular/universal” (SARTRE, 2003, p. 82).

Para a escolha dos “alunos com baixo índice de rendimento escolar”, segui um princípio denominado por Thiollent (2005) de “princípio de intencionalidade”. Segundo o autor esse princípio é adequado ao contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, ou seja, consiste na valorização de critérios de representatividade qualitativa. “Existe, neste caso, um tratamento qualitativo da interpretação do material captado em unidades qualitativamente representativas do conjunto do universo e de modo diferenciado em função das características do problema investigado” (THIOLLENT, 2005, p. 68).

Escolhi como local da pesquisa uma escola de ensino fundamental de Vitória que obteve em 2009/2010 um dos resultados mais baixos no IDEB do município.

Segue abaixo a Tabela IV com os resultados comparativos do IDEB, referentes ao segundo ciclo do ensino fundamental no Brasil, Espírito Santo e Vitória e o índice obtido pela escola pesquisada.

**TABELA IV - Resultado do IDEB 2009 – Escola Pedro Álvares Cabral**

<b>Média das Escolas Públicas</b>				
	<b>BRASIL</b>	<b>ESPÍRITO SANTO</b>	<b>VITÓRIA</b>	<b>EMEF PESQUISADA</b>
<b>SÉRIES INICIAIS (1ª a 4ª)</b>	4,4	5,0	4,8	<b>&lt; 4</b>
<b>SÉRIES FINAIS (5ª a 8ª)</b>	3,7	3,8	3,8	<b>&lt; 2</b>

Ao chegar à escola, a partir do contato com a direção e apresentação do projeto de pesquisa, mediante a sua autorização, pela via de termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo I), busquei nos diários de classe e em seus registros junto à secretaria escolar os alunos que no ano 2010 obtiveram as menores notas nas avaliações realizadas pela escola. Acompanhei durante todo o ano de 2011 um aluno da última série (8ª série/9º ano) do segundo ciclo do ensino fundamental, sendo esse aluno do sexo masculino. A escolha do

segundo ciclo ocorreu porque, tendo o IDEB como parâmetro de avaliação, os seus resultados vêm apontando esse ciclo como o que apresenta, no ensino fundamental, os piores desempenhos em todo o território nacional. Após autorização da diretoria da escola, o passo seguinte foi estabelecer contato com a pedagoga e os professores da turma em estudo e, após explicar o propósito da minha presença, apresentei o projeto de pesquisa e esclareci os seus objetivos. Após consentimento de professores e alunos, passei a frequentar a sala de aula.

Esses consentimentos não ocorreram sem resistências e desconfortos, que eram também por mim compartilhados. Por mais que soubesse de meus objetivos e da importância de observar a sala de aula, o início foi extremamente difícil, pois ficava incomodada e constrangida com os sentimentos que minha presença causava nos professores e alunos. Alguns alunos, inicialmente, por mais que eu tivesse me apresentado e explicitado os meus objetivos, insistiam em me ver como sendo da Polícia ou do Conselho Tutelar.

Diante dessa realidade, passei a estabelecer contato com alguns membros do corpo técnico, com professores e alunos durante os intervalos de aula e também durante o recreio. Nesses momentos conversávamos sobre o nosso cotidiano e passei a contribuir com algumas discussões de seus interesses. Emprestei livros, enviei artigos e pude colaborar com a indicação de leitura de alguns professores que tinham interesse em ingressar em mestrados e doutorados em Educação. Também escutei muito suas inúmeras dores e queixas sobre suas condições de trabalho. Essa maior aproximação entre pesquisador e pesquisados, mesmo que ocupando posições diferentes, produziu a possibilidade de identificação e conseqüentemente permitiu que os sentimentos persecutórios com a minha presença fossem desaparecendo à medida que eu ia sendo conhecida e minha presença sendo percebida como menos ameaçadora a todos. Contudo, apesar de ter conseguido estabelecer um contato mais próximo com vários professores, com o corpo técnico e alunos, alguns professores permaneceram durante todo o ano letivo com uma postura de desconfiança e incômodo com minha presença. Já com os alunos, minha presença foi sendo gradativamente aceita e passei a ser considerada

por eles como um membro do grupo. Inclusive, por decisão dos alunos, meu nome foi incluído na camiseta da turma. A confecção de camiseta é uma prática comum entre as 8<sup>as</sup> séries/9<sup>o</sup> ano que estão concluindo o ensino fundamental na escola.

A escola pesquisada pertencia à rede pública municipal de Vitória – ES, situada em um dos bairros mais pobres do município, que atende a uma clientela de baixa renda. As características físicas da escola, os aspectos administrativos e pedagógicos serão descritos no capítulo seguinte quando apresento o contexto escolar.

Em meu projeto inicial havia delimitado um número de dois alunos que iria acompanhar, um do sexo feminino e outro do sexo masculino. Essa intenção precisou ser revista assim que realizei a primeira etapa de observação e a partir dos primeiros contatos com os alunos. Primeiramente, porque o número de alunos com baixo índice de rendimento escolar era muito maior do que o de alunas. Segundo, porque as duas alunas que apresentaram baixos índices de avaliação no ano anterior, além de apresentarem uma baixa frequência às aulas, se recusaram a participar do estudo. Sendo assim, acompanhei um aluno do sexo masculino durante todo o ano letivo de 2011.

Outra mudança necessária em meu estudo foi quanto ao acompanhamento do aluno em seu cotidiano fora do contexto escolar. Inicialmente tinha a intenção de acompanhá-lo em seu espaço residencial e no bairro onde residia. Contudo, logo após a definição do aluno que participaria do estudo, o primeiro passo foi a realização de uma entrevista objetivando sua autorização e interesse em participar, o segundo passo consistiu em sua permissão para ir à sua casa para obter de sua mãe a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo II). Nesse momento ele me pergunta: - *Mas você vai ter coragem de ir até lá?* Relata que morava em uma região muito perigosa. Consultei então a pedagoga sobre minha visita e fui informada por ela que não deveria frequentar o bairro sem a presença de algum morador devido ao crime organizado e ao tráfico de drogas. Sendo assim, para a obtenção da assinatura do termo de

consentimento livre e esclarecido, realizei uma primeira e única visita domiciliar.

Quanto ao bairro, por três vezes estive presente em reuniões da Associação de Moradores, e também por uma vez, percorri as suas ruas com o propósito de conhecer sua dinâmica, mas em todas elas estava acompanhada de membros da Associação de Moradores, que sempre foram muito receptivos e demonstravam orgulho por eu estar realizando minha pesquisa ali.

## 2.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Segundo André (2000), as técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia e que caracterizam um estudo etnográfico em educação são: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Porém, na abordagem etnográfica, o uso destas técnicas está subjacente ao princípio da “[...] interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. [...] Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 2000, p. 28).

### 2.3.1 Observação participante

O que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados.

Um outro requisito da pesquisa do tipo etnográfico é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 2000, p. 38).



Partindo desse pressuposto, observei durante o ano letivo de 2011 a escola e sua dinâmica, assim como o bairro onde está localizada e mais sistematicamente um aluno. Participei como observadora nas aulas (Somente um professor não autorizou minha presença em suas aulas, os demais, além de terem autorizado verbalmente, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Anexo III), das reuniões de professores, de algumas comemorações, dos horários de recreio, na sala dos professores e de outras atividades que envolviam o cotidiano escolar. Além disso, a partir do consentimento dos pais, observei um aluno no cotidiano escolar e fora dele. Também participei de reuniões da Associação de Moradores do bairro.

Para ilustrar quantitativamente esse procedimento de coleta de dados, estive presente na escola de fevereiro a dezembro de 2011, inicialmente durante três dias na semana, depois durante cinco dias, sempre no turno matutino, perfazendo um total de 70 dias. Realizei observação nas seguintes situações: 60 aulas de 50 minutos, totalizando 50 horas em sala de aula; 20 recreios no pátio; 03 reuniões de pais; 02 debates de candidatos à eleição de diretor da escola; 01 evento organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES); 01 evento do Projeto Escola Aberta; 05 reuniões de professores; 02 conselhos de classe; 40 recreios na sala dos professores; 01 evento do Projeto Jovem Doutor.

Quanto às observações fora do contexto escolar, estive presente em: 01 apresentação de balé e 01 campeonato de basquete de um aluno; 03 reuniões da Associação de Moradores do bairro; além de ter observado e percorrido todas as ruas do bairro em companhia do presidente e da secretária da Associação de Moradores.

Após a realização das observações, com o objetivo de registro dos dados, fiz um diário de campo dos acontecimentos ocorridos durante o período de observação. Ele consistiu de um registro escrito do que presenciava, ouvia, observava, sentia e pensava no decorrer do recolhimento dos dados. As anotações diárias foram de fundamental importância para a pesquisa.

### **2.3.2 Entrevistas semi-estruturadas**

À medida que a observação foi permitindo uma maior compreensão da dinâmica escolar e do lugar ocupado pelos sujeitos que a compõem, fui delimitando com quem eu fazia contato para realização de entrevistas. Realizei entrevistas com quatro alunos e dois pais, com o diretor da escola, com a pedagoga, com quatro professores e uma coordenadora.

### **2.3.3 Análise de documentos**

Os documentos utilizados para análise foram divididos em três categorias:

- a) Documentos relacionados à escola: Projeto Político Pedagógico de 2010; Plano de Ação de 2010; documentos da secretaria da escola contendo fluxo de alunos no ano letivo de 2010 e 2011; boletim e diário escolar.
- b) Documentos relacionados às políticas do município de Vitória destinadas aos alunos com baixo índice de rendimento escolar;
- c) Documentos relacionados às políticas do governo federal destinadas às avaliações da educação básica: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB); Plano nacional de educação (PNE); Diretrizes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes à Avaliação da Educação Básica.

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS E O DESVELAMENTO INTERPRETATIVO

Como afirmam Sato e Souza (2001),

A orientação etnográfica posiciona-se claramente em favor da não dicotomização entre as etapas de coleta e análise de dados, configurando-se o estar no campo como um constante diálogo entre a natureza do objeto, as hipóteses de trabalho e o que o campo fala (SATO; SOUZA, 2001, p. 42-43).

Durante a realização da pesquisa, procurei observar e concomitantemente interpretar os dados coletados. Selecionei do contexto o que havia de significativo em relação à elaboração teórica que desenvolvi. Criei hipóteses, realizei uma multiplicidade de análises, reinterpretei, formulei novas hipóteses. No processo de observação e interpretação, abriu-se a possibilidade de criar e enriquecer a realidade com conteúdos teóricos. O que fui conhecendo e compreendendo foi concomitantemente me levando à busca de autores que pudessem contribuir com a análise do fenômeno que se desvelava para mim. Assim fui compondo o mosaico das leituras que se tornaram pertinentes diante da realidade pesquisada.

André (2000) ao discutir a análise dos dados na pesquisa etnográfica enfatiza que:

[...] as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa [...] (ANDRÉ, 2000, p. 74).

Um outro aspecto discutido por André (2010) e que considero relevante trazer para discussão aqui, se refere ao perigo sempre presente no estudo de caso etnográfico que é a ausência de uma descrição densa. Em muitos trabalhos revistos pelas autoras, verificou-se a falta de um exame mais acurado dos dados, de um questionamento mais profundo que atingisse suas raízes e capaz de desvendar seu significado, seus condicionantes e suas implicações. Enfim, constatou-se a falta de uma leitura crítica, de uma interpretação. A autora

aponta ainda que estudos etnográficos com tais limitações podem ser considerados meras descrições empíricas.

Segundo Geertz (1989), a descrição etnográfica é interpretativa, e o que ela busca é uma interpretação do discurso social.

Beltrame e Camacho (1997) alertam que é frequente a falta de clareza no papel da teoria na pesquisa educacional etnográfica. Assinalam que:

a) Toda etnografia de boa qualidade precisa ter a capacidade de sustentar uma reanálise de seus dados iniciais, sendo que as informações oferecidas, além de esclarecer e manter um determinado ponto de vista teórico, devem permitir abordagens diversas; b) a reanálise de um trabalho etnográfico é prova de qualidade e adequação, e não de incapacidade analítica do pesquisador (BELTRAME; CAMACHO, 1997, p. 79).

Enfatizam também a importância de se considerar a escola como espaço social e terreno cultural onde se criam e recriam conhecimentos, valores, significados e onde ocorrem movimentos de acomodação, de contestação e de resistência; recorrer aos princípios básicos da etnografia, do estranhamento e da descrição densa; destacam também a importância de se ter muito bem definido o papel da teoria na pesquisa; saber lidar com a questão dialética da objetividade e da participação, ou seja, recorrer ao movimento de estranhamento, à triangulação dos procedimentos metodológicos (diversidade de sujeitos, variedade de informações e perspectivas de interpretação de dados variados) e ao apoio teórico.

A análise dos dados não deve ser um momento estanque da pesquisa, só ocorrendo após a coleta dos dados. Observação, entrevistas, leituras de documentos e análise de dados são processos que vão ocorrendo a todo o momento e isso permite a construção e reconstrução metodológica durante o percurso da pesquisa.

Outro aspecto importante a ser destacado é que não parto do princípio que seja possível uma neutralidade por parte do pesquisador. Busquei uma interpretação dos dados pautada na seguinte concepção: “[...] está claro que o mundo é uma interpretação humana, somente outra interpretação terá o poder

de concebê-lo diferentemente. O mundo humano é filho da concepção interpretativa” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 168).

Nessa perspectiva acredita-se que o pesquisador deve ser o intérprete da realidade apresentada por ele. A partir de atribuições de sentidos ele pode desvelar e desvendar o contexto que pretende compreender.

Nem o sujeito que pesquisa, nem o sujeito a ser pesquisado são o resultado mecânico de um contexto. Antes, revelam uma série de relações que lhes possibilitam compreender o mundo e a si mesmos desta ou daquela forma. Essas compreensões é que se tornam significativas para a pesquisa. Nesse ponto, a hermenêutica pode constituir significativa metodologia capaz de permitir uma leitura que contemple, de forma mais totalizante, a realidade. Ou melhor, utilizando a hermenêutica como método, é possível buscar uma compreensão que possa partir de dada particularidade e chegar à sua universalidade com base nas relações instauradas pelos sujeitos da realidade a investigar (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 176).

Esse desvelar interpretativo foi o motor que possibilitou emergir os conceitos necessários para a compreensão da realidade cotidiana apresentada, e antes de seu desvelamento, queria registrar que esse processo de pesquisar é mais complexo do que os manuais de pesquisa relatam. O desvelar e o compreender muitas vezes encontram-se distantes, perdidos em momentos de absoluta escuridão, pois, conforme já descrito anteriormente, nem sempre estamos a um distanciamento necessário para podermos realizar a suspensão. Descobri que em um estudo de caso etnográfico o excessivo envolvimento, que é inevitável, pode nos levar a uma identificação com os sujeitos estudados e isso pode se tornar um impedimento à leitura e interpretação dos dados.

A partir do distanciamento possível pude construir uma análise a partir de uma síntese de todo o material coletado. Contudo, até chegar a ela precisei dar alguns passos. Primeiramente, realizei uma leitura e releitura de todo o material obtido com as observações, entrevistas e análise de documentos. Essas várias leituras me permitiram construir uma visão geral do conjunto das informações que foram sendo acumuladas ao longo de mais de um ano. A partir dessa visão de conjunto, emergiram e se destacaram alguns aspectos relevantes que se entrelaçavam, o que ao final, possibilitou que construísse categorias que me permitiram realizar uma análise interpretativa à luz de pressupostos teóricos

sistematizados ao longo da discussão. Esse caminho foi definido a partir de um pressuposto de que não havia um modelo preestabelecido para a análise dos dados da pesquisa.

As construções das categorias temáticas e da fundamentação teórica ocorreram concomitantemente. Os dados apresentados e as categorias propostas trazem os conceitos desenvolvidos.

Sendo esse o propósito, descrevi o cenário da pesquisa e logo em seguida utilizei falas, cenas e conceitos que as interpretassem. Tudo de forma entrelaçada. Essa estratégia permitiu a compreensão das relações existentes entre os dados provenientes das diversas fontes (observações, entrevistas e documentos).

Procurei, assim, nessa etapa da análise, articular os dados com a teoria e, conforme Lüdke e André (1986), ultrapassar a análise e chegar à teorização.

Contudo, a apresentação das categorias de análise constará apenas em uma síntese final, pois procurei conforme descrito acima, não separar a análise dos dados como um momento estanque da pesquisa. Com esse propósito construí esse entrelaçamento entre campo e interpretação nos capítulos a seguir, onde procurei apresentar os dados, inicialmente, introduzindo o leitor no cenário da pesquisa e para isso descrevo o município, o bairro, a escola e uma síntese da história do aluno. O passo seguinte foi apresentar as políticas quantificadoras do governo e seus efeitos no cotidiano escolar. Nesse item, claramente apresento a realidade escolar concomitantemente com minha interpretação. Em seguida, procuro apresentar de forma densa e detalhada o cotidiano de Wellington na escola PAC e por fim uma análise contendo breves categorias que refletiram minha síntese da pesquisa. Procurei ser breve nessa análise por considerar que a descrição densa e detalhada do caso já fala por si e com isso, também tive a intenção de deixar alguma possibilidade de interpretação ao leitor, que ao fazer as associações e dissociações, poderá construir as suas próprias interpretações, desenvolvendo o seu processo de compreensão da realidade em estudo.

Fica claro assim que não parto do pressuposto de que as representações da análise aqui apresentada são as únicas formas de apreender a realidade, mas sim que os leitores irão desenvolver as suas próprias representações, que são tão significativas quanto as aqui formuladas. Pois para André (1984) “[...] o conhecimento derivado do estudo de caso é mais concreto, mais contextual e mais sujeito à interpretação do leitor do que o conhecimento gerado em outros tipos de pesquisa” (ANDRÉ, 1984, p. 54).

## 2.5 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA

Todos os participantes do estudo foram informados que eu estava coletando dados para uma pesquisa e a todos foi assegurado que os dados eram confidenciais e que seria respeitado o anonimato. Assim, antes de iniciar as observações e entrevistas, todos foram informados sobre os objetivos da pesquisa e que seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios. Tiveram ainda a liberdade de não participar do estudo se assim desejassem. Para a participação foi necessário assinar termo de consentimento livre e esclarecido.

Algumas entrevistas foram gravadas com permissão dos entrevistados. Foi dado a eles o direito de solicitar que o gravador fosse desligado, sempre que desejassem que alguma fala não fosse registrada. No registro das notas de campo e na transcrição das entrevistas foram utilizadas as iniciais dos nomes dos depoentes para a minha própria orientação. Posteriormente, para o manuseio das anotações na fase de análise intensiva, utilizei um nome fictício para cada depoente, com o propósito de salvaguardar o sigilo dos dados e proteger os direitos dos mesmos.

Para garantir o anonimato dos participantes, na divulgação dos dados, utilizei ainda nomes fictícios para o bairro e para a escola.

### 3 CONSTRUINDO O CENÁRIO DA PESQUISA

#### 3.1 A CIDADE DE VITÓRIA

Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas  
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas  
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas

Caetano Veloso

Vitória possui uma população de 327.801 habitantes conforme a estimativa do IBGE (2011), e é o centro da Região Metropolitana, que com mais seis municípios, totaliza uma população estimada em 1,6 milhão. Circundado pela Baía de Vitória, o município apresenta ilhas, encostas, enseadas, mangues e praias. Possui uma extensão de 99 km<sup>2</sup>. Em seu território, 40% de sua área é composta por morros.

Apesar de Vitória possuir a maior renda per capita entre as capitais do Brasil, o maior IDH entre as capitais do sudeste e o terceiro maior entre as capitais, possui uma grande desigualdade social e em muitos bairros os equipamentos públicos são escassos. Por ser uma ilha com pequena extensão territorial, alguns bairros muito pobres fazem limite com bairros de classe média e alta, denunciando o quadro de injustiças sociais.

A desigualdade e injustiça ficam evidenciadas nos números apresentados pela educação municipal. O mesmo município que comemora a existência de algumas escolas (todas localizadas em bairros de classe média) com índices de desempenho escolar acima da média do país, em contraposição, possui escolas com índices de desempenho escolar entre os mais baixos. Para retratar essa realidade, a seguir apresento alguns dados referentes à educação no município de Vitória.



### 3.2 A EDUCAÇÃO NA CIDADE DE VITÓRIA

O IDEB de 2009 coloca o desempenho escolar da cidade de Vitória acima da média nacional, atingindo 5,3 contra 4,6 do país, para os anos iniciais e 3,8 para as séries finais. No ranking geral, 05 das 53 unidades do ensino fundamental ficaram acima da média definida pelo índice.

Apesar dos níveis de investimento na área da educação apresentarem taxas que se aproximam de países de primeiro mundo, a realidade parece se afastar muito em vários aspectos, como, por exemplo, o salário médio de um professor de ensino fundamental com uma carga horária semanal de trabalho de 25 horas é de R\$ 1.800,00<sup>10</sup>, assim como a escassa oferta de equipamentos na área. Além das escolas, que o município tem obrigação por lei de garantir, poucas são as ofertas complementares oferecidas. O município, mesmo sendo uma capital, tem absoluta escassez de bibliotecas públicas. As tabelas abaixo denotam essa realidade.

A Tabela V apresenta o índice de alunos matriculados nas escolas públicas municipais de Vitória no ano letivo de 2009.

---

<sup>10</sup> Esse valor é a média salarial dos nove professores de ensino fundamental que participaram da pesquisa.

**TABELA V - Matrículas disponíveis no ano letivo de 2009**

Dependência		Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada	
Matrícula Inicial*	Ed. Infantil	Creche	9.896	0	74	8.887	935
		Pré-escola	10.436	0	55	8.957	1.424
	Ensino Fundamental	1ª a 4ª série e anos iniciais	21.425	68	0	15.354	6.003
		5ª a 8ª série e anos finais	20.356	590	0	13.650	6.116
	Ensino Médio		17.186	11.092	725	0	5.369
	Ed. Profissional (Nível Técnico)		4.448	357	1.507	0	2.584
	Ed. de Jovens e Adultos - EJA (presencial)	Fundamental	2.549	0	0	2.527	22
		Médio	2.674	1.550	512	0	612
	EJA (semipresencial)	Fundamental	799	793	0	0	6
		Médio	1.153	1.146	0	0	7
	Ed. Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	Creche	143	0	0	58	85
		Pré-escola	203	0	2	103	98
		Anos iniciais	582	0	0	400	182
		Anos finais	469	0	0	450	19
		Médio	240	26	0	0	214
		Ed. Prof. Nível Téc.	39	0	0	0	39
		EJA Fundamental <sup>1,2</sup>	50	0	0	50	0
EJA Médio <sup>1,2</sup>		3	3	0	0	0	
<b>Total</b>		<b>92.651</b>	<b>15.625</b>	<b>2.875</b>	<b>50.436</b>	<b>23.715</b>	
<b>Percentual</b>		<b>100%</b>	<b>16,86%</b>	<b>3,10%</b>	<b>54,44%</b>	<b>25,60%</b>	

Fonte: SAEB e Censo Escolar 2009.

\* Número de matrículas no início do ano letivo de 2009 (a data de referência do Censo Escolar é a última quarta-feira do mês de maio).

1 - Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semipresencial.

2 - Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

Nas Tabelas VI e VII percebemos que apesar das políticas públicas promoverem ações e estratégias para a diminuição da reprovação e da evasão escolar, há a evidência de um alto índice de reprovação no ensino fundamental do município de Vitória. Inclusive, o que nos chama a atenção na tabela VII, é que o índice de reprovação apresenta um crescimento nos últimos anos, principalmente no segundo ciclo do ensino fundamental.

**TABELA VI - Aprovação, Reprovação, Abandono e Transferência no Ensino Fundamental (1ª a 4ª) - 2005 a 2009**

Ensino	Categoria	Quantitativo por Ano				
		2005	2006	2007	2008	2009
Ensino Fundamental de 1ª * a 4ª série	Aprovação	14.157	13.873	14.328	14.179	11.597
	Reprovação	1.198	1.529	1.396	1.758	1.275
	Abandono	198	484	331	282	239
	Transferência	1.499	1.556	1.118	1.156	1.032

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Data da Informação: 10/03/2010  
Informação: Assessoria Técnica de Planejamento.

**TABELA VII - Aprovação, Reprovação, Abandono e Transferência no Ensino Fundamental (5ª a 8ª) - 2005 a 2009**

Ensino	Categoria	Quantitativo por Ano				
		2005	2006	2007	2008	2009
Ensino Fundamental de 5ª * a 8ª série	Aprovação	11.180	10.901	11.018	10.956	8.236
	Reprovação	1.460	1.697	1.835	2.053	2.180
	Abandono	469	597	752	432	426
	Transferência	1.290	1.146	883	1.042	1.000

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Data da Informação: 10/03/2010  
Informação: Assessoria Técnica de Planejamento.

Na Tabela VIII, podemos observar que apesar de Vitória estar entre as cidades com maior renda per capita do país e entre as capitais com o maior IDH, tem uma escassa oferta de equipamentos de educação e cultura, principalmente nos bairros mais pobres.

**TABELA VIII - Equipamentos Públicos de Educação no Município de Vitória**

Equipamento	Região Administrativa								Total
	01	02	03	04	05	06	07	08	
Centro Municipal de Ensino Infantil - CMEI	5	7	7	10	2	5	8	2	46
Núcleo Brincarte - Educação Infantil	-	-	1	1	-	1	2	-	5
Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF	4	8	8	12	1	8	9	3	53
Ensino Complementar	1	1	-	-	1	1	-	-	4
Espaço Educativo	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Biblioteca do Professor	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Polo Universidade Aberta do Brasil - UAB	-	-	-	-	-	1	-	-	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>111</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Data da Informação: 10/03/2010  
Informação: Assessoria Técnica de Planejamento.

A seguir, apresentarei o bairro onde se localiza a escola pesquisada, e para isso, considero importante descrever alguns aspectos da organização político-administrativa do município de Vitória. A Lei 6.077/2003 passou a regulamentar a organização político-administrativa da cidade, dividindo o município em 83 bairros e 08 regionais administrativas. A escola pesquisada localiza-se na Região que reúne 12 bairros, com uma área aproximada de 5.671.517 m<sup>2</sup>, sendo a maior das 08 regionais.

Conforme já relatado anteriormente, com o objetivo de preservar a identificação da escola pesquisada e de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, os nomes utilizados, tanto para o bairro, como para a escola, serão fictícios. No caso do bairro, escolhi o nome Aimorés em homenagem aos índios dessa tribo, primeiros habitantes da região, que foram exterminados pelos colonizadores.

### 3.3 O BAIRRO AIMORÉS: A DURA REALIDADE CONCRETA DE TUAS ESQUINAS<sup>11</sup>

Localizado a oeste do município de Vitória, sua constituição e ocupação teve início por volta dos anos 50, em decorrência de invasões em áreas alagadiças. A região passou por vários processos de aterros, realizados tanto pelo poder público quanto por famílias migrantes que passaram a construir barracos na parte baixa, na área onde existia um vasto manguezal. Na parte alta havia diversos tipos de cultivo que serviam como fonte de subsistência.

As primeiras casas do bairro eram de sapé ou de tijolos, construídas precariamente pelos moradores que, em sua maioria, vieram de municípios próximos à cidade, do interior do estado e de estados vizinhos, principalmente sul da Bahia. Essas famílias se estabeleciam em áreas precárias pela necessidade de habitação própria e pela baixa renda.

---

<sup>11</sup> Uma alusão à letra da música VELOSO, C. Sampa. In: Caetano Veloso. **Muito** – Dentro da Estrela Azulada. Rio de Janeiro: Universal, 1978. Faixa 2, lado 2.

O acesso ao centro da cidade de Vitória era realizado por meio de um bondinho que fazia o percurso até dois bairros vizinhos para onde os moradores precisavam se deslocar a pé. Nos períodos de chuvas fortes, só era possível chegar ao bairro por meio de canoas.

A área que corresponde à extensão do bairro, em 1982, foi cedida pela União ao Município por meio de concessão de aforamento aprovada para execução de um Plano Habitacional. Hoje a grande maioria dos moradores tem seus imóveis registrados, o que é considerado por eles como uma de suas maiores conquistas.

A situação de precariedade aliada aos alagamentos permaneceu praticamente até o início dos anos 60. Hoje o bairro é dividido em duas áreas: parte baixa e parte que abrange o morro. Fica a poucos quilômetros do centro da cidade e faz fronteira com bairros nobres. Está localizado entre duas avenidas importantes da cidade, sendo duas grandes vias de transporte urbano. Há linhas de ônibus que percorrem todo o bairro, inclusive as regiões mais altas. Sua proximidade com os principais pontos da cidade permite aos moradores se deslocarem com facilidade, principalmente para os locais onde trabalham. As ruas são todas asfaltadas. Hoje, a região mais baixa do bairro, mais próxima às avenidas e a outros bairros, apresenta as melhores edificações e é a região mais valorizada. A parte mais alta, muitas vezes de difícil acesso, com ladeiras muito íngremes, constitui a região mais pobre. Não há mais áreas alagadiças, os aterros cobriram toda a extensão da parte baixa do bairro que, em período de chuvas fortes, ainda sofre com os alagamentos.

Quanto ao saneamento, o bairro possui 99% dos domicílios com abastecimento de água e 94% com tratamento de esgoto. Há rede elétrica em todos os domicílios e a iluminação pública está presente em todos os locais. A coleta de lixo é feita diariamente, apesar das ruas permanecerem durante grande parte do dia muito sujas, com acúmulo de lixo pelas calçadas, o que gera um aspecto de abandono e em muitos casos dificulta o deslocamento, pois as ruas são todas muito estreitas, chegando a algumas áreas a se caracterizarem como becos.

Na parte baixa do bairro há um intenso comércio local composto por supermercados, padarias, bares, lanchonetes, pizzarias, lojas de roupas, entre outras, gerando empregos para os moradores. Próximo a um grande hospital da rede privada, encontra-se um galpão de uma associação de catadores de materiais recicláveis da cidade de Vitória. Essa associação conta com 22 trabalhadores que recolhem por mês 60 toneladas de material reciclável das ruas da cidade. A renda média desses trabalhadores é de um salário mínimo. Já na parte mais alta, é comum encontrarmos bares, alguns com um espaço bem limitado e a quantidade excessiva desses estabelecimentos chama a atenção.

Há a presença de muitas igrejas no bairro, tendo destaque as evangélicas de várias denominações.

Não há posto policial, apenas uma ronda feita por viaturas da Polícia Militar. Há alto índice de violência, relacionado principalmente ao tráfico de drogas, muito presente em alguns pontos de Aimorés e em bairros vizinhos. A disposição das ruas e a presença de muitos becos que dão acesso a outros dois bairros vizinhos, que também têm ação do crime organizado, facilitam o tráfico de drogas. Segundo o Relatório de Cidadania III da Rede de Observatórios de Direitos Humanos (2002):

[...] é comum haver tiroteios, tanto nas perseguições policiais, como entre traficantes rivais que disputam os pontos de drogas nos bairros vizinhos. Esses confrontos acontecem a qualquer hora do dia e, nestas situações, uma das grandes preocupações é o medo de bala perdida (p. 393).

Escolas fechadas, ônibus impedidos de circular e tiroteios entre criminosos, essa foi uma notícia divulgada pelos jornais locais no mês de abril de 2012 fazendo referência ao bairro Aimorés e a outros dois bairros vizinhos. A causa dos tiroteios em diferentes períodos foi atribuída à rivalidade entre facções criminosas com o objetivo de controlar o tráfico de drogas na região. Esse é um problema antigo e uma preocupação constante presente no cotidiano de seus moradores.

Quanto aos equipamentos públicos presentes em Aimorés, os dados abaixo apresentados demonstram inúmeras deficiências, configurando um amplo quadro de privação de direitos. Iniciando pela área de saúde, o bairro não possui unidades básicas, nem hospital público. Os moradores precisam se deslocar para bairros vizinhos quando necessitam de atendimento.

Excetuando dois campos de futebol, em todo o bairro praticamente inexistem equipamentos públicos de cultura e lazer. Não há bibliotecas públicas, museus, teatros, centros culturais ou desportivos. Não há parques, e o que chama a atenção é a falta de área verde e a presença do cinza em todo o bairro. O cenário se destaca por ruas asfaltadas, sem nenhuma arborização.

Quanto aos dados populacionais apresentados pelo IBGE (2011), a população registrada em 2010 era de 7.913 habitantes residentes em um total de 2.495 domicílios, entre casas de alvenaria, muitas com baixo padrão de construção, que abrigavam em média 3,2 pessoas.

Os indicadores socioeconômicos do bairro se aproximam das mais baixas médias da cidade. Para ilustrar esses dados segue abaixo uma tabela comparativa de dados socioeconômicos do bairro e do município de Vitória.

**TABELA IX - Comparativo de Dados Socioeconômicos do Bairro Pesquisado com a Média do Município de Vitória**

<b>INFORMAÇÃO</b>	<b>VITÓRIA</b>	<b>BAIRRO PESQ</b>	<b>(%) VITÓRIA</b>
Área Km <sup>2</sup>	93,38	0,49	0,52%
População	319.163	7.913	2,48%
Homens	149.833	3.771	2,52%
Mulheres	169.330	4.142	2,45%
Renda Média	1.661,99	673,40	-

Fonte: IBGE – Censo 2010

A renda média mensal da população do bairro Aimorés, como ilustrado na tabela acima, é bastante reduzida, concentrando-se nas faixas de menor rendimento da cidade. Em 2010, era de R\$ 673,40, diferindo muito da média da cidade que era de R\$ 1.661,99. Muito próximo geograficamente de Aimorés, há bairros de classe média e alta, onde a renda média chega a atingir R\$ 10.000,00.

Quanto à faixa etária da população residente em Aimorés, é composta predominantemente por jovens. Em 2010 mais de 36% dos moradores tinha até 18 anos e apenas 5% mais de 70. Ao percorrer as ruas do bairro fica evidente o grande número de crianças e jovens moradores da região. Pela falta de equipamentos de lazer e cultura, é muito comum as crianças brincarem pelas ruas, que por serem muito estreitas, além do perigo de atropelamento, fazem com que o tráfego de carros e ônibus fique dificultado.

Segundo dados levantados na Seme, 28,7% dos moradores concluíram o ensino médio, 33,2% concluíram o ensino fundamental, 25,5% pararam de estudar entre a 1ª e a 4ª séries do ensino fundamental, 2,7% concluíram o ensino superior, 4,9% são analfabetos.

Apesar da carência de equipamentos públicos no bairro, não se percebe hoje um movimento reivindicatório. Há, entretanto, uma Associação de Moradores que foi fundada em 1984. Surgiu a partir da reivindicação dos moradores da comunidade por melhorias nas obras de infraestrutura. Atualmente não tem sede própria e estava desativada há muitos anos. Em 2011 voltou a funcionar e suas reuniões ocorriam ao ar livre, em um campo de futebol do bairro.

Com o propósito de ilustrar a deficiência dos equipamentos de educação presentes no bairro, abaixo apresento uma tabela descritiva.



**TABELA X – Equipamentos Públicos de Educação no Bairro Aimorés**

<b>Equipamento</b>	<b>Unidades</b>
Centro Municipal de Ensino Infantil - CMEI	03
Núcleo Brincarte - Educação Infantil	00
Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF	03
Ensino Complementar	00
Espaço Educativo	00
Biblioteca do Professor	00
Polo Universidade Aberta do Brasil - UAB	00
<b>Total</b>	<b>06</b>

Fonte: Vitória em dados

### 3.4 CHEGANDO À ESCOLA: “BEM VINDO AO DESERTO DO REAL”<sup>12</sup>

#### 3.4.1 Resistência à pesquisa

Em outubro de 2010, estive na Secretaria Municipal de Educação (SEME) e na Escola Municipal de Ensino Fundamental para protocolar uma solicitação de autorização de realização da pesquisa. Ao chegar à escola, logo na entrada, fiquei surpresa com as condições de suas edificações. Era uma construção nova, ampla, bem conservada, com uma excelente infraestrutura. O acesso ao seu interior só era possível após atravessar três portões de ferro, sendo que o último era mantido fechado com um cadeado.

Ao chegar à secretaria da escola fui encaminhada à sala do diretor. Ao começar a explicar o propósito de minha ida à escola, antes que apresentasse o projeto de pesquisa, fui surpreendida com a seguinte pergunta: - *Você está aqui para fazer alguma pesquisa que tenha relação com o IDEB da escola?*<sup>13</sup> E

<sup>12</sup> Título do livro: ZIZEK, S. **Bem-vindo ao deserto do Real!**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

<sup>13</sup> Durante toda a apresentação dos resultados obtidos em campo, quando utilizar um relato literal de um dos depoentes, será apresentado em itálico.

continua dizendo que seria importante eu saber a história da escola para entender o índice obtido.

