UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CELIA WEIGERT

EXCLUSÃO/INCLUSÃO NA ESCOLA: FRONTEIRAS QUE (DE)LIMITAM OS OLHARES

CAMPINAS
2017

CELIA WEIGERT

EXCLUSÃO/INCLUSÃO NA SALA DE AULA:
FRONTEIRAS QUE (DE)LIMITAM OS OLHARES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa dePós- Graduação em Educação daFaculdadedeEducação daUniversidade Estadual de Campinas paraobtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação

Orientadora: Elisabeth Barolli

O ARQUIVO
DIGITALCORRESPONDEÀVERSÃOFINALDATES
E DEFENDIDAPELAALUNA CELIA WEIGERT,E
ORIENTADA PELO(A) PROF. (A) DR.(A)
ELISSABETH BAROLLI.

CAMPINAS

2017

Ficha catalográfica

Universidade Estadual de Campinas

Biblioteca da Faculdade de Educação

Rosemary Passos – CRB 8/5751

Weigert, Celia, 1966-

W427e Exclusão/inclusão na escola: fronteiras que (de)limitam os olhares/ Celia Weigert. – Campinas, SP : [s.n.] , 2017.

Orientador: Elisabeth Barolli.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Exclusão escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Fronteiras sociais. 4. Formação de professores. I. Barolli, Elisabeth, 1953-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Exclusion/inclusion in the classroom : borders that (of)limit the looks

Palavras-chave em inglês:

School exclusion

School inclusion

Social frontiers

Teacher training

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Elisabeth Barolli [Orientador]

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

Isabela Custódio Talora Bozzini

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Mauricio Compiani

Data de defesa: 27-11-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EXCLUSÃO/INCLUSÃO NA SALA DE AULA: FRONTEIRAS QUE (DE)LIMITAM OS OLHARES

Autora: Celia Weigert

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Elisabeth Barolli

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

Isabela Custódio Talora Bozzini

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Mauricio Compiani

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Ao seu Paulinho, in memorian, por acreditar nos meus sonhos incondicionalmente.

À dona Ritinha, por compreender que meus voos eram mais altos.

Amarei vocês por toda minha existência e além dela.

Ao Júlio, por estar ao meu lado sempre.

À Carol, por ter entrado na minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Elisabeth Barolli, mais do que minha orientadora, minha amiga. Obrigada.

Às professoras e professores, nas diversas escolas por onde formei minha identidade docente, e que serviram de inspiração, sempre.

Aos meus alunos, os atuais e os ex, toda a razão de minhas buscas.

Aos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, que influenciaram meu olhar, minha compreensão.

Aos colegas da Universidade Federal de Alfenas, por entenderem minhas ausências.

Muito especialmente à Ana Claudia Nogueira, leitora incansável de todos os meus devaneios. Minha irmã, obrigada.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é entender, utilizando as falas dos professores e dos alunos, como a exclusão na sala de aula é tratada. Utilizando a sociologia da educação como referencial principal, buscou-se compreender como as relações que se estabelecem em sala de aula influenciam a aprendizagem e o ensino. Os diversos grupos que se estabelecem na escola categorizam os indivíduos baseados em valores e códigos de conduta que são herdados de nossos grupos sociais fundadores e, que carregamos por toda a vida. Estes códigos e valores nos limitam na aceitação, ou não, do outro. Com o auxílio dos conceitos de "estabelecidos" e "outsiders" ouvimos as falas dos diversos atores envolvidos na escola para compreendermos de que forma um comportamento hostil com um indivíduo pode se modificar com outro, e quais as consequências que detectamos no desempenho escolar. As fronteiras sociais, derivadas destes limites impostos, permitem aos atores estabelecer locais e grupos de aceitação ou de rejeição, contribuindo para situações de exclusão ou de inclusão no ambiente escolar. Não é uma determinação teórica, mas uma complementação aos entendimentos historicamente construídos sobre o intrincado espaço escolar. Os resultados nos mostram que esta é uma discussão necessária para a formação de professores, seja ela inicial ou em serviço, pois aponta para determinantes de situações cotidianas na sala de aula, criando possibilidades para o diálogo entre professor e aluno como forma de combater ações de exclusão e de reforçar ações de inclusão.