Sem que tivesse feito nenhuma pergunta, ele começa a relatar a seguinte história:

**Anselmo:** - *Até o ano de 2009 a escola não tinha sede própria e funcionava em três locais distintos. Esse prédio onde estamos foi entregue em outubro de 2009, há aproximadamente um ano, e só após esse período todas as séries puderam estudar juntas, no mesmo local. Só agora está sendo possível realizar um trabalho com todos os professores e nesse ano a repetência já será bem menor.*

Relata também que havia participado de uma palestra, onde o tema era os índices de avaliação obtidos pelas escolas: - *O secretário de Estado fez um discurso onde disse que era uma vergonha ter algumas escolas com um desempenho daquele no Espírito Santo.* Ele faz referência ao IDEB da escola. Continua: - *Isso está entalado em minha garganta.*

Esclareço que não estava lá para avaliar a escola e sim para conhecer sua história, seu funcionamento e acompanhar alguns alunos com baixo índice de rendimento escolar.

**Anselmo:** - *E qual será o retorno que a escola terá? Porque muitas pessoas vêm até aqui, pesquisam e não dão nenhum retorno para a escola. Posteriormente você irá apresentar os dados obtidos para a escola?*

Digo que me comprometia a levar a tese, quando concluída, e ver como eles gostariam que eu a apresentasse. Anselmo volta a me contar um pouco da história da escola. Fala da demora da construção, pois a obra foi tendo a inauguração adiada, até que a Secretaria Municipal de Educação (SEME) a entregou. Fala das dificuldades de dirigir uma escola em três prédios diferentes e ao mesmo tempo ter que acompanhar a obra da escola nova. A todo o momento, atribui a essas dificuldades o resultado do IDEB.

Assim que ele encerra sua fala, claramente com o propósito de justificar os baixos índices da escola, entrego o projeto de pesquisa e minha carta de solicitação e ele me diz que iria ler o projeto, conversar com a pedagoga e que eu deveria ligar na próxima semana para obter a resposta sobre a autorização da pesquisa.

Saio da escola pensando sobre os efeitos que as avaliações do MEC estavam produzindo e como o IDEB era um fantasma que parecia ocupar um grande lugar nessa escola, pois já estava presente em meu primeiro contato. Nesse momento ainda não poderia imaginar como ele já havia tomado todas as salas e corredores.

Uma semana depois, faço contato com a escola para saber se havia obtido a autorização e para marcar um horário com a pedagoga. Liguei por inúmeras vezes e o diretor não estava na escola. Somente após três dias e depois de muitas tentativas consigo falar com Anselmo. Ele não havia lido o projeto, nem conversado com a pedagoga.

Chegamos ao mês de dezembro e minhas inúmeras tentativas de dar início a pesquisa são todas frustradas. Anselmo não está na escola em inúmeros momentos que faço contato.

Ligo para a escola e sou informada que Anselmo estaria hoje presente em uma reunião. Vou à escola e o encontro, mas ainda não falou com Sônia, logo me encaminha até ela. Apresento-me e falo da pesquisa, ela demonstra surpresa e parece não ficar muito satisfeita com minha presença. Não me dá nenhuma atenção, diz estar sem tempo para me atender e que seria melhor eu voltar no início do próximo ano. Comenta: - *Final de ano é tudo muito corrido*. Logo em seguida se retira da sala, me deixando sozinha.

Durante o mês de dezembro vou à SEME para obter resposta sobre a solicitação de autorização de minha pesquisa e ela ainda não havia sido respondida. A funcionária sugere que eu só retorne no próximo ano para buscar a autorização.

No primeiro dia do ano letivo, 07 de fevereiro, vou buscar a autorização para a realização da pesquisa. Fui informada pela funcionária da SEME que ainda não tinham uma posição porque o diretor da escola não havia encaminhado a resposta.

Fui à escola procurar Anselmo e o mesmo não estava. Não tinha ido trabalhar pela manhã, só iria à tarde. Retorno à escola à tarde e encontro Anselmo, que se compromete a encontrar o documento, pois não sabia onde o havia guardado, e enviá-lo ainda hoje à SEME. Ele não o encaminha e só após três dias, depois de muitos telefonemas e visitas à escola, pois ele ficou ausente por dois dias, consigo finalmente a autorização.

No dia 14 de fevereiro cheguei à escola por volta das 10 horas e fui procurar a pedagoga. Faço um acordo com Sônia de ir à escola três vezes na semana e que a fase inicial seria de análise dos diários de classe e, a partir da lista dos reprovados na 8ª série/9º ano em 2010, realizaria a escolha dos alunos que iriam participar da pesquisa. Contudo, ela me comunica que não havia nenhum aluno reprovado na 8ª série/9º ano em 2010 e por isso não encontraria nenhum aluno repetente para minha pesquisa. Isso me pareceu contraditório, uma vez que a avaliação desses alunos foi uma das piores do município. Eles obtiveram uma das piores médias no IDEB e a escola só possui uma turma de 8ª série/9º ano no turno matutino. Decido então analisar os diários da 7ª série/8ºano de 2010, pois é a turma dos alunos que estão hoje na 8ª série/9º ano. Essa análise me permitirá obter os nomes dos alunos com as menores notas no ano anterior, já que, por ser início de ano, ainda não haviam passado por nenhuma avaliação.

Finalmente, depois de longo período de tentativas, consigo ingressar no cenário da escola, e para apresentá-lo, a seguir, descreverei a sua estrutura física.

### **3.4.2 A apresentação da escola e sua “fachada”**

A área onde a escola se encontra hoje era no passado um terreno alagadiço, resultado de um manguezal ali existente que foi aterrado. Fundada em 1978, iniciou suas atividades pedagógicas em um prédio um pouco distante do endereço atual. Em 1989, passou a funcionar em uma construção de madeira (Barracão), em outro local do bairro. Somente a partir de setembro de 1996 a EMEF teve suas edificações estruturadas em um complexo esportivo. Depois de alguns anos, passou a funcionar em três locais distintos. O prédio atual foi inaugurado em 27 de setembro de 2009 e no dia 05 de outubro ocorreu a sua ocupação pelos funcionários e alunos.

Próxima a uma avenida movimentada, localiza-se em uma rua estreita e com uma grande proximidade de estabelecimentos comerciais que ficam ao seu redor. Em frente há bares e outros tipos de comércio. A rua é asfaltada. Ao lado há um estacionamento para os professores e demais visitantes. Na parte da frente é cercada por um muro baixo, contudo há três portões de ferro para que se consiga ter acesso ao seu interior. A entrada dos alunos acontece pelos fundos da escola, onde há uma guarita com o controle de entrada e saída. Durante todo o dia os dois portões permanecem fechados com cadeados.

A escola possui dois pavimentos, um térreo e um andar superior. No andar térreo há, à direita da porta de entrada, um espaçoso e arejado refeitório onde são servidas as refeições aos alunos no horário de recreio. O espaço é claro e amplo. Anexo ao refeitório há uma cozinha bem equipada, contendo em suas dependências um depósito de merenda e outro para material de limpeza, uma sala de preparo de alimentos, dois vestiários (um masculino e um feminino). Em frente ao refeitório há um pátio interno coberto, com banheiro feminino e masculino e uma quadra de esportes descoberta. Ao lado, há uma quadra coberta com arquibancadas utilizada para jogos e para as aulas de educação física. Nessa quadra há uma sala destinada aos professores de educação física. Ao lado da quadra há um pequeno estacionamento calçado e fechado.

Há ainda, ao lado do refeitório, um depósito onde são guardados materiais em geral.

À esquerda da porta de entrada, localizam-se a secretaria escolar, a sala do diretor e a sala das pedagogas, espaços amplos, arejados, bem equipados, com mobília nova e confortável. Em anexo à sala das pedagogas há uma pequena sala para atendimento de pais e de professores, contudo é utilizada pela professora de reforço por falta de espaço para essa finalidade. Em sequência vem a sala da coordenadora e a sala dos professores, espaço amplo, com armários, ar-condicionado, televisão e em anexo uma sala com dois computadores e mesas onde os professores ficam em seus dias de planejamento. Ao final do corredor, encontram-se dois banheiros, um feminino e outro masculino, utilizados por professores e corpo técnico. Em frente à sala dos professores, localiza-se um amplo auditório para cem pessoas. Nele há um multimídia, aparelhos de ar-condicionado e um equipamento de som. Há também um depósito de material didático e um de limpeza.

O acesso ao primeiro andar é por rampa ou por escadas, todas amplas e bem planejadas. Na entrada da rampa e na metade do seu percurso há murais com mensagens deixadas pelas pedagogas ou por professores. Também são usados para exposição de alguma atividade elaborada pelos alunos.

Na escola não há nenhuma área verde, tudo é de concreto e não há nenhum jardim, nem vasos de plantas.

No piso superior encontram-se as salas de aula, em número de doze (cada sala tem as seguintes medidas: 6,60 de comprimento x 7,50 de largura), uma biblioteca/sala de leitura, um laboratório de informática com computadores interligados à internet para 40 alunos, uma sala de vídeo, uma sala para os coordenadores, dois banheiros feminino e masculino para alunos, uma sala de Artes, um Laboratório de Ciências, uma Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado e uma sala do Grêmio Estudantil (Está desativada devido à inexistência do Grêmio.). Todos os espaços são novos e bem equipados.

A sala de aula onde desenvolvi o trabalho de observação possui o mesmo padrão das salas de aula da escola. É relativamente pequena para o número de carteiras. Há, no total, 31 alunos. Contudo, devido ao alto índice de faltas, é raro o dia que a sala tem a presença de todos. O espaço é composto por um quadro branco, ventiladores de teto, um armário, ao lado do quadro havia na parede alguns mapas do Brasil e do mundo. As carteiras são confortáveis e novas. Há um quadro com textos dos alunos, e o título é: “Em 2011 eu vou”:

Aluno 1 - Quero pão em toda manhã.

Aluno 2 - Estudar mais e me preparar mais! Fazer novas amizades. Ser mais feliz!

Aluno 3 - Estudar mais e conversar menos.

Aluno 4 - Vou estudar e fazer mais amigos.

Aluno 5 - Eu vou me esforçar muito mais. Quer ter muitos amigos e eu quero ajuda a todos que eu puder ajudar.

Aluno 6 - Estudar muito.

Aluno 7 - Passa de ano e passa no IFES.

Aluno 8 - Eu vou fazer de tudo para que esse ano seja melhor que 2010 e para que eu passe direto.

Apesar das janelas da sala serem voltadas para a rua, os alunos não têm uma visão da mesma, pois as janelas de vidro são protegidas por uma veneziana de concreto, o que faz com que a sala seja escura e muito abafada. Há aberturas na parte superior da parede voltada para o corredor interno da escola, o que faz com que a sala tenha muito ruído. Por muitas vezes o ambiente apresenta um barulho desagradável, atrapalhando a concentração na sala, o que é uma constante reclamação dos professores.

A porta da sala não tem fechadura. Essa é uma característica de todas as portas das salas de aulas. Estão quebradas e não fecham, apesar da constante manutenção.

Quanto ao quadro de funcionários da escola, no turno matutino, é composto por: dezoito professores, um diretor, duas pedagogas, três coordenadores, uma bibliotecária, dois assistentes administrativos da secretaria escolar, quatro estagiários (dois do projeto do tempo integral e dois na biblioteca) e um auxiliar de suporte operacional/auxiliar serviços gerais e quatorze funcionários de empresa terceirizada, sendo: cinco vigias, seis auxiliares de serviços gerais, dois porteiros e um agente de suporte operacional.

A escola funciona nos três turnos, sendo que nos turnos matutino e vespertino, oferta o ensino fundamental regular e no turno noturno a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui um total de 34 turmas e 891 alunos matriculados, sendo que no turno matutino possui 12 turmas com 344 alunos. A turma de 8ª série/9º ano acompanhada é composta por um total de 31 alunos e funciona no turno matutino.

Os alunos de 8ª série/9º ano têm aula de segunda à sexta-feira, no horário de 7 h às 11h30. O horário de aula e estrutura curricular são assim definidos:

**TABELA XI - Estrutura Curricular e Horário de Aula da 8ª série/9ºano do Turno Matutino**

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h-7h50	Geografia	Matemática	Inglês	Artes	História
7h50-8h40	Ciências	Ciências	Matemática	Matemática	Ed. Física
8h40-9h30	História	Português	Geografia	Ciências	Geografia
9h30- 9h50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9h50- 10h40	Português	Matemática	Português	Ed. Física	Português
10h40-11h30	Matemática	Artes	Português	História	Ciências

Total de aulas por semana – 25

A turma tem 10 professores, pois há projetos na escola para as disciplinas de português e matemática.



### 3.4.3 A sala de aula observada

A sala de aula por mim observada tem um total de 31 alunos, dos quais 17 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Têm a idade variando entre 12 e 17 anos. A grande maioria é de cor negra ou parda. Há uma separação informal da turma, feita pelos próprios alunos, de acordo com o desempenho apresentado. As duas filas mais próximas à porta são compostas, em sua maioria, pelos alunos com os mais altos índices de avaliação. É nelas que se localizam “as meninas”, denominação destinada a um grupo de cinco alunas que obtêm, na grande maioria das avaliações, as melhores médias da turma. Sempre estão na organização de eventos e são líderes de turma. É um grupo composto, em sua maioria, por alunas brancas, sempre citadas como exemplo de comportamento pelos professores.

Há um grande grupo que tem um alto índice de faltas, por isso, são raros os dias em que a sala tem a presença de todos os 31 alunos matriculados. É comum ter em média 25 alunos em sala.

Entre os sete alunos (cinco meninos e duas meninas) que inicialmente poderiam ser sujeitos de minha pesquisa, alguns raramente frequentam as aulas. Só conheci as duas alunas após dois meses do início do ano letivo.

Após várias tentativas de aproximação, entrevistas, convites aos pais, consegui que apenas um aluno demonstrasse interesse em participar da pesquisa. Acompanhei esse aluno durante o ano letivo de 2011 por meio de entrevistas, observações em aula e em outros espaços como pátio, campeonato de basquete, assim como realizei entrevistas com seus pais. Sigo apresentando uma síntese de sua história.

#### **3.4.4 Um aluno com baixo índice de rendimento escolar: mas qual é mesmo o seu nome?**

Depois de analisar os diários de classe da 7ª série do turno matutino de 2010, levantei o nome de alunos que têm os piores índices de desempenho escolar para que pudesse selecionar dois para o estudo. Essa lista contém o nome de sete alunos, entre eles, duas meninas e cinco meninos. Isso ocorreu porque o número de alunos com baixos índices nas avaliações é muito maior do que o de alunas. Após definição dos nomes, fiz uma reunião com a pedagoga, com o propósito de ter o seu parecer. Sônia tece comentários sobre todos eles:

**Sônia:** - *Jany tem bom potencial, não tem problemas de aprendizagem, mas falta muito, quase não frequenta. Mariana é realmente muito fraca. Wellington também é muito fraco, muito fraco, parece ter problemas de aprendizagem e é muito desinteressado. Paulo tem graves problemas, não consegue aprender. Tarcísio não tem problemas, só não tem interesse, é desmotivado. Quanto a Tadeu e Gilmar, os dois ficaram reprovados e assim não poderiam fazer parte da pesquisa porque estão repetindo a 7ª série/8º ano.*

Entre os alunos da lista, apenas um aceitou participar da pesquisa. As meninas frequentam pouco as aulas. Só tive contato com elas dois meses após o início do ano letivo e nunca consegui falar com seus familiares. Há muita resistência ao fato de eu ser psicóloga. Os alunos demonstram acreditar que participar de um estudo comigo era atestar para todos que têm problemas psicológicos/mentais.

Também com algumas resistências, Wellington aceita participar do estudo e após um mês de observação em sala de aula, começamos a nos encontrar para entrevistas após o término das aulas.

Apresento aqui alguns dados sobre Wellington, entretanto, sua história será posteriormente mais detalhadamente apresentada.

Wellington tem 16 anos, é magro, moreno, estatura mediana, cabelos claros e encaracolados e olhos esverdeados. Nasceu em Vitória, no bairro Aimorés, onde sempre residiu. Mudou de casa apenas uma vez, quando era pequeno, morava no beco e depois foi morar na parte alta do bairro, com a avó, onde reside atualmente.

Sua casa é um sobrado, uma construção simples, de alvenaria, cor de rosa. A rua é asfaltada. O acesso à casa é difícil por ser no alto do morro, em uma rua muito estreita. Em sua casa moram ele, a bisavó, o avô, a avó, a tia, o tio e a mãe. Em nosso primeiro encontro, relata que quando tinha dois anos seus pais se separaram. Ele não sabe o motivo da separação.

Filho único do casamento de seus pais, contudo o pai teve uma filha, hoje com 29 anos, no primeiro casamento. Atualmente o pai está casado, terceiro casamento e tem dois filhos (13 e 7 anos). Sua mãe nunca mais se casou e não teve mais filhos, seu pai tem aproximadamente 50 anos e sua mãe 35. O pai é funcionário público e trabalha em uma empresa de saneamento da cidade e reside em um município que faz parte da Grande Vitória. Wellington não sabe qual é a escolaridade do pai. A mãe tem 7ª série, trabalha em uma pizzaria e também vende espetinhos em uma garagem.

Wellington sempre estudou na mesma escola e ficou reprovado na 5ª série por duas vezes.

Em nosso primeiro encontro ele fala sobre as reprovações, conta que faltava muito às aulas e não gostava de estudar. Procuro saber mais sobre sua história escolar.

**Pesquisadora:** - O que você pensa que fez com que ficasse reprovado por duas vezes?

**Wellington:** - *Os amigos.*

**Pesquisadora:** - Por que acha que os amigos foram os responsáveis?

**Wellington:** - *Eu ia com eles para o subsolo da escola, onde ficávamos escondidos e por isso fiquei reprovado por falta e nota.*

**Pesquisadora:** - Você tinha mais dificuldade em alguma disciplina?

**Wellington:** - *Minha maior dificuldade era na leitura e escrita, e ainda tenho essa dificuldade. Eu também troco o D e o T. Nos números sou muito bom.*

**Pesquisadora:** - Como estão as notas neste ano?

**Wellington:** - *Não sei, porque não recebi nenhuma.*

**Pesquisadora:** - Na escola alguém já percebeu que você tem dificuldade na leitura e na escrita e que troca o D e o T?

**Wellington:** Não. Eles não têm tempo, têm muitos alunos. Nem sabem quem eu sou. Mas nem eu sei quem eu sou. (Silêncio.)

Wellington atualmente não trabalha, mas no final do ano 2010, durante as férias, trabalhou com lanternagem e pintura de carro. Segundo seu relato, “estava indo muito bem, já sabia fazer tudo”, mas quando a aula começou, achou que iria prejudicar os estudos e só iria ganhar R\$ 10,00 por dia, por isso resolveu não trabalhar mais.

Faz uma única atividade além de estudar, o basquete na escola, no período da tarde. Quando estava trabalhando, como tinha dinheiro, podia pagar e fazia Muay Thai, um tipo de luta marcial. Diz adorar lutar. Teve que deixar por falta de dinheiro para as mensalidades. Gosta de esportes. Durante os recreios sempre está na quadra jogando ou assistindo a jogos.

Frequenta uma igreja evangélica, Presbiteriana. Passou a frequentá-la porque seu chefe na oficina o levou e ele gostou. Não é a igreja de sua família. Ele não sabe qual a religião da família. Comenta que nunca foi batizado e que gostaria de ter sido.

Apesar de durante nosso encontro ter sido muito comunicativo, ter uma boa fluência, demonstrar gostar muito de conversar, durante minhas observações em sala de aula, percebo que ele não consegue se expressar tão bem, é sempre muito quieto, não participa muito, fica muitas vezes alheio. É sempre muito educado, assíduo, procura sempre acatar as normas da escola. Quando consegue, faz as atividades propostas pelos professores em sala.

Tem muita dificuldade para escrever, em tarefas onde é exigida a leitura e escrita fica perdido, demora muito, pede ajuda aos colegas. Durante um ditado na aula de Português, não consegue acompanhar e copia do colega ao lado. Algumas vezes em que precisa ler em voz alta, para toda a turma, não consegue. Fica constrangido, abaixa a cabeça.

Em um dia em que seu grupo deveria apresentar um trabalho, quando chegou sua vez de falar, não consegue ler uma folha com o texto referente à apresentação. Parece apavorado e o colega ao seu lado lê ao seu ouvido para que ele repita em voz alta. Ao final da apresentação é humilhado pela professora por não saber ler.

A professora comenta, ao final de sua apresentação: - *Vocês sempre falam em mico, mas mico pra mim é ir para frente e nem saber ler. Isso é vergonha, é mico.*

Wellington permaneceu de cabeça baixa.

Nenhum professor parece saber de suas dificuldades de leitura e de escrita. Em algumas provas, por apresentarem questões interpretativas, ele não consegue ter um bom desempenho e me diz não ter conseguido entender as questões. Nunca, em nenhum momento em minhas observações, algum professor demonstrou perceber as dificuldades de Wellington e nunca propuseram nenhuma estratégia para sua aprendizagem. Ele sempre está sozinho e muitas vezes busca ajuda junto aos colegas.

Durante conversas que tive com alguns de seus professores, relatam não saber de suas dificuldades. Alguns sequer sabem quem ele é.

Em muitos de nossos encontros, ele relata não saber quem é, não saber sobre sua história.

**Wellington:** - *Nem sei quem sou. Não sei sobre quando era bem pequeno, mas não tenho curiosidade para perguntar. Não quero saber do passado, mas gostaria de saber o que vai acontecer amanhã. Tenho medo de perguntar algumas coisas pra minha mãe e ela ficar triste. Prefiro não perguntar. Não sei quem sou eu. (Abaixa a cabeça e passa as mãos no cabelo.)*

Nos capítulos seguintes, com o propósito de conhecer mais sobre Wellington, sobre a escola pesquisada, e sobre as políticas de avaliação do governo federal, apresentarei mais densamente o que se desvelou a partir do material obtido em campo.

#### **4 AS POLÍTICAS QUANTIFICADORAS DO GOVERNO E SEUS EFEITOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Passo aqui a apresentar minhas experiências no cotidiano da escola. Depoimentos de alunos, professores, equipe técnica, moradores e pais que me oportunizaram conhecer suas existências, dores, lutas, esperanças, conflitos e busca constante de possibilidades de transformação de suas realidades. Organizei toda essa experiência e depoimentos objetivando conseguir expô-los de forma que o leitor consiga compreender o que vivenciei.

Tornar público o que experienciei nessa escola, devido ao meu grande envolvimento com o “campo”, tornou-se tarefa difícil, o que me levou por muitas vezes a adiar esse momento. Esse adiamento ocorreu por saber que todas as pessoas que me concederam a oportunidade de conhecer suas histórias depositaram em mim muita confiança, por isso, para procurar escapar do perigo de distorcer falas e vivências que experienciei, em muitos momentos, deixo todos falarem, reproduzindo fielmente muitos diálogos para que assim suas falas fiquem ao máximo protegidas de desvios de sentido. Cuidado proposto por Pierre Bourdieu no livro “A miséria do mundo”. Contudo, minha opção por apresentar falas e descrever experiências não significa ignorar a importância das interpretações e análises teóricas, tão imprescindíveis quanto a descrição da realidade.

Para a compreensão do que se passa em uma instituição escolar, onde se encontram pessoas que obrigatoriamente convivem muitas vezes em conflito, se contrapondo, sofrendo em consequência dessa convivência, apresento diálogos com pontos de vistas antagônicos, muitas vezes produtores de dores, como ocorreram no cotidiano escolar.

Essa forma de apresentação resultou do propósito de mostrar que o contexto pesquisado é difícil de descrever, de pensar e de analisar por ser complexo e por mostrar muitas realidades, pensamentos, sentimentos e comportamentos diferentes, muitas vezes inconciliáveis, resultando na apresentação de muitas realidades em uma.

A decisão de destacar em um capítulo as políticas quantificadoras do governo e seus efeitos no cotidiano escolar foi construída pela força que essas políticas passaram a ter no chão da escola e suas consequências foram claramente evidenciadas nesse estudo, por isso, iremos a elas para que possamos compreender posteriormente inúmeros episódios que descrevo do cotidiano do aluno Wellington.

#### 4.1 AS POLÍTICAS QUANTIFICADORAS DO GOVERNO E SEUS EFEITOS NO COTIDIANO ESCOLAR: A PRODUÇÃO DOS “INCLASSIFICÁVEIS”

Desde o meu primeiro contato com a escola PAC, os efeitos das avaliações externas do MEC se mostraram presentes. Em muitas entrevistas, conversas e em algumas práticas escolares, constatei como as políticas do governo federal interferem na dinâmica escolar. Tudo que observei demonstra que essas políticas não produziram na escola pesquisada uma melhoria na qualidade do ensino, mas sim levaram essa escola a ter como propósito desenvolver estratégias exclusivamente visando a aumentar os índices obtidos com as avaliações externas. Estratégias muitas vezes absolutamente perversas. Comemorar aumento de índices é preciso, ensinar...

Para a construção desse capítulo, em um primeiro momento, descrevo o panorama atual dessas políticas e em seguida, como seus efeitos se revelam no cotidiano da escola estudada em diferentes situações, como por exemplo: em conversas informais, em entrevistas realizadas com o corpo técnico da escola e em situações de observação. Por último, desenvolvi minhas interpretações e análises do quadro apresentado.



#### 4.1.1 As políticas quantificadoras do Ministério da Educação

Pretendo aqui apresentar as políticas atuais do Governo Federal destinadas às avaliações externas da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental, devido ao objetivo dessa pesquisa. Para tal, discorro sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado no ano de 2007, que tem como propósito avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica.

Em 2007 o MEC criou o IDEB, o indicador que mede a qualidade da educação. Esse índice é medido em uma escala que vai de zero a dez. Para definição de seus parâmetros, utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. A média nacional nesse ano foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental.

Conforme já informado anteriormente, com o IDEB, os sistemas municipal, estadual e federal têm metas para atingir. Abaixo, como exemplo, apresento uma tabela contendo as metas da Escola PAC.

**TABELA XII – Metas Projetadas para a Escola Pedro Álvares Cabral**

METAS PROJETADAS							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,1	3,2	3,5	3,9	4,3	4,5	4,8	5,1

Fonte: Saeb (2010) e Censo Escolar (2010).

Podemos observar que para a Escola PAC, a meta não é atingir a média 6,0, nesse caso, a meta projetada é 5,1 para 2021, entretanto, para outras escolas da rede municipal de Vitória, a meta chega a atingir a média 7,5, como podemos observar na tabela XIII.

**TABELA XIII – Metas Projetadas para a Escola Albert Einstein**

Escola	IDEB OBSERVADO			METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AE	6,2	6,3	5,8	6,2	6,3	6,5	6,8	7,1	7,2	7,4	7,5

Fonte: Saeb (2010) e Censo Escolar (2010).

Os cálculos que definem o IDEB são desenvolvidos a partir da combinação de dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática), possibilitando medir os resultados da aprendizagem de cada aluno e escola. Hoje, é possível que apenas 50% dos alunos façam a prova e a escola tenha uma nota total que vai compor o IDEB. Há também um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais. Participar dessa avaliação é condição para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC. Em 2008 todos os municípios brasileiros aderiram ao compromisso e se comprometeram a atingir as metas definidas pelo Governo Federal.

Segundo essas políticas, a Prova Brasil tem como propósito avaliar a educação básica de cada escola e município.

[...] Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem [...] (PDE, 2008, p. 5).

Para uma compreensão do panorama atual e da extensão do número de avaliações sob a responsabilidade do INEP, cito, a partir de informações retiradas do PDE (2008), cada uma delas: a. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); b. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); c. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); d. Provinha Brasil; e. O SAEB – ANEB e ANRESC (Prova Brasil).

Para implementar essas avaliações, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007, agregou 30 ações voltadas para diversos aspectos da educação em seus diferentes níveis e modalidades, tendo destaque aqueles relativos às políticas de avaliação do ensino fundamental.

O PDE foi lançado concomitantemente ao Decreto n. 6094, que apresenta o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Contudo, o PDE em seu conjunto está composto por mais 29 ações do MEC. Conforme Saviani (2007b), “[...] o PDE é um grande guarda-chuva que abriga os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Com o Programa de Aceleração do Crescimento lançado pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC, aproveitando a ocasião, lançou o IDEB para rever algumas ações que já estavam em vigor. Essas ações abrangem todas as áreas de atuação do MEC, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Segundo Saviani (2007b), essas ações estão distribuídas ao longo do texto do PDE da seguinte maneira:

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE – IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (SAVIANI, 2007b, p. 1233).

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices abaixo da meta estabelecida. O direito aos recursos ocorreu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Para Saviani (2007b):

[...] a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Essa singularidade é percebida em três programas: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), a “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” (SAVIANI, 2007, p. 1242).

Saviani (2007b) analisa ainda que, apesar da sua inovação, podemos perceber uma história já conhecida, pois o MEC, ao formular o PDE, o fez em interlocução com a classe empresarial ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. No contexto indicado, o PDE assume plenamente a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades privadas, incluindo vários bancos.

Em seu lançamento, o “Compromisso Todos pela Educação” definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007b, p.1244).

O PDE se apoia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação elaborados a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o IDEB. É este índice que se constitui para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022.

Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB.

Diante desse quadro podemos utilizar o questionamento de Saviani (2007b) que se pergunta se essa descrição técnica apresentada no PDE será a solução do problema da qualidade do ensino encontrada nas escolas públicas de educação básica do nosso país. Nosso estudo demonstra que estamos distante desse êxito e provavelmente em um caminho equivocado se realmente desejamos atingir esse propósito.

Freitas (2002) alerta para esses equívocos:

[...] E para os que se refugiaram nas belas “teorias das brechas”, recheadas de falta de referência como forma de sublimar contradições reais e criar a sensação de que “fizeram algo de concreto pela educação”, de que “superaram o denunciamento, todos juntos de mãos dadas pela educação”, temos uma péssima notícia – o mundo aqui embaixo continua feio... [...] (FREITAS, 2002, p. 301).

E para apresentar o “mundo aqui embaixo”, passo a seguir a descrever os efeitos dessas políticas quantificadoras do governo no cotidiano da escola Pedro Álvares Cabral.

#### **4.1.2 Os efeitos das políticas quantificadoras do MEC no cotidiano da escola PAC: a produção dos “inclassificáveis”**

Para a apresentação do cotidiano escolar, considero necessário apresentar alguns sujeitos que compuseram o cenário da pesquisa com o propósito de oferecer informações que contribuam com uma melhor compreensão das falas e situações vivenciadas.

**Mary:** Tem 56 anos, é divorciada, tem dois filhos. Mora com um deles em um imóvel próprio em um município vizinho a Vitória. É graduada em Química Industrial<sup>14</sup> e possui especialização em Administração Escolar. É professora de Matemática há 16 anos. Tem uma carga horária semanal de trabalho de 50 horas, pois além de trabalhar na Escola PAC, também é efetiva em outra escola municipal no turno vespertino. Trabalha na PMV há nove anos e na Escola PAC há dois. Sustenta sozinha sua casa, tendo renda mensal de R\$ 3.300,00. O filho com quem mora é estudante.

**Elano:** Tem 31 anos, é casado, não tem filhos. Reside em um município vizinho a cidade de Vitória. Tem curso superior e atualmente faz uma segunda graduação em Arquitetura. Seu sonho é deixar de ser professor e trabalhar

---

<sup>14</sup> Todos os professores participantes da pesquisa, assim como todo o corpo técnico da escola realizaram suas graduações em instituições federais de ensino superior, sendo 90% na Universidade Federal do Espírito Santo. Eram também efetivos da Prefeitura Municipal de Vitória.

como arquiteto. É professor de Matemática há 10 anos. Sua carga horária semanal de trabalho é de 47 horas, pois tem outro vínculo como professor em uma instituição privada de ensino. Trabalha na PMV há 4 anos e na Escola PAC há 1. Sua renda mensal é de R\$ 2.700,00 e a renda familiar é de R\$ R\$ 5.400,00.

**Sônia:** Tem 42 anos, é casada, tem dois filhos. Reside em casa própria em Vitória. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Planejamento Educacional. É pedagoga há 20 anos. Trabalha em outra escola pública em um município vizinho a Vitória. Sua carga horária de trabalho é de 50 horas semanais. É funcionária efetiva da PMV há 5 anos e está na Escola PAC há 4 como pedagoga. Sua renda mensal com os dois empregos é de R\$ 4.500,00. Seu marido também trabalha e sua renda familiar é de R\$ 12.000,00.

**Anselmo:** Tem 38 anos, é casado, tem um filho. Reside em Vitória, tem graduação em Educação Física e especialização em Fisiologia do Exercício. É diretor da Escola PAC há 3 anos<sup>15</sup>, seu único local de trabalho, mas antes de ocupar o cargo de diretor foi professor de Educação Física na mesma escola por 3 anos. Sua carga horária semanal de trabalho é de 40 horas. É funcionário efetivo da PMV há 10 anos. Seu salário é de R\$ 5.500,00 e sua renda familiar é de R\$ 7.000,00.

**Ruth:** Tem 51 anos, é casada, tem dois filhos. Reside em Vitória, tem graduação em Letras e Mestrado em Teatro e Educação. É professora de Português há 27 anos. Na PMV é efetiva há 13 e está há 6 meses na Escola PAC. Atualmente tem dois vínculos de trabalho, também é professora em uma escola estadual no período noturno. Sua carga horária semanal de trabalho é de 50 horas. Sua renda mensal é de R\$ 4.600,00 e familiar de R\$ 10.000,00.

---

<sup>15</sup> No final do ano letivo de 2011, Anselmo foi candidato à reeleição para o cargo de diretor da Escola PAC e foi reeleito para um novo mandato de três anos.

**Jacyara:** Tem 38 anos, é divorciada, tem dois filhos. Reside em um município vizinho a Vitória. Possui graduação em Artes Visuais. É professora de Artes há 9 anos. É efetiva no município de Vitória há 6 anos e há 4 está na Escola PAC. Tem dois vínculos, trabalha também em outra EMEF em um município da Grande Vitória, tendo uma carga horária semanal de trabalho de 50 horas. Sua renda mensal é de R\$ 4.000,00.

**Karina:** É professora efetiva de História no município de Vitória. Tem dois vínculos, trabalha também em outra escola Estadual de Ensino Médio na cidade de Vitória. Não obtive mais informações sobre a professora por ela não ter preenchido a ficha que distribuí para todos os professores do ensino fundamental da Escola PAC.

**Núbia:** Tem 57 anos, é divorciada, teve dois filhos, mas um faleceu. Reside sozinha no município de Vitória. Possui graduação em Letras - Inglês. É coordenadora na Escola PAC há 1 ano e 6 meses. É efetiva no município de Vitória há 15 anos. Tem apenas esse vínculo de trabalho, mas está procurando outro emprego porque o salário que recebe na PMV, R\$ 1.800,00, não é suficiente. Tem uma carga horária semanal de trabalho de 25 horas. Sua renda mensal é de R\$ 1.800,00.

**Geovana:** Aluna da 8ª série/9º ano da Escola PAC. É seu primeiro ano nessa EMEF. Veio transferida de outra escola do município de Vitória. Mora em um bairro muito pobre em um barraco com sua mãe e três irmãos. Tem 15 anos, diz não gostar de estudar. Nas aulas está sempre inquieta, anda, sai, parece procurar por algo que não encontra ali. Seu sonho é ser famosa, que todo mundo saiba quem ela é. Senta na fila mais próxima à janela, entre os alunos considerados os piores da turma.

**Gustavo:** Aluno da 8ª série/9º ano da Escola PAC. Tem 17 anos, já foi reprovado por duas vezes, uma na 5ª e outra na 6ª série por faltas, porque apesar de ir para a escola, ficava no pátio ou fugia. Mora em uma casa simples, bem próxima a escola. Seus pais são separados. Mora com a mãe, o padrasto, 3 irmãos, além de tios e primos. Sua mãe faz bolos e salgados e o padrasto é garçom em festas. Todos trabalham juntos. Quando há eventos é o

responsável pela decoração. Adora dançar, tem uma bolsa de estudos e faz parte de uma Academia de Dança. Seu maior sonho é conseguir ir para Londres, Paris e Nova Iorque com sua academia de dança, mas quer fazer Arquitetura para quando não conseguir sobreviver da dança. Em uma de nossas conversas, fala que percebe que os políticos não ligam para os pobres, que não criam oportunidades para eles. Durante as aulas é muito quieto, quase sempre usa um gorro em sua cabeça parecendo se esconder, dificilmente mostra seu rosto. Fala pouco, senta na fila próxima à janela onde estão os alunos que são considerados os piores da sala.