PALAVRAS CHAVE: INCLUSÃO, EXCLUSÃO, FRONTEIRAS SOCIAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand, using the statements of teachers and students, how the exclusion in the classroom is treated. Using the sociology of education as the main reference, it was sought to understand how the relationships established in the classroom influence learning and teaching. The various groups that establish themselves at school categorize individuals based on values and codes of conduct that are inherited from our founding social groups and carried throughout our lives. These codes and values limit us in the acceptance or otherwise of the other. With the help of the concepts of "established" and "outsiders" we hear the statements of the various actors involved in the school to understand how hostile behavior with one individual can change with another, and what consequences we find in school performance. Social boundaries, derived from these imposed limits, allow actors to establish places and groups of acceptance or rejection, contributing to situations of exclusion or inclusion in the school environment. It is not a theoretical determination, but a complement to the historically constructed understandings of the intricate school space. The results show that this is a necessary discussion for the formation of teachers, be it initial or in service, as it points to determinants of everyday situations in the classroom, creating possibilities for dialogue between teacher and student as a way to combat actions of exclusion and reinforce inclusion actions.

KEY WORDS: INCLUSION, EXCLUSION, SOCIAL FRONTIERS, TEACHER TRAINING.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO 11

MEMORIAL DE FORMAÇÃO 15

CAPITULO 2:

EXCLUSÃO NA ESCOLA: BUSCA POR RESPOSTAS 39

2.1 COMPLEXIDADE DO PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR 39

2.2 RAIZES HISTORICAS DA EXCLUSÃO 42

CAPITULO 3:

FRACASSO ESCOLAR E EXCLUSÃO: APORTES DA LITERATURA 60

3.1 FRACASSO E EXCLUSÃO ESCOLAR 60

3.2 EXCLUSÃO NA ESCOLA 72

3.3 UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA PARA ABORDAR O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO 76

3.4 FRONTEIRAS SOCIAIS 81

CAPITULO 4

MÉTODOS SELECIONADOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA 89

4.1 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO 90

4.2 AS NARRATIVAS 95

4.3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS 105

CAPITULO 5

ANALISE DE DADOS 113

5.1 A ESCOLA 113

5.2 OS ATORES 114

5.2.1 PROFESSOR M 115

5.2.2 PROFESSORA R 116

5.2.3 TURMA 9º. C 118

5.2.4 ANGÉLICA 118

5.2.5 MAURICIO 119

5.2.6 MICHELE 120

5.2.7 RAUL 121

5.2.8 NAYARA 122

5.2.9 WEVERTON 122

5.3 ESTABELECENDO CONEXÕES 125

5.3.1 AS FRONTEIRAS DA PROFESSORA R 126

5.3.2. FRONTEIRAS ESTABELECIDAS 140

5.4 - ENTRELAÇANDO FRONTEIRAS – PROFESSOR M 155

CONCLUSÕES 179

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 185

ANEXOS 191

CAPITULO 1

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce das inquietações que surgiram na vida de uma professora recém-formada que se depara com situações dentro da sala de aula que a questionam sobre as relações que estabelecemos com nossos alunos e como isso interfere na dinâmica de sala de aula.

A convivência com as diferenças e desigualdades no ambiente escolar trouxeram muitos questionamentos que causavam uma inquietação ao construir a identidade docente. A falta de discussões sobre as relações sociais durante o curso de graduação dificultava olhar para os indivíduos para além das metodologias, das cobranças por desempenho. Haviam pessoas ali se relacionando, era preciso entender estas relações e suas consequências na prática dos professores.

A ideia da pesquisa passou por muitas versões. Inicialmente, a preocupação foi a de achar um culpado para a situação que se colocava nas salas de aula: como a instituição escola compactuava e ignorava as consequências para o futuro dos alunos que eram formados sem saber ler ou realizar uma correlação entre conceitos básicos?

Inicialmente, sem ter uma questão que fosse satisfatória, havia a certeza de querer ouvir os professores e os alunos sobre como entendiam as exclusões presentes no seu cotidiano. A convivência dentro da escola revelava que os professores tinham preocupações com a formação dos alunos, mas lhes faltava meios de se expressar em relação a estas relações que estabeleciam com os alunos.

Entendido como jogo de poder, onde os alunos desafiam os professores e os enfrentam para conseguirem destaque na sala de aula, e os professores mantinham a posição de detentores da autoridade máxima na sala de aula, percebia-se que os alunos se tornavam invisíveis para determinado professor mas despertavam a atenção de outro professor que incentivava a sua participação. A exclusão na sala de aula era visível e cruel, pois estes alunos acreditavam na escola como meio socializador.

Mas como se mantém este jogo de poder, que transforma alguns em escolhidos e outros em marginalizados? E quais as razões para que um grupo dispute a supremacia em uma relação de poder? Para além das vantagens econômicas (quando pensamos em

disputas de classes sociais, por exemplo) que outro tipo de vantagem incitam os grupos estabelecidos a lutarem por sua superioridade? Como identificar em sala de aula a divisão entre estabelecidos e outsiders? A quais privações estão sujeitos os outsiders no processo de ensino e aprendizagem?