Após fazer as devidas apresentações, passo aqui a descrever o cotidiano escolar iniciando com uma conversa informal na sala dos professores, às vésperas do carnaval. Entre assuntos sobre a vida privada, os dois professores de Matemática, em dia de planejamento, começam a falar sobre a escola e o ano letivo de 2010. Comentam que tinham mais carga horária para trabalhar com os alunos devido ao resultado do IDEB. Entretanto, em 2011 a carga horária diminuiu novamente e eles decidiram desenvolver uma nova estratégia. Elano descreve como ela é desenvolvida. Conta que durante as suas aulas de Matemática, vai até a sala de Mary e leva os melhores alunos para a biblioteca. Lá, com aproximadamente doze alunos, faz um trabalho diferenciado com o propósito de aumentar a média desse grupo na Prova Brasil. Com muito entusiasmo me explica que à medida que esses alunos ficarem excelentes, ele poderá incluir outros alunos mais fracos ao grupo. Mary diz que é contra, que se aumentar o número de alunos isso irá atrapalhar o trabalho. Utilizam essa metodologia com os melhores alunos para que aprendam mais e consequentemente aumentem suas notas na Prova Brasil. Explicam que à medida que esses alunos, considerados “os melhores”, obtiverem índices maiores, a média da turma aumentará e a escola assim deixará o estigma que possui de ser a pior do município.

O professor Elano diz que gosta de arte e a utiliza como metodologia de ensino com esse grupo de alunos para que aprendam mais. Lamenta que a escola



decidiu diminuir o número de aulas de Artes para aumentar de Matemática, devido à Prova Brasil. Ele e Mary foram contra. Falam que a escola está querendo aumentar ainda mais, querem passar de cinco para seis aulas por semana. Segundo Elano, se fizerem isso, ele deixará de ser professor de Matemática para dar aula de Artes. Fala que os alunos precisam de mais aulas de Artes.

Segundo Mary, os alunos que ficam sob sua responsabilidade são muito ruins, conversam demais, são agitados, desinteressados. Há alguns dias teve uma conversa franca com eles. Falou que estava triste com os comportamentos apresentados. Eles se justificaram dizendo que estavam estressados e Mary pediu que dessem sugestões sobre atividades. A turma sugeriu relaxamento duas vezes por semana durante dois meses. Explica que usa um CD de relaxamento, pede para mentalizarem lugares tranquilos, que eles entrem em contato com Deus. Alguns até dormem. Contudo, quando foi contar isso para a pedagoga, ela não autorizou de forma nenhuma duas vezes por semana, porque eles precisam de mais Matemática. Sendo assim, fará apenas uma vez, mas não concordou. Nesse momento ela fala:

**Mary:** - *Nós professores que sabemos o que os alunos estão precisando. Disse a ela que se eu não fizesse isso iria adoecer e teria novamente que entrar com atestado. Antes eu acreditava mais em meu trabalho, me dedicava mais, mas estou muito cansada. (Começa a chorar, interrompe o choro, enxuga as lágrimas e comenta que precisa ir à SEME para ver sua progressão). Você sabe que a cada quatro anos eu junto os meus certificados e tenho direito a um aumento de 5% no salário? Mas alguns professores me falaram que porque eu fiquei de licença médica não tenho mais esse direito de acordo com as políticas da SEME. Não acredito que isso seja verdade, vou até lá ver. (Nesse momento pega sua pasta com os certificados e sai).*

Para melhor ilustrar essa metodologia descrita pelos professores acerca do “projeto de Matemática e Português”, observei em inúmeras aulas como ele funciona e abaixo procuro descrever o que presenciei.

A professora Mary entra em sala, alguns minutos depois o professor Elano chega à porta e chama os alunos do “projeto”. São quase exclusivamente os alunos das duas primeiras filas, entre eles estão todas as “meninas”. Nesse momento os demais alunos pedem para ir e a professora impede. Alguns chegam a levantar e se dirigirem à porta e são impedidos de sair. Apesar de nunca ter sido explicitado aos alunos os critérios para a participação no projeto, e nem qual era seu propósito, todos querem participar e os que são impedidos parecem humilhados por terem que permanecer em sala.

Em uma das aulas, Wellington pede a Mary para ir com os alunos do projeto e ela diz que ele não está incluído. Aproximadamente 12 alunos, entre os quais oito meninas, saem com Elano para a biblioteca para participarem do “projeto”. Ao ser impedido, Wellington senta, abaixa a cabeça e bate com uma régua em sua perna enquanto a professora faz a chamada. Essa mesma dinâmica foi implantada nas aulas de Português e os mesmos alunos eram encaminhados ao “projeto”. Isso era uma constante em todas as aulas de Matemática e Português em que estive presente.

Outra estratégia utilizada pela escola foi a aplicação de um simulado da Prova Brasil para os alunos da 8ª série/9º ano. Esse simulado tem as mesmas características da Prova Brasil e seu propósito é treinar os alunos para essa avaliação. Foi aplicado no mês de julho e houve o envolvimento de todos os professores e corpo técnico.

Alguns dias após a aplicação do simulado, observo vários cartazes em alguns locais da escola com os seguintes dizeres: “Alunos destaque no simulado”. Nele havia o nome de seis alunas, entre elas três “meninas” da 8ª série/9ºano.

Cabe ainda aqui apresentar algumas falas obtidas com duas entrevistas que realizei, uma com a pedagoga no mês de abril de 2011 e outra com o diretor. Nessas duas entrevistas, ambos deixam claro que a grande preocupação da escola é com o IDEB e que têm como meta para o ano de 2011, quando novamente as escolas serão avaliadas, o aumento do índice, deixando o lugar de pior escola do município de Vitória. Além das estratégias descritas para o aumento da média nas provas, outra grande e constante preocupação era com

a diminuição do número de reprovações, outro fator determinante do índice. Segue abaixo a entrevista que realizei com a pedagoga Sônia.

**Pesquisadora:** - Sônia, quais são os projetos da escola destinados aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem?

**Sônia:** - *Há um projeto voltado para Português e Matemática. Nessas aulas a turma se divide em duas. Os melhores alunos são trabalhados para aumentar o rendimento no IDEB. A partir da solicitação da escola, a SEME disponibilizou mais professores para esse projeto. No caso de Matemática, Elano trabalha com os alunos mais fortes. Assim eles irão aumentar a média do IDEB.*

*Não sei se você sabe, mas eles tiveram um dos piores resultados na Prova Brasil. Nosso resultado foi péssimo. Da outra escola de onde vieram, haviam participado do projeto de aceleração. Chegaram com problemas de disciplina, problemas de droga, muitos problemas. A escola não tinha uma única sede e isso atrapalhava muito a aprendizagem, por isso a gente não se sente responsável. A escola apresentava também um alto índice de reprovação de 5ª a 8ª séries, principalmente em Português e Matemática, isso também atrapalhou, mas isso também vai mudar. Esse projeto de levar os alunos melhores a aumentarem o índice não é só em Matemática, mas incluiu também Português, porque são essas as duas disciplinas avaliadas na Prova Brasil. Além desse projeto, aumentamos também o número de aulas dessas duas disciplinas.*

**Pesquisadora:** - Você considera que haja algum aluno com dificuldade de aprendizagem na 8ª série?

**Sônia:** - *Na 8ª série só percebo problema em um aluno, no Patrick. Ele tem muita dificuldade. Chamei o seu pai para levá-lo ao pediatra ou neurologista para fazer uma avaliação. Os outros não aprendem por falta de vontade e não porque têm problemas. Patrick é campeão de judô. A vida dele é voltada para o judô. Não tem condições nenhuma de fazer ensino médio, mas não é retido porque a vida dele é voltada para o esporte. Sou contra reprovar o aluno. Um dos motivos do baixo desempenho de muitos alunos é a falta de perspectiva de futuro, falta de visão de futuro devido ao meio. Muitas meninas só querem*

*casar. Só os melhores alunos querem fazer faculdade federal (Fica em silêncio). Agora faremos um trabalho para melhorar a nota na Prova Brasil.*

Ao mesmo tempo em que fala da desmotivação dos alunos como de responsabilidade deles próprios, contraditoriamente comenta:

**Sônia:** - *A escola não recebeu livro suficiente para todos os alunos porque houve aumento de turmas. Só recebemos livros para a 5ª série. Os professores retêm os livros em suas escolas. Nesse ano estamos utilizando livros velhos. Pedi aos alunos dos anos anteriores para trazerem os livros e muitos trouxeram. Estamos trabalhando assim. Nunca dá certo o censo para distribuição dos livros. Na verdade, temos muitos problemas, a professora de Matemática continua em greve. Eu sou muito sozinha aqui (Fica em silêncio.). Apesar dos problemas estamos mudando muita coisa na escola. Acabamos com as reprovações, eu não acredito em reprovações.*

A entrevista que realizei em junho com o diretor também revelou muitas informações importantes acerca das políticas quantificadoras da educação e seus efeitos no cotidiano escolar. (Essa foi a terceira tentativa de realização da entrevista. Nas duas outras ele não estava presente na escola, mesmo tendo agendado comigo. Apesar das faltas, nunca se lembrou do agendamento.) Segue abaixo trechos que considerei importante relatar.

Minha primeira pergunta refere-se às políticas da escola destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para respondê-la, Anselmo fala que como a escola está recebendo uma verba devido ao IDEB baixo ele procura utilizar o dinheiro com esse propósito.

**Pesquisadora:** - Como a verba é utilizada?

**Anselmo:** - *Esse dinheiro é destinado a projetos como: “Outras inteligências”, projetos para melhorar a postura, o comportamento desses alunos, formação cognitiva, com professor de reforço, de alfabetização, de teatro. O problema é que são projetos do contraturno e a presença do aluno é muito pequena. Ele vai para casa e não volta. O aluno do integral pode ficar porque tem verba para*

*a alimentação dele, mas nos outros projetos o aluno vai para casa e não volta mais.*

*Em 2011 o projeto de alfabetização continua, mas a professora tira o aluno da sala, de 1ª a 4ª série, faz um grupo de 3 a 5 alunos para alfabetizar os que ainda não foram alfabetizados. Tem muito aluno que ainda não está alfabetizado e que já está na 5ª série. Alunos que vêm de outras EMEFS ou daqui mesmo. Outro problema nosso é o fluxo de alunos. Muitos alunos que estão atrasados em suas séries. Esses alunos que não estão na idade certa são os maiores problemas dos professores. Tem que resolver o problema de fluxo. Esses alunos são um grande problema. Tem professor que não aceita esses alunos. Um professor sugeriu pegar todos eles e trabalhar em uma única sala, em um sistema de ciclos. Mas qual professor vai querer esses alunos? Vamos jogar todos os problemas para esse professor?*

Além dessas entrevistas com a pedagoga e com o diretor, essa categoria temática se desvelou em minhas observações na sala dos professores, em momentos de recreio quando pude acompanhar reuniões que ocorrem sempre apressadamente, onde nunca é possível discutir e pensar sobre os temas apresentados. Um desses intervalos, com poucos minutos de duração, ocorreu durante o período de greve de professores. A greve teve uma duração de quase dois meses, tendo iniciado no dia 14 de março e encerrado no dia 09 de maio de 2011. A escola PAC, apesar da greve ter sido deflagrada a partir de decisão em assembleia dos professores realizada pelo SINDIUPES, só aderiu à greve no dia 18 de março e voltou às atividades antes da decisão da categoria, no dia 06 de abril. Entretanto, alguns professores se mantiveram em greve. Durante esse período, houve uma grande pressão por parte dos governantes para que os professores terminassem com o movimento grevista. Muitas ameaças foram feitas. Em alguns momentos de discussão sobre o movimento grevista o IDEB também aparece, descrevo um deles abaixo.

Todos estão reunidos no intervalo das aulas e o diretor Anselmo fala sobre a greve. Lê cartas encaminhadas aos diretores onde estão sendo responsabilizados pelo movimento. Fala do possível corte de ponto referente

aos dias parados. Nesse momento, Mary questiona como irão cortar os pontos se eles não têm a lista com os nomes dos professores grevistas. Anselmo diz que os inspetores já estão indo para as escolas, que hoje terá assembleia à tarde para discutirem sobre como procederão. Uma professora pergunta se ele irá à Assembleia e ele diz que tem muita coisa para fazer e se der dará uma passadinha por lá.

Mary demonstrando muita indignação fala: - *Se cortarem meu ponto não entregarei minhas pautas e vou reprová-los todos os alunos que não tiverem competência para passar, ou seja, 90%. Quero ver o que o prefeito vai fazer com o fluxo.*

O cotidiano escolar aqui descrito revela que a escola constrói sua dinâmica em meio a conflitos, contradições e, por vezes, superações, as quais estão impressas em suas relações interpessoais produtoras de movimentos nem sempre de manutenção do estabelecido, mas também de resistência e transformação. Em alguns momentos esses movimentos podiam ser vistos a olho nu, e no diálogo abaixo podemos descrever um deles.

**Ruth:** - *Os alunos não podem pagar pela greve.*

**Mary:** - *Mas só reprovarei quem não tiver competência.*

**Ruth:** - *Nós temos que perturbar os grandes lá de cima e não a parte mais fraca que são os alunos.*

**Mary:** - *Mas reprovando os alunos eles ficariam incomodados devido ao fluxo e aos índices.*

**Ruth:** - *Você precisa pensar sobre sua posição.*

Mary nesse momento sai da sala para dar aula.

Em um momento de implantação de políticas educacionais quantificadoras em que a palavra de ordem é a desresponsabilização do Estado pelos baixos índices apresentados pela educação do país, canais de televisão passam a divulgar esses índices em busca de culpados, a partir de análises

completamente superficiais, exibindo matérias que mal têm a duração de minutos, servindo apenas para expor escolas e professores. Nessa perspectiva, o Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão fez, em uma semana do mês de maio de 2011, uma série de reportagens denominadas “Blitz na Educação”. A “Blitz” consistiu no sorteio de cinco cidades, uma de cada região brasileira, que receberam a visita da equipe do JN no Ar. Segundo divulgaram, tinham como propósito contribuir com uma análise sobre o que pode ser feito para melhorar o nível do aprendizado nas salas de aula das escolas brasileiras. A metodologia utilizada consistiu em visitas a duas escolas das cinco cidades sorteadas. Uma escola com o menor IDEB do município e outra com o maior seriam visitadas. Abaixo descrevo as repercussões dessa “Blitz” na Escola Pedro Álvares Cabral.

Mary, em mais uma aula de Matemática do mês de maio, passa atividade no quadro e vem conversar comigo. Pergunta se vi a matéria do JN sobre educação e digo que não. Ela me fala que Sônia está muito preocupada que eles venham para a escola. Para de falar comigo e se dirige à turma comentando sobre o JN e sobre a avaliação da escola no IDEB. Alguns alunos parecem perplexos quando ouvem que a escola foi uma das piores avaliadas do município. Pergunta aos alunos se viram o JN? Ninguém viu. Ela fala sobre a reportagem: - *Não está sendo tendenciosa. Todos deveriam assistir. Provavelmente eles virão à nossa escola, porque eles estão pegando a melhor e a pior escola. Há dois anos a nossa escola teve o pior resultado do IDEB.* Os alunos ficam agitados, o sinal toca, vamos para o recreio.

Ao final do recreio, que tem 20 minutos de duração, na sala dos professores, chegam três funcionárias da SEME, informando que a equipe do JN estava vindo para a escola. Explica que agora eles estavam na escola Albert Einstein, que teve o maior IDEB do município (Essa escola fica em um bairro de classe média da cidade de Vitória). Uma professora pergunta por que elas mesmas não conversam com o jornalista? Elas explicam que o JN não permite, só aceitam conversar com a equipe da escola, mas que todos podem ficar tranquilos, que é para falarem a verdade, que elas não estão lá para pedir para maquiarem. Contudo, começam a orientar os professores sobre o que deveriam

falar: - *Digam que na época a escola não tinha sede, que estavam na escola antiga, sem condições, que agora tudo mudou.*

Alguém nesse momento fala para a pedagoga: - *Sônia, passa uma maquiagem que você vai ficar linda hoje para o JN. Fala que tudo é lindo, que a escola é ótima, os alunos, os pais.*

Alguns comentam que se forem entrevistados só falarão a verdade. Alguns parecem muito preocupados. Sônia diz que Anselmo já está vindo para a escola. Começam a combinar o que fazer e falar.

Ao final da manhã, na reunião dos professores, somos comunicados que o JN descobriu uma escola com o índice um décimo abaixo da Pedro Álvares Cabral e por isso a “Blitz” foi realizada lá. A professora Jacyara comenta:

- *Professores, vocês perderam a oportunidade de aparecerem no JN como os piores professores do Brasil. E ironiza: - As “Seme-deusas”<sup>16</sup> devem ter ficado aliviadas.*

Apesar dos alunos em nenhum momento de minhas entrevistas e observações terem realizado comentários ou discussões sobre as estratégias desenvolvidas pela escola, no cotidiano escolar demonstram ter consciência do lugar que ocupavam na e para a escola. Em um dia, na aula de Artes, sentada em uma mesa com mais sete alunos, presencio o seguinte diálogo entre dois deles, Geovana e Gustavo.

Geovana é uma aluna que veio transferida de outra escola municipal e é seu primeiro ano na PAC.

**Geovana:** - *Aqui eles também chuta?*

**Gustavo:** - *O quê?*

**Geovana:** - *Aqui, no final do ano eles também chuta?*

---

<sup>16</sup> Nesse momento faz referência às funcionárias da SEME.



**Gustavo:** - *Ah! Chuta?*

**Geovana:** - *Sim.*

Nesse momento faço uma intervenção e peço que me expliquem o que isso significa.

**Geovana:** - *Chuta, empurra, mesmo não sabendo nada eles passam os alunos de ano.*

**Gustavo:** - *Chutam, empurram pra frente, pra lata do lixo.*

**Geovana:** - *Na minha outra escola era assim, mesmo quem não sabia nada, chegava no final do ano a escola chutava.*

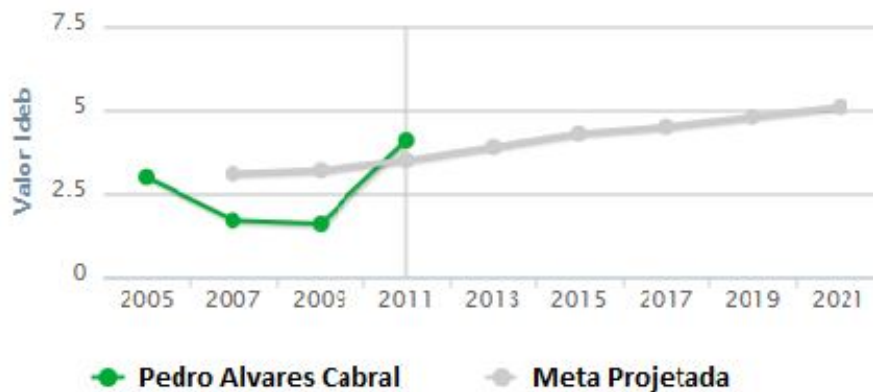
**Gustavo:** - *Aqui também é assim.*

Em agosto de 2012, durante a elaboração desse texto, foi divulgado pelo Ministério da Educação o resultado do IDEB/2011. Na tabela abaixo podemos constatar que as estratégias da escola PAC foram muito eficazes no que tange ao aumento de índice, o que nos leva a concluir que em tempos de “Cinismo e Falência da Crítica<sup>17</sup>”, os números não mentem jamais. De um IDEB abaixo de 2,0 no ano de 2009, ultrapassou 4,0 em 2011. Teve um crescimento de aproximadamente 150% em seu índice, superando a meta que era de 3,5. O índice é obtido a partir de dois componentes: fluxo e nota dos alunos na Prova Brasil. No componente fluxo a nota obtida foi 0,81, representando que de cada 100 alunos, 19 não foram aprovados. Já, quanto à nota na Prova Brasil, a média da escola ficou acima de 5,0. O índice final é obtido a partir da multiplicação dos dois componentes.

A seguir apresento duas tabelas que ilustram o crescimento do IDEB da Escola PAC.

---

<sup>17</sup>Título do livro de SAFATLE, V. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008.

**TABELA XIV – Evolução no IDEB/Séries Finais: EMEF Pedro Álvares Cabral**

Fonte: portalideb.com.br

**TABELA XV – Percentual de Crescimento do IDEB: EMEF Pedro Álvares Cabral**

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Crescimento</b>		43% ↓	6% ↓	156% ↑					
<b>Ideb</b>	3.0	1.7	1.6	4.1					
<b>Meta</b>		3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8	5.1

Fonte: portalideb.com.br

Podemos concluir com sua progressão, que se a escola PAC mantiver suas estratégias, até 2021, deverá ultrapassar a nota 10.

#### 4.1.3 Buscando sentidos para as políticas de quantificação da educação

Os dados acima apresentados revelam como as políticas atuais do governo federal transferem a responsabilidade do Estado para a Escola, e ainda mais perversamente para o próprio aluno. Convoca todos a se responsabilizarem pela educação do país. Inclusive, não por acaso, lança o plano intitulado “Plano

de Metas Compromisso Todos pela Educação”, em uma clara tendência de minimização do Estado.

Freitas (2002) já descreve essa tendência:

O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. Deve-se “aprender a aprender” (FREITAS, 2002, p. 318).

Freitas (2002) ainda alerta que de um Sistema Educacional que cria avaliações que são divulgadas publicamente gerando uma acirrada competição entre as escolas, não se poderia esperar outro resultado: a preocupação dos gestores passa a ser as notas e as metas projetadas. As metas foram resumidas a números e esse estudo indica que elas serão atingidas, muito provavelmente serão superadas. Entretanto, essas notas não refletirão aprendizagem, muito menos educação pública de qualidade. As estratégias utilizadas pela escola PAC demonstram claramente que as notas passam a ser falseadas, manipuladas, maquiadas. A exclusão passa a ser ainda mais perversa, como podemos constatar.

Acreditar que apenas estabelecendo metas quantitativas, que têm como únicos determinantes, fluxo e nota de aluno na Prova Brasil, como no IDEB, será suficiente para resolver os problemas da péssima qualidade da escola pública, é, no mínimo, uma leitura inadequada da complexa rede de determinantes que compõem a educação.

Com a realidade apresentada por esse estudo, a preocupação se torna ainda maior quando nos deparamos com o surgimento de novas formas de exclusão, cada vez mais perversas e mais perigosamente dissimuladas.

Um outro aspecto preocupante é que no IDEB a nota a ser atingida é da escola, a meta é uma média. Na média o desempenho individual fica camuflado, isto é, o sujeito desaparece, é aniquilado. As políticas visam médias. Nessa escola, o aluno que não aprende, se não atrapalhar a média, não importa, não é considerado. Esses alunos assistem ao seu desprezo, a

uma constante humilhação e ficam à espera que o tempo escolar passe, tempo em que a escola o empurra para frente. Segundo Freitas (2007), “[...] Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externa resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso [...]” (p. 979). E podemos ainda complementar: não sabemos e não queremos ensiná-la.

E por falar em desprezo e humilhação, entre os inúmeros rituais de humilhação por mim observados em sala de aula, realizados pelos professores e dirigidos aos alunos, apresento um que pode ser uma síntese do que vivenciei no cotidiano escolar.

No dia 25 de abril de 2011, em minha rotina de pesquisa, chego à escola às 7h e vou para a sala de aula. Após as duas primeiras aulas e o intervalo, os alunos se dirigem para a sala de vídeo onde haverá apresentação de trabalho de história.

A professora chega falando sobre os alunos que estão com os pés nas cadeiras:

**Karina:** - *Se na casa de vocês estão acostumados a colocar os pés nas cadeiras e os pais de vocês têm dinheiro para comprar outra, aqui não. Depois quando reclamam. Quem estragou? Não fui eu.*

É agressiva e irônica durante todos os comentários que faz com os alunos. Manda-os começarem logo a apresentação.

Pergunta a um aluno:

**Karina:** - *Vai continuar com o boné? Eu estou falando em hebraico, grego, em alguma língua difícil?*

O grupo responsável por apresentar o trabalho é composto por cinco alunas, todas pertencentes às filas dos alunos considerados os piores da sala. Antes de iniciarem a apresentação do trabalho avisam que duas componentes do grupo faltaram. Começam a apresentação com a exibição de slides contendo texto preparado pelo grupo. A professora comenta:

**Karina:** - *Já falei para não colocar texto. Eu dei as normas, vocês têm que obedecer, é o mínimo.* Fala gritando.

Geovana começa a apresentação lendo os slides e se esconde atrás da colega. A professora pergunta:

**Karina:** - *O que é isso?*

**Geovana:** - *Eu tenho vergonha.*

**Karina:** - *Você? Vocês vão fazer ensino médio no ano que vem.*

A aluna continua lendo.

**Karina:** - *Eu tenho uma colega que humilha, queria ver se vocês fossem alunos dela. Ela humilha os alunos. Vocês disseram que foram as primeiras a terminarem o trabalho. Não era para ler o texto. Minha colega não só ia humilhar, iria dar zero.*

Depois desse comentário a aluna Luciana fala que não vai mais apresentar.

**Karina:** - *Luciana, se não vai apresentar senta, porque ninguém é obrigado a ficar olhando pra sua cara.*

Nesse momento Geovana e Luciana sentam-se de cabeça baixa e assim permanecem.

**Karina:** - *Ana, leia para não ficar com zero.* (Dirige-se à última componente do grupo.)

A aluna lê e a professora de forma irônica e agressiva corrige a aluna durante todo o tempo. Quando a aluna termina a apresentação, a professora comenta:

**Karina:** - *Engraçado, vocês acham que tudo é mico. Se o pai ou a mãe vão levar a uma festa, é mico. Tudo é mico. Isso que vocês fizeram agora que é mico. Não estudar é mico. Essa lambança que vocês fizeram é mico.*

*Heitor! Acorda!* (Nesse momento a professora grita com um aluno que estava dormindo na última fila da sala.)

*É muito bom levar a vida na flauta.*

A aluna Luciana volta e apresenta sua parte do trabalho. Apresenta um slide com imagens e a professora fala:

**Karina:** - *Você deveria saber que o aparelho é lento e por isso não deveria ter feito assim, com essas imagens pesadas.*

A aluna fez slides com imagens sobre o tema e ao apresentar o trabalho os lê, e mais uma vez a professora comenta:

**Karina:** - *Você não está batendo papo furado na rua não, leia direito. Esse slide anterior não tinha nada a ver. Espero que os próximos grupos pensem duas vezes antes de vir aqui pra frente.*

As alunas do grupo ficam todas de cabeça baixa, em silêncio.

**Karina:** - *Quem é o próximo grupo? Estão preparando o trabalho de vocês? Venham prontos na quarta-feira. Todo mundo está com material aí? Vou ditar uma questão sobre as Revoltas. (As apresentações dos grupos têm como tema as Revoltas ocorridas ao longo da história do Brasil.)*

Nesse momento, Heitor que parecia dormir na carteira acorda e pega uma chave de fenda em sua bolsa e a enfia na cadeira da frente e tenta cortá-la. Realmente, são muitas revoltas.

Nessa constante humilhação em algumas disciplinas, alguns professores fazem questão de dizer aos alunos que eles não sabem nada, não aprendem nada e que mesmo assim serão aprovados. Em um desses inúmeros momentos em sala de aula, destaco.

**Mary:** - *Não adianta ir para o ensino médio, ou entrar na universidade por cota, porque não tem pique, não sabe nada e aí larga.*

Apesar da humilhação diária pela qual passam esses alunos, caso se defendam e ofereçam resistência, serão considerados violentos e isso será usado para, inclusive, explicar a violência no bairro e na escola. Ser violento passa a ser uma característica inerente aos alunos e seus familiares.

Destaco ainda na fala da professora Mary que, além da humilhação explícita, aparece outra questão claramente presente no cotidiano escolar, uma “ordem” de não reprovar os alunos para que haja liberação do fluxo e consequente regulação do tempo de permanência. Bem sabemos que isso não implica em melhoria das condições de ensino, bastando para isso conhecer o cotidiano da sala de aula. Não queremos dizer aqui que somos defensores da reprovação dos alunos, mas passar um tempo dentro da escola não ocasionará milagrosamente a aprendizagem.

A estratégia, utilizada pela escola PAC de investir na aprendizagem dos alunos que são considerados os melhores da turma para com isso aumentar a média do IDEB, reflete o que Saviani (2007) denominou “inclusão/excludente”. Além da escola quase nada ensinar, também nada avalia de uma grande parcela dos alunos. Mas, na lógica atual, nada disso importa. A máxima é comemorar números e estatísticas. Temos hoje uma cobertura que atinge aproximadamente 98% de crianças matriculadas no ensino fundamental e estamos aumentando o IDEB. Os números não podem ser questionados. Agora, de forma ainda mais perversa, os pobres são excluídos de dentro da escola. Diplomados, realizando os sonhos dos pais, mas com um diploma “falso”, como todos os produtos a que têm acesso. Ficam assim com o simulacro do que há de valor no mercado.

Os alunos de escolas públicas, mais afetados pela miséria de nosso país, são os que mais necessitam de estratégias pedagógicas individualizadas. Entretanto, essas estratégias exigem investimentos financeiros, para formação de professores, para a diminuição do número de alunos em sala de aula, para dedicação exclusiva dos professores em apenas uma escola onde verdadeiramente possam planejar e se dedicar a seus alunos.

Entretanto, no lugar de uma pedagogia individualizada, assistimos à “pedagogia das médias” ou como assinala Saviani (2007b) a uma “pedagogia dos resultados”, onde “[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (p. 1253).

Outro aspecto importante, que merece ser destacado, é que no contexto da escola estudada fica evidenciado que as políticas atuais, todas definidas sem a participação da equipe da escola, retira principalmente do professor a participação sobre a construção de seu processo de trabalho. A mensagem que é difundida é que ele não precisa se preocupar com a aprendizagem do aluno, muito menos em avaliá-lo. Tudo passa a ser apenas protocolar. O que realmente se espera dele é que “[...] empurre o aluno para a frente a qualquer custo” (FREITAS, 2002, p. 317). Isso gera uma grande desvalorização dos professores e de seu trabalho, sem falar nas consequências para os alunos, não só em termos de sua aprendizagem, o que em si já seria um prejuízo incalculável, mais que isso, ainda gera um enorme sofrimento quanto à consciência desses alunos sobre o lugar que ocupam e do valor que têm no contexto escolar.

O diálogo já transcrito anteriormente entre dois alunos da escola PAC pode nos revelar essa cruel realidade:

**Geovana:** - *Na minha outra escola era assim mesmo, quem não sabia nada chegava no final do ano a escola chutava.*

A realidade desvelada nessa pesquisa me levou a retornar aqui a buscar responder a um questionamento por mim realizado no item 1.1 quando indago se a realidade da escola pesquisada confirma o paradigma naturalista da medicina ocidental que produziu as explicações sobre a subjetividade, alcançando inclusive a conduta escolar. Paradigma constituído desde o século XIX que buscou naturalizar as diferenças, enfatizando os componentes biológicos causais, construindo uma visão fisicalista e um olhar médico sobre as dificuldades de aprendizagem, focando a sua etiologia em causas eminentemente biológicas, constituindo uma rede de saber-poder, denominado “medicalização da educação”.

Os alunos da escola PAC, “chutados”, “quantificados”, “empurrados” seriam também incluídos na mesma lógica dos alunos que teriam acesso ao “biodiagnóstico” e conseqüente direito à “biocidadania”? O aluno e a escola



aqui pesquisada poderiam ser pensados a partir dessa lógica da “medicalização da educação”, ou aqui seria outra a lógica prevalente?

É nesse ponto que acredito ser importante trazer para análise o lugar dado a um grande número de alunos da sala de aula observada, incluindo principalmente o aluno acompanhado nesse estudo de caso, Wellington.

Durante o ano de pesquisa na escola PAC, o que experienciei não me levou ao encontro da lógica da medicalização da educação como tônica das políticas educacionais vigentes, nem das práticas cotidianas da escola PAC. O que constatei foi que grande parte desses alunos estava no lugar de “inclassificável”. Os professores, em sua grande maioria, não avaliam e nem classificam, muito menos os encaminham para profissionais de saúde, são apenas indiferentes a esses alunos. Talvez, em suas representações, eles sequer mereciam estar ali. Uma nova categoria, a do aluno “inclassificável”, “um aluno sem valor” aparece no cotidiano da escola estudada. Tão sem valor que não merece ser ensinado, nem avaliado, muito menos classificado, apenas deve seguir o fluxo, sem dar muito trabalho, tornar-se ao final do ano letivo uma média, quando assim desaparecerá nas estatísticas, sem direito sequer ao “biodiagnóstico”, “inclassificável”. Não defendemos aqui, é claro, o direito ao “biodiagnóstico”, apenas destacamos que até desse “direito” esse aluno foi excluído. A novidade da proposta seria anular completamente todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um ser inominável e inclassificável.

Apesar dessa realidade, percebemos, entretanto, que as representações dos professores deste estudo refletem uma velha tendência e estão fundamentadas em concepções, onde as causas dos alunos não aprenderem na escola, são pensadas como sendo externas à instituição escolar, devendo ser buscadas no próprio aluno e em sua família. As questões relacionadas à instituição, à política, não são consideradas. Isso se revelou tanto nos momentos em que foram abordados sobre questões educacionais em um plano mais amplo e genérico, como quando se falava de um aluno em particular. Aqui, também se destacam as causas de ordem biológica para se explicar as dificuldades de

alguns alunos no plano geral. Mas essas representações denotaram uma contradição entre o dizer e o fazer.

Apesar das representações desses professores, compreendo que essa necessidade de construção de um “biodiagnóstico” aconteceu em um cenário escolar, onde a maioria dos alunos apontados como tendo problemas de aprendizagem era reprovada ao final do ano, gerando uma necessidade de explicação para essa reprovação. A justificativa de existir alguma doença, distúrbio, ou transtorno impedia ou dificultava sua aprendizagem, conseqüentemente era reprovada. No cenário atual onde a máxima é manter o fluxo e não reprovar e conseqüentemente obter médias para a escola e não para o aluno individualmente, garantindo as metas do IDEB, a classificação do aluno é dispensada. Como já assinali, eles desaparecem nas médias. Nessa lógica, quem passa a ser classificada é a escola.

Alunos que não são classificados, que não recebem um rótulo. Sem rótulo porque não terão valor no mercado, provavelmente não farão parte dele. Esses alunos, “inclassificáveis”, podem ser pensados a partir do conceito de *Homo sacer* de Agamben (2010). Conceito construído a partir de sua análise da lógica da sociedade atual, que segundo afirma, vive num contínuo estado de exceção, onde quem está no poder suspende as leis vigentes para que possa assim tomar decisões acerca de grupos sociais e justificá-las.

A definição de *Homo sacer* parece estar relacionada à busca de Agamben (2010) de explicar como pessoas pertencentes a grupos diferentes, com classificações diferentes e em períodos históricos e espaços diferentes podem, de alguma maneira, ter alguma relação. Pessoas que ao longo da história foram submetidas a situações trágicas, como os presos dos campos de concentração nazistas, os condenados à pena de morte, os moradores de favelas no Brasil, os “detentos” de Guantánamo ou os refugiados nos “campos humanitários” na África. Para o autor, todos eles estão relacionados porque foram reduzidos à mera existência biológica. Compõem o grupo dos (a)bando(nados) em função do que Foucault denomina de biopolítica e que ele define como tanatopolítica: o poder que o soberano tem de decidir qual vida

merece ser vivida. São pessoas insacrificáveis, porém matáveis, definidas por ele como *Homo sacer*, ou seja, um homem que pode ser morto por qualquer um impunemente, mas que não deve ser sacrificado, segundo as normas prescritas pelo rito. Aquele cuja morte não tem caráter sacrificial, porque são impuros e cujo assassinato não representa uma pena jurídica. Pode ser morto sem que sua morte seja punida.

Agamben, ao definir *Homo sacer* tem o propósito de analisar os excluídos da esfera do direito humano, mas também divino, banidos da comunidade política e expostos a uma relação de exceção com o poder soberano, inclusive à morte, sem que isso constituísse um crime. Com essa análise, busca compreender além da lógica do campo de concentração, tornado para ele o paradigma político da contemporaneidade, as zonas em que tal estado de exceção tornou-se parte do cotidiano, como nas favelas brasileiras, ou como descreve Pelbart (2008):

[...] mesmo países inteiros submetidos ao arbítrio militar, como o Afeganistão ou o Iraque, num sentido mais profundo, nas próprias democracias representativas, com seu espaço público sequestrado e esvaziado, como a política submetida a medidas administrativas, em suma, na pós-política espetacularizada, somos todos *Homo Sacer*, reduzidos ao sobrevivencialismo biológico, à vida nua, à mercê da gestão biopolítica e seus cálculos estratégicos [...] (PELBART, 2008, p.10).

Mas cabe aqui buscar responder a um questionamento de Agamben (2010): “O que é então, a vida do *Homo sacer*, se ela se situa no cruzamento entre uma matabilidade e uma insacrificabilidade, fora tanto do direito humano quanto daquele divino?” (p. 76).

Ao responder essa questão, define a condição do *Homo sacer*, enfatizando não tanto a ambivalência originária da sacralidade que lhe é inerente, quanto, sobretudo, o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência, a qual se encontra exposto. Esta violência refere-se à morte insancionável que qualquer um pode cometer em relação a ele e que não é classificável nem como sacrifício e nem como homicídio, nem como execução de uma condenação e nem como sacrilégio. Excluídos tanto dos direitos humano e divino, ela abre uma esfera do agir humano que não é a sagrada e nem a da ação profana, e que assim explica:

[...] A vida do bandido – como aquela do homem sacro – não é um pedaço de natureza ferina sem alguma relação com o direito e a cidade; é, em vez disso, um limiar de indiferença e de passagem entre o animal e o homem, a *phýsis* e o *nómos*, a exclusão e a inclusão: lupgarou, lobisomem, ou seja, nem homem nem fera, que habita paradoxalmente ambos os mundos sem pertencer a nenhum (AGAMBEN, 2010, p. 105).

Nessa lógica a vida deixa de ter valor jurídico e pode, portanto, ser morta sem que se cometa homicídio, passa assim a pertencer a uma nova categoria jurídica de “vida sem valor”, “vida sacra” e, como tal, podendo ser impunemente eliminada.

Cabe ao soberano, em qualquer tempo, o poder de decidir qual vida pode ser morta, sem que se cometa homicídio. Na idade da biopolítica, este poder tende a emancipar-se do estado de exceção, transformando-se em poder de decidir sobre o ponto em que a vida cessa de ser politicamente relevante. “Na biopolítica moderna, soberano é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal” (AGAMBEN, 2010, p. 138).

O autor também considera que os acontecimentos dos campos de concentração durante a Segunda Grande Guerra, superaram o conceito jurídico de crime. O campo pode ser considerado o local onde se realizou a mais absoluta “conditio inhumana” que se tenha dado sobre a terra. Ele propõe que nos perguntemos: o que é um campo, qual a sua estrutura jurídico-política, por que semelhantes eventos aí puderam ter lugar? Isto, segundo ele, nos levará a olhar o campo não como um fato histórico e uma anomalia pertencente ao passado, mas, de algum modo, como a matriz oculta do espaço político em que ainda vivemos.

Em face de um contexto onde, ao que tudo indica, tudo se tornou verdadeiramente possível, podemos ainda pensar na analogia alunos da escola PAC e *Homo sacer*, porque esses alunos, em grande parte, são meninos, negros e pobres. Insacrificáveis, porque impuros, porém matáveis. O lugar dado pela escola a eles demonstra um processo gradativo de construção de seu desaparecimento social, sendo a escola apenas um estágio para seu desfecho final. A morte simbólica na escola é um estágio para a morte biológica

destinada a um grande número de meninos pertencentes a esse grupo social: (a)bando(nados). Segundo Bauman (2008), “[...] manter as “classes baixas” vivas e bem de saúde desafia toda racionalidade e não serve a nenhum objetivo visível” (p. 104).

Para Agamben (2004), o totalitarismo moderno, muitas vezes em sistemas oficialmente considerados democráticos, pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. Desde então, a criação voluntária de um estado de emergência permanente tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos. “Diante do incessante avanço do que foi definido como uma “guerra civil mundial”, o estado de exceção tende cada vez mais a se apresentar como o paradigma de governo dominante na política contemporânea” (AGAMBEN, 2004, p. 13).

Ainda, para Agamben (2004), “[...] O significante excedente – conceito-chave nas ciências humanas do século XX – corresponde, nesse sentido, ao estado de exceção em que a norma está em vigor sem ser aplicada” (p. 59). No caso da escola PAC, há normas legais que definem seu funcionamento, mas elas não são aplicadas. Parece que a escola está sendo administrada sob estado de exceção, onde as estratégias abusivas para aumentar o IDEB são justificadas porque aumentar o índice é necessário a qualquer custo. Daí o critério descrito por Agamben (2004) que define que “a necessidade não tem lei” (p. 34). Mas quem define qual é a necessidade está pautado em quais interesses? O estado de exceção é um espaço anômico, onde o que está em vigência é uma força de lei sem lei. E em um espaço como esse, precisamos manter a indignação e horror diante das práticas humanas cotidianas.

No estado de exceção há, para o referido autor, uma ação humana inteiramente anômica. “[...] um poder que não funda nem conserva o direito, mas o suspende” (AGAMBEN, 2004, p. 86). Esse poder retarda as decisões das sentenças, emperra a ação do Judiciário, criando, em longo prazo, a

anomia. Mas, conforme ainda retrata, quando a figura do soberano e a norma passam a coincidir em uma só pessoa, “quando o estado de exceção em que eles se ligam e se indeterminam torna-se a regra, então o sistema jurídico-político transforma-se em uma máquina letal” (AGAMBEN, 2004, p. 130-131).

Ilustrarei abaixo uma passagem do cotidiano escolar onde claramente as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam esses últimos apenas um número em sala de aula. Suas presenças não são notadas enquanto sujeitos, parecem invisíveis, demonstrando a visível anomia da escola PAC.

Apesar do ano letivo na escola PAC ter iniciado no dia 07 de fevereiro, em minhas observações em sala de aula, percebia que alguns alunos matriculados nunca haviam frequentado as aulas, caso da aluna Samira que apenas ingressou na escola no dia 07 de abril. Quando entra em sala nesse dia, pela primeira vez no ano, um aluno perplexo olha para ela e diz: - *Você aqui?* Apesar de seus dois meses de ausência, apenas uma professora parece ter notado sua presença em aula. Ninguém se dirigiu a ela. Chegou, entrou, sentou e parecia já fazer parte do cenário, como todos os outros. Apenas a professora Mary vai até sua carteira para conversar e a seguir descrevo esse diálogo. A descrição do diálogo foi possível porque a aluna Samira estava sentada na carteira em frente a minha e isso me possibilitou o registro de toda a conversa.

Mary senta em frente à aluna Samira e diz:

**Mary:** - *Você está faltando muito. Tem acompanhado a matéria?*

**Samira:** - *Não.*

**Mary:** - *Sem acompanhar a matéria você não terá condições de fazer o exercício. Você está faltando demais e tem que se preocupar com o Conselho Tutelar. Sua família tem obrigações devido à bolsa família. Você não pode faltar assim e se continuar vai ter que ser encaminhada ao Conselho Tutelar. Você não gosta da escola, dos colegas, dos professores?*

Mary dá conselhos, faz críticas e Samira permanece em silêncio.

Apesar da professora Mary ter percebido que a aluna Samira só ingressou na escola dois meses após o início das aulas, nenhum outro professor teceu nenhum comentário e a sala de aula continuou em sua rotina cotidiana. Samira, por sua vez, nunca procurou falar com nenhum de seus professores e muito menos buscou saber o que havia sido trabalhado até aquele momento. Apesar de não ter feito as atividades determinadas pela escola até aquela data e ter faltado frequentemente às aulas durante todo o ano, conseguiu ser aprovada. Invisível, presente ou ausente, todos são indiferentes à sua existência como aluna: “inclassificável”.

Outro dado que pode corroborar esse lugar de “inclassificável” é o fato de alguns alunos sequer conseguirem ler e copiar do quadro as tarefas dadas pelos professores, o que é ignorado por vários deles. Quando comecei a acompanhar o aluno Wellington, percebi que ele não conseguia fazer a maioria das atividades propostas em sala de aula devido à sua grande dificuldade de compreensão do que lia e também devido à dificuldade de copiar do quadro o que os professores escreviam, isso acarreta que seu caderno apresente inúmeras folhas em branco entre as poucas que têm registros das aulas. Isso é desconhecido por todos os professores com os quais conversei sobre o aluno. Muitos sequer sabem quem ele é, apesar de estudar na escola há muitos anos.

Os tempos de combate direto entre o “dominante” e o “dominado”, corporificado em instituições panópticas de vigilância e doutrinação diárias, parece ter sido substituído (ou estar em curso de ser substituído) por meios mais limpos, elegantes, flexíveis e econômicos. (...) O descomprometimento é o mais atrativo e praticado jogo da cidade hoje em dia (BAUMAN, 2008, p. 20).

Essa indiferença da escola para com grande número de alunos parece apenas refletir o lugar a eles destinado no contexto social brasileiro. Muito provavelmente, grande parte desses alunos passará a fazer parte das estatísticas da violência em um curto período de tempo. Durante o ano letivo de 2011, o aluno Cássio parou de frequentar as aulas e todos comentavam que estava no tráfico. No início do ano letivo, durante os raros dias em que esteve presente, trazia em seu grosso cordão pendurado no pescoço, um pingente com um revólver, que fazia questão de exibir para todos.

Estudos indicam que grande parte de jovens na faixa etária desses alunos vem sendo exterminada pela violência em nosso país. Segundo Waiselfisz (2012), do total de mortes na faixa de 1 a 19 anos de idade no Brasil, as causas externas de mortalidade vêm crescendo de forma assustadora nas últimas três décadas. Em 1980, elas representavam 6,7% do total de óbitos nessa faixa etária e em 2010, 26,5%. Essas mortes com causas externas são consideradas evitáveis nas atuais condições da infraestrutura social brasileira, mas não são pela aceitação ou tolerância de determinados níveis de violência dirigidos a grupos ou setores vulneráveis da sociedade.

Nossa análise aponta que elas são produzidas em um contexto em que um grande número de sujeitos precisa ser exterminado devido à lógica do mercado. Pois, como assinala Forrester (1997):

Uma quantidade importante de seres humanos já não é mais necessária ao pequeno número que molda a economia e detém o poder. Segundo a lógica reinante, uma multidão de seres humanos encontra-se assim sem razão razoável para viver neste mundo, onde, entretanto, eles encontraram a vida (FORRESTER, 1997, p. 27).

Segundo Waiselfisz (2012), essa violência estruturante estabelece os limites culturalmente permitidos e tolerados de violência por parte de indivíduos e instituições: familiares, econômicas ou políticas, tolerância que naturaliza uma determinada dose de violência silenciosa e difusa na sociedade.

Onde a mortalidade mais cresceu foi nos homicídios, que passam de 0,7% para 11,5 % e nos acidentes de transporte, que aumentaram de 2% para 11,5% do total de mortes na faixa de 1 a 19 anos de idade, configurando um extermínio de grande parte de nossos jovens.

Os homicídios em geral, e os de crianças, adolescentes e jovens em particular, faz com que essa parcela da população brasileira seja muito vulnerável e essa grande vulnerabilidade se verifica, no caso das crianças e adolescentes, não só pelo preocupante 4º lugar que o país ostenta no contexto de 99 países do mundo, mas também pelo vertiginoso crescimento desses índices nas últimas décadas. As taxas cresceram 346% entre 1980 e 2010, vitimando 176.044 crianças e adolescentes nos trinta anos entre 1981 e 2010. Só em 2010 foram 8.686 crianças assassinadas: 24 a cada dia desse ano (WAISELFISZ, 2012, p. 47).



Uma das características históricas desses homicídios é a elevada vitimização masculina: crianças e adolescentes do sexo feminino representam em torno de 10% do total das vítimas nessa faixa. O perfil dos jovens assassinados pode ser assim descrito: grande maioria do sexo masculino, entre 12 e 19 anos, negros e pobres.

Como bem aponta Atila Roque, diretor executivo da Anistia Internacional no Brasil, numa recente entrevista referindo-se aos homicídios de jovens e adolescentes: *o Brasil convive, tragicamente, com uma espécie de “epidemia de indiferença”, quase cumplicidade de grande parcela da sociedade, com uma situação que deveria estar sendo tratada como uma verdadeira calamidade social... Isso ocorre devido a certa naturalização da violência e a um grau assustador de complacência do estado em relação a essa tragédia. É como se estivéssemos dizendo, como sociedade e governo, que o destino desses jovens já estava traçado* (WASELFISZ, 2012, p. 48).

É importante ainda destacar que segundo Waiselfisz (2012), as mortes por assassinato entre os jovens negros no país são, proporcionalmente, duas vezes e meia maior do que entre os jovens brancos. Em 2010, o índice de mortes violentas de jovens negros foi de 72, para cada 100 mil habitantes; enquanto entre os jovens brancos foi de 28,3 por 100 mil habitantes. Em oito anos a taxa de homicídio de jovens brancos caiu (era 40,6 por 100 mil habitantes). Entretanto, no grupo dos jovens negros o índice subiu (era 69,6 por 100 mil habitantes). Contraditoriamente, nunca falamos tanto de inclusão e de direitos para essa parcela da população.

Especialmente entre oito estados brasileiros a situação é ainda mais grave, onde a morte de jovens negros ultrapassa a marca de 100 homicídios para cada 100 mil habitantes. São eles: Alagoas, Espírito Santo, Paraíba, Pernambuco, Mato Grosso, Distrito Federal, Bahia e Pará.

A realidade nos apresenta situações bem diferenciadas com extremos que vão de Alagoas e Espírito Santo, com taxas de 34,8 e 33,8, respectivamente, até Piauí e São Paulo, com taxas de 3,6 e 5,4.

O Espírito Santo se destaca quando o tema é índice de homicídio. Vitória está entre as capitais mais violentas do país e o estado do Espírito Santo ocupava,

em 2010, o 2º lugar no ranking dos estados com maiores índices de homicídios entre crianças e adolescentes.

Um outro dado a ser destacado, refere-se ao bairro Aimorés, onde se encontra a escola pesquisada. O Relatório de Cidadania III da Rede de Observatórios de Direitos Humanos (2002), o coloca entre os bairros mais violentos da Grande Vitória, destacando o alto índice de homicídios de jovens, em grande parte, envolvidos com o tráfico de drogas. Assim parece se fechar o círculo: não aprendem porque não se esforçam na escola, por isso não têm acesso a empregos formais e por sua própria culpa acabam envolvidos com o tráfico e conseqüentemente perdem suas vidas. Matáveis e insacrificáveis e quem os mata não merece ser punido.

É como se toda valorização e toda “politização” da vida (como está implícita, no fundo, na soberania do indivíduo sobre a sua própria existência) implicasse necessariamente uma nova decisão sobre o limiar além do qual a vida cessa de ser politicamente relevante, é então somente “vida sacra” e, como tal, pode ser impunemente eliminada [...] (AGAMBEN, 2010, p. 135).

Enquanto teóricos buscam compreender a sociedade atual e os dispositivos que produzem a privação de direitos de grande parcela da população, em outras instâncias, essa realidade nos é revelada por inúmeras vias, mas muitas vezes não desejamos vê-la. No segundo encontro que tive com Wellington, quando estávamos saindo da escola juntos, ele me pergunta:

**Wellington:** - *Você gosta de música?*

**Pesquisadora:** - *Gosto muito.*

**Wellington:** - *Qual tipo de música?*

**Pesquisadora:** - *Gosto de vários estilos e entre eles MPB. E você?*

**Wellington:** - *Eu gosto de Rap. Quer ouvir uma música do grupo que eu mais gosto? O nome é Facção Central. Você conhece?*

**Pesquisadora:** - *Não conheço, mas adoraria conhecer.*

Nesse momento Wellington me entrega seu fone de ouvido e pede que eu ouça a música. A seguir apresento uma estrofe de sua letra e o seu refrão.

Hoje Deus Anda de Blindado (Facção Central)

[...]

Acordou pra vida com cem bolhas no corpo,

Com ladrão apagando na pele dois maços de Marlboro.

O ódio atravessou a fronteira da favela

Pra decretar que paz é só embaixo da terra.

Não sou eu que a impunidade beneficia,

Me diz quantos Nicolau tão na delegacia

Quer o fim do barulho de tiro a noite

Faz abaixo-assinado contra taurus colt

A fábrica de armas tá a mil na produção

Contrabandeando pro Rio, SP, Afeganistão

E a cada bala no defunto, um boy sai no lucro

Na guerra o mais inocente é o favelado de fuzil russo.

Refrão:

Hoje deus anda de blindado, cercado e protegido por dez anjos armados.

Hoje deus anda de blindado, cercado e protegido por dez anjos armados.

A pomba branca tem dois tiros no peito, dois tiros no peito.

A pomba branca tem dois tiros no peito, dois tiros no peito.

[...]

Durante a elaboração desse capítulo, ao buscar a referência da música acima citada, percebo que toda a análise de Agamben do Homo sacer e do estado de exceção permanente em que vivemos hoje, parecia estar sintetizada no título do CD, onde a música está inserida: “DIRETO DO CAMPO DE EXTERMÍNIO”.

Nesse momento, percebo que Wellington, ao me revelar seus gostos musicais e, é claro, identificação com eles, desde o início de nossa convivência, muito generosamente, já me apresentava à realidade de seu cotidiano e de muitos outros jovens moradores daquela região e assim me inseria em seu “campo”.

## 5 O ALUNO WELLINGTON: SEU COTIDIANO NA ESCOLA PAC E O QUE RESTA DA EDUCAÇÃO

### 5.1 WELLINGTON NA SALA DE AULA

Para apresentar o cotidiano de Wellington na escola, inicialmente descrevo algumas aulas em que ele esteve presente e que considero sintetizar a realidade do contexto da sala de aula da 8ª série/9º ano da escola PAC. Em seguida apresento alguns momentos em que nos encontramos no recreio, e por fim relato os encontros que tivemos após as aulas, incluindo as entrevistas com seus pais.

Devido ao número de aulas observadas (60 aulas de 50 minutos, totalizando 50 horas em sala de aula), elegi um total de 18 aulas ou 08 dias letivos, que considero uma síntese do que vivenciei durante todo o ano e assim poder apresentar um panorama geral das aulas de todas as disciplinas observadas: Matemática, Português, Geografia, Ciências, História, Inglês e Artes.

Início a descrição com o dia 16 de março de 2010. Esse é o meu quarto dia de observação em sala de aula. As aulas observadas são de Matemática e Geografia.

Chego à porta da sala e fico esperando a professora de Matemática. Crianças brincam no corredor, correm, alguns alunos brigam. A professora de Português, Amélia, passa, olha para mim e diz: - “Só *Jesus*.” Entro, vou para a última carteira da primeira fila e lá inicio os registros em meu diário de campo.

***Aprendam a silenciar as vozes que estão gritando dentro de vocês.***

O aluno Heitor anda pela sala ao mesmo tempo em que o professor Elano chega à porta e chama os alunos do “Projeto de Matemática”. Ficam 14 alunos em sala. Professora Mary grita com um aluno que sai: - *Já veio e já voltou?* Enquanto grita escreve no quadro: - “Deus é Conosco”. Em seguida fala que vai fazer avaliação do momento de relaxamento de ontem (a professora faz referência a uma técnica de relaxamento que usou com a turma). Diz que o que vai falar serve também para ela:

**Mary:** - *Porque todos precisam fazer uma autorreflexão sobre seus comportamentos, buscar lá dentro o que sentem. Se eu sei que tenho um problema, tenho que ter consciência. Se eu estava infeliz, quem tem que buscar sou eu. Tudo sou eu que tenho que ver, não tenho tempo. Tive que buscar as chaves da sala, tive que buscar os colchonetes, olha só o estresse. Para vocês tudo é festa. Aí vamos fazer o relaxamento, é menino se jogando, não relaxaram, não fecharam o olho. Acho que pensaram: O que essa mulher vai fazer comigo? Vai me hipnotizar? Vai me estuprar?*

Enquanto Mary fala, Wellington está deitado na carteira com os olhos fechados. Outros alunos fazem exercício de outra matéria.

**Mary:** - *Olha que amanhã ou depois não quero vocês na droga, bandidagem, bebida. Não quero abrir o jornal e ver a cara de aluno meu, não quero.*

*Não tenham medo de entrar em contato com seu interior. Não tenham medo de descobrir o que têm no interior. A maioria da turma foi muito bem, mas alguns não fecharam os olhos. Eu não sou irresponsável, não precisam ter medo.*

Nesse momento vários alunos se olham e riem, enquanto a professora continua: - *Aprendam a silenciar as vozes que estão gritando dentro de vocês.*

Mary passa a falar da assembleia dos professores, conta que a greve teve noventa por cento de adesão. Avisa que talvez a escola também entre em greve (Houve uma assembleia dos professores há alguns dias e a categoria decidiu fazer uma greve por melhores salários e condições de trabalho. Entretanto, até aquela data, a Escola PAC não aderira ao movimento grevista).

Wellington permanece quieto em sua carteira, parece triste, fica de cabeça baixa. Mary vai para o quadro passar exercícios e enquanto isso um aluno pega um lápis emprestado com o colega, outro aluno levanta e anda pela sala, uma aluna canta, Wellington conversa. Depois ficam todos em silêncio copiando. A professora continua passando um exercício que copia de um livro. Ao terminar de passar o exercício no quadro, vem conversar comigo. Enquanto conversamos alguns alunos brincam, conversam, poucos fazem a atividade proposta. Depois de alguns minutos a aula termina e Mary vai embora.

Logo após a saída da professora Mary, entra em sala a professora Fabrícia para a aula de Geografia. Os alunos do “projeto” voltam e a sala fica com um total de 20 alunos.

A professora começa lembrando à turma que na próxima aula será prova, que não será de consulta porque marcou há muitos dias. Em seguida vai para o quadro passar exercício. Alguns alunos riem, outros conversam, andam, brincam. Wellington está quieto.

**Fabrícia:** - *Galera, vou fazer a chamada.*

Ao terminar, levanta e fala: - *Vamos lá galera. Dúvidas? Oh, meu irmão, segura a onda aí.* Nesse momento dirige-se a Breno que fala e anda pela sala.

Depois de alguns instantes, vários alunos andam, um faz trança na colega, outro bate palma e canta. Um aluno reclama da letra da professora no quadro e ela responde: - *Lembrando. A única letra que pode ser feia na turma é a minha.*

A professora passa nas carteiras vendo quem copiou o exercício. Mostra no livro para alguns onde está a resposta. Wellington continua quieto, parece copiar o exercício do quadro, apesar de nele só constar as páginas do livro onde o exercício pode ser encontrado. Muitos alunos conversam, andam, fazem ruídos, a professora senta em sua cadeira e parece alheia. Heitor anda, dá tapas em Wellington, implica com uma colega, bate em suas costas. Wellington não reage, permanece escrevendo em seu caderno. Duas alunas pedem alguns minutos à professora para falar sobre a escolha da frase para a camiseta de formatura. Tudo parece muito confuso. Muitos falam ao mesmo

tempo, não conseguem se organizar. O sinal toca, a aula termina e os alunos não conseguem escolher a frase para a camiseta. A professora e todos os alunos vão embora. Essa era a última aula do dia.

A Escola PAC, no dia 18 de março, decidiu aderir ao movimento grevista e com isso precisei suspender minhas observações. No dia 06 de abril a escola volta a funcionar apesar do movimento grevista ter decidido em assembleia pela manutenção da greve. Entretanto, apesar da decisão da escola, alguns professores se mantiveram em greve. Na turma observada os professores de Inglês e Artes não retornaram às suas atividades docentes.

***Tá tudo errado. Apesar de tudo errado, temos que voltar.***

Relato agora a aula do dia 06 de abril de 2011. Esse foi meu sexto dia de observação em sala de aula. Observo quatro aulas: uma de Matemática, uma de Geografia e duas de Português. A primeira aula seria de Inglês, mas o professor se mantém em greve e por isso os alunos foram orientados a chegar 7h50, para a segunda aula. Hoje há 12 alunos em sala, sendo 3 alunas e 09 alunos.

Wellington entra em sala animado, traz sua bola de basquete e a guarda durante a aula. A professora Mary chega e pergunta quem havia feito o exercício da última aula. Ninguém se manifesta. Escreve no quadro: "Deus é fiel".

A aluna Nádia começa a contar para outra, Clarice, que teve conjuntivite e a professora, sem escutar toda a história, fala abruptamente que Nádia teria que ir embora, que não chegasse perto dela, e retira a aluna da sala. A aluna tenta explicar que já está curada, mas a professora não ouve e a encaminha para a coordenação. Nádia fala: *Ah! Que ódio.* A professora responde: - *Ódio mesmo.* Mary sai com a aluna da sala e ambas vão para a coordenação.

Alguns alunos comentam sobre o surto de conjuntivite na cidade. A professora volta depois de alguns minutos e pergunta aos alunos: - *Aquela aluna que desceu comigo é quem?* Os alunos dizem: - *Nádia.*

Mary comenta sobre o surto de conjuntivite comigo e fica ao meu lado conversando enquanto manda os alunos fazerem a atividade que havia passado na última aula. Alguns alunos vêm até ela para tirar dúvidas. Mary sai da sala e os alunos ficam sozinhos fazendo o exercício. Elano chega e tira as dúvidas dos alunos. Inicialmente fica próximo das duas primeiras filas e só tira as dúvidas dos alunos que participam do “projeto”, mas após alguns minutos vai explicar para todos da turma. Mary volta e comenta: - *Aproveitem que hoje o super está aqui. (Refere-se a Elano)*

Continua ao meu lado conversando. Fala sobre Wellington, que lhe contou que no final de semana bebeu e teve que pegar um táxi para ir para casa. Mary comenta que a mãe de Wellington também bebe: - *Uma mãe que bebe não tem moral para falar para o filho ir para casa.* Continua conversando e comenta sobre os alunos, que eles não querem saber de nada, nem o mínimo. – *Vê! Eu passei atividade e nem fizeram.*

Enquanto Mary fica ao meu lado, Elano tira as dúvidas de alguns alunos e vários brincam, conversam. Wellington fica em sua carteira e faz o exercício com a ajuda de Elano, parece muito interessado. Toca o sinal, Mary levanta e sai recolhendo os exercícios. Alguns alunos reclamam porque ainda não terminaram e ela diz que não tem mais tempo.

A professora Fabrícia entra e vai falando: - *Galera, antes da greve fizemos atividade valendo 8 pontos.* Pede a uma aluna para entregar as atividades para os alunos e vai para sua mesa. Nesse momento Wellington joga um molho de chaves para um colega, outros brincam, andam, uns comparam as notas dos exercícios.

**Fabrícia:** - *Galera! Só ontem fiquei sabendo que iríamos voltar hoje a trabalhar. Isso é esquisito, feio. Entramos em greve depois de todos e estamos voltando antes da assembleia. Tá tudo errado. Apesar de tudo errado, temos que voltar.*

Enquanto a professora fala, alguns alunos gritam. A professora também fala gritando: - *Rapaz, você agora deixa eu falar? Galera, na sexta-feira virá uma substituta e ela vai passar a atividade da página 20 para vocês fazerem. Quem trouxe o livro?*



Quase todos os alunos respondem que não trouxeram. Fabrícia fala para sentarem com quem trouxe e começarem a fazer hoje.

**Fabrícia:** - *Galera! Só precisa das respostas.*

Um aluno pergunta ao outro quem trouxe o livro. Alguns oferecem os livros para os colegas. Um aluno comenta que nenhum amigo trouxe. A professora responde: - *Então senta com o inimigo mesmo.*

Wellington permanece sentado e conversa com o colega ao lado. Ele trouxe o livro.

Fabrícia se aproxima de mim e comenta que apesar de todos terem trazido os livros, quando perguntou, a maioria disse que não havia trazido para não fazer a atividade.

Todos ficam em silêncio fazendo a atividade e a professora anda pela sala. Wellington copia, Heitor conversa com Wellington que continua copiando do quadro. Apesar de demorar muito a copiar, a professora apenas escreveu a página do livro referente ao exercício que deverão fazer.

Todos estavam com os livros e parecem fazer a atividade determinada pela professora. Um aluno pergunta o que é penalidade. Pergunta se é pênalti. A professora ri, vai até o livro do aluno, abre a página e diz: - *Tem glossário.* Aponta em uma página do livro e fala: - *É punição.*

Fabrícia novamente vem conversar comigo, fala da greve, do desejo humano de aprender, e que se os alunos não aprendem o problema está no professor. Comenta da decepção que teve na outra turma e que essa turma, mesmo sem saber se ela viria, todos haviam trazido o livro. - *Por mais que falem que eles não querem aprender, eles querem.* Em seguida, volta para sua cadeira e lá permanece sentada. Alguns alunos brincam, andam, conversam. Wellington, depois de copiar do quadro, parece tentar fazer o exercício, apesar de todo o ruído provocado pelos colegas que falam e andam pela sala.

Ivone, sentada ao meu lado, fica deitada na carteira. Os colegas perguntam por que ela não está fazendo a atividade e ela responde que está com a mão

doendo. Pergunto o que tem na mão e ela me diz que está com um caroço no pulso. Pergunto se já foi ao médico e ela diz que foi e que tem que fazer uma cirurgia, mas como não tem Unidade de Saúde no bairro está aguardando que na Unidade do bairro vizinho tenha um horário para que ela possa ser atendida. Já está esperando há meses. Conta que dói muito e que atrapalha escrever. Em seguida, debruçada sobre os cadernos diz: - *Ah! Quero ir embora!* Enquanto isso a professora anda pela sala.

**Ivone:** - *Professora! Estou doente. A professora parece nada escutar.*

**Fabrcia:** - *Quando eu voltar na semana que vem eu só vou corrigir. Parem de me enrolar, já são 9h25 (a aula de Geografia termina 9h30). Vai para sua mesa e arruma suas coisas para ir embora.*

Wellington arruma a mochila e põe nas costas. O sinal toca e todos saem correndo para o recreio. Depois do recreio retornamos para duas aulas consecutivas de Português.

A professora Amélia chega e logo fala que dará uma atividade sobre o filme que assistiram. Alguns alunos dizem que não assistiram porque faltaram à aula. A professora orienta que quem não assistiu deve fazer a atividade com quem assistiu. Diz que dará sete perguntas para eles responderem. Amélia elogia Wellington, dizendo que ele foi responsável e trouxe o filme, conforme havia prometido. No dia da exibição do filme, Wellington se responsabilizou por trazer a cópia para que a professora pudesse exibi-lo.

Amélia comenta sobre o filme e muitos alunos participam. Uma aluna pergunta se Sherlock realmente existiu. A professora fala: - *Ótima pergunta.* Ela comenta sobre o personagem para a turma. Há muito barulho de carro na rua e esse ruído atrapalha a aula, fica difícil ouvir a professora e o que os alunos falam. Wellington parece empolgado, diz gostar muito de Sherlock Holmes e que quer ser detetive.

**Amélia:** - *Estou com muita dor no braço e não estou podendo escrever no quadro, por isso vou ditar.*

Wellington parece não conseguir acompanhar a professora e copia do colega ao lado. O colega escreve e ele vai tentando copiar. Parece perdido. Após terminar de ditar, Amélia fala: - *Podem responder.*

Wellington conversa com os colegas ao seu lado e a professora pede a ele que converse só com sua dupla. Sônia entra na sala e fala que está preparando um teatro para a Páscoa e precisa de alunos interessados em participar. Apenas uma aluna se manifesta.

A professora fica sentada em sua mesa enquanto poucos alunos parecem fazer a atividade. A maioria conversa, anda, sai e Wellington permanece sentado com sua dupla e procura responder às perguntas. A professora fica sentada em sua cadeira, escrevendo. Às vezes chama a atenção da turma. Alguns alunos saem da sala e Wellington permanece sentado, quieto. Uma professora entra e vai conversar com Amélia. Os alunos conversam, andam, brincam. Um aluno assovia alto. As duas professoras conversam. A professora vai embora e Amélia continua sentada escrevendo, parece alheia ao que acontece com os alunos. Por volta de 11h15 todos arrumam seus materiais, suas mochilas, inclusive a professora. Depois de alguns minutos a professora comunica que só faltam cinco minutos para a aula terminar. Todos esperam o sinal tocar. Wellington pega sua bola de basquete e fica com ela em sua mão. O sinal toca e todos vão embora.

### **Onde está Charles? No ponto de drogas.**

Hoje é dia 20 de abril de 2011. Estou em meu décimo dia de observação em sala de aula. Os alunos terão apenas três aulas: uma de Inglês e duas de Português. Uma professora está doente e outra em greve. No início da primeira aula havia 20 alunos em sala. O professor de Inglês chegou atrasado e a aula teve início 7h15. Hoje é véspera de feriado da semana santa. O professor chega e pergunta se todos trouxeram o livro de Inglês (Os alunos receberam apenas os livros de Inglês e Geografia, os referentes às outras disciplinas, quando necessário, os professores pegam emprestado na biblioteca da escola durante as aulas). Os alunos dizem que não e argumentam que o horário está

confuso e não sabiam que teriam aula de Inglês. O professor passa uma atividade para os alunos fazerem e vai até as carteiras, orientando-os, sempre com muita paciência e atenção.

Sônia vem à turma avisar que no dia 27 de abril farão uma visita à Escola de Ciências e Física. O professor faz a chamada e fala para a turma que eles devem estudar em casa porque só têm uma aulinha por semana e é muito pouco. O sinal toca, o professor se despede.

A professora Amélia chega, parece cansada e desanimada. Inicia a aula com a correção de um exercício que os alunos começaram a fazer na última aula, depois de alguns minutos dita mais uma atividade, faz perguntas sobre o texto e há um personagem com o nome de Charles. A pergunta é: - *Onde está Charles?* Um aluno responde: - *No ponto de drogas.* (Na turma há um aluno que quase nunca frequenta as aulas, seu nome é Charles, todos comentam que ele está envolvido com o tráfico de drogas).

As “meninas” perguntam pela professora de Geografia. A professora Amélia pergunta quem é a professora de Geografia. Elas respondem que é a Fabrícia. A professora fala que não a viu na escola hoje. As “meninas” comemoram.

Alguns alunos fazem a atividade proposta pela professora, muitos brincam, riem, conversam. Wellington fica em dupla fazendo a atividade. A professora sempre conversa com as “meninas”. A atividade que a professora passou é uma cópia de um texto do livro.

Hoje há duas aulas de Português. Ao terminar a primeira aula a professora pede que todos voltem a fazer as filas com espaço entre as carteiras e que leiam a página 32 do livro e façam uma redação sobre o tema. Todos ficam em silêncio, fazendo a atividade. Muito ruído chega do corredor. Wellington faz a atividade em sua carteira.

Hoje é quarta-feira, o horário deveria ser: Inglês; Matemática; Geografia; Português e Português. A primeira aula foi de Inglês e as duas seguintes de Português. Ninguém explicou para os alunos o motivo da mudança. Nenhum deles fez nenhum questionamento.

Wellington faz a atividade e pede a uma das “meninas”, sentada ao seu lado, que leia o que escreveu. Ela lê e diz que está tudo certo e que ele deve continuar. Percebo que até agora ele escreveu duas linhas. Enquanto isso a professora permanece sentada em sua cadeira.

A professora informa que não haverá mais aulas hoje, mas que deverão ir para o recreio, esperar seu término, formar fila e depois que as turmas subirem para aula, poderão ir embora. Fala: - *Porque se vocês saírem agora, outros colegas de outras turmas podem aproveitar para sair junto.* Muitos alunos comemoram que sairão mais cedo.

Uma aluna pega um grampeador que tem um formato de revólver e finge atirar nos colegas. Observo que Charles está com um cordão com um pingente pendurado, o pingente é um revólver.

***Estou naquele estado. Não sei como eu vim aqui hoje.***

05 de maio de 2011, décimo segundo dia de observação em sala de aula. Observo nesse dia 4 aulas: História, Ciências, Matemática e História. Hoje, há em sala 23 alunos: 11 meninos e 12 meninas.

Chego à escola às 7h e vou para a sala de aula. Os alunos estão se deslocando para a sala de vídeo onde haverá apresentação de trabalho de História. A professora está sentada e logo fala com a turma: - *Estou cansada, fiquei preparando a prova de vocês até tarde.* Grita: - *Não me estressa não.* Começa a fazer chamada. Ao terminar a chamada diz: - *Estou naquele estado. Não sei como eu vim aqui hoje. Vamos meninas.* Faz referência ao grupo que irá apresentar trabalho sobre a Guerra do Paraguai (O grupo considerado das melhores alunas da turma).

As alunas fizeram slides e um vídeo. Nesse vídeo elas são as atrizes. Fazem um jornal, encenam paraguaias que viveram a guerra e no vídeo leem um texto sobre o tema. Após a apresentação do vídeo com a leitura do texto, as alunas exibem os erros de gravação. Todos riem muito, inclusive a professora. Wellington senta na primeira fila e ri muito. Após a exibição, a professora

levanta e diz: - *Agora chega, já nos divertimos, rimos, mas preciso explicar algumas coisas.* Não tece nenhum comentário sobre a apresentação das alunas. Fala sobre a Guerra do Paraguai durante aproximadamente 10 minutos. O sinal toca, a professora pede uns minutos para terminar de explicar. Por três vezes alguém tenta entrar na sala e a professora pede para esperar. Termina a aula e voltamos para a sala.

Depois de alguns minutos chega Mary, professora de Matemática. Fala da folha de exercícios que entregou há vários dias e que precisam terminar para ela recolher, valerá nota. Diz que não podem perder tempo devido à greve. - *Se não sabem fazer é porque faltaram à aula.* Diz que não farão prova porque não há tempo, devido às aulas perdidas com a greve.

Heitor chega com os livros que foi buscar na biblioteca e os entrega aos alunos. A professora faz a chamada e em seguida vai para o quadro corrigir o exercício. Wellington copia o exercício do quadro e procura responder as perguntas feitas pela professora, que fica no quadro explicando a matéria.