O que está sendo entendido como exclusão relaciona-se ao conceito sociológico do fenômeno: "*exclusão é deixar de fora, deixar á margem; e excluídos são, portanto, aqueles que, de alguma forma ou por algum motivo não estão incluídos em um ou mais dos processos da vida social*" (PADILHA e BARBOSA, 2005). Esta pesquisa não tem um caráter de análise qualitativa, mas tem a pretensão de entender e compartilhar os conhecimentos sobre o cotidiano escolar através do olhar dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, buscando na relação entre os indivíduos respostas para as atitudes de excluir ou incluir o aluno no processo de aprendizagem formal.

Portanto, o enfoque para entender o processo de exclusão/inclusão não é o indivíduo e sua relação com o conhecimento que o coloca na posição de responsável pela sua própria exclusão ou inclusão escolar. A linha traçada pretende entender como as relações sociais, dentro da escola, marcam a trajetória do aluno e do professor na construção do conhecimento; a opção pelo referencial sociológico nos permitirá compreender qual a influência destas relações no cotidiano escolar e como compõem fronteiras que diferenciam grupos e delimitam espaços de convívio.

Pensando na formação de professores, tanto a inicial quanto a permanente, compreendemos que este é mais uma variável a ser conhecida e discutida quando analisamos as práticas em sala de aula. Compreender as fronteiras que demarcam os contornos na sala de aula pode ser um dos muitos caminhos para encontrar respostas aos problemas vivenciados com os alunos e que tanto dificultam a aprendizagem e a prática do professor.

As questões explodiam dentro da convivência com estes alunos excluídos na sala de aula: Como as relações se estabelecem entre os atores dentro da escola? E de que forma estas relações definem, ou influenciam, a forma como o professor e o aluno entendem o processo de ensino e de aprendizagem? Este entendimento afeta o planejamento de suas aulas? Afeta a relação que o aluno tem com sua construção de conhecimentos? Como os professores entendem o meio social de onde os alunos são oriundos? Os alunos conseguem entender o professor como sujeito social de seu grupo

de sala de aula? Existe a percepção de que os alunos fazem parte da mesma sociedade da qual eles, professores, fazem? Como o professor estabelece as relações em sala de aula? Que tipo de comportamento evidencia qual a relação que o professor desenvolve com a turma?

Para conseguir responder a tantas questões e construir um conhecimento que possa instigar a discussão na formação inicial e na formação continuada de professores, a tese foi estruturada para entender a exclusão na sala de aula a partir das relações sociais que se estabelecem.

No Memorial de Formação, apresento como a construção de minha identidade docente foi permeada por estas questões e me levaram a permanecer na busca por resposta a estes tantos questionamentos, que percebia ser uma angustia dos colegas das escolas e, depois, dos professores iniciantes. As leituras realizadas foram responsáveis por compor a linha de análise que desenvolvo.

O segundo capítulo trás o conceito de exclusão/inclusão na escola, desvelando em um apanhado histórico a cultura da exclusão que se inicia na colonização do Brasil e vem perpassando por todas as épocas através da dominação de uma classe sobre a outra, com a desvalorização da educação popular. O conceito de exclusão na escola é diferenciado do conceito de exclusão da escola. Estamos tratando a exclusão/inclusão na escola como um fenômeno social, historicamente construído. Não priorizamos relacionar exclusão/inclusão com o conceito de fracasso/sucesso escolar, mas muitos dos autores consultados fazem a relação direta.

No terceiro capitulo apresento as referências que ajudaram a construir um arcabouço teórico, que levou a conceitos de "estabelecidos e outsiders" complementando e conversando com o conceito de "fronteiras sociais", utilizados para analisar os dados coletados na escola, na conversa com os professores e com os alunos. Estes professores e estes alunos representam tantos outros que passaram por todo a trajetória no ensino básico e, agora, no ensino superior. Eles são a inspiração para apostar que a linha de análise é necessária para discutir aspectos tão relevantes na formação do professor.

A metodologia utilizada é apresentada no capitulo quarto, com a utilização sempre interessante de narrativas que relatam as situações que são desencadeadoras de eventos que indicam exclusão/inclusão. As narrativas se mostram um instrumento

eficiente para registrar a forma de pensar e de agir encontradas na sala de aula observada.