Poucos alunos participam da correção. Wellington tenta participar, mas não sabe fazer. A professora, sempre que termina um exercício, enfatiza que é muito fácil. Mary vai até a porta conversar com outra professora. Da porta grita com Patrick e com dois alunos que estão juntos. Volta para o quadro, explica a matéria e corrige a atividade. Logo entrega outra folha para os alunos e diz que é para fazer mais esse exercício, também para nota. Deverão entregar na segunda-feira. Geovana vem à minha carteira e me pede ajuda para fazer o exercício que deveria entregar hoje. Diz que não sabe fazer e me pergunta se eu poderia ajudá-la. Digo que não sei nada de potenciação. Pergunto se ela não poderia pedir ajuda a algum colega. Ela diz que já pediu e que ninguém sabe fazer. Fala que quer ser psicóloga. Pergunto por que e ela responde: - *É porque ajuda as pessoas. Não ajuda? Quero ser psicóloga e advogada. Quantos anos precisa ficar na faculdade?* Digo que cinco e ela parece assustada: - *Tudo isso?* Depois, voltando a conversar sobre a atividade de matemática, sugiro que peça ajuda à professora. Nesse momento Geovana vai até a professora e diz que não sabe fazer o exercício. A professora pergunta se

alguém quer ajudá-la e ninguém se manifesta. Geovana parece perdida, senta em sua carteira com a folha na mão.

Mary volta ao quadro para explicar a matéria. Geovana fica com a folha na mão olhando para ela, sentada em sua carteira. Está com a folha de uma atividade e Mary corrige outra. Wellington está sentado e parece fazer a atividade junto com uma das “meninas”. Toca o sinal, Wellington e Heitor recolhem os livros de todos os colegas e os levam para a biblioteca. Geovana vai atrás da professora com a folha do exercício na mão. A professora sai apressada e ela corre para alcançá-la.

A professora de Ciências chega. Ela esteve um longo período afastada das aulas devido a uma pneumonia. Vai para o quadro e pede aos alunos para formarem duplas, mas que têm que ser distantes umas das outras. Diz que farão uma atividade para nota. - *Pode consultar o livro, o caderno, todo material disponível. Vou recolher ao final da aula.*

A coordenadora chega e chama quatro alunos. Eles se retiram da sala e a professora só observa. Heitor comenta que Arlete, que faz dupla com Wellington, está sozinha, porque Wellington não é ninguém.

A professora vai até o quadro e escreve: - Fazer as atividades da página 59 a 77. Mary entra na sala e entrega a folha de exercícios para alguns alunos que não haviam recebido durante sua aula. A professora Estela explica a atividade de Ciências que deverão fazer. Todos chamam a professora ao mesmo tempo. Ela vai até as carteiras, ensinando a atividade. Wellington fica atento às explicações da professora. Ele e Arlete procuram fazer a atividade e também ajudam a dupla ao lado. Quando descobrem uma resposta, ensinam aos colegas ao lado e são ajudados da mesma forma.

A professora fala para a turma: - *Muita pergunta que está sendo feita agora deveria ter sido feita antes, na hora da explicação. Aluno precisa aprender a questionar.* Toca o sinal, a professora fala: - *Vou colocar a bola no pé de vocês para fazerem o gol. Eu ia recolher, mas vou deixar para vocês levarem para casa e trazerem na próxima aula.*

Todos saem para o recreio. Após 20 minutos toca o sinal e os alunos voltam para a aula de História. Vamos para a sala de vídeo porque haveria apresentação de trabalho.

O trabalho de História será apresentado pelo seguinte grupo: Wellington, André, Gustavo e Diego. Quando vão ligar os equipamentos para a apresentação, eles não funcionam. Uma aluna tenta ligar e a professora diz para não mexer, porque se der problema a culpa será dela. Pede a uma aluna para chamar o funcionário responsável, ela volta e diz que ele saiu e só chegará às 15 horas. A professora então diz que será sem slide mesmo. Pede colaboração a turma.

Os alunos, que haviam preparado slides, começam a apresentação lendo um texto sobre o tema. Gustavo lê, em seguida Diego e quando chega a vez de Wellington, ele não consegue ler. Tem uma imensa dificuldade e o colega ao lado lê baixo, próximo ao seu ouvido, e ele repete. Parece muito constrangido, tem a cabeça baixa, parece se encolher. Ao término da leitura eles sentam. O telefone celular de Geovana toca (Isso nunca ocorreu durante minhas observações.) e a professora faz o seguinte comentário, aos gritos: - *Só aceite explicação se for a Dilma, e sabe quando a Dilma vai ligar para você? Nunca. Ela nem sabe que você existe. Na verdade o PT quer que nós pobres morramos, que será melhor para eles.* Em seguida tece comentários sobre a apresentação dos alunos. Diz que eles sempre falam em mico, mas que mico para ela é ir para frente e nem saber ler. *Isso é vergonha, é mico.*

Depois dos comentários começa a explicar o ciclo do café. Wellington parece olhar para o nada. Charles dorme, Geovana e vários colegas olham para Charles dormindo e riem e a professora continua falando. Wellington permanece quieto e com a cabeça baixa até o final da aula.

A professora fala sobre a construção de Petrópolis e Terezópolis, explica sobre a origem do nome das cidades. Geovana pergunta onde ficam. A professora fala que ficam no Rio, na região de montanhas. - *Você não lembra aquela tragédia que aconteceu lá no verão passado?*

**Geovana:** - *Não fiquei sabendo.*



**Karina:** - *Você estava onde? Na Ásia?*

**Geovana:** - *Não vejo televisão.*

**Karina:** - *Todo mundo só falava nisso, você vive onde?*

**Geovana:** - *Nenhum vizinho falou sobre isso.*

A professora olha para mim. O sinal toca, saímos e no corredor Karina se dirige a mim e fala: - *Você acha que eu aguento até o final do ano ou enlouqueço?* Continua andando e vamos embora.

***Nem pude falar com você hoje porque estou corrida, em duas turmas ao mesmo tempo. Estela foi para o pronto socorro, mas nem sei o que aconteceu com ela.***

No dia 10 de maio de 2011, décimo quinto dia de observação em sala de aula, observo três aulas: duas de Matemática e uma de Português. Hoje vieram à aula 25 alunos, sendo 11 meninas e 14 meninos. A primeira aula é de Matemática, a segunda seria de Ciências, mas a professora ficou doente e Mary continuou com a turma, porque teriam a quarta aula de Matemática e a quinta de Artes. Como a professora de Artes continua em greve, eles adiantaram a aula de Matemática para que os alunos possam sair no horário do recreio. Entretanto, na segunda aula de Matemática a professora está em três turmas ao mesmo tempo.

A professora de Matemática chega, passa uma atividade no quadro e rapidamente sai para as outras turmas. Alguns alunos lutam, outros conversam, outros fazem as atividades. Wellington está na sala e tenta fazer o exercício.

Mary volta e vem conversar comigo, conta que Estela foi para o pronto socorro, que o seu marido avisou que ela está doente, por isso está adiantando a aula para os alunos saírem mais cedo. Diz que outra professora também está doente e que por isso está em três turmas ao mesmo tempo.

As aulas de Matemática terminam e a professora de Português chega e pede aos alunos que acertem as carteiras e abram seus livros no texto de ontem. Todos obedecem prontamente, enquanto Heitor passa entregando os livros que foi buscar na biblioteca. A professora explica que, devido à falta de professores, está em duas turmas ao mesmo tempo, por isso irá passar uma atividade e todos deverão terminar a de ontem e responder às questões das páginas 49 e 50 do livro. A coordenadora entra e avisa que não haverá a primeira aula amanhã, que só deverão chegar 7h50.

Uma aluna pergunta se a greve terminou. A professora diz que amanhã será dia de paralisação nacional. Alguns professores irão aderir, outros não. A professora escreve no quadro: “Atividades para essa aula: 1) Terminar o resumo, e 2) Responder perguntas de 1 a 7, pp. 49, 50”. Em seguida, sai para outra turma.

Wellington conversa com as “meninas”, que sentam na fila ao lado da sua, brinca, ri. A professora volta e faz chamada. Vários alunos faltaram, o que é comum no cotidiano da turma. Charles não vem há muitos dias. Wellington e Heitor conversam e a professora chama a atenção dizendo que têm muita coisa para fazer, depois sai e vai para a outra turma. Os alunos ficam brincando, conversando, falam sobre datas de aniversário. Vários gritam, riem, todos sentados em fila, brincam, cantam. Heitor canta alto, Maria Cristina faz a atividade sozinha e quieta, Ivone também. Heitor continua a cantar, Wellington ri, falam de suas festas de aniversário. A professora volta e chama a atenção de Breno, que está virado para trás conversando, em seguida vem conversar comigo.

*Nem pude falar com você hoje porque estou corrida, em duas turmas ao mesmo tempo. Estela foi para o pronto socorro, mas nem sei o que aconteceu com ela.*

Wellington está olhando para o livro, parece alheio, ora parece tentar ler, ora tem o olhar perdido. Depois levanta a mão, chamando a professora. Ela não vê e sai, vai para outra turma. Breno começa a bater a caneta na carteira. Alguns gritam para ele parar, mas ele continua batendo por muito tempo. O ruído vai

gerando a reclamação dos colegas e ele parece alheio a todos e continua a bater na carteira. Heitor continua a conversar com Ariele e conta para ela que dorme nu. Todos riem, Wellington ri muito e diz que Heitor é louco. Os dois ficam conversando, riem, depois de alguns minutos a professora retorna e pede o resumo a quem terminou. Ela vai até as carteiras vendo os resumos, mas poucos fizeram. Olha os cadernos e Heitor, Wellington e Ariele conversam animadamente, assim como a maioria dos alunos. Amélia pergunta quem está devendo o trabalho do filme, alguns levantam a mão, inclusive Wellington. Ela diz que podem entregar, mas nenhum deles havia feito. Logo depois a professora sai novamente para a outra turma.

O coordenador entra na sala e avisa que é para descerem para o intervalo e que depois irão embora, que não haverá mais aulas. Thiago e Ivone conversam. O sinal toca e todos saem para o pátio.

***Em cada ano eu tenho mais interesse em uma disciplina. Depende de como o professor ensina. Esse ano não estou gostando de nenhuma.***

18 de maio de 2011. Hoje é o décimo nono dia de observação em sala de aula. Observo três aulas: Matemática, Geografia e Português. Vieram à aula 26 alunos, sendo 14 meninos e 12 meninas.

A professora Mary chega e em seguida Elano entra para levar os alunos do “projeto”. Depois que Mary e Elano ficaram sabendo que Wellington seria o aluno que eu acompanharia nesse estudo de caso, o incluíram no “projeto”. Ao ser chamado por Elano, Wellington sorri e olha para todos ao deixar a sala com o grupo. Ficaram apenas 17 alunos para a aula de Mary, que começa perguntando quem fez a atividade que ela havia deixado para ser feita em casa. Ninguém fez. Diz que já que ninguém fez deverão fazer agora e entregar ao final da aula. Em seguida vai para sua cadeira e fica sentada. Alguns alunos vão até ela para pedir explicação sobre a atividade, outros andam pela sala, pedem para ir beber água ou ao banheiro. Armando vem conversar comigo. Fala que não gosta de Matemática. Eu pergunto qual é a disciplina que mais gosta e ele responde: - *Em cada ano eu tenho mais interesse em uma*

*disciplina. Depende de como o professor ensina. Esse ano não estou gostando de nenhuma. Vários alunos veem falar comigo. Percebo que estão interessados em saber quem sou, o que faço. Demonstram interesse pela Psicologia e durante as atividades querem conversar sobre profissões. Mary vai para o quadro, escreve a resposta de dois exercícios e o sinal toca. Os alunos voltam do “projeto”.*

A professora Fabrícia chega e logo fala: - *Galera, eu vou chamar à minha mesa para ver os cadernos com os exercícios das páginas 33 (1,0); 34 e 35 (1,0) e 36 e 37 (1,0). Alguns alunos questionam que ela não havia pedido os exercícios das página 36 e 37. Uma das “meninas” fala: - Gente, é aquele que a estagiária passou. (Faz referência ao dia em que a professora colocou uma substituta.)*

**Fabrícia:** - *Galera, hoje é o último dia do trimestre. Não vou passar nada no quadro. Nesse momento vários alunos comemoram.*

*Eu vou chamar um por um à mesa para me mostrarem as atividades e quem não me deve nada fica conversando baixinho, para não atrapalhar.*

Começa a chamar à mesa por ordem alfabética. Chama cada aluno e em poucos segundos vai liberando para que veja o próximo. Chama o nome de Charles e ele mais uma vez não veio. Ela pergunta: - *Esse sujeito saiu da escola, gente?* Alguns alunos dizem que ele saiu da escola e também de casa.

**Fabrícia:** - *Gente, abaixa o volume.*

Armando pede à professora para sair, volta com um livro da biblioteca. Em seguida vem conversar comigo e comenta que amanhã terá prova de História, mas que não tem livro, por isso não tem como estudar. Fala que quase toda a turma ficou de recuperação em História, que seu grupo não sabia fazer slide e por isso não apresentaram o trabalho e ficaram com zero. Wellington se aproxima e conta que também ficou, que tiraram uma péssima nota no trabalho. A aula de Geografia termina e todos vão para o recreio.

A professora de Português chega e logo André entra com os livros trazidos da biblioteca e entrega a todos os alunos. Amélia escolhe 10 alunos para encaminhar ao “projeto” com a professora Ruth que está aguardando na biblioteca. Todos os alunos querem ser escolhidos. Ela escolhe os mesmos que participam em Matemática. Alguns pedem para ir, mas são escolhidos apenas alunos das duas primeiras filas. Wellington não é chamado. Ficam em sala 17 alunos, 14 meninos e 3 meninas.

Depois que os alunos do “projeto” saem, Amélia fala que irão trabalhar com o texto da página 42. Parece muito desanimada, triste, tem aparência de muito cansada. Fala que eles deverão ler o texto em voz alta. Pede a Wellington para ler. Ele olha para ela e ri envergonhado. Ela diz que só precisa ler uma frase. Ele lê muito mal, soletra, os colegas o ajudam. É a letra da música “Mais uma vez”, de Renato Russo, e a frase lida por ele é: - *“Mas é claro que o sol vai voltar amanhã.”* Depois que lê a frase, Amélia pede a outros alunos que continuem e, quando terminam, ela faz várias perguntas e os alunos não sabem responder nenhuma. Pergunta qual é o tipo de texto e eles não sabem. Ela explica que é um poema e pergunta por que é um poema. Wellington levanta a mão e diz: - *É porque fala de amor.*

Eles estão sentados em círculo e Wellington participa muito, mas suas respostas nunca estão corretas. A professora faz perguntas e dita as respostas. Wellington procura escrever, mas não consegue acompanhar. Fica olhando o caderno de Geraldo, que está ao seu lado e tenta copiar. Não consegue acompanhar o ritmo do ditado da professora, parece perdido.

A professora pergunta o que é uma metáfora. Eles não sabem. Thiago, ao meu lado, pede que eu lhe explique e imediatamente responde para a professora e ela comenta que está correto. Ele fica orgulhoso e os colegas o aplaudem, disfarçadamente olha para mim e ri.

Wellington fica sempre muito atento, mas sua expressão é de quem não está entendendo a discussão. A professora fala da falta de concentração dos alunos, que precisam se dedicar mais e ter mais atenção, que não estão sabendo responder a nenhuma das perguntas que fez. Pede que façam

exercício com 5 questões. Wellington fica quieto, parece concentrado. A professora volta a fazer perguntas para a turma e eles continuam sem saber responder a nenhuma delas. Pergunta sobre o tempo dos verbos: - *Acredita está no presente?* Eles não sabem o que é tempo dos verbos.

A professora vai fazer chamada e Wellington parece alheio. Amélia, ao terminar a chamada, começa a corrigir o exercício. Pergunta quem é o interlocutor no texto. Wellington não entende e pergunta: - *Interruptor?*

**Amélia:** - *O que é isso, menino? É interlocutor. Vários alunos riem.*

Amélia pergunta quais são os modos do verbo e ninguém sabe o que é isso. Wellington parece não estar entendendo nada, tem um olhar perdido, assustado. Amélia insiste e pergunta: - *Quais são os modos do verbo?* Thiago animadamente responde: - *Feliz, triste?* Amélia briga pela resposta dada e corrige. Como poucos alunos têm borracha, um pede emprestado ao outro e as borrachas voam pela sala.

Agora a professora pergunta sobre o pronome usado na oração. Eles não sabem o que é pronome. Wellington olha, visivelmente sem entender nada. Quando algum aluno responde errado, os outros o chamam de burro e riem do colega.

A professora interrompe a aula e reclama da sujeira na sala. Há pontas de lápis, papel de bala, folha de caderno pelo chão. Tudo está muito sujo. Continua ditando as respostas das perguntas e Wellington não consegue acompanhar. Cópia de Geraldo, que está ao seu lado. O sinal toca e a aula termina. Eu e Wellington ficamos para termos nossa primeira conversa, que será apresentada posteriormente.

***Quando o patrão perguntar o que você sabe fazer, o que vocês irão responder?***

09 de junho. É meu vigésimo primeiro dia de observação em sala de aula. Observo 3 aulas: Artes, Matemática e Ciências. Há 25 alunos em sala, sendo 11 meninas e 14 meninos. Chego às 7 horas, em seguida o aluno João chega, senta em minha frente e comenta que agora é aula de Artes e quer que a professora morra, que a odeia e que se ela morrer vão ter que colocar outro professor em seu lugar.

A professora chega e fala que hoje vão estudar perspectiva, mas que não vai levá-los para o laboratório de Artes, porque enquanto eles não tiverem maturidade para isso as aulas serão ali mesmo. Comenta sobre o que ocorreu em sua última aula. Escreve no quadro "RESPEITO" e pergunta se eles sabem o que é aquilo. João comenta comigo: - *Ela não sabe o que é, como quer ensinar?*

Jacyara comenta que o comportamento deles foi péssimo, que ficaram jogando bolinha de papel, mexeram nas pautas e na bolsa dela, que não sabiam o que era respeito. - *Se querem respeito têm que respeitar. Vocês precisam mudar. Quando forem procurar emprego não vão saber fazer nada.*

**Jacyara:** - *Quando o patrão perguntar o que você sabe fazer, o que vocês irão responder? Eu sei fazer bagunça, jogar bolinha de papel, mandar tomar no cú, mexer nas coisas do outro. O que você sabe fazer? Como vai conseguir um emprego? Vocês adoram dizer que são coitadinhos, mas não fazem nada. Por isso não vamos mais para o Laboratório de Artes. Dei uma atividade e, mesmo tendo deixado vocês por três aulas fazendo, quase ninguém entregou.*

Durante a fala da professora muitos alunos permanecem de cabeça baixa.

Depois de falar por quase vinte minutos, vai para o quadro ensinar perspectiva, mas isso não dura cinco minutos. Logo entrega uma folha e passa atividade. Enquanto ela explica conceitos, percebo que nenhum aluno tem caderno na carteira. As carteiras estão vazias e os alunos não anotam nada. Jacyara senta e alguns alunos fazem a atividade, outros conversam. Wellington faz a

atividade. Ele foi um dos únicos alunos que entregou a última atividade proposta pela professora. Inclusive a sua foi apresentada à turma pela professora como referência. Depois de ter entregue e ter recebido elogios, Wellington passou a ajudar os colegas a fazerem.

A aula de Artes termina e a professora Mary chega e parte dos alunos vai para o laboratório de Informática, para o “projeto” com o professor Elano. 18 alunos ficam (6 meninas e 12 meninos). Wellington foi para o “projeto”. A professora escreve no quadro:

Meditação:

“Porque serei misericordioso para com suas iniquidades e de seus pecados e de suas prevaricações não me lembrarei mais.” (Hebreus 8:12)

Enquanto a professora escreve no quadro, Heitor levanta a bermuda e vai para a porta e diz: - *Uh! Vim com a bermuda curta, vou ser mandado embora.*

A professora fala: - *O que é isso, menino? Me respeita.*

**Heitor:** - *Vim com a bermuda curta e tenho que ser mandado embora. Em seguida volta e senta em sua carteira.*

Mary fala para a turma: - *Você pode não acreditar, pode achar bobagem, mas estou fazendo isso na outra escola e está funcionando e vou fazer aqui. Não vou ficar usando teoria, as teorias estão nos livros, isso é a realidade da vida.*

Lê o que escreveu no quadro (Hebreus 8:12) e fala sobre o que significa. Os alunos ficam calados, olham para o chão, para o celular, para o colega. Ela fala por mais de quinze minutos. Depois começa a falar sobre a atividade do livro que passou e pergunta quem quer ir ao quadro para fazê-la. Gustavo se oferece, vai com o capuz da blusa cobrindo a cabeça. Faz a letra a, Jacyara faz a letra b. Nenhuma das duas está certa. A professora corrige.

João, sentado em minha frente, vai buscando entender, porque a professora não explica, apenas vai apagando e refazendo ou apenas coloca o resultado. Ora grita e pergunta por que tanta agitação. André vai ao quadro. Charles,



depois de muitos dias ausente, veio e está deitado na carteira, se queixando de fome.

O coordenador chega à porta e fala sobre o uniforme. Diz que como é o último ano deles na escola, a prefeitura não vai disponibilizar uniforme. Thiago comenta que queria só a camiseta. O coordenador responde que Thiago está com uma camiseta bonita, que é para vir com ela, e que também irão fazer camiseta de formatura.

**Thiago:** - *Mas vou usar só uma todos os dias?*

**Coordenador:** - *Tenho certeza que você tem outras bonitas iguais a essa que está vestindo.*

Todos os demais alunos permanecem quietos, não tecem comentários. O coordenador vai deixando a sala, quando a professora pede que ele fique mais um pouco porque ela precisa sair. Ela sai levando Charles, depois de algum tempo volta sozinha.

Thiago vai ao quadro fazer um exercício e está errado. Mary grita dizendo como deve ser feito. André também vai ao quadro e a professora grita com ele porque também errou.

Há muito ruído fora da sala. O sinal toca e Charles volta depois que a professora saiu. Ele conta para os colegas que estava com fome e a professora o levou para lanche na sala dos professores. Relata com muita felicidade que ela o colocou sentado à mesa dos professores, deu bolo, biscoito e suco.

Em poucos minutos chega a professora de Ciências. Hoje é prova de recuperação. A professora fala que é a recuperação do trimestre. Quase toda a turma está com nota baixa no trimestre. Entrega a prova e os alunos começam a chamá-la para tirar dúvidas. Ela fala que não vai ficar atendendo nas carteiras porque isso não faz parte da prova. Apesar dessa afirmação, passa todo o tempo atendendo às dúvidas dos alunos.

Charles diz que não sabe nada, que faltou às aulas. A professora pergunta a ele o que ela pode fazer. Diz para ele fazer o que conseguir.

Há muito barulho vindo do corredor, muitos gritos e conversas.

Quase ninguém está fazendo a prova. Muitos alunos olham para o lado, tentam colar. Aproveitam enquanto a professora tira as dúvidas dos colegas e colam, mas quase ninguém parece saber nenhuma das questões.

As “meninas” colam umas das outras. Vários alunos chamam a professora para tirar dúvidas e ela comenta: - *Quero ver vocês fora da PAC. Vocês vão levar um susto.*

Wellington tenta fazer a prova, em alguns momentos olha para o lado, passa as mãos na cabeça, mas escreve pouco. Geovana faz uma questão, chama a professora e ela diz que está correto. Logo que a professora vai atender a outro aluno ela mostra a questão para a colega ao lado. Muitos ficam durante toda a prova pedindo emprestadas as borrachas dos colegas. Toca o sinal e Charles fala para a professora: - *Pelo amor de Deus, espera.*

Wellington é o último a entregar a prova. Só a entrega porque a professora diz que tem que ir embora e que seu tempo acabou. Assim que ela sai, ele vem me mostrar fotos de quando caiu e foi para o hospital. Há em seu celular fotos com a cabeça cortada, cheia de pontos e deitado no pronto-socorro. Pergunto quem tirou as fotos e ele diz que foi o colega que o levou. Fica conversando e comenta que depois de nosso encontro ele pegou um livro na biblioteca, mas que é muito difícil, que queria ler um menor, mais fácil. Tentou ler *Sherlock Holmes*, mas que tem tanta palavra difícil, que não conhece, que se tivesse que olhar o dicionário iria ler o dicionário todo e não leria o livro e que por isso está lendo outro com o título: *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?* Conta várias histórias sobre sua vida. Em seguida descemos juntos para o intervalo, apesar de já estar terminando.

***Desce e vai participar da festa dos aniversariantes do mês. Você precisa ver que aqui não tem só coisa ruim.***

08 de julho de 2011. Hoje é o dia do simulado que a escola organizou com o propósito de preparar os alunos para a Prova Brasil. Chego à escola às 6h50. A pedagoga está reunida com os professores de 5ª a 8ª séries para orientações sobre a aplicação da prova. Fala da importância das orientações iniciais aos alunos, do tempo para aplicação, gabarito e redação. O sinal toca, subimos para a sala da 8ª série/9º ano. A professora Mary avisa que ninguém pode sair durante a prova nem para beber água, nem para ir ao banheiro. Fala que caso alguém queira ir agora, que vá correndo e faça o que tem que fazer em um minuto. Três alunos saem rapidamente e voltam logo.

Wellington chega 10 minutos atrasado, mas ninguém ainda começou a prova. Não há lugar para ele sentar e a professora pede para ir buscar uma carteira em outra sala.

Hoje há 31 alunos (14 alunas e 17 alunos) em sala fazendo a prova. É o dia com o maior número de alunos no ano. A professora lê as orientações da prova e eles ficam em silêncio. Ela fala que é um treino. Escreve no quadro o horário de início e término da prova: 7h20 – 9h20.

Hoje está um dia bastante frio, o que não é comum em Vitória. Percebo que alguns alunos estão sem agasalho e entre eles Wellington.

Gustavo pergunta se a redação vai ser hoje também. A professora diz que sim.

**Gustavo:** - *Mas disseram que não seria hoje, que seria em dia separado.*

**Mary:** - *É, mas parece que mudaram os planos. Eu sou contra. Acho que vocês têm que ir se preparando aos poucos, mas...*

Uma aluna pergunta à professora o significado da palavra unicidade. Ela explica e logo vem até minha carteira e em voz baixa me pergunta se deu a explicação certa à aluna.

Wellington está muito quieto, parece muito concentrado na prova.

Anselmo chega, abre a porta e fala: - *Bom dia professora. Eu vim aqui para desejar a todos uma boa prova. Que Deus ilumine vocês. Não fiquem nervosos, não corram, prestem atenção ao gabarito. Lembrem-se que se marcarem o gabarito errado, errarão a questão. Não façam com pressa, mas prestem atenção ao tempo.* Em seguida fecha a porta e vai embora.

A professora tira as dúvidas de alguns alunos e ao virar as costas para a turma alguns consultam os colegas. A coordenadora traz o rascunho da redação para que Mary entregue à turma. Ela o entrega e orienta que reservem um tempo para fazer a redação no rascunho e passar a limpo.

Às 8h30 Mary começa a entregar o gabarito aos alunos e dá as orientações de preenchimento. Mary fala comigo sobre Charles, que não veio fazer a prova e que ele precisa enxergar sua vida. - *Veio ontem e cheirava à droga, mas só depende dele, ele é quem precisa enxergar.*

Há muito ruído do lado de fora, crianças gritam, Mary fala para mim que vai reclamar e que acha isso um absurdo.

Às 8h55 o primeiro aluno entrega a prova. Wellington começa a olhar para os lados, parece buscar ajuda de alguém. O tempo termina e três alunos não entregaram a prova, entre eles Wellington. Eles são levados para a sala ao lado para que apenas um professor fique em uma única sala com todos os alunos da escola que ainda não terminaram.

Está acontecendo uma festa dos aniversariantes do mês na sala dos professores.

Todos os alunos da 8ª série terminaram a prova, menos Wellington. A coordenadora entra, chega em minha carteira e diz:

- *Desce e vai participar da festa dos aniversariantes do mês. Você precisa ver que aqui não tem só coisa ruim.*

Wellington é o último aluno da escola a terminar a prova. São 11 horas, vem em minha direção e fala que não deu tempo de fazer a redação, que a prova era muito grande, que teve dificuldades para ler as questões, por isso demorou muito. Ficamos em sala para mais um encontro.

Encerro aqui os relatos sobre o cotidiano de Wellington na sala de aula e a partir de agora descrevo alguns momentos observados durante o horário do recreio.

## 5.2 WELLINGTON NO RECREIO

A duração do recreio é de 20 minutos e ocorre após a terceira aula do dia, no horário de 9h30. Geralmente, após o sinal, todos descem, alguns vão para o refeitório onde é servido lanche e em seguida dirigem-se ao pátio ou à quadra de esportes, outros vão direto para a quadra ou pátio. Wellington nunca lancha, sempre fica com o grupo de colegas na quadra de esportes, assistindo a alguma partida ou jogando.

***Eu fui orando no carro para que aquela aluna não estivesse na escola, nem ela e nem os outros, queria mesmo que não tivesse ninguém [...].***

No dia 17 de junho, no horário do recreio, fico no pátio. Há alguns alunos do período integral fazendo aquecimento e alongamento. Estão vestidos de quimono de alguma luta marcial. Há um tatame montado e eles se aquecem e alongam. Alguns alunos ficam observando, como se esperassem que alguma coisa aconteça, mas a cena permanece a mesma. Os alunos da oitava série vão se aproximando. Wellington chega para conversar e fala sobre a vinda de sua mãe. (Ontem realizei uma entrevista com ela.) Ele me pergunta se conversamos sobre ele. Digo que sim. Ele fala que nem ele sabe quem é, que não sabe de sua infância, mas que não tem curiosidade para perguntar. Não quer saber do passado, mas gostaria de saber o que vai acontecer no futuro, se vai ter uma motocicleta grande ou pequena, porque pensa que talvez não

seja bom começar a andar em uma muito grande. Depois da conversa se despede e vai encontrar com os colegas.

Vou para o refeitório e alguns alunos da 8ª série estão lanchando. Hoje tem pizza e suco, eles lancham mais de uma vez e comentam que está muito gostoso. Depois de conversar por alguns minutos com alguns alunos vou até a sala dos professores. Mary comenta sobre sua semana na escola onde é professora no turno vespertino e diz que uma aluna saiu de sua sala gritando que ela era louca. Conta que essa aluna tem problemas em casa, com a família e vai para a escola só para perturbar, e que por isso chamou sua atenção e a aluna saiu gritando pela escola que ela era louca.

**Mary:** - *Foi a maior confusão. Fui pra casa chorando e no outro dia não queria ir para a escola. Eu fui orando no carro para que aquela aluna não estivesse na escola, nem ela e nem os outros, queria mesmo que não tivesse ninguém, mas quando vou chegando, a primeira pessoa que vejo é a aluna. Não queria entrar.*

*A pedagoga falou que não gosto da menina. Disse pra ela que ajudei a menina, que no ano passado quando ela teve problemas com a família e ficava na rua e não entrava na escola, teve dia que eu fui para o meio fio conversar com ela. Lá lá chamá-la para vir para a escola. Imagina, se eu não gostasse dela iria fazer isso?*

Ela e outros professores comentam sobre o comportamento dos alunos e reclamam. Ao nosso lado está a professora de Artes cortando papel e parece organizar algumas atividades. Hoje é seu dia de planejamento<sup>18</sup>. Enquanto isso, na sala anexa, alguns professores estão no computador procurando comprar pacote turístico para uma viagem. Mary pergunta se quero ir com eles. Estão organizando uma viagem em um feriado. A professora de Artes comenta que precisam sair juntos, fazer coisas agradáveis. O sinal toca avisando que o recreio terminou, imediatamente todos levantam e vão para suas salas de aula.

---

<sup>18</sup> Todos os professores da rede municipal têm um dia da semana para planejamento. De um contrato de 25 horas semanais de trabalho, 5 horas são destinadas a essa finalidade.

O horário de recreio na sala dos professores além de ser um momento de descanso e conversas, é utilizado em muitos dias para reuniões onde são discutidos inúmeros assuntos referentes à escola. Também mensalmente ocorre uma festa, sempre sexta-feira, com o objetivo de comemorar os aniversariantes do mês. Todos contribuem mensalmente para que a festa aconteça. A pedagoga é a responsável pela organização e decoração do ambiente.

***Vê isso? Não era para ser assim, essas reuniões sem planejamento. Depois as crianças ficam sem aula e nós sem poder descansar um pouco, nem podemos beber água.***

No dia 13 de setembro, alguns alunos da 8ª série estão reunidos no pátio conversando, não vejo Wellington. Cinco alunos estão próximos à cantina e dizem que estão esperando uma pizza que compraram porque hoje o lanche oferecido pela escola está muito ruim. Depois de conversarmos um pouco, vou até a quadra ver Wellington e ele está jogando futebol. Ele sempre lidera o time, orienta os colegas, dá passes, gesticula, fala muito, parece ser o líder do time. Enquanto isso, no pátio, muitos alunos gritam, correm, se agredem. Núbia, coordenadora, vem falar comigo. Conta que semana passada conseguiu outro emprego à tarde e está quase sem tempo, mas que precisa muito e que estava esperando por ele há meses. É um emprego de coordenadora em outra escola municipal em um bairro próximo a escola PAC. Enquanto conversa comigo, chama a atenção de crianças que brigam. Grita tentando repreendê-las. Enquanto conversamos, entre gritos e confusão, o diretor chega e diz a ela que não é para os alunos de 1ª a 4ª séries voltarem para aula, que devem continuar no recreio, porque ele fará uma reunião com os professores dessas séries. Ele sai e ela fala: - *Vê isso? Não era para ser assim, essas reuniões sem planejamento. Depois as crianças ficam sem aula e nós sem poder descansar um pouco, nem podemos beber água.* Nesse momento, outra coordenadora que fica em tempo integral na escola, seu nome é Regina, sai da cantina com o microfone na mão e chama a atenção de alguns alunos.

Todas as turmas vão se formando em filas, como o convencional da escola. Regina avisa que as turmas de 1ª a 4ª séries deverão permanecer no recreio. Nesse momento tem início uma grande gritaria, os alunos parecem eufóricos, pulam comemorando. Ainda ao microfone chama a turma da 8ª série para subir e eles parecem não ouvir. Ela grita novamente e diz que eles devem prestar atenção. A professora de Matemática está ao meu lado conversando e por isso eles não a veem e conseqüentemente não sobem. Após os gritos da coordenadora, todos sobem em fila.

Um aluno das séries iniciais se aproxima de mim e pergunta de qual turma sou professora. Conta que é da 3ª série e que queria ir para aula, que gosta de estudar. Pergunto por que ele não vai brincar com os colegas e ele diz que não quer, prefere estudar. É um lindo menino, usa óculos, muito comunicativo. Sem que eu pergunte nada, ele fala que estava jogando futebol e que se machucou. Quer saber o que faço ali. De repente olha para mim e conta que está na terceira série, mas que era para estar na quarta: - *Uma professora malvada me deixou reprovado e fiquei atrasado*. Novamente fala que gosta muito de estudar. Digo a ele que tenho que ir, ele me abraça, me dá um beijo e sai para brincar com as outras crianças.

Após a síntese dos momentos de observação dos recreios da escola PAC, a seguir relato os encontros com Wellington e seus pais, que ocorrem sempre após as aulas ou no turno vespertino, mas sempre no ambiente escolar.

### 5.3 OS ENCONTROS COM WELLINGTON E AS ENTREVISTAS COM SEUS PAIS

No mês de maio tive meu primeiro encontro com Wellington. Esses encontros sempre aconteceram em sala de aula, após o horário regular, e juntos definimos que ocorreriam quinzenalmente, no horário de 11h30, e teria duração aproximada de uma hora. Entre o período de maio a novembro tivemos um total de 10 encontros. Além disso, também realizei duas entrevistas com sua



mãe e duas com seu pai. A seguir apresento as informações que considero importante destacar desses encontros e entrevistas.

***Quando eu tinha 2 anos, minha vida era muito dolorida.***

Em nosso primeiro encontro, explico os objetivos de minha pesquisa e ele imediatamente compreende. Desde nossa primeira conversa se mostra desconfiado e arredio, mas à medida que percebe que não iria cobrar nada, que não estava ali para corrigi-lo, nem avaliá-lo, Wellington foi se mostrando muito disponível, sem nenhuma pressa em nossos encontros. Respondia a todas as perguntas com tranquilidade. Muitas vezes, mesmo com o término de nosso horário, continuava conversando e contando suas histórias. Mostrava-se comunicativo, gostando muito de conversar. Em sala de aula não consegue se expressar tão bem.

Depois de conversarmos sobre questões cotidianas, falamos sobre as aulas e Wellington me conta de sua dificuldade de copiar do quadro, de ler e entender o texto. Nesse momento fico interessada em ver seu caderno, pergunto se faria alguma objeção. Ele prontamente o retira da mochila e começa a mostrá-lo. Intercala páginas escritas e páginas em branco. Muitas páginas em branco. Ele explica que às vezes não consegue copiar do quadro ou não faz a atividade que a professora mandou e deixa as páginas em branco para que possa copiar depois, mas como nunca estuda em casa, isso nunca acontece.

Percebo que em uma de suas redações escreveu apenas uma frase. *“Quando eu tinha 2 anos minha vida era muito dolorida.”* Pergunto por que sua redação tinha apenas uma linha e ele diz que pelo tempo disponível só havia conseguido escrever isso. Conta que às vezes não entende o que a professora explica e que não pergunta porque pensa que só ele não entendeu. Diz que acha que todos estão entendendo, que ele é o pior da turma.

Pergunto por que sua vida era dolorida e ele me conta que caia muito e se machucava, que quando tinha dois anos, caiu e quebrou os dentes. Vai relatando todas as vezes que se machucou e que há dois anos foi tomar banho

de mar sem contar para sua mãe. Nesse local havia um penhasco onde subiam para pular. É um local muito perigoso, onde há, inclusive, caso de morte.

**Wellington:** - *Eu fui na frente e, ao tentar subir, uma pedra rolou e caiu na minha cabeça e eu caí dentro do mar. Os meus amigos achavam que eu tinha morrido, mas ninguém pulou pra me salvar. Eu consegui nadar até o raso e lá tive a ajuda de um colega para sair da água. Ele me levou até a pracinha onde um homem me colocou no carro e me levou pro Hospital, porque saia muito sangue da minha cabeça. Uma mulher ligou para o Samu, mas a ambulância demorou muito a chegar e esse homem me levou. Lá no hospital tive que dar um monte de pontos na cabeça.*

Fala que gosta de sair com os amigos para fazer aventuras, como pular de pedra, pular de ponte, e que um dia foram pular da ponte de uma das ilhas de Vitória, e que ele sempre vai à frente. Nesse momento tira o celular do bolso e mostra um vídeo onde pula da ponte junto com os amigos. Conta, orgulhoso, que os amigos só pulam se ele pular primeiro, que é sempre assim, que ele é o mais corajoso, que os amigos o esperam pular porque se acontecer alguma coisa ele já está no mar para salvá-los, e que depois que ele pula, caso não aconteça nada, todos o seguem. Assisto ao vídeo e é exatamente como descreve.

**Wellington:** - *É bom sentir a adrenalina. O coração acelera e os amigos depois ficam: - Pô, você é o cara. É o melhor.*

**Pesquisadora:** - E você é o melhor?

**Wellington:** - *Sou. Sempre sou o mais corajoso e faço todas essas coisas primeiro. Fui o primeiro a ter coragem de pular em pé e depois todos pularam. Depois pulei de cabeça e todos pularam de cabeça. Meus amigos falam que sou doido, que sou o melhor e isso é bom. Depois eles falam com as meninas e elas ficam comentando que eu sou corajoso. Falam: - Pô, você pulou da ponte, você fez isso, fez aquilo.*

Quando fala das meninas pergunto se tem namorada e diz que não, que tem ficado com uma menina, mas que quando é fácil ele perde o interesse.

**Wellington:** - *Eu penso, está ali, não preciso fazer nada, não quero.*

Pergunto sobre o seu lazer e ele fala que sai com os amigos, que ficam ali no bairro mesmo, às vezes bebem, mas ultimamente tem bebido pouco. Conta que já usou drogas, primeiro maconha, depois cocaína, mas que parou desde o carnaval. Pergunto o que o levou a usar e ele responde: - *A gente usa droga para substituir alguma coisa.*

**Pesquisadora:** - O quê?

**Wellington:** - *Não sei, mas às vezes porque estou sem fazer nada.*

**Pesquisadora:** - Sua mãe sabe que você usa drogas?

**Wellington:** - *Não. Eu tenho técnicas pra ninguém lá em casa descobrir. É só chegar em casa, tomar banho e ir dormir. É só você agir naturalmente. Quando fumar, chegar, ir logo para o banheiro, tirar a roupa e jogar por baixo de todas. Assim ninguém descobre.*

Em seguida conta que adora esportes e que participa do basquete da escola, toda terça e quinta às 17 horas. Nesse momento ele pergunta se eu não queria ir vê-lo jogar. Haverá um jogo no sábado, do projeto Escola Aberta. Comenta: - *Nunca ninguém da minha família veio me ver jogar.* Digo que irei vê-lo no sábado.

Fala que apesar de gostar de esportes, tem dificuldades na escola, que não consegue ler bem e que por isso, muitas vezes não entende as questões das provas, principalmente quando são muito grandes. Pergunto se ele já foi à alguma biblioteca e ele diz que nunca, que em seu bairro não tem nenhuma.

Conversamos sobre leitura, bibliotecas, filmes e ele diz que vai tentar pegar algum livro na biblioteca da escola para ler. Terminamos nosso encontro e vamos embora. Na saída da escola Wellington conversa sobre música, fala de seus gostos e me dá para ouvir seu Rap preferido do grupo “Facção Central”, com o título: “Hoje Deus Anda de Blindado”.

***Nós perdemos, somos péssimos mesmo. Você viu como somos ruins?***

Sábado, 28 de maio, vou pela manhã até a escola para assistir ao jogo de basquete de Wellington. Estavam acontecendo várias atividades, entre cursos e competições esportivas do Projeto Escola Aberta. A escola estava repleta de adolescentes. Fui para a quadra e Wellington estava jogando basquete. Jogavam contra o time de um clube da cidade. Wellington era o líder, orientava o time, dava passes, organizava jogadas e corria muito. O time da escola estava sem técnico, por isso ele fazia esse papel. No time havia vários alunos da 8ª série/9º ano da escola PAC. Perdiam o jogo e Wellington se empenhava ao máximo para organizá-lo e melhorar seu desempenho. O jogo termina, seu time perde por uma grande diferença. Em seguida, ele e seus colegas vêm conversar comigo e sua primeira frase é:

*- Nós perdemos, somos péssimos mesmo. Você viu como somos ruins?*

Digo que ele era um ótimo jogador, mas que faltou um técnico. Pergunto por que estavam sem e ele me conta que o professor de educação física, responsável pelo time, não apareceu e nem ligou para avisar. Fala que tentou organizar o time, mas que não conseguiu. Ele e seus colegas reclamam da ausência do treinador, mas em um primeiro momento se culpam pelo resultado. Depois de conversamos, vou embora e Wellington e seus amigos ficam assistindo a outros jogos.

***Eu falo sempre com ele para pegar os cadernos dos colegas emprestados para copiar a matéria, mas já vi que os cadernos dos outros são iguais aos dele, que eles também não têm as mesmas coisas, estão cheios de folhas em branco.***

No dia 15 de junho, com autorização de Wellington, marco uma entrevista com sua mãe. Está um dia chuvoso, Clarice chega atrasada, senta muito quieta, parece desconfiada, constrangida e com medo. Visivelmente está em um espaço que não percebe como seu. Espera em silêncio que eu diga alguma coisa para que nossa conversa tenha início. Mesmo que por telefone tenha procurado esclarecer o motivo do convite e que tenha falado do objetivo do

encontro, as experiências passadas falam mais alto e seu corpo quase imobilizado e claramente tenso revela a submissão dos pais diante dos chamados da escola. Durante a entrevista, para além de dificuldades devido a angústias de sua história particular, parece não conseguir falar, porque por inúmeras vezes foi chamada à escola para ouvir reclamações de seu filho, para ouvir queixas do desempenho escolar de Wellington. Essa história repetida ao longo da vida escolar do filho e da sua própria parece desautorizar Clarice a se expressar, a contar sobre sua vida em um espaço onde isso nunca foi considerado. Que importância teria sua história no espaço escolar? A impossibilidade já relatada anteriormente de realizar essas entrevistas no espaço domiciliar foi um obstáculo para que os encontros com os pais pudessem ocorrer sem a presença de tantos fantasmas e sentimentos persecutórios, que parecem ocupar cada sala da escola PAC.

Clarice é uma mulher jovem, branca, revela em nossa conversa que tem ensino médio incompleto, divorciou-se do pai de Wellington quando ele tinha um ano e dois meses. Nunca mais casou. Trabalha como cozinheira em uma pizzaria do bairro e vende churrasquinho em uma garagem. A seguir destaco por meio de uma síntese, o que considero relevante apresentar de nosso primeiro encontro.

**Pesquisadora:** - *Você poderia falar sobre como tem sido a vida escolar de Wellington?*

**Clarice:** - *Ele não gosta de estudar, já ficou reprovado duas vezes, porque ele e os colegas ficavam escondidos na escola e não iam para a sala de aula. Eu não sabia. Ele ia para a escola, como eu ia saber que dentro da escola ele não estava na aula? Ele saía de casa e ia pra lá. Mas quando ele era bem pequeno e eu levava ele para a creche, ele conseguia aprender. Chegou a sair de lá sabendo ler. Aprendia rapidinho, não tinha dificuldades. Aprendeu a ler rápido. Depois que foi para escola passou a ter problemas. Eu vejo que ele tem um pouco de dificuldade para falar, mas eu também tenho. Não sou muito de falar, sou um pouco tímida.*

**Pesquisadora:** - *Como foi para você quando ele ficou reprovado?*

**Clarice:** – *Fiquei muito triste, mas eu não tenho tempo para acompanhar Wellington todo dia, mas olho o caderno e vejo que falta matéria. Pergunto para ele e ele diz que não deu tempo de copiar. Ele tem dificuldades para copiar. Mas minha irmã acompanha mais Wellington. Ela também trabalha, mas tem mais tempo. É como se fosse sua segunda mãe.*

*Quando não estudava, quando era menor, eu brigava com ele, colocava ajoelhado no milho, mas não adiantava. Quando venho à escola, as professoras falam que ele está com um monte de zero, porque não faz as atividades de casa. Falam que passam as atividades e que ele não entrega e aí fica com zero. Ontem vim à escola para falar com as professoras e elas disseram que ele está com muitas notas zero porque continua não entregando as atividades. Eu falo sempre com ele para pegar os cadernos dos colegas emprestados para copiar a matéria, mas já vi que os cadernos dos outros são iguais aos dele, que eles também não têm as mesmas coisas, estão cheios de folhas em branco. A professora fala para ele pegar o caderno das “meninas” porque as “meninas” têm a matéria, mas ele conta que as “meninas” não emprestam os cadernos.*

*Na sexta série a professora disse que ele precisava de médico de vista. Eu levei e ele fez exame de vista nele. Ele tinha um pequeno problema, fez o óculos, mas ele não usava. O óculos sumiu.*

**Pesquisadora:** - *Você acredita que ele precisa de óculos?*

**Clarice:** - *Não. Mas depois, por minha conta mesmo, também levei no neurologista e ele disse que só tinha um pouco de dificuldade para se concentrar, mas que não tinha problema. Receitou Ritalina, ele tomou durante um ano. Ele reclamava de dor de cabeça quando tomava o remédio e no ano passado parou. Disse que não iria tomar mais.*

**Pesquisadora:** - *Você observou alguma diferença com o uso da Ritalina?*

**Clarice:** - *Só percebi que ele ficava mais quieto, mas na escola não mudou nada. Mas ele sempre é quieto. Em casa fica vendo televisão, gosta de dormir, é preguiçoso para estudar. Agora, nessa fase agora, fica nervoso quando*

*mexem no computador, aí ele fica muito nervoso. Mas tirando isso, ele em casa é muito carinhoso.*

**Pesquisadora:** - *E você, como era na escola?*

**Clarice:** - *Igual a ele. Não gostava de estudar, tinha dificuldades para ler e escrever. Achava a escola chata, mas fazia as atividades.*

**Pesquisadora:** - *E o pai?*

**Clarice:** - *O pai, não sei. Ele não falava sobre isso. Só falava que queria ter feito curso superior para poder ter mais oportunidades na empresa onde trabalha.*

**Pesquisadora:** - *E como é a relação de Wellington com o pai?*

**Clarice:** - *Quando nós nos separamos Wellington tinha um ano e dois meses e o pai ia de 15 em 15 dias lá em casa para levar a pensão. Também encontrava na rua de vez em quando, porque a gente morava no mesmo bairro. Depois ele mudou para mais longe e até os 12 anos Wellington tinha pouco contato. Depois dessa idade passou a querer ir à casa do pai.*

Para de falar do pai de Wellington e comenta: - *Aconteceu uma coisa diferente nessa semana. Ele não é de estudar em casa, nem nos finais de semana. Nessa semana eu estranhei porque ele apareceu lá em casa com um livro, mas me disse que estava dando sono. Mas nunca havia tentado ler. Pelo menos agora está se interessando.*

***É só chegar lá com o dinheiro e comprar. São três pontos, porque quando a polícia dá batida eles mudam para os outros.***

Em julho, após o simulado, tenho mais um encontro com Wellington e ele já se aproxima de mim contando que teve dificuldades para ler as questões e que por isso demorou muito a fazer a prova.

Pergunto como ele estava e ele diz que aconteceram muitas coisas em sua vida, que estava desde o carnaval sem usar drogas, mas que um amigo o

chamou para dormir em sua casa porque os pais haviam viajado e ele foi. Chegando lá, não tinham o que fazer e resolveram comprar vinho, mas logo acabou e saíram para comprar cocaína.

**Pesquisadora:** - *Como vocês fazem para comprar cocaína no bairro?*

**Wellington:** - *É muito fácil, todos sabem onde vende. São três pontos. Um fica aqui, em frente à escola, e os outros dois mais para dentro do bairro. É só chegar lá com o dinheiro e comprar. São três pontos porque quando a polícia dá batida eles mudam para os outros.*

Fala que tem mais coisas para me contar, que teve relação sexual com uma menina e que ela não era virgem. Usou preservativo, mas de forma errada, depois ficou com medo de ela ter engravidado e pediu à mãe dinheiro para a pílula do dia seguinte. A mãe brigou com ele e disse que ele já estava na hora de trabalhar e cuidar da vida, que estava fazendo bobagens.

**Wellington:** - *Estou com medo de estar com alguma doença porque não sei com quem aquela menina anda. Queria marcar uma consulta para fazer exames.*

Depois de ouvi-lo, procuro orientá-lo sobre onde procurar um médico que poderia atendê-lo. Ele me diz: - *Tenho vergonha de falar sobre esse assunto com um médico.*

**Pesquisadora:** - *Mas você está contando para mim e pode contar da mesma forma para um médico.*

**Wellington:** - *Mas é diferente, você eu já conheço. (Silêncio.) É, mas tenho que ver isso.*

**Pesquisadora:** - *Você já usou camisinha alguma vez?*

**Wellington:** - *Já, eu sei usar. É que usei errado, dormi com ela.*

Reforço a importância de conversar com o médico e fazer os exames.

**Pesquisadora:** - *Você conversa sobre sexo com sua mãe?*



**Wellington:** - *Não.*

**Pesquisadora:** - Conversa com alguém?

**Wellington:** - *Com meus amigos.*

Conta que agora tem uma garota que é virgem, que ele está conversando na internet e que ela está querendo perder a virgindade com ele. Diz que precisa se cuidar.

**Wellington:** - *Estou dando bobeira também na escola, não fiz os exercícios de Geografia e por isso fiquei com nota ruim no trimestre.*

**Pesquisadora:** - *Você faz as atividades que os professores passam para fazer em casa?*

**Wellington:** - *Não.*

**Pesquisadora:** - *Por quê?*

**Wellington:** - *Tenho muita coisa para fazer e não dá tempo. Saio com os amigos, fico na internet, durmo e não dá tempo. Tentei ler um livro, mas era muito chato e desisti. Fico com sono e durmo, mas sei que preciso melhorar.*

Depois de quase uma hora de conversa, pergunto se concordaria que eu convidasse seu pai para uma entrevista. Responde que não teria nenhum problema e que acha que o pai viria, mas que trabalha muito. Imediatamente me dá o número do celular do pai.

***Não sei o que você está fazendo, mas o Wellington mudou muito. Esse menino se transformou.***

No dia 09 de julho, sábado, houve reposição de aula devido à greve. Apenas dois alunos da 8ª série estavam presentes. Wellington não veio. Sônia fala que o resultado do simulado foi divulgado e o traz para que eu veja. Percebo que Wellington obteve uma das melhores notas da turma na prova objetiva. Sua nota 5,0, numa prova valendo 7,0, foi a quinta melhor de um total de 31 alunos da turma. Além da nota do simulado, na semana anterior, a escola marcou uma

reunião com os pais para entrega dos boletins do primeiro trimestre. A mãe de Wellington não compareceu. A seguir apresento as notas de Wellington e a média da 8ª série/9º ano de um total de 30 pontos.

**TABELA XVI – Notas de Wellington referentes ao 1º trimestre de 2011 e médias da 8ªsérie/9ºano**

DISCIPLINAS	NOTAS DO 1º TRIMESTRE	AULAS DADAS	FALTAS	MÉDIA DA TURMA
Língua Portuguesa	18,0	67	3	17,0
História	13,0	34	6	18,0
Geografia	23,0	34	2	21,0
Ciências	18,0	46	1	13,7
Matemática	25,0	0	4	21,0
Educação Física	30,0*	27	2	24,0
Educação Artística	15,0	15	1	12,0
Inglês	0,0**	0	0	0,0

Dados obtidos com a secretaria da Escola PAC.

\*Wellington foi o único aluno da turma a conseguir nota máxima em Educação Física.

\*\*O professor de Inglês ainda não havia avaliado a turma devido à greve de professores e todos os alunos estavam sem nota.

Nesse dia, durante o horário de recreio, Sônia me chama, pede que eu sente ao seu lado e diz: - *Não sei o que você está fazendo, mas o Wellington mudou muito. Esse menino se transformou. Ele está muito melhor, mais responsável, mais interessado, mais comunicativo. Não sei o que você está fazendo, mas a mudança dele foi muito grande.* Nesse momento uma professora se aproxima e fala com Sônia que precisava conversar. Sônia interrompe o diálogo comigo e vai conversar com a professora.

***Quando ele ficou reprovado reclamaram de mim, como se a culpa fosse sempre da mãe. Quando ele reprovou, as professoras disseram que se ele continuasse assim ele seria um vagabundo, um marginal.***

Marco uma segunda entrevista com Clarice, no mês de agosto, e Wellington decidiu que estaria presente. Nesse dia, pela manhã, ele falta à aula e não consigo confirmar o encontro. Clarice chega atrasada, vem sozinha e parece muito cansada. Apesar de estarmos no inverno, está um dia muito quente e ela fala que veio a pé. Pergunto por Wellington e ela me conta que ele ontem, no basquete, machucou a perna e não está conseguindo caminhar, por isso não veio para nossa conversa e nem à aula.

Falo que gostaria de saber um pouco mais sobre Wellington e suas dificuldades escolares e que poderíamos pensar em alguma coisa juntas que pudesse contribuir com sua aprendizagem. Pergunto se ela pensava no ensino oferecido pela escola e qual era sua expectativa em relação a ela.

**Clarice:** - *Eu acho que a escola deveria oferecer mais atividades valendo pontos. Coisas que os alunos se interessassem mais. Wellington gosta de mexer com madeira. Eles poderiam dar atividades onde ele fizesse isso, valendo ponto. Acho que deveriam ensinar artes, culinária, tricô, saber se virar sozinho, saber pregar botão. Não deveriam ficar dando só teoria, matéria. Deveriam preparar para um emprego e também atividades mais práticas, menos teoria.*

Pergunto o que Wellington faz durante o dia além de ir à escola e ela responde:

**Clarice:** - *Ele vai à praia quase todo dia, gosta de praia, gosta de pular de pedra, mas ele não estuda em casa. Ele gosta muito de sair com os colegas.*

**Pesquisadora:** - *E você?*

**Clarice:** - *Eu trabalho muito. Trabalho na pizzaria de 8h às 16 horas e também vendo churrasquinho.*

**Pesquisadora:** - *Você sustenta a sua casa sozinha?*

Clarice demora a responder, parece querer chorar, depois fala: - *Eu e minha irmã somos as únicas que trabalham.*

**Pesquisadora:** - *Por isso você fica tanto tempo longe de casa?*

**Clarice:** - *Sim. Eu estava querendo ir para os Estados Unidos trabalhar com as minhas tias e primas que moram lá. Minha tia é casada com um dono de restaurante e vou tentar ir para lá sozinha. Caso dê certo, volto para buscar Wellington.*

Clarice conta que já ficou seis meses morando no exterior, trabalhando em uma lanchonete, mas precisou voltar devido ao visto que venceu e não conseguiu renovar. Seu sonho é ir para os Estados Unidos trabalhar.

**Pesquisadora:** - *E Wellington ficaria com quem?*

**Clarice:** - *Com minha mãe e minha irmã. Minha mãe sempre fica em casa, faz comida, cuida dele. Minha irmã também ajuda a cuidar.*

Fala que tem percebido que a escola melhorou, que antes ninguém se preocupava com o aluno, tanto que ele reprovou por falta e estava dentro da escola. Agora, outro dia Wellington atrasou 15 minutos e ligaram para casa dizendo que caso acontecesse novamente não entraria. Quem ligou foi o coordenador.

**Clarice:** - *Estão ficando mais rígidos e achei isso positivo, porque estão se preocupando. Se ligaram é porque estão se preocupando. Cobraram o uniforme também.*

**Pesquisadora:** - *E quanto ao ensino? Você acha que mudou?*

**Clarice:** - *Não muito. Ainda precisam fazer mais atividades, ensinar diferente.*

**Pesquisadora:** - *Você conversa com Wellington sobre profissão? O que pensa sobre isso?*

**Clarice:** - *Eu queria que ele fosse mecânico de automóvel. Ele gosta de mecânica. Já trabalhou e estava indo bem.*

**Pesquisadora:** - Ele já sabe o que vai fazer quando terminar o ensino fundamental no final do ano?

**Clarice:** - *Não. Nem sei onde ele vai estudar. É ruim porque a escola não orienta sobre isso, só chama para reclamar do aluno. Quando ele ficou reprovado reclamaram de mim, como se a culpa fosse sempre da mãe. Quando ele reprovou, as professoras disseram que se ele continuasse assim ele seria um vagabundo, um marginal.*

**Pesquisadora:** - *E como você se sentiu?*

Clarice começa a chorar e fala: - *É muito ruim para uma mãe ouvir isso. Nenhuma mãe quer saber que alguém pensa isso do seu filho. Elas pensam que eu não faço nada. Eu faço, olho o caderno, deixo de castigo. Tem uma professora aí que me disse que acompanha Wellington há muito tempo, e que ele não muda e não quer saber de nada. Agora ela disse que já largou de mão. Mas eu falo: - Como a escola fala isso?*

Conta que quando estudava também ficou reprovada duas vezes, nas mesmas séries que Wellington, que também tinha dificuldades, mas que fazia as atividades, apesar de achar a escola muita chata.

Falo com Clarice que gostaria de conversar com Élcio, pai de Wellington. Pergunto se teria algum problema se eu o chamasse para conversar. Clarice diz que não, que não teria problema. Combinamos que teríamos mais um encontro e que nos falaríamos para marcar.

***Hoje os meus amigos são diferentes, a maioria. Porque os que ficaram matando aula lá, a maioria está na vida do tráfico. A maioria deles virou traficante.***

Dois dias após meu encontro com Clarice, ainda no mês de agosto, encontro com Wellington e começamos a conversar sobre vários assuntos, entre eles sua participação nas aulas e sua aprendizagem.

**Pesquisadora:** - Você me disse que ficou reprovado duas vezes há alguns anos atrás e nos últimos dois anos você não ficou mais. O que você acha que aconteceu que naquele período você ficou e agora não fica mais?

**Wellington:** - *Os amigos mesmo que incentivam e também porque eu não falto aula.*

**Pesquisadora:** - E como são os amigos de hoje?

**Wellington:** - *Eles ficam na sala e eu não vou ser diferente deles, né?*

**Pesquisadora:** - Então aqueles amigos que você tinha naquela época não são os atuais? Hoje os seus amigos são outros?

**Wellington:** - *Hoje os meus amigos são diferentes, a maioria. Porque os que ficaram matando aula lá, a maioria está na vida do tráfico. A maioria deles virou traficante.*

**Pesquisadora:** - Os que matavam aula e ficavam lá no subsolo?

**Wellington:** - *É. E aqueles também que pulavam o muro para ir para o cemitério.*

**Pesquisadora:** - Sua mãe costuma vir à escola para conversar sobre você?

**Wellington:** - *Não, é muito difícil.*

**Pesquisadora:** - Ela vem quando a escola chama?

**Wellington:** - *É.*

**Pesquisadora:** - E geralmente, quando a escola chama?

**Wellington:** - *Quando tem reuniões, mas minha mãe não vem nem quando tem reunião. Às vezes é minha tia que vem.*

**Pesquisadora:** - *E quando a sua mãe ou a sua tia vêm, o que conversam com elas?*

**Wellington:** - *Seu filho está com dificuldades, não consegue acompanhar os alunos. Porque eu demoro um pouco para escrever, porque eu pego na caneta*

*assim, você já reparou? (Nesse momento me mostra que tem dificuldades para pegar na caneta.) Eu tenho dificuldade para escrever.*

**Pesquisadora:** - Mas você acha que o que te faz ter dificuldades para escrever é a forma como você segura a caneta?

**Wellington:** - *Depois que estamos conversando eu estou começando a ler mais, ler e escrever as palavras e agora estou começando a escrever mais rápido. Estou conseguindo acompanhar mais o pessoal.*

**Pesquisadora:** - Você está lendo um livro que pegou na biblioteca?

**Wellington:** - *Estou. Eu achei um livro na biblioteca que me chamou a atenção, pela capa do livro.*

**Pesquisadora:** - Qual é o livro?

**Wellington:** - *É sobre adolescentes e um negócio lá sobre sexo. Tipo esse livro aqui meu, mas esse livro aqui é uma pesquisa, o outro não, o outro é uma história sobre um garoto de 15 anos.*

**Pesquisadora:** - E esse aqui você está lendo?

**Wellington:** - *Estou. Dei uma paradinha na leitura, mas vou continuar lendo. Tem umas perguntas que eu não me interessei, mas vou ver se continuo a ler até o final.*

**Pesquisadora:** - Tem livros que nós não ficamos interessados mesmo. Seria legal que você conseguisse um livro do seu interesse. Aqui no bairro tem alguma livraria ou biblioteca?

**Wellington:** - *Não. Antigamente tinha, há uns 3 ou 5 anos atrás tinha uma biblioteca, tipo um carro que tinha um monte de livro e aí você pegava e toda semana você tinha que entregar. Aí ficava uma semana aqui, outra semana em outro lugar e depois voltava para cá. Era tipo uma Van.*

**Pesquisadora:** - E agora não tem mais?

**Wellington:** - *Não.*

**Pesquisadora:** - E livraria não tem nenhuma?

**Wellington:** - Não.

**Pesquisadora:** - Alguma vez alguém te levou a uma livraria?

**Wellington:** - Não.

**Pesquisadora:** - O seu pai já veio alguma vez à escola?

**Wellington:** - Não.

**Pesquisadora:** - Alguma vez vocês conversaram sobre a escola?

**Wellington:** - Também não.

**Pesquisadora:** - E o que você acha do seu pai nunca ter vindo?

**Wellington:** - *O meu pai nunca chegou a conversar comigo. Nunca chegou e perguntou: - O Wellington, você passou de ano?*

**Pesquisadora:** - E naquela época que você ficou reprovado, o seu pai falou alguma coisa?

**Wellington:** - *Ele perguntou lá: você passou de ano? E eu falei: não, pai, eu reprovei. Aí ele falou: - Pô filho, você precisa estudar para ter um trabalho. Quanto mais cedo você trabalhar, sua aposentadoria vai ser melhor. Estudar para ter um bom emprego. Precisa estudar mais para se profissionalizar.*

**Pesquisadora:** - Ele conversa com você sobre alguma profissão?

**Wellington:** - Não.

**Pesquisadora:** - Ele sabe o que você pretende fazer?

**Wellington:** - *Também não. Também estou indeciso. Na minha mente aqui eu estou planejando fazer alguns cursos, mas isso vai demorar muito. Eu não tenho um emprego assim certinho.*

**Pesquisadora:** - E que cursos você pretende fazer?



**Wellington:** - *Eu queria fazer advocacia (Ele fala assim.), direitos, doutorados e esqueci o nome. (Silêncio) Engenharia. A engenharia eu vou ver ainda que área da engenharia eu vou fazer. Meu avô é muito inteligente. Você já viu aquelas casas da Ilha do Boi? A maioria foi ele que desenhou.*

**Pesquisadora:** - Ele trabalha com o quê?

**Wellington:** - *Ele desenha e vê o negócio lá, aqui dá para fazer isso. Agora ele está trabalhando na Serra, lá. Ele faz a casa, ele é pedreiro.*

**Pesquisadora:** - É o avô que mora com você?

**Wellington:** - *É.*

Ele continua falando sobre seu avô e diz gostar muito de Matemática. Nesse momento pergunto:

**Pesquisadora:** - Como tem sido no “projeto” de Matemática?

**Wellington:** - *Eu estou indo porque fui escolhido agora, mas eu percebi que eu não sou tão inteligente assim. As perguntas são difíceis.*

**Pesquisadora:** - Mas o que é ser tão inteligente?

**Wellington:** - *É tipo, calculou rápido a pergunta. Às vezes eu leio a pergunta e não estou entendendo o que é para fazer. Aí o professor pega e ajuda lá.*

**Pesquisadora:** - Você acha que isso pode ser porque você tem dificuldade para ler e não consegue entender a pergunta?

**Wellington:** - *É, pode ser.*

**Pesquisadora:** - E quando o professor te explica, você consegue fazer?

**Wellington:** - *Aí o professor explica e eu erro, aí ele corrige e eu vou tentando até dar o resultado certo. Penso que tem que encontrar outra maneira de calcular.*

**Pesquisadora:** - Ah! Então você não desiste. Isso é muito importante.

**Wellington:** - *Não desisto. (Nesse momento ri.) É, porque eu gosto de coisas difíceis também.*

**Pesquisadora:** - E agora também está tentando melhorar na leitura.

**Wellington:** - *Estou. Estou tentando ler livros. (Ri.) Eu levei um livro para a casa do meu pai e acabei nem lendo.*

**Pesquisadora:** - Você foi a casa dele nesse final de semana?

**Wellington:** - *Fui lá ajudar ele lá.*

**Pesquisadora:** - Ajudar em quê?

**Wellington:** - *É porque ele tem a casa dele aqui (Aponta para algo imaginário na mesa), ele fez o fogão à lenha aqui, e aí ele comprou o quintal do lado. Esse quintal era baldio e aí ele limpou lá, e aí ele comprou um caminhão de barro lá e ele está colocando a terra lá. Aí eu ajudo a ele a fazer uma estradinha lá.*

**Pesquisadora:** - Aí você passa o final de semana ajudando? E os seus irmãos também ajudam?

**Wellington:** - *Ajudam. Porque papai não tem muito tempo para fazer isso e ele não pode tá pegando muito peso, porque o joelho dele tá solto. Qualquer esforço que ele faz o joelho dele sai do lugar. E ele falou lá que não tem como ele operar.*

***Lembro que meus professores eram muito bravos, gritavam com a gente e eu ficava com medo de errar. Meus outros dois filhos têm esse mesmo problema dele e não sabem ler.***

Ainda no mês de agosto consigo falar com Élcio, pai de Wellington, e agendamos uma entrevista. Ele não conhecia a Escola PAC. Assim que chega, logo começa a falar. Parece muito ansioso, agitado e deslocado naquele espaço que também não reconhece como seu. É um homem de 51 anos, branco, bem vestido, muito falante. Senta e logo seu celular toca, ele me diz que tem que atender. Avisa para quem ligou que está em uma reunião e que

depois retorna. Antes que eu pergunte qualquer coisa já vai dizendo que sua vida é assim, que já podia estar aposentado, mas que seu salário iria reduzir muito e está se preparando para deixar a empresa estatal onde trabalha. Fala que tinha ficado preocupado que quando chegasse à época de se aposentar seria demitido e que já podia ter se aposentado há dois anos e que até agora ninguém falou em demissão com ele, muito pelo contrário, eles ficam sempre perguntando se ele pretende um dia sair.

**Élcio:** - *Eles sabem que eu sei tudo sobre o funcionamento da empresa. Eu sei fazer tudo lá dentro, atendo desde os serviços gerais até o governador. Quando há um problema grave e eles tentam de toda forma resolver, acabam chamando por mim. Mas sobre o que acontece aqui fora não lembro de nada. Parece que acontece alguma coisa com minha cabeça que me faz esquecer. Por exemplo, estamos conversando agora muitas coisas e basta eu sair daqui para esquecer tudo.*

Assim que termina esses comentários iniciais, procuro me apresentar e falar para ele sobre o objetivo do meu convite.

**Elcio:** - *Eu já fiquei pensando: qual será o problema? O que Wellington deve ter aprontado? Só pode ser mais problemas.*

Falo que não o chamei porque Wellington aprontou e nem porque está com problemas. Explico sobre a minha pesquisa e que gostaria de conhecer um pouco mais a vida de Wellington e que assim poderíamos juntos pensar sobre ele e contribuir com sua vida escolar.

**Élcio:** - *Eu já estou no segundo casamento. Tenho dois filhos com minha mulher atual e tive uma filha do primeiro casamento. Wellington vai lá em casa e não sei se você sabe, mas para ele ir lá em casa tive que bater de frente com minha esposa atual. Quando ele era pequeno, criança ainda, teve um desentendimento com ela e cuspiu nela. Ela não quis mais que ele fosse lá em casa e parou de falar com ele. Eu disse para ela que ele era meu filho e os meus filhos estão em primeiro lugar na minha vida. Agora ela aceita que ele vá lá, porque mesmo sem ter muita certeza se ele era meu filho, desde que ele nasceu, eu procuro dar tudo para ele.*

*Não sei se você sabe, mas eu nunca fui casado com a mãe dele. Nós nem namoramos, tivemos um caso e ele nasceu. Na época, ela tinha outro namorado e ficou grávida e como eu teria certeza se ele era mesmo meu filho? Mas depois eu aceitei, porque ela falou que era meu. Tem gente que fala que ele não pode ser meu filho, porque ele tem olhos claros, mas falo que a mãe tem olho claro e pode ter puxado pra ela. Mas eu assumi tudo, teve época que eu tinha que comprar comida para cinco pessoas, porque eles são tão pobres que teve período que eu fazia a feira para Wellington e colocava as coisas na casa dele e ele deixava todo mundo comer. Eu chegava a gastar R\$ 200,00, R\$ 300,00 só de feira e supermercado, isso além da pensão. Mas eu não poderia falar para Wellington colocar as coisas na geladeira e proibir os outros de comer. Não tinha nada lá. Eles moravam num barraquinho aqui perto, em um barraquinho de madeira e eu ficava muito preocupado com Wellington devido a ter muita droga, muito tráfico por perto. Quando soube que eles iam mudar para a casa da avó, pensei: graças a Deus. Mas meu outro filho foi lá e me disse que lá tem uma boca muito perto e descobri que o tráfico lá é pior do que aqui. Fico preocupado. Por isso, quando você me chamou, logo pensei nisso, se ele estava envolvido com essas coisas.*

**Pesquisadora:** - Você disse que não foi casado com Clarice. Qual foi seu relacionamento com Wellington desde que ele nasceu?

**Élcio:** - *Eu sempre trabalhei muito. Sempre me preocupo em deixar alguma coisa para eles. Tem um apartamento que já deixei para minha filha mais velha. Inclusive ela já está casada e tenho uma neta. Ela se casou e no primeiro casamento aconteceu a mesma coisa que aconteceu comigo, não deu certo e agora ela já se casou de novo e deu sorte, é um rapaz muito bom, de família boa. Na verdade, quando me separei da primeira mulher, eu fiquei com a minha filha. Ela quis ficar comigo, ela era bem pequena e preferiu morar comigo. Quando ela casou foi morar nesse apartamento que eu comprei e já disse para ela que é dela. Eu quero deixar imóveis para eles poderem começar a vida. Tenho dois comércios aqui no bairro e minha intenção é vir morar aqui. Eu tinha dois comércios e já trabalhava em meu emprego atual, mas não estava aguentando. Passei o comércio, mas continuo dono dos imóveis que*

*hoje estão alugados. Já disse para Wellington que vou deixar pra ele. Eu me preocupo com ele, sempre me preocupo se tem material escolar, isso não é problema. Se ele me falar, estou precisando disso, eu vou lá e compro. Teve um período que falei com a mãe dele que ele podia fazer aula particular. Acho que começou, mas não deu muito certo. Não sei o que aconteceu.*

**Pesquisadora:** - Você já tinha vindo alguma vez à escola de Wellington?

**Élcio:** - *Fui chamado porque ele tinha reprovado duas vezes.*

*Eu já percebi que ele quase não consegue ler. Outro dia, acho que fiz tudo errado. Ele estava lá em casa e eu chamei ele para ler uma coisa pra mim. Acho que fui duro, fiz errado. Ele ficou apavorado. Eu perguntei: Wellington, você não sabe ler? Lê isso pra mim. Ele não leu e saiu. Percebi que ele ficou muito assustado.*

Nesse momento Élcio chora e pede desculpas. Diz que essa dificuldade deve ser alguma coisa de família, porque outras pessoas da família dele também têm. Em seguida pergunta: - *Ele fica prejudicado com isso? Você acha que eu errei por ter pedido a ele para ler?*

Conversamos sobre as dificuldades de Wellington na escola, e conto que mesmo assim ele fez um simulado há alguns dias e ficou em quinto lugar da turma. Só não ficou prejudicado porque não desistiu e ficou fazendo a prova por quase quatro horas.