Os dados, apresentados no capítulo quinto, procuram demonstrar que a sociodinâmica da estigmatização é visível e necessita de maior atenção. O ambiente micro social da sala de aula carece de atenção e pode trazer muitos elementos necessários para discutir a ressignificação da escola. É preciso revelar a falta de discussão sobre a profissionalidade docente nas ações que retiram do aluno o direito ao acesso aos conhecimentos.

Revelam, também, a pertinência de se pensar em grupos experientes que deem suporte aos professores iniciantes, valorizando a trajetória docente e possibilitando trocas de conhecimentos sobre o cotidiano de sala de aula.

As conclusões nos mostram a relevância em se criar condições para ampliar o diálogo entre professores e alunos para discutir as fronteiras e os limites que compartilhamos e os limites que não compartilhamos.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O momento de escrever sobre a própria formação ajuda a refletir sobre quais os caminhos que escolhemos para compor nossa identidade. Todos os momentos que vivenciamos na escola e fora dela nos ajudam a delimitar nossas opiniões e nossos valores e, consequentemente, interferem nas decisões que tomamos ao planejarmos nossas práticas. Pensar em caminhos percorridos desde o começo, descobrir qual foi o início, é um exercício gratificante e emocionalmente denso.

Na década de 1970, quando entro no primeiro ano do ensino fundamental (primário), não havia perspectiva alguma de cursar uma universidade. O ciclo básico era profissionalizante e oferecia disciplinas complementares que visavam o mercado de trabalho imediato: técnicas comerciais, técnicas industriais, técnicas agrícolas e técnicas domésticas. Outros cursos profissionalizantes eram ofertados: datilografia, secretariado, almoxarifado, manicure, pedicure, maquiagem. O recado era claro: alunos de escolas públicas poderiam trabalhar, mas não deveriam almejar uma formação superior. Estudar era um "capricho" para alguém que vivesse na periferia de uma cidade grande e estudasse em uma escola pública. Em minha casa circulavam músicas e leituras que me possibilitavam conhecer um pouco além do que a escola e a televisão (dois grandes formadores de opinião, principalmente na época) proporcionavam. A coleção de discos de vinil trazia desde música clássica até rock; para ler, coleções completas de clássicos da literatura e muitas revistas - minha preferida era a Revista Geração Pop, com reportagens que mostravam a vida fora da cidade em que eu morava, e sobre como as pessoas pensavam a vida. E é claro que exerciam influência no meu modo de pensar: não concordava com o silêncio imposto sobre questões políticas e sobre valores sociais que julgava preconceituosos. Em casa, tinha a pressão de uma família machista e direitista, composta por muitos policiais das várias corporações, que se intitulavam conhecedores do bem para todos. Creio ter sido esta influência negativa que me fez olhar para o outro de uma forma mais humanizada, sem procurar rótulos, sem prejulgamentos ("se é mulher deve aprender a ser dona de casa"; "se é homem, tem que trabalhar fora e prover a casa, mas pode tudo"). Foram muitos os exemplos negativos que me fizeram tomar decisões importantes na minha vida sobre casamento, formação profissional, preconceitos em relação a outras pessoas. Mas, ao ser feliz com minhas

escolhas, me fortaleci como “ovelha negra” da família e busquei horizontes capazes de mudar o destino que me fora previamente traçado dentro dos preceitos familiares. Certamente, os maiores incentivadores da minha busca por liberdades foram meus pais; a presença deles nas minhas decisões sempre foi incentivadora de um destino que me trouxesse felicidade. Essa sempre foi minha busca.

Mas, qual o sentido em recordar o começo de minha formação social? Esta reflexão, inicial, me mostra algumas das fronteiras que, intuitivamente, rompi ou mesmo incorporei aos meus princípios. Entender minhas fronteiras ajuda a explicar como percebo a influência delas na vida escolar dos atores que interagem nos ambientes microssociais. Olhando para minha prática, hoje, me vejo como tendo sido construída por experiências vivenciadas em minha família, em minhas escolas, em minhas leituras, e que imprimiram marcas moldando esta caminhada. Seria impossível rever minha formação sem a influência deste passado de questionamentos, de rompimentos e de reconstruções. Podemos chamar de fronteiras? Eu escolhi chamar, pois sempre delimitaram por onde poderia sonhar e andar, sempre me desafiaram a olhar para além delas, sempre fiz questão de mantê-las quando me traziam proteção e sempre rompi as que me cerceavam.