Eliseu novamente chora e diz que se emociona e que se fosse ele teria desistido.

**Élcio:** - *Não sabia que meu filho era assim. Onde ele senta?*

**Pesquisadora:** - Na primeira carteira, de frente para o quadro.

Élcio chora novamente e pede desculpas por chorar. Fala: - *Tive a vida dura, precisei trabalhar muito cedo. Meus pais eram muito pobres e precisei trabalhar com 12 anos. Ia para escola e para aproveitar o tempo de estudo chegava cedo e pegava a vassoura e limpava a sala de aula, não deixava a mulher da limpeza entrar, para não me atrapalhar estudar. Como ela demorava, eu*

*chegava, limpava e arrumava tudo e ficava estudando. Tive que fazer muito esforço para conseguir e terminei o segundo grau. Mas eu também tinha esse problema de leitura. Sabe que até hoje quando tenho que ler alguma coisa na frente dos outros eu não consigo. Eu posso saber ler muito bem um texto, mas quando tenho que ler na frente de alguém, não consigo. Outro dia meu chefe me pediu para eu ler uma coisa para ele e não consegui. Será que isso é algum problema? Será que tenho algum trauma? Lembro que meus professores eram muito bravos, gritavam com a gente e eu ficava com medo de errar. Meus outros dois filhos têm esse mesmo problema dele e não sabem ler. Até tirei algumas coisas do mais novo, proibi de jogar no computador porque teve problema na escola e reprovou. Acho que é alguma coisa de família. Mas eu acho que não sei fazer certo. Acho que também sou culpado. Eu cobro, mas não acompanho. Não tenho tempo, trabalho o tempo todo. A empresa precisa muito de mim. Hoje sei que eles não vão me demitir, mas eu preciso deixar a empresa para ter mais tempo para meus filhos. Fico preocupado, meus planos era ter só um filho, mas vieram quatro e agora preciso dar conta deles. Me preocupo muito com o futuro deles.*

Comenta que não acompanha muito a vida de Wellington, mas que quando ele vai em sua casa procura dar tudo que ele precisa, compra as coisas que ele gosta e põe tudo na geladeira.

**Élcio:** - *Os outros dois falam que ele tem tudo que quer e eu digo que ele só vem em minha casa uma vez por mês e que eles têm tudo todos os dias e que vai ser sempre assim. Quando ele vai embora eu faço questão que pegue tudo que quiser para levar e ele pega algumas coisas, não gosta de pegar muito, pega biscoitos e põe na mochila.*

*Outro dia o mais novo quis ir passar a noite na casa de Wellington e eu deixei. Ele chegou em casa falando que lá em cima no morro tem muita gente que passa para comprar drogas, que lá tem uma boca de fumo muito perto da casa. Eu fiquei muito preocupado com isso. Fico preocupado que Wellington se envolva com drogas.*

**Pesquisadora:** - Por isso é importante acompanhá-lo de perto.

**Élcio:** - *Por isso pretendo mudar para cá, estou pensando em fazer isso.*

*Às vezes minha esposa acha ruim que levo o Wellington lá para casa, mas já falei com ela que se eu tiver que fazer uma opção, meus filhos vêm em primeiro lugar. Se eu ainda tivesse dúvidas sobre a paternidade dele, mas isso já passou. Quando ele nasceu eu fiz um teste para saber, mas a mãe dele nunca soube. Inclusive, outro dia ela disse que queria fazer um exame de DNA e eu disse que não precisava, que eu sabia que Wellington era meu filho. Mas mesmo que não seja, agora para mim já é. Mas eu fiz um teste escondido dela, ela não sabe.*

*Foi Deus que colocou você em minha vida. Quando você me ligou eu não queria vir com medo de problema, mas agora vejo que é diferente. Anota o telefone da minha casa e pode ligar o horário que você quiser que eu vou estar a disposição. (Fica parado e parece pensar em alguma coisa), depois fala:*

*Talvez fosse importante uma professora particular de português para Wellington.*

Élcio continua falando muito e vamos, depois de quase duas horas de conversa, terminando nosso primeiro encontro.

***Penso que é ele o meu pai. Eu tenho um furinho no queixo igual ao dele.***

Uma semana depois, tenho mais um encontro com Wellington. Assim que me vê, ainda no corredor da escola, imediatamente começa a falar.

**Wellington:** - *Nesse feriado eu fiquei na casa de meu pai e ele começou a me contar a minha história. Contou que meu avô e minha avó morreram antes que eu nascesse, por isso que eu não pude conviver com nenhum deles. Contou também que minha mãe ficou grávida porque uma amiga havia ficado falando para ele: - Élcio, fica com Clarice. Depois essa mulher era pra ser minha madrinha de batizado, mas quando eu nasci ela sofreu um acidente de carro e ficou paralítica.*

**Pesquisadora:** - E ela é sua madrinha?

**Wellington:** - *Não, por causa do acidente.*

**Pesquisadora:** - E quem é?

**Wellington:** - *Ninguém. Não fui batizado.*

**Pesquisadora:** - E você gostaria de ser?

**Wellington:** - *Às vezes sim, mas mudei de igreja, estou indo em uma que minha tia vai. Mas um dia vejo se quero ser batizado.*

Volta a falar da história da gravidez da mãe.

**Wellington:** - *É que essa mulher agora estava na cadeira de rodas, mas que antes ela e outra amiga saiam juntas com minha mãe e meu pai, e ficavam falando para ele ficar com ela. Assim eles ficaram juntos e ela ficou grávida.*

**Pesquisadora:** - Você perguntou ao seu pai sobre sua história?

**Wellington:** - *Não. Eu estava lá na casa dele e ele começou a me contar. Isso foi depois que você conversou com ele.*

**Pesquisadora:** - Seu pai conversou com você sobre a vinda dele aqui na escola?

**Wellington:** - *Ele falou sim. Ele falou assim: - Me chamaram na escola e eu soube que você está melhorando lá, que está se esforçando, que está estudando mais.*

**Pesquisadora:** - E você perguntou alguma coisa a ele?

**Wellington:** - *Não.*

**Pesquisadora:** - Mas tem coisas que você gostaria de perguntar?

**Wellington:** - *Tem, mas não sei o que. Eu queria que ele me contasse sem eu perguntar.*

**Pesquisadora:** - Que tipo de coisas?



**Wellington:** - *Por exemplo, ele conta coisas do meu irmão, fala de quando ele fez algumas coisas quando era pequeno. Eu queria que contasse coisas de mim, que eu não sei. Na verdade tem coisas que eu sei e que nem meu pai sabe que eu sei. Minha mãe me contou que quando ela ficou grávida, além de estar saindo com meu pai ela também tinha outro namorado na roça, na casa do tio dela. Mas quando ela transou com esse outro, o tio dela conta que ela chegou lá com enjôo, não quis nem tomar cerveja e aí saiu com esse homem e transou com ele, mas meu tio disse que ela já estava grávida. Disse assim: - Você já estava grávida, então o pai é o Élcio. Não tem que ter dúvida, ele é o pai.*

*Um dia, meu tio falou comigo que ele não era meu pai, que meu pai era o outro, que eu não era filho dele. Eu voei para cima dele e enchi ele de porrada, quebrei ele.*

**Pesquisadora:** - Quando foi isso?

**Wellington:** - *Quando eu tinha 12 anos.*

**Pesquisadora:** - Por que seu tio falou isso?

**Wellington:** - *A gente tava lá em casa conversando e eu disse que ia à casa do meu pai e ele falou isso. Mas nunca mais ele falou nada. Agora ele me respeita. Porque se quando eu tinha 12 anos eu quebrei ele, agora que já estou mais forte seria ainda pior. Foi bom eu ter feito aquilo para ele me respeitar.*

**Pesquisadora:** - E o que você pensa sobre esse assunto?

**Wellington:** - *Penso que é ele o meu pai. Eu tenho um furinho no queixo igual ao dele. Nesse momento aponta para o seu queixo e fala: - Você está vendo?*

**Pesquisadora:** - Já conversou com sua mãe sobre isso?

**Wellington:** - *Não, iria mudar tudo. Eu iria descobrir que meu pai é outro que eu nem conheço e meu pai é esse. Não converso sobre essas coisas, tenho medo da minha mãe ficar triste e chorar. Não converso sobre a separação porque pode ter acontecido alguma coisa que foi culpa minha e ela pode não querer falar e ficar com raiva de mim.*

**Pesquisadora:** - Mas o que você acha que pode ter acontecido?

**Wellington:** - *Não sei, mas tenho medo de minha mãe ficar com raiva se eu falar disso. Não falo.*

**Pesquisadora:** - Mas você tem dúvidas que queria esclarecer. Sempre me diz que não sabe quem você é.

**Wellington:** - *É tenho, mas queria que me contassem sem que eu precisasse perguntar.*

*Eu sei que ele me considera como filho, porque quando era muito pequeno, acho que foi quando eu tinha uns dois anos, meu pai me contou, eu estava no colo da mulher dele e ela brigou comigo e eu cuspi na cara dela. Daí ela não queria mais que eu fosse na casa dela e parou de falar comigo. Meu pai disse pra ela que em primeiro lugar estavam os filhos dele. Então ele brigou com ela por minha causa e disse assim: - Se eu tiver que escolher entre você e meu filho, eu fico com meu filho. Daí ela não falou mais sobre isso. Mas não falava comigo. Ela voltou a falar comigo não tem muito tempo. Agora conversa.*

Depois desse encontro com Wellington procurei marcar mais uma entrevista com Clarice. Ela, por telefone, marca para o dia 19 de setembro, mas não comparece. Ligo várias vezes para seu telefone e ela não atende.

Na semana seguinte Wellington ficou vários dias sem comparecer a aula. Ligo para ter notícias e Clarice atende. Fala que Wellington estava com o dedo cortado e não estava podendo escrever, por isso não estava indo à escola. Conta ainda que ela ficou doente e por isso não foi ao encontro que havia marcado comigo, mas que tinha meu telefone e me ligaria para marcarmos outra data. Nunca me ligou.

***Ainda bem que vim em nosso primeiro encontro mesmo com medo, pensando que iria ser só para falar que Wellington tinha feito alguma coisa errada, em vez disso, descobri um filho maravilhoso.***

Eu e Wellington combinamos que em meu próximo encontro com seu pai ele estaria presente. Marcamos para o dia 13 de novembro, no período da tarde. Wellington não compareceu. Élcio chega, ficamos aguardando Wellington, ele liga várias vezes para o seu celular e ele não atende. Decidimos começar nossa conversa. Élcio começa falando que Wellington mudou muito depois que conversamos. Disse que está mais responsável, que dá conselhos aos irmãos. Ensina coisas de escola a eles, que antes não tinha coragem de deixar todos sozinhos em casa, mas agora tem confiança nele. Fala que teve uma conversa com ele e que a partir dela ele passou a ir mais em sua casa. Mas que conversou com sua esposa e ela também mudou, que aceitou mais Wellington. Até conversaram ao celular.

**Élcio:** - *Antes ele ligava e ela logo falava, é o Wellington e passava o telefone pra mim. Ela agora conversa com ele, pergunta como ele está. Inclusive eu pensei que tenho que mudar com os outros dois também. Ver mais a escola deles, porque a de lá eu acho que é até pior que a daqui. Estou pensando em mudá-los de escola. Mas onde moro não tem escola particular, só tem pública e é péssima. Estou pensando em matricular em uma escola que tem em um bairro perto de onde moramos, mas se aqui é ruim, lá é pior ainda. O Wellington está incentivando os outros dois a estudar. Dá conselhos para eles. Ele gostou muito daquele livro que você deu a ele. Queria comprar um livro para ele. Qual tipo de livro que ele gosta?*

Sugiro que ele vá a uma livraria com os filhos e pergunto o que ele acha. Ele concorda, fala ter gostado muito da ideia e diz: - *Wellington que já sabe qual é bom, pode orientar os outros. Quem sabe eles juntos não ficam mais interessados em leitura.*

*Sabe, eu saí com Wellington e com meu filho menor que tem oito anos. Eu disse que íamos comprar um lanche para levar para casa e perguntei a Wellington qual ele queria e ele disse que não queria não. Eu sempre ofereço*

*as coisas a ele e ele parece que fica sem jeito de querer. O pequeno perguntou a ele por que ele era assim. Por que não aceitava as coisas que o pai oferecia? O que tinha acontecido que ele era assim? Foi daí que conversei com ele sobre sua história. Conversamos que eu nunca morei com sua mãe como marido. Disse para ele que eu e sua mãe ficamos algumas vezes. Eu até dei exemplo. Você não sai e fica com uma menina? Eu fazia isso. Umás vezes ficava com sua mãe, porque saí com ela e as amigas incentivavam. Aí eu, machista, dizia, vou ficar sim e ficava, mas não tive namoro com ela. Daí ela ficou grávida. Foi assim que aconteceu.*

*Eu não sabia que a mãe dele não conversava com ele sobre isso. Eu achava que ele sabia de tudo, porque ela era minha funcionária. Eu tinha um comércio que só funcionava aos finais de semana e aí eu precisava de alguém para me ajudar e ela trabalhava pra mim. Mas não tinha carteira assinada porque era só final de semana e ela também cuidava da minha filha que morava comigo. Porque eu sempre disse que na minha vida, em primeiro lugar estava minha mãe, ela morreu nova, agora já fez 26 anos que ela morreu. Wellington nem chegou a conhecer. Mas tinha minha mãe em primeiro lugar, meus filhos em segundo e minha mulher em terceiro. Eu não deixo filho porque mulher quer, e quando eu me separei da minha primeira mulher minha filha ficou comigo e a mãe de Wellington chegou a cuidar dela. Quando ela ficou grávida o pai dela disse que iria matar o namorado que ela tinha lá na roça.*

**Pesquisadora:** - Então eles nunca disseram que o filho era seu?

**Elcio:** - *Nunca. Eles já sabiam que o pai era o outro. Mas eu disse para Clarice que nós havíamos ficado algumas vezes, que também poderia ser meu. Como teve aquela confusão toda, a avó dela me contou que ela iria dar o bebê para alguém adotar, que ela não iria ficar com ele. Daí eu conversei com minha filha e eu ia pegá-lo pra mim. Disse que ela não iria dar pra ninguém, que podia ser meu também. Daí quando ele nasceu, quando fizeram o teste do pezinho, eu pedi para fazer exame de sangue e ver o tipo sanguíneo e era o mesmo tipo sanguíneo que o meu. Eu pensei que era muita coincidência, que era impossível que o outro que morava lá longe teria o mesmo tipo de sangue que*

*ele também. Daí não tive dúvida, fui no mesmo dia ao cartório e registrei como meu filho e falei para ela que ele ficaria comigo. Daí ele foi lá para casa e ela morou lá com ele por um ano. Mas ela tinha um quartinho pra ela e ele e ela foi se apegando a ele e desistiu daquilo, que não queria, e não quis mais deixar ele pra mim. Ficou lá, mas teve um dia que ele estava num andador, caiu e quebrou dois dentes e deu um corte na cabeça, porque na casa que eu morava tinha um corredor que era igual uma rampa e aí ela ficou com medo e depois de um ano decidi ir embora com ele, aí eu fiquei dando tudo que ele precisava. Tinha uma conta no mercado para comprar frutas, verduras pra ele, mas acabava que era para a família toda, porque eles têm muitas dificuldades e eu acabava pagando mais da compra dele do que de toda a minha família. Mas nunca fiz conta disso. Ele precisava se alimentar bem e eu não iria deixar a família passando fome. Depois que ele cresceu, que a mãe me disse que eu poderia dar a pensão e ela compraria o que precisava, aí eu passei a dar o dinheiro, mas se eu não der, ele não reclama, não fala nada. Mas eu nunca atraso, ao contrário, até adianto. Esse mês eu dei R\$ 50,00 a ele, depois dei os R\$ 200,00 que tenho que dar, depois dei mais R\$ 70,00.*

*Ele pega o dinheiro e dá para a mãe que compra as coisas que precisa e compra as coisas dele. Eu também dou assistência médica e sou responsável por tudo da escola. Esse dinheiro é mais para comprar comida, porque eles passam muitas dificuldades. Quando eu dou dinheiro a ele, os meus outros dois dizem que eu fico dando dinheiro ao Wellington e que não dou a eles. Aí eu pergunto: Falta alguma coisa pra vocês? Vocês vão ao cinema, ao teatro, comem do bom e do melhor, tem computador, tem tudo. Quando querem passear eu dou dinheiro, e ele? Ele vive lá com a mãe e eu não tenho nenhuma despesa com ele, por isso preciso ajudar. Quando ele chega aqui em casa eu procuro fazer as coisas que ele gosta, porque ele não come de tudo. Aí eu estou procurando saber mais e procuro fazer, mas ele não pede nada. Quando nós vamos na lanchonete e tem sanduíche e cachorro quente, os mais novos só escolhem os mais caros, ele diz que com o dinheiro do sanduíche dá para comprar 3 cachorros quente, e escolhe o mais barato. Eu falo, isso meu*

*filho, assim você consegue guardar um dinheiro. Mas eu também dou dinheiro para os outros dois.*

Entre vários assuntos fala que uma das amigas da mãe de Wellington seria a madrinha de batizado dele, mas que por causa da mãe ele nunca foi batizado. Pergunto se ele gostaria que Wellington fosse batizado em uma igreja de sua religião (Católica) e ele diz que sim.

**Elcio:** - *Eu gostaria, inclusive já deveria ter batizado. Vou falar com a mãe dele sobre isso. Já tem a madrinha e vou ver quem ela quer que seja o padrinho. Eu não ligo para isso, só não quero que seja alguém alcoólatra, ou que use droga. Acho que padrinho serve para dar uns conselhos quando precisar. Então precisa ser alguém que também seja exemplo.*

Nesse momento o telefone de Eliseu toca e é Wellington. Elcio fala que estava na escola conversando comigo, conforme haviam marcado e que havia ligado para o seu celular e ele não havia atendido. Wellington fala para ele que havia dormido e esquecido do encontro. Elcio diz que marcaríamos outro encontro. Ele me pede para falar com Wellington porque ele estava querendo vir para nos encontrar agora. Falo que havia ligado para seu celular e Wellington diz que havia deixado o telefone longe de onde estava e que dormiu durante a tarde. Digo que conversarei com ele na próxima semana porque eu e Elcio já estamos terminando a entrevista.

Elcio me conta que no sábado será o aniversário de seu genro e que sua filha irá fazer uma surpresa para ele. Conta que ela pediu ajuda para Wellington e que ele irá para lá amanhã ajudá-la, mas que é uma surpresa. Diz que Wellington ajuda muito, e que os outros filhos não o ajudam em nada, que Wellington faz tudo que pede.

*- Já chega em casa perguntando o que tem para fazer, e por isso decidi pagar Wellington por tudo que faz. Ele faz uma coisa eu pago, porque penso que teria que pagar alguém para fazer e daí dou o dinheiro a ele.*

Conversamos por muito tempo e ao final explico que estou terminando minha pesquisa na escola, mas que estou à disposição para outros encontros, que ele

poderia conversar com Wellington, contar mais sobre sua vida e que eu percebia que ele já havia se aproximado muito mais do filho, que a conversa que tiveram havia sido muito importante para Wellington. Falo que inclusive a pedagoga havia me procurado para falar dos avanços que Wellington teve. Conversamos mais sobre o resultado de Wellington no simulado e de todo o seu esforço na prova.

**Élcio:** - *Isso tudo foi graças a você.*

**Pesquisadora:** - *Não, foi graças a você. Foi devido ao seu interesse em se aproximar do seu filho, de ter vindo aqui conversar comigo. Se você não tivesse esse desejo e interesse isso não teria acontecido.*

**Élcio:** - *Apesar dos outros falarem pra mim que Wellington é um bastardo, tem uma coisa dentro de mim que diz que ele é meu filho. Tem gente que fala que nós somos muito parecidos. Ele tem um furinho no queixo igual ao meu. (Nesse momento aponta para o seu queixo e me mostra o furinho)*

*Quando a Clarice ficou grávida eu conversava com minha filha e nós dois comentávamos que ia ser um bebê de olhos verdes, porque a família da mãe tem olho verde. Tem uma coisa em mim que diz que Wellington é meu filho. Inclusive minha mulher vive falando pra eu fazer o exame de DNA, mas eu digo a ela que não precisa, que eu sei que ele é meu filho e pronto, que o exame não vai mudar nada.*

*Eu não imaginava que tudo isso tinha esse efeito todo sobre Wellington. Só descobri isso conversando com você.*

**Pesquisadora:** - Tem sim. Ele precisa saber sobre sua história. Isso é muito importante para ele. Você está no caminho certo, aos poucos estão conversando e se aproximando.

**Élcio:** - *Depois que você conversou comigo e eu entendi a importância que tenho na vida dele e conversei com ele, ele agora está sempre fazendo a mochila e indo lá pra casa. Agora ele vive lá em casa e o melhor é que minha esposa está aceitando ele. Ela até arruma o quarto dele e fala: - A cama dele já está pronta. Eles estão conversando, mas ele mudou muito. Está muito mais*

*responsável. Ele e os meninos brigavam muito, coisa da idade deles, mas depois da nossa conversa eles não brigam mais. Estão muito unidos, nunca mais brigaram. Ele fica lá dando conselho, ajudando, ensinando.*

**Pesquisadora:** - Mas você também está diferente, muito mais tranquilo do que no primeiro encontro.

**Élcio:** - (Ri.) *Naquele dia eu estava com medo.*

Continua a falar e diz que achava que Clarice conversava com Wellington sobre o que aconteceu.

**Pesquisadora:** - Conversa pouco, talvez porque para ela tudo também seja difícil.

**Élcio:** - *Nunca tinha pensado sobre isso, mas ela era alcoólatra e Wellington andou bebendo também. Conversei com ele sobre isso e disse que assim não seria exemplo para os irmãos, disse que ele não tinha idade para beber. Falei para beber refrigerante, que é muito saboroso. Mas o problema é que Clarice bebia muito, chegava em casa bêbada e não sei como está agora. Quando contei para Wellington que nunca vivi com Clarice como marido, mas que ela viveu um ano em minha casa, mas só no mesmo teto e vi que ele não sabia, não entendi porque ele não perguntava sobre essas coisas.*

**Pesquisadora:** - Ele sente muita culpa. Como nunca conversaram nada com ele sobre sua história, ele tem medo de ser culpado pelo que ocorreu. Inclusive ele me disse que gostaria que você fizesse como faz com os outros, contasse naturalmente sobre episódios que viveram juntos.

O celular de Élcio toca e é sua filha mais velha. Ele diz que tem que atender porque ela está comprando utensílios para que ele possa fazer alguns pratos para a festa. Ao desligar ele parece orgulhoso porque ela pediu para ele cozinhar para sua festa surpresa.

Depois de quase duas horas de conversa digo que podemos encerrar nossa entrevista e que estou à disposição para novos encontros caso eles julguem



necessário, que apesar do término da pesquisa, estaria à disposição para conversar, caso desejassem.

**Élcio:** - *O que você está fazendo não tem preço. Foi Deus que colocou você em nossas vidas. Agora tudo está diferente. Ainda bem que vim em nosso primeiro encontro mesmo com medo, pensando que iria ser só para falar que Wellington tinha feito alguma coisa errada, em vez disso, descobri um filho maravilhoso. Muito obrigada e que Deus proteja você por tudo que está fazendo.*

***Acho que você me escolheu para sua pesquisa porque sou especial.***

Na semana seguinte ao encontro com Élcio, em conversa com Wellington, logo começa a contar sobre suas idas à casa do pai. Fala que tem ajudado aos irmãos nos estudos e que o pai combinou de levar os três a uma livraria para comprarem livros e que ele já conversou com um amigo que gosta de ler e pegou nome de livros para comprar para ele e para os irmãos. Fala que a esposa de seu pai está conversando com ele. Conta sobre tudo que tem feito para ajudar o pai na obra que está fazendo em sua casa.

Wellington fala que no início de nossos encontros achava que seria chato, mas que via como estava mudando sua vida, que nunca ninguém havia se interessado tanto por ele. Diz: - *Acho que você me escolheu pra sua pesquisa porque sou especial.*

Conversamos sobre outros assuntos, digo a ele que estava terminando minha pesquisa e que caso ele quisesse continuar encontrando comigo, poderia me ligar. Nesse momento deixo o número de meu telefone e ele comenta que seu pai falou que seria bom que eles dois tivessem uma conversa juntos comigo. Falo que estava à disposição e que quando quisesse era só me telefonar.

Nem Wellington, nem seu pai me procuraram. Depois de alguns dias as aulas terminaram e encerrei meu trabalho no “campo”. Wellington foi aprovado e concluiu o ensino fundamental na Escola PAC.

## 6 DESTACANDO ALGUMAS NOTAS DA EXPERIÊNCIA NO “CAMPO”

A educação não é necessariamente um fator de emancipação.

(ADORNO, 1995, p. 11)

Nossa busca por compreender o fenômeno estudado, nos leva, inevitavelmente, a realizar uma síntese, mesmo sabendo que a complexidade do estudo desenvolvido permite uma infinidade delas. Conforme já assinalamos no capítulo sobre a trajetória metodológica, todo estudo de caso etnográfico precisa possibilitar a reanálise de seus dados iniciais a partir de abordagens diversas. A reanálise de um trabalho etnográfico demonstra a complexidade da matéria apresentada, que não deve ser resumida a uma única compreensão.

A síntese aqui desenvolvida foi construída a partir da busca de apresentar os pontos que mais se destacaram e, nesse caminho, emergiram quatro categorias de análise, que passo agora a apresentar:

- 1) A individualização e o descompromisso na Escola PAC: os inclassificáveis

A sociedade hierarquizada na qual vivemos foi sendo constituída com muitas desigualdades sociais, o que, conseqüentemente, gerou medidas diferenciais de valor para várias categorias de seres humanos. Segundo Bauman (2008), as relações humanas se mostram ainda mais perversas no sistema capitalista quando as desigualdades sociais passam a ser explicadas a partir da atribuição de culpa aos próprios sujeitos que sofrem com as suas conseqüências. Afastar a culpa das instituições e dirigi-la para o indivíduo produz autodepreciação e sentimento de incompetência gerador da crença que, cada um, individualmente, é responsável pelo seu próprio insucesso.

Segundo o mesmo autor, nesse contexto, a ideologia não deveria ser entendida apenas como um conjunto de afirmações verbais que deve ser aprendido e acreditado, mas sim, teria sido “absorvida” pelo modo como as pessoas atuam e se relacionam. Segundo destaca, o descomprometimento é a tônica das relações humanas na atualidade.

Nessa lógica, contradições do próprio sistema são pensadas como questões individuais, produzidas pelo próprio indivíduo e, por isso, ele deve buscar a solução sozinho. Bauman (2008), busca em Levinas uma possibilidade de compreensão do aprofundamento da total desresponsabilização que assumimos diante do outro.

Quando Deus perguntou a Caim onde estava Abel, Caim replicou, zangado, com outra pergunta: “Sou por acaso o guardião do meu irmão?” O maior filósofo ético do nosso século, Emmanuel Levinas, comentou que dessa pergunta zangada de Caim começou toda a imoralidade. É claro que sou o guardião do meu irmão; e sou e permaneço uma pessoa moral enquanto não pergunto por uma razão especial para sê-lo. Quer eu admita, quer, não, sou o guardião do meu irmão porque o bem-estar do meu irmão depende do que faço ou do que me abstenho de fazer. E sou uma pessoa moral porque reconheço essa dependência e aceito a responsabilidade que ela implica. No momento em que questiono essa dependência, e peço, como fez Caim, que me dêem razões para que eu me preocupe, renuncio à minha responsabilidade e deixo de ser um ser moral. A dependência de meu irmão é o que me faz um ser ético. A dependência e a ética estão juntas, e juntas elas caem (BAUMAN, 2008, p. 96).

Diante dessa desresponsabilização, a maioria de nós é levada a buscar individualmente soluções para contradições que são sistêmicas. A leitura de Bauman nos leva assim a compreender que o sentimento de crise sentido por nós educadores, tem pouco a ver com as faltas, os erros e a negligência dos pedagogos, muito menos com os fracassos da teoria educacional, dos professores, ou das famílias dos alunos.

Essa individualização descrita pelo autor foi uma marca encontrada no “campo”. Sujeitos angustiados, solitários e buscando sozinhos a saída, ou ainda pior, muitos sem esperança de possibilidade de mudança. Poucos acreditavam que coletivamente poderiam proporcionar transformações nas condições vividas.

[...] a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma (ADORNO, 1995, p. 36).

Voltando ao “campo”, na parede de uma rampa de acesso às salas de aula da escola PAC, havia um cartaz com a seguinte inscrição: “Sejam bem-vindos. O seu caminho só depende de você”. Há uma ilustração de um caminho e um menino loiro, de olhos azuis, em uma bicicleta de uma roda só, como um equilibrista e com nariz de palhaço, sozinho.

Essa lógica ocupava os espaços das paredes e também o comportamento da maioria dos que ali estavam. O retrato mais fiel da análise elaborada por Bauman pode ser descrito na greve deflagrada no ano letivo de 2011. Apesar de ser um movimento de uma categoria profissional, o mesmo foi vivido por muitos professores de forma individualizada. Alguns só aderiram ao movimento após algumas semanas de seu início, outros voltaram ao trabalho antes da categoria decidir pelo fim do movimento. Muitos relatavam uma total desesperança que algo poderia ser modificado.

Não parecia haver também um compromisso da maioria dos professores, pedagogos e diretor para com os alunos. Durante a pesquisa isso fica evidenciado em inúmeros momentos, destaco aqui a entrevista com a pedagoga Sônia, quando fala sobre o IDEB da escola.

*- Não sei se você sabe, mas eles tiveram um dos piores resultados na Prova Brasil. Nosso resultado foi péssimo. Da outra escola de onde vieram, haviam participado do projeto de aceleração. Chegaram com problemas de disciplina, problemas de droga, muitos problemas. A escola não tinha uma única sede e isso atrapalhava muito a aprendizagem, por isso a gente não se sente responsável [...].*

O diretor Anselmo ao falar em soluções para os alunos que têm defasagem quanto à série, em uma entrevista relata:

*- Esses alunos que não estão na idade certa são os maiores problemas dos professores. Tem que resolver o problema de fluxo. Esses alunos são um grande problema. Tem professor que não aceita esses alunos. Um professor sugeriu pegar todos eles e trabalhar em uma única sala, em um sistema de ciclos. Mas qual professor vai querer esses alunos? Vamos jogar todos os problemas para esse professor?*

O aluno reprovado, que não tem a idade compatível com a série, se torna problema de fluxo, a saída é empurrá-lo o mais rápido possível para as séries seguintes. Essa lógica esteve sempre presente nos conselhos de classe. A ordem era aprovar os alunos para que deixassem de ser um problema daquela escola e passassem a ser problema de outra instituição. Uma professora tem a seguinte fala em um desses conselhos:

*- Vamos aprovar esses alunos. Quero ver quando chegarem ao ensino médio. Lá eles vão ver o que é bom.*

O diálogo que segue entre diretor e alguns professores também retrata esse descomprometimento:

Anselmo abre uma reunião dizendo que precisavam se preocupar com o fluxo dos alunos e a professora Ruth o questiona:

*- E o aluno passando sem saber, não é também preocupante? Temos que analisar direito o problema: se é autoestima, limite, abandono da escola ou da família e das redes sociais. Precisamos encaminhar esses alunos. Muitos culpam os professores, mas temos que ter apoio, precisamos ter contato com as redes sociais, famílias, CRAS, todos juntos.*

Os professores de Matemática falam que esses alunos não têm vontade de estudar. Elano completa: *- Eu também vivia em dificuldades e consegui. Eu não sou o salvador dos alunos.*

A partir da obra de Bauman (2008) esses alunos podem ser vistos como “a ´sujeira` que precisa ser removida, são *consumidores falhos* – pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos” (BAUMAN, 2008, p. 24). São eles os novos “impuros”, vistos a partir da nova perspectiva do mercado consumidor, “objetos fora do lugar”, sendo assim, deverão ser enviados aos lugares reservados para esse grupo: “[...] ‘purificar – expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrado ou administrável; ou, quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos” (BAUMAN, 2008, p. 29).

Como demonstrou Michel Foucault, o estado moderno clássico, responsável pelo estabelecimento da ordem, coletivizou e “demografizou” suas incumbências. O estabelecimento da ordem era, acima de tudo, a tarefa de generalizar, classificar, definir e separar categorias. Entretanto, o estado não está mais a frente da reprodução da ordem sistêmica, ordem tomada pelas forças de mercado desregulamentadas, e assim não mais politicamente responsáveis. A direção do processo de estabelecimento da ordem deslocou-se das atividades legisladoras, generalizadoras, classificadoras e categorizadoras. Bauman também analisa a impotência em que nos encontramos na busca por saídas coletivas e afirma: “[...] Não existe mais salvação pela sociedade, significa que não existem órgãos conjuntos, coletivos e visíveis encarregados da ordem societária global” (BAUMAN, 2008, p. 54).

Quando controlava a conduta disciplinada de seus membros por meio de seus papéis produtivos, a sociedade buscava avanços mediante esforços coletivos. Ao contrário do processo produtivo, o consumo é uma atividade inteiramente individual.

Há uma organização institucional, no caso da escola PAC, para que nas relações interpessoais os sujeitos não se vejam, não se escutem, não construam vínculos e não assumam compromissos uns para com os outros. Os alunos inclassificáveis ou inomináveis, não são identificados por seus professores. Na escola, dificilmente um professor sabe os seus nomes, até

porque tem centenas deles. Mesmo estudando na escola há anos, pouco ou quase nada se sabia da história de Wellington. Provavelmente, porque saber seu nome, reconhecer o seu rosto, traria alguma necessidade de responsabilização por ele. Se não sei os nomes, se não reconheço o rosto, não tenho compromisso ético. Esse lugar de inclassificável, não visto, não reconhecido, só empurrado para o mais longe possível, gera ainda como consequência não ser cuidado por ninguém. “[...] E não fazer parte de nenhum lugar significa não contar com a proteção de ninguém: de fato, a quintessência da existência do pária era não poder contar com proteção” (BAUMAN, 2008, p. 100).

No início dessa pesquisa, quando ainda não era conhecida por professores e alunos, os sentimentos persecutórios que desencadeei, demonstraram que, em uma sociedade onde a tônica é a não responsabilização de um para com o outro, é a invisibilidade e a não escuta, minha presença, meu olhar, só poderiam ser justificados se associados a alguma prática que tivesse o propósito de vigiar e punir. Daí muitos alunos inicialmente insistiam em me ver como sendo da Polícia ou do Conselho Tutelar. Que interesse alguém poderia ter por aquelas pessoas, tão desvalorizadas, desqualificadas e estigmatizadas? Era no mínimo estranho que alguém quisesse conhecer suas histórias.

Mas não nos iludamos que apenas os alunos ocupavam esse lugar. Seguindo uma mesma lógica analítica, podemos, agora, entrar no campo da discussão de uma nova categoria temática: o desvalor do professor.

## 2) O desvalor do professor

O sentimento de desvalorização é uma constante nos depoimentos de professores e equipe técnica da escola PAC. Alguns deles revelam com mais ênfase a situação da deterioração das condições de vida e do poder aquisitivo dos professores de ensino fundamental da rede pública. Esse dado não é recente na história da educação brasileira, Patto (1999), há mais de duas décadas, destaca esse aspecto fundamental da realidade das escolas públicas

brasileiras e assinala que o descaso com o professor faz parte do cenário da história da educação em nosso país.

As queixas apresentadas pelos professores demonstram que a carreira no magistério é sentida como uma fonte de frustrações. Mas a insatisfação não é exclusiva do corpo docente. Embora, ao desempenharem suas funções de forma a humilhar e oprimir os alunos na sala observada, os integrantes da equipe técnica também se sentem oprimidos pelas instâncias superiores às quais se subordinam. A perda da autonomia e a sobrecarga de trabalho decorrente principalmente dos inúmeros vínculos empregatícios que têm, geram impotência e conflitos.

Em entrevista realizada com o diretor Anselmo ele fala sobre como é difícil trabalhar sem apoio de outros órgãos públicos. Diz que a escola é deixada muito sozinha para resolver muitos problemas. Por exemplo:

*- Tem juiz que determina que o aluno que cometeu alguma infração tem que estudar aqui, mas manda ele estudar e não acompanha. Nunca ninguém vem aqui ver nada, acompanhar esse aluno. Tem aluno que vem armado. Como nós vamos saber? Tem aluno que trafica aqui dentro. Nós estamos entre três bocas de fumo. Tem uma aqui na porta. Durante essa semana o jornal noticiou que na porta da escola estão negociando drogas. Só disseram que é na porta da escola, mas não disseram que também é na porta de uma delegacia, de um quartel militar. Só disseram que é na porta da escola para responsabilizar apenas a escola.*

*Outro fator é a desmotivação do professor. O nosso professor está muito desmotivado. O professor do município é muito desvalorizado. No sul um professor ganha R\$ 3.000,00 e aqui não chega a R\$ 2.000,00. Assim fica todo mundo desmotivado. Está difícil trabalhar com o professorado assim. Isso faz com que o professor tenha que trabalhar às vezes em três turnos para complementar a renda. Se o professor pudesse ficar em uma escola só, 40 horas por semana e ganhasse, sei lá, R\$ 5.000,00. É isso que precisava.*



Mas é Estela quem apresenta a metáfora mais marcante da condição do professor na escola PAC. Em uma de nossas conversas, na sala dos professores, em um de seus dias de planejamento, ela fala:

*- Tenho uma sobrinha muito metida, de nariz em pé e o namorado dela disse para ela que se tiver um dilúvio todos vão morrer, menos ela, porque ela é uma bosta e bosta não afunda. Nós professores também somos uma bosta, ninguém respeita, ninguém dá valor. Você está dando aula e toda hora chega um e entra em sua sala para dar todos os tipos de recados, toda hora sua aula é interrompida. Você planeja sua aula e te avisam de última hora que é para os alunos irem para o auditório para uma palestra. Falta organização e respeito ao professor.*

Em uma entrevista ela dá ênfase a desvalorização do professor como um dos determinantes da miséria da educação. Nesse momento fala:

*- Você é bom professor se não leva problema. Um professor disse para mim que estava doente, não aguentava mais e que agora havia mudado. Levava os meninos para o pátio, fazia uma brincadeira e todos gostavam. Disse para eu fazer a mesma coisa, que não valia a pena me preocupar. Ele me disse que desistiu de dar aula. Bem, vamos para o conselho de classe, eu levo vários problemas e citam que eu deveria fazer a mesma coisa que aquele professor, que ele não tinha problemas, que os alunos adoravam o método dele. O professor que desistiu de dar aula é considerado o melhor. O número de pessoas na PMV em projetos é imenso, porque tem tudo quanto é projeto, tudo para conseguir sair da sala de aula.*

Patto (1999), também demonstrou que os professores buscam alguns caminhos que os conduzam para longe da sala de aula. Entre esses caminhos destaca: o das faltas e licenças, o das transferências para outras escolas, o do acesso a cargos técnicos e administrativos nas escolas ou nos órgãos das Secretarias. Em nossa pesquisa tudo se confirma e apenas o que pode ser acrescido a esses três caminhos, é que na escola PAC muitos professores buscavam elaborar projetos com atividades que os levasse para fora da sala de aula.

Entretanto, apesar de muitos professores e equipe técnica trazerem o desvalor do professor como determinante das condições do ensino, uma análise do discurso de cada um dos educadores entrevistados revela, que sua principal característica é a existência no mesmo espaço de explicações contraditórias para o baixo índice de rendimento escolar de um grande número de alunos, na qual a falta de condições do professor para ensinar convive com a convicção de que a não aprendizagem dos alunos é determinada pela falta de condições individuais para aprender. Seus depoimentos constituem-se de uma sucessão de pensamentos carregados de preconceitos e estereótipos, intercalados por alguns momentos em que uma visão mais crítica, apesar de aparecer, não consegue se consolidar. Impossibilidade de pensar criticamente as ideias que orientam sua prática, o máximo que conseguem produzir criticamente são algumas falas que aparecem como lampejos na escuridão, mas logo se apagam.

Esta incoerência está muito mais presente no discurso do que na ação que estes educadores desenvolvem na escola: em suas práticas cotidianas, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas a algum distúrbio localizado na criança ou na família, tanto que as medidas mais tomadas consistem em realizar conselhos de classe ou reuniões de pais para culpá-los, humilhá-los e pedir que tomem as devidas providências, mas quando isso não tem efeito, tudo se resolve empurrando o aluno para frente o mais rápido possível, o que produz uma aprovação e fluxo que atendem às políticas quantificadoras do governo. O mais rápido possível serão promovidos para outras séries, até que finalmente, como um alívio, deixarão a escola.

A professora Estela também reclama dessa realidade:

*- A escola também muitas vezes é paternalista, sempre dá um jeito de passar o aluno. Na 8ª série eles já sabem que ninguém vai ficar reprovado. Então, por que estudar? Eles veem os colegas dos anos anteriores, ninguém ficou. Tem até esse Charles que não está frequentando aula porque está envolvido com o tráfico e está usando droga, até ele vão dar um jeito de passar, de empurrar, como os meninos falam.*

A fala de Estela parece demonstrar que com uma formação precária, baixos salários, salas lotadas e pressão para aprovarem os alunos, perdem todo o poder que tinham. No passado, o poder de reprovar era a única arma que lhes restava para manter a disciplina e obrigar alguns alunos a estudar. Hoje, nem esse poder mais têm, pois ele foi retirado, sem que nada fosse oferecido em troca.

Consequentemente, esse sentimento de desvalor construído pela realidade do cotidiano vivenciado pelo professor, relacionado aos planos de carreira, a remuneração, a natureza do trabalho, as relações de poder, as dificuldades técnicas advindas de sua formação profissional, tudo isso somado aos preconceitos relacionados à população mais pobre, são produtores de práticas de ensino coerentes com essa visão.

Os péssimos salários ainda são produtores da necessidade de manter dois ou mais empregos em escolas privadas ou públicas em outros municípios. Essa dinâmica dificulta ainda mais a construção de vínculos com a escola, com seus alunos e com a equipe técnica. Buscando a sobrevivência individual, passam a viver em uma “maratona” diária entre uma escola e outra. Essa necessidade produz um descompromisso também para com alunos e escolas por onde “passam” diariamente. A solidão e a impotência se tornam sentimentos comuns entre todos os professores e equipe técnica. “Não há nada a fazer”.

O mesmo sentimento de desvalor vivido pelos professores, parece gerar, consequentemente, práticas onde não há envolvimento, onde não se comprometem com a aprendizagem, nada fazem para tornar as lições significativas, na maioria das vezes nem há lições, a não ser de “moral”. A maioria dos professores repetem os mesmos rituais diários: chegar em sala, passar alguma atividade que não será ensinada, não será corrigida. Relações caracterizadas pela indiferença, entretanto, geram ao final do ano uma nota suficiente para aprovação. “[...] ‘livrar-se’ de um aluno transforma-se em solução rotineira para uma ampla gama de problemas” (GENTILLI, 2009, p. 23). A aprendizagem fica assim dispensada.

As recriminações, as humilhações e o desrespeito às crianças também são frequentes nesta classe, sobretudo como resposta de alguns professores ao fato de as crianças não corresponderem às suas expectativas de aprendizagem e de comportamento, mesmo que nada seja ensinado. Parecem atacar os alunos como se fossem os inimigos responsáveis por todas as dores produzidas pelo desvalor de sua profissão, o que ficou evidente em todo o processo ensino-aprendizagem na escola PAC, que iremos discutir a seguir em categoria específica sobre o tema.

### 3) O não aprender como decorrência do não ensinar

As explicações para a não aprendizagem de um grande contingente de alunos das escolas públicas associadas ao fato do professor de ensino fundamental ensinar a partir de modelos destinados a alunos ideais, não foram confirmadas nesse estudo. Constatamos sim que a qualidade da escola PAC e o baixo índice de rendimento escolar apresentado por muitos alunos e em especial Wellington, pode ser associado à qualidade do ensino oferecido pela escola, que desvaloriza o aluno das camadas mais pobres, colocando-os no lugar de incapacidade de aprendizagem, até mesmo quando nada lhe é ensinado. Conforme Patto (1999), “[...] esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos” (p. 408).

Consideramos que a forma como a equipe técnica e os professores pensam e tratam os pobres, constitui um quadro importante para a avaliação de um sistema educacional. Na escola PAC esse quadro já poderia ser pensado a partir do local destinado a entrada dos alunos. Além de seus muros altos e inúmeros portões, a porta de entrada a eles destinada localizava-se nos fundos da escola.

As práticas de ensino de muitos professores da sala de aula observada consistiam em quase nada ensinar. Passar atividades sem discuti-las, sem corrigi-las, muitas vezes sendo apenas parte de um ritual para que o tempo de aula seja preenchido e passe o mais rápido possível, mas onde nenhum

sentido educativo é encontrado. Muitas vezes as aulas eram reduzidas a falas intermináveis de professores, destinadas a humilhação e culpabilização dos alunos por nada saberem. Heitor, em uma aula de Matemática, é mandado para coordenação por ter respondido a professora em um dia em que ela fala que eles não sabem nada.

**Mary:** - *Quero ver quando forem tentar alguma prova fora daqui. Não vão saber nada.* Heitor imediatamente responde: - *Nós não sabemos nada porque ninguém ensina nada.*

Consideramos que se os professores constituem a linha de frente das escolas, essa exclusão produzida no contexto escolar certamente ocorre, na maioria das vezes, por meio de suas práticas de ensino. Não queremos com isso culpar os professores, mas também não podemos ignorar a importância que têm nesse processo.

Bourdieu (1998) mostra, que na medida em que um número maior de alunos de classes mais pobres passam a ter acesso a alguns diplomas antes inacessíveis, o valor dos mesmos passa a ser diferenciado e o sistema escolar vai se reestruturando e eles vão perdendo seu “status”. Antes os alunos eram impedidos de ter acesso aos diplomas de níveis mais elevados de escolarização, a partir da falsa democratização do ensino, esses diplomas passam a ser desvalorizados. Essa desvalorização programática vai sendo construída com a desqualificação do ensino nas escolas públicas de periferia. Essa pesquisa, ao descrever o cotidiano de uma sala de aula, mostra que os professores pouco ensinam, quase não reprovam e os alunos serão diplomados, mas seus diplomas, como os próprios professores denunciam, não serão sinônimo de conhecimento e qualificação. A fala da professora Mary sintetiza essa realidade:

- *Não adianta ir para o ensino médio, ou entrar na universidade por cota, porque não tem pique, não sabe nada e aí larga.*

Uma escola desqualificada, professores desqualificados, diplomas desqualificados, alunos que terminam o ensino fundamental sem sequer saber ler e escrever. É preciso resgatar a importância da escola, reorganizar o trabalho educativo e redefinir a especificidade da educação escolar.

Para Saviani (2005), na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Esta é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na atualidade. Considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas de qualidade que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola pública passa a ter como principal objetivo a "inclusão social", desvalorizando esse saber e passando conforme assinala Patto (2007) a priorizar "[...] passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares. Tais programas em geral promovem formas de "inclusão marginal", não raro de natureza perversa [...]" (p. 22).

Para contribuírem para que a escola cumpra com essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel nesse processo e, para isso, quanto mais ignorarem o que estão reproduzindo, mais eficazmente reproduzirão.

Saviani (2005), ainda afirma que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica e para realizar essa função política de forma transformadora é necessário possuir competência pedagógica, dominar os processos internos ao trabalho pedagógico. “[...] O papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 72).

Mas de que forma a escola poderia assumir a função acima descrita? Acreditamos que por meio de políticas que contribuam efetivamente com a valorização e com a formação do professor, possibilitando que ele seja mais competente, que tenha conhecimentos mais sólidos e profundos sobre os determinantes da aprendizagem, que tenha uma formação mais crítica e que não se contente com as condições impostas pelo sistema. “Profissionais que considerem que todos os homens são de fato iguais, tornados desiguais por uma sociedade dividida em classes, profissionais que compartilhem o respeito por cada homem, por seus valores, por sua vida” (MOYSÉS, 2001, p. 42). Profissionais que tenham competência e condições para escutar e enxergar o aluno como sujeito.

Nesse cenário é importante destacar que a análise da escola precisa ser remetida para o campo de problemas sociais, coletivos, institucionais, políticos, ao qual pertence de fato. “O perigo é objetivo; e não se localiza em primeira instância nas pessoas” (ADORNO, 1995, p. 44).

Ao final de mais um dia de “campo”, quando estava deixando a escola PAC, um professor me chama para mostrar algumas rachaduras no chão do corredor. Nesse momento fala: - *Pode ser alguma coisa simples, mas pode ser da estrutura. Eu falo para todos e ninguém vê. Pode ser que a empresa que construiu fez algo de errado.* Sônia completa: - *Isso pode estar afundando.*

Precisamos aqui alertar para que essa análise não suscite uma possibilidade de imputarmos todas as responsabilidades da barbárie encontrada na escola PAC aos seus professores e corpo técnico. Os efeitos de suas práticas são sim danosos aos alunos, mas nossa intenção é que possamos pensar que todos

esses profissionais são produto de uma sociedade onde os valores humanos não têm mais lugar e onde sua deficiência de formação são produtoras de um fazer que acaba por perpetuar as condições sociais que os produzem.

4) A família de Wellington e a escola PAC: das representações da escola ao cotidiano vivido – sobre páginas em branco

As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias da desestruturação familiar tão presentes no cotidiano escolar precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos sociais, econômicos e culturais que nos permite compreender a família como uma instituição social historicamente constituída.

Há décadas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no Brasil buscando compreender a relação entre a origem social dos alunos e os seus destinos na escola, ou seja, o que impossibilitaria o rendimento escolar satisfatório entre os alunos pertencentes a famílias pobres. A teoria do déficit cultural surgiu para confirmar e explicar essa relação nos anos 50 e apesar das inúmeras críticas desenvolvidas a essa teoria, é ela que ainda prevalece no cotidiano da escola PAC.

O discurso vigente entre professores e equipe técnica da escola revela suas concepções, que insistem em culpabilizar a pobreza, o baixo grau de escolaridade dos pais e a desestrutura familiar como determinantes do fracasso escolar. Os pais não valorizariam a escola e o seu saber, com isso não acompanhariam a educação dos filhos e tão pouco se interessariam por ela.



De acordo com Mandelbaum (2008):

Todos nós nascemos e estamos, de algum modo, inseridos numa família durante todo o percurso de nossas vidas. Todo ser humano constitui, nas palavras do antropólogo Lewis Morgan (1981), “o centro de um grupo de parentesco e, portanto, é obrigado a compreender e usar o sistema [de parentesco] vigente”. Mas, quando falamos de família, a que nos referimos? Na sociedade ocidental contemporânea, de maneira geral, referimo-nos à família nuclear – aquela composta por um par heterossexual casado, monogâmico, unido por laços sentimentais, por uma cooperação econômica contínua e por um interesse comum ligado ao cuidado da prole. E, de fato, esse arranjo familiar está fortemente implantado em nosso imaginário porque corresponde à forma predominante pela qual as famílias organizam-se em nossa sociedade [...] (MANDELBAUM, 2008, p. 28-29).

Está muito presente entre a equipe técnica da escola PAC concepções de família que parecem isolá-la de seu contexto social mais amplo, sendo pensada como instituição naturalmente constituída. Quando sua natureza é desconfigurada, surgiriam os problemas. A expressão família desestruturada como causadora dos problemas de aprendizagem esteve presente em muitos momentos do “campo”: nas reuniões de professores, nos conselhos de classe, em conversas no cotidiano do pátio, do corredor, em entrevistas, enfim, impregna as concepções geradoras de explicações para o grande mal da escola: o aluno com baixo índice de rendimento escolar.

Em entrevista com a coordenadora Núbia, ela faz o seguinte comentário sobre os alunos que, segundo sua concepção, têm problemas de aprendizagem:

*- Muitas vezes os pais tiveram problema e na linhagem o aluno também tem. A criança nasce agressiva? Se é agressiva já foi agredida. Precisamos ter sensibilidade para perceber e aí, muitas vezes, chamo a família, mando bilhete, a família não vem. Envio carta pelo correio com AR, aí a família não pode dizer que não recebeu. Precisamos fazer isso com algumas famílias que não veem à escola, porque depois, se der problema com o Conselho tutelar, temos como provar que enviamos carta. Muitas vezes, quando eles veem, peço aos pais para levarem ao médico, ao psicólogo, para avaliar, mas muitas vezes não temos retorno. Aqui tem muita família desestruturada, muito envolvimento com droga.*

Em outra entrevista realizada com o diretor, ao perguntar quais seriam os fatores determinantes da não aprendizagem de grande número de alunos da escola PAC, ele responde:

*- A falta da família. Alunos soltos no mundo, filhos sem pai. A família é primordial. A família presente vem para somar. Não aquela família que vem para criticar, mas aquela que está junto com a escola, que passa para essas crianças princípios de formação moral. Esses meninos soltos no mundo percebem que podem ter ascensão social no tráfico, pensa que vai mandar, vai ser o cara. Eles precisam ter mais orientação profissional, saber que o acesso à universidade mudou, que tem cotas, tem outras possibilidades de estudar. Os pais desses meninos não têm formação mínima, os professores vão até onde podem. Há um problema que é aluno que não sabe escrever, na maioria das vezes têm família desestruturada, daí acabam caindo no tráfico. Esses alunos não são valorizados em sua casa. No seio de sua família não têm amor. São carentes de afeto e carinho, esses são os mais problemáticos.*

Essas eram falas frequentes no cotidiano escolar, falas que sustentavam as práticas utilizadas nas reuniões com os pais, marcadas pela humilhação e culpabilização dos mesmos pelo fracasso dos filhos. Essas reuniões ocorriam para entrega dos boletins dos alunos, quando os mais variados tipos de cobranças eram feitas pela escola. Não havia escuta, diálogo e o que se presenciava era uma constante humilhação dos pais frente aos filhos fracassados.

Essas constantes cobranças e humilhações parecem ter o efeito desejado. Quando solicitado aos pais de Wellington que falassem sobre como pensavam as reprovações e dificuldades escolares de seu filho, o que predominou em seus discursos foi a ideologia presente na escola. Relacionaram as dificuldades de Wellington a problemas de família, uma vez que quando estudavam também apresentaram as mesmas dificuldades, ou ainda consideravam preguiça do filho. Mas, apesar da reprodução da ideologia difundida pela escola PAC predominar, em alguns momentos, ao relatarem vivências do cotidiano escolar,

questionavam a escola, mesmo que sem uma grande capacidade de analisar em profundidade a educação que era fornecida a Wellington.

Quando perguntada sobre o que pensava das duas reprovações de Wellington, Clarice dá a seguinte explicação:

*- Ele não gosta de estudar, já ficou reprovado duas vezes, porque ele e os colegas ficavam escondidos na escola e não iam para a sala de aula. [...] Mas quando ele era bem pequeno e eu levava ele para a creche, ele conseguia aprender. Chegou a sair de lá sabendo ler. Aprendia rapidinho, não tinha dificuldades. Depois que foi para escola passou a ter problemas. [...]*

*– Fiquei muito triste, mas eu não tenho tempo para acompanhar Wellington todo dia, mas olho o caderno e vejo que falta matéria. Pergunto para ele e ele diz que não deu tempo de copiar. Ele tem dificuldades para copiar. [...] Quando não estudava, quando era menor, eu brigava com ele, colocava ajoelhado no milho, mas não adiantava. Quando venho à escola, as professoras falam que ele está com um monte de zero, porque não faz as atividades de casa. Falam que passam as atividades e que ele não entrega e aí fica com zero. [...] Eu falo sempre com ele para pegar os cadernos dos colegas emprestados para copiar a matéria, mas já vi que os cadernos dos outros são iguais aos dele, que eles também não têm as mesmas coisas, estão cheios de folhas em branco. [...]*

Contradição e ambiguidade passam a ser uma constante em todos os seus depoimentos.

Além da família, o próprio Wellington, ao falar sobre suas reprovações e dificuldades escolares, principalmente no que tange a leitura e a escrita, reproduz um discurso que parece um eco do que há anos ouve na escola. Atribui às suas fugas da escola e à influência dos amigos o fato de ter reprovado por duas vezes. Também explica suas dificuldades por não gostar de ler e por ser muito preguiçoso. Não aparece em momento algum de nossas conversas, questionamentos sobre a escola e a qualidade da educação oferecida. Entretanto, apesar de se culpar pelo fracasso, parece buscar fora da escola um lugar de sucesso, mesmo que para isso chegue a colocar sua vida em risco. Luta por reconhecimento, por ser visto, valorizado. Além de mostrar

vídeos pulando de pontes, de contar inúmeras aventuras onde é considerado pelos amigos como “o cara”, também me convida para vê-lo jogar basquete, atividade onde se destaca. Apesar da passividade e submissão serem constantes em seus comportamentos no cotidiano escolar, luta por conquistar um lugar de valor, mas fora da escola.

Na história de vida contada por Wellington e por mim observada, seu cotidiano na escola é marcado pela indiferença e pela humilhação em suas relações com professores e equipe técnica. Seus momentos de realização e reconhecimento ocorrem quando desempenha livremente atividades esportivas. Em casa vive conflitos familiares referentes ao reconhecimento de sua paternidade. Constantemente relata: - *Não sei quem sou. Nem sei minha história.*

Mandelbaum (2012) apresenta a dinâmica familiar como sendo constituída por afetos contraditórios e onde as contradições sociais mais amplas se sustentam para “criar seus enredos”.

Se Adorno e Horkheimer viram operar na família burguesa os mecanismos de reprodução de uma ordem social que a transcende, dado que a família é, na sociedade ocidental, o espaço socializador privilegiado para a interiorização, pela criança, de uma dinâmica de autoridade e submissão fundamental para a participação dos homens no sistema econômico, por outro lado, a família seria, nessa mesma sociedade, um último refúgio, um “refúgio num mundo sem coração”, parafraseando Christopher Lasch (1991), onde os homens poderiam recuperar vínculos mais humanos e a própria história (MANDELBAUM, 2012, p. 113).

Para a mesma autora, as contradições sociais vão produzir mudanças nas relações familiares e em sua análise lança mão de Adorno e Horkheimer quando reveem a dinâmica do complexo de Édipo a partir da nova configuração social “[...] na qual o pai já não se apresenta diante do filho como a figura idealizada, amada e temida que Freud descreveu quando tinha em mente o pai da família burguesa plenamente estabelecida” (MANDELBAUM, 2012, p. 113). Compreende assim, que a família como instituição social teria como função a “[...] constituição de atitudes que legitimam o estado de coisas da vida em sociedade” (p. 113). Assinala que seria nesse território “[...] que, por meio da constituição da autoridade paterna, organiza-se também uma espécie de forma de relação com as autoridades que regem a vida social, às quais

cada um deve de algum modo se submeter, ou seja, as autoridades dos chefes do Estado, dos patrões, dos professores etc [...]” (MANDELBAUM, 2012, p. 113). Consequentemente, a identificação com figuras de líderes na vida social estaria relacionada ao enfraquecimento da autoridade paterna em contextos históricos onde ocorreu uma desestabilização da família burguesa, explicando assim a produção dos esquemas políticos das sociedades onde prevaleceu o totalitarismo.

A leitura de Mandelbaum nos leva a compreender que para realizarmos uma análise do território da configuração familiar de Wellington não podemos desconsiderar o contexto social mais amplo onde está inserida.

Pautados então nessa leitura, compreendemos que as inúmeras folhas em branco que constituem o caderno de Wellington e de outros alunos das periferias brasileira, representam uma metáfora de suas histórias de vida, marcadas pelo abandono, pela falta de cuidado e pelo desinteresse.

Mas, à medida que a regra de ouro do capitalismo invade todas as dimensões da vida social, são cada vez maiores as dificuldades objetivas e subjetivas daqueles a quem cabe educar para o respeito aos princípios democráticos. Conforme diversas agências sociais, sobretudo a escola, a mídia e a internet vão substituindo a família como instituição de socialização primária, os pais vão perdendo a autoridade requerida por sua função formadora, perda agravada em momentos da economia que dispensam provisória ou definitivamente o trabalho de parcelas significativas da população adulta; substituição que os impede de exercer as funções de provedores e protetores dos filhos e que, assim, contribui para o declínio da autoridade parental (CROCHIK & PATTO, 2012, p. 145).

Desde seu nascimento Wellington tem a marca do abandono. Seu pai relata que sua mãe não o desejava e por isso decide entregá-lo para adoção, mas Élcio o reconhece como filho e assume a responsabilidade por sua criação. Clarice, ao conviver com o filho decide não deixá-lo mais com o pai, entretanto, parece não sustentar plenamente esse vínculo. Wellington cai com frequência, quebra dentes, relata que aos dois anos sua vida era muito dolorida. Cresce desconhecendo sua história e culpado por imaginar que poderia ter sido responsável pelo sofrimento da mãe. Culpado desde o nascimento por todas as suas dores e pelo descaso. Não é batizado e isso parece incomodá-lo. Por

mais de uma vez me conta essa história, que também é trazida pelo pai, que parece querer dar um nome a Wellington desde o seu nascimento.

O Batismo nas igrejas cristãs é considerado um rito que consiste em imergir na água o batizado ou em derramar a água sobre a sua cabeça. Nesse mesmo momento é invocado o Nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Significa imergir na morte de Cristo e ressurgir com Ele como “nova criatura”. Tem ainda como propósito perdoar do pecado original e de todos os pecados pessoais e absolver das penas devidas.

A história de Wellington nos leva, inevitavelmente, a uma analogia com Édipo, que quer dizer um sujeito manco, oco, claudicante, que tem um defeito no pé. Édipo quer dizer isto: um sujeito que claudica, como todos nós. É essa claudicação que faz a incompletude de Édipo, e a busca da completude de maneira a mais imaginária.

As perguntas de Wellington, como Édipo, parecem mostrar que quer cumprir o seu destino, mesmo sem saber dele, como todos queremos. Quer saber de sua escritura. O que deveria ter nas páginas em branco? Qual seria o texto faltante?

A incompletude do texto de Wellington é de alguma maneira a incompletude de todos nós. É a característica mais marcante do humano ao nascer, por isso ele precisa de um Outro para produzir esse texto. Entretanto, por mais que seja produzido, sempre tem como marca faltar um pedaço. Mas é necessário o Outro para marcar a diferença de cada texto. Apesar da psicanálise reconhecer que não há discurso que tape esse furo porque essa falta é originária, saber de sua origem, de sua história é uma busca de preencher as páginas em branco. É responder, quem eu sou? Pergunta que acompanha Wellington. É responder o que é esse real, o que está faltando ali, para de alguma forma me deixar na paz de um imaginário que me constitui.

As marcas da sociedade atual que deixa um enorme contingente de crianças abandonadas, onde não há ninguém para se responsabilizar por elas, produz um grande contingente de sujeitos marcados por “páginas em branco” e na procura de preencher essas páginas, em busca de um Pai, procuram uma

figura que represente a autoridade, um chefe, mesmo que no tráfico, ou nas igrejas fundamentalistas. A escola PAC estava situada entre três bocas de fumo e inúmeras igrejas. Inclusive, em suas duas portas de acesso, uma tinha em frente uma “boca” e outra uma igreja.

O individualismo, a violência e a frieza generalizados são um indício claro de que algo não vai bem com o projeto iluminista de formação para a autonomia do pensamento e o respeito pelo outro como detentor de direitos. Quando a disciplina é assumida por instituições como os Conselhos Tutelares e pelo aparato repressivo, algo de preocupante está ocorrendo com a família e a escola como instituições socializadoras (CROCHIK & PATTO, 2012, p. 147).

Como Wellington poderia ler se não havia texto? Uma falta que se configura desde seu nascimento e que é perpetuada por instituições que poderiam contribuir com sua formação, mas que também não se responsabilizam por ele.

A partir de uma escuta, da reconstrução de sua história, do interesse de seu pai em dar um nome, Wellington pode ser batizado, ser perdoado por seus pecados, e o maior deles é ter nascido pobre em uma sociedade de classes tão desiguais. Batismo que produz um renascimento e a partir dele a possibilidade de preenchimento de tantas páginas em branco e ao ter um texto poder lê-lo.

## 7 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALVARES, S. C. **Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio, 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.

BARBOSA, J. I. C.; SILVARES, E. F. M. Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 50-56, 1994.

BASSANI, E. **A Atuação do Psicólogo Clínico no Serviço de Saúde Mental da Prefeitura Municipal de Vitória-ES**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELTRAME, S. A. B. ; CAMACHO, L. Y. Usos e Abusos da Etnografia na Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n.2, p. 69-87, jul./dez. 1997.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População**. 2011. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1)>. Acesso em: 01 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.



CASELAS, J. Figuras Contemporâneas do Biopoder. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 2, p. 81-92, maio, 2009.

CROCHIK, J. L. & PATTO, M. H. S. Pedindo socorro à parede. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Formação de psicólogos e relações de poder**: sobre a miséria da psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In:\_\_\_\_\_. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FACÇÃO CENTRAL. Hoje Deus Anda de Blindado. In: Facção Central. **Direto do Campo de Extermínio**. São Paulo: Face da Morte Produções, 2003.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Il Faut Défendre la Société: Cours au Collège de France*. Paris: Gallimard, 1997.

\_\_\_\_\_. Crise da medicina ou da antimedicina? **Verve**, n. 18, p. 167-194, 2010.

FORRESTER, V. **O Horror Econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, 2007.

\_\_\_\_\_, L. C. A Internalização da Exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

\_\_\_\_\_, L. C. Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2012.

FREUD, S. A dissolução do Complexo de Édipo. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1924-1996, v. XIX.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GENTILLI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, 2004.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LISPECTOR, C. **“Um sopro de vida (Pulsações)”**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANDELBAUM, B. **Psicanálise da Família**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MANDELBAUM, B. Sobre famílias: estrutura, história e dinâmica. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MD MAGNO. **O Pato Lógico**. Rio de Janeiro: Aoutra, 1986.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: UNESP, 2009.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: As Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: Crianças-que-não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Não às drogas da obediência. **Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade**. 2011. Entrevista concedida a Karina Fusco.

Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/nao-as-drogas-da-obediencia/>>  
Acesso em: 20 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Não às drogas da obediência. **Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade**. 2011. Entrevista concedida a Karina Fusco.

ORTEGA, F. Das utopias sociais à utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, M. I., EUGENIO, F. **Culturas Jovens**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PARENTE, S. M. B. A. **Encontros com Sara Pain**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.21 n.61, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PELBART, P. P. **Vida e Morte em Contexto de Dominação de Biopolítica**. Conferência proferida no dia 3 de outubro de 2008 no Ciclo "O Fundamentalismo Contemporâneo em Questão", organizado pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP. Disponível em: <[www.iea.usp.br/textos](http://www.iea.usp.br/textos)>. Acesso em: 24 set. 2012.

PINEL, H. Nascimentos! Inventando e produzindo "nascimentos de protagonistas estelares" nas existências e nas práticas educacionais (Escolares e/ou não). In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L.(orgs.) **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educadores da noite**; educação especial de rua, prostituição masculina e a prevenção as DST/AIDS, 2003. 1 CD-ROM.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DE DIREITOS HUMANOS. **Relatório de Cidadania III**: Os Jovens e os Direitos Humanos. São Paulo, 2002.

ROSE, N. **The Politics of Life Itself**, Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century. Princeton University Press, 2007.

SAFATLE, V. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, M. A. Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 40, p. 79-94, 1990.

SARAMAGO, J. in: JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. São Paulo: BR distribuidora; Brasil Telecom; Ravina Filmes, 2001. Filme, 73 min. Color. Son. DVD.

SARTRE, J. P. et al. **Marxismo e Existencialismo** (controvérsia sobre a dialética). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, vol. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVARES, E. Descrição comportamental e sócio-econômica da população infantil de uma clínica-escola de psicologia de São Paulo. **Relatório Científico**, 1989. [mimeografado].

SOUZA, M. P. R. de. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Tese (doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia-USP, 1996.

SOUZA, M. P. R. de. Formação do psicólogo para atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos da Clínica**, v.5, n. 9, p. 134-154, 2000.

SOUZA, B. P. (org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

VELOSO, C. Sampa. In: Caetano Veloso. **Muito** – Dentro da Estrela Azulada. Rio de Janeiro: Universal, 1978. Faixa 2, lado 2.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes do Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, 2012. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**, 2005. p. 252. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ZIZEK, S. **Bem-Vindo ao deserto do Real**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

**8 ANEXOS****ANEXO I****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Diretor(a) da Escola Pedro Alvares Cabral

Este trabalho consiste em uma pesquisa de doutorado de Elizabete Bassani, aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Tem como título Desvelando o Cotidiano de “Alunos que Não Aprendem na Escola”: Um Estudo de Caso Etnográfico Fenomenológico.

A presente pesquisa tem como objetivo geral Compreender como é o cotidiano escolar de dois alunos de ensino fundamental que “não aprendem na escola” no contexto de uma escola municipal de Vitória-ES e quais os efeitos desse cotidiano sobre suas subjetividades.

A pesquisa envolverá observação direta em sala de aula, no pátio, análise de documentos (Projeto Político Pedagógico, fichas de acompanhamento dos alunos, pautas, etc.) assim como entrevistas gravadas com as pedagogas, família das crianças envolvidas, professores e demais membros da equipe pedagógica da escola.

Caso a instituição queira desistir, a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo se assim decidir. Na publicação dos resultados desta pesquisa a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição de ensino pesquisada.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, pelo professor orientador ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo.

Atenciosamente,

<b>Aluna Pesquisadora</b>	<b>Nº de Matrícula</b>	<b>Assinatura</b>
Elizabete Bassani	2009130140	_____

**Professor Orientador**

Dr. Hiran Pinel

Concordo e autorizo a Escola Pedro Alvares Cabral a participar deste projeto de pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento, além de estar plenamente ciente da pesquisa realizada.

Nome Completo:

\_\_\_\_\_

Documento de Identificação: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, de de .

**ANEXO II**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU  
RESPONSÁVEL PELO ALUNO DA EMEF PEDRO ALVARES CABRAL**

Prezado(a) – Nome do pai ou responsável

Este trabalho consiste em uma pesquisa de doutorado de Elizabete Bassani, aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Tem como título Desvelando o Cotidiano de “Alunos que Não Aprendem na Escola”: Um Estudo de Caso Etnográfico Fenomenológico.

A presente pesquisa tem como objetivo geral Compreender como é o cotidiano escolar de dois alunos de ensino fundamental que “não aprendem na escola” no contexto de uma escola municipal de Vitória-ES e quais os efeitos desse cotidiano sobre suas subjetividades.

A pesquisa envolverá observação direta em sala de aula, no pátio, análise de documentos (Projeto Político Pedagógico, fichas de acompanhamento dos alunos, pautas, etc.) assim como entrevistas gravadas com as pedagogas, família das crianças envolvidas, professores e demais membros da equipe pedagógica da escola. Também serão realizadas visitas domiciliares durante o período de coleta de dados.



Caso queira desistir, a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo se assim decidir. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição de ensino pesquisada.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, pelo professor orientador ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo.

Atenciosamente,

<b>Aluna Pesquisadora</b>	<b>Nº de Matrícula</b>	<b>Assinatura</b>
Elizabete Bassani	2009130140	_____

### **Professor Orientador**

Dr. Hiran Pinel

Concordo em participar deste projeto de pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento, além de estar plenamente ciente da pesquisa realizada.

Nome Completo:

\_\_\_\_\_

Documento de Identificação: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, de de .

**ANEXO III****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PEDRO ALVARES  
CABRAL**

Prezado(a) Professor(a),

Este trabalho consiste de um projeto de pesquisa de doutorado da aluna Elizabete Bassani do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE – CE). Tem como título “Desvelando o Cotidiano de “Alunos Com Dificuldades de Aprendizagem na Escola”: Um Estudo de Caso Etnográfico Fenomenológico”.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como é o cotidiano de dois alunos da oitava série do turno matutino, do ensino fundamental, que “têm dificuldades de aprendizagem” no contexto de uma escola municipal de Vitória-ES e quais os efeitos desse cotidiano sobre suas subjetividades.

A pesquisa envolverá observação direta em sala de aula, no pátio, análise de documentos (Projeto Político Pedagógico, fichas de acompanhamento dos alunos, etc.) assim como entrevistas com as pedagogas, família das crianças envolvidas, professores e demais membros da equipe pedagógica da escola, assim como visitas domiciliares e acompanhamento em atividades do cotidiano do aluno.

Caso queira desistir, a qualquer momento, você terá absoluta liberdade de fazê-lo se assim decidir. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como, o nome da instituição de ensino pesquisada.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, os participantes da pesquisa estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável e pelo professor orientador.

Atenciosamente,

<b>Pesquisadora</b>	<b>Nº de Matrícula</b>	<b>Assinatura</b>
Elizabete Bassani	2009130140	_____

**Professor Orientador**

Prof. Dr. Hiran Pinel

Concordo em participar desta pesquisa e autorizo a observação de minha sala de aula (8ª série, turno matutino), assim como declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, além de estar plenamente ciente da pesquisa realizada.

Nome Completo do professor(a):

---

Número do Documento de Identificação: \_\_\_\_\_

Assinatura:

---

Vitória,                      de 2011.