A primeira grande fronteira que me propus a quebrar (e esta deveria mesmo ser quebrada) foi a de acesso ao conhecimento formal. Na época, toda filha era destinada a ser uma excelente dona de casa, aprendendo a cuidar do lar, fazer as tarefas domésticas, se embelezar e aguardar um pretendente que a transformasse na esposa perfeita. Mas algo me incomodava neste roteiro pronto para ser comprado. Passava as tardes na biblioteca municipal lendo as peças teatrais de Chico Buarque (Gota D’Água e Opera do Malandro foram fundamentais), Jorge Amado, Aluísio Azevedo; havia outros mundos além daquele que queriam me vender. Ler era um instrumento para vencer aquela fronteira e trilhar outro caminho, romper com a máxima “estudar é capricho de quem não gosta de trabalhar”. Ingressei na universidade. Foi uma importante marca no meu caminho. Aprender podia transformar vidas, mudar destinos, revolucionar.

A decisão de ingressar numa universidade requer ainda que uma outra fronteira seja ultrapassada: a do acesso. As condições de acesso hoje são mais facilitadas, o número de instituições (públicas e privadas) e vagas aumentou vertiginosamente. Mas na década de 80, entrar para uma universidade era um verdadeiro diferencial entre as classes sociais. As universidades privadas eram poucas e caras, inacessível para a

maioria da população; as públicas eram poucas, gratuitas, reconhecidas pela qualidade e, portanto, disputadíssimas. Para quem estudava em escolas públicas, com filosofia voltada para o ensino profissionalizante, entrar para uma universidade era quase um sonho inatingível. Passar naquele vestibular me deu a segurança necessária para acreditar que poderia atingir minhas metas.

Entre altos e baixos, fiz a graduação na área que mais desejei: biologia. É um prazer estudar a vida em todas as suas diferentes formas e relações, mas olhar para as relações sociais que nos envolvem e como interferem na forma de aprender do indivíduo capturou minha atenção. Ainda na graduação, depois de passar por vários laboratórios, fiz minha monografia em etnobiologia, que considero também uma ruptura com fronteiras acadêmicas (mais flexíveis hoje), que priorizavam áreas ligadas às práticas laboratoriais. Ao final do curso, apesar de não ter intenção, assumi aulas como substituta em uma escola de São Carlos.

Aqui, é preciso mais detalhamento. Estas aulas mudaram totalmente minha intenção profissional, e não foi uma mudança trivial. Não tinha a intenção de ir para a sala de aula, sempre me considerei tímida para apreender a atenção de uma classe toda, gostava de ir para o campo, tentei ingressar no mestrado em educação ambiental por dois anos seguidos, mas não consegui. Me encontrava, então, em um momento de decidir meu futuro: como não ingressei no mestrado, tinha que procurar um emprego, ou voltaria para a casa de meus pais. Precisava trabalhar! A solução seria encarar a sala de aula, mas não me considerava apta para assumir uma turma, não tinha nem feito a licenciatura. A vida estava me provocando, me fazendo rever certezas. Desafios sempre me instigaram: um colega de curso precisava desistir de algumas aulas de biologia, pois tinha conseguido passar no mestrado e receberia bolsa de estudos, e me ofereceu assumir essas aulas. Poderia aceitar a oferta e encarar a sala de aula; ou retornar para minha cidade, recomeçar.

Insegura, mas decidida, aceitei o desafio. Era o começo de uma longa caminhada que me traria muitas alegrias, muitos desejos e muitas esperanças. Desde minha entrada na universidade desejei atuar em um segmento da biologia que me proporcionasse realizar mudanças e auxiliar no desenvolvimento das pessoas; mas, como quase todos os estudantes universitários da época, enxergava a sala de aula como a última das opções sensatas, tanto que estava formando em bacharelado e pensava em seguir na pesquisa.

As aulas me levaram para a licenciatura, complementar meu curso. Foi, sem dúvida, a decisão mais acertada.

Aquele início trazia algumas peculiaridades: estava assumindo uma turma de primeiro ano do magistério, que seria a última a se formar na modalidade naquela escola de tradição na cidade - nessa escola, todas as professoras do ensino fundamental ciclo I (equivale hoje ao pré-primário) foram formadas por muitos anos. Estamos em 1996, período da assinatura da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, e a escola está em rebuliço: as pessoas estão tensas, há um medo do desconhecido e uma angústia com o futuro. A maioria das professoras efetivas na escola tinha apenas o magistério, e a LDB orientava na direção de uma formação em cursos de licenciatura como recomendação para ministrar aulas. No decorrer do semestre, ouvia muitas reclamações dos professores em relação à implementação da LDB. Mais adiante falaremos com mais detalhes deste período.

Minha primeira turma despertou em mim uma angústia que tem me acompanhado desde então. Tinha um único rapaz na sala, o restante da turma era de moças. Todos com um rendimento razoável no geral, mas com muitos rótulos entre os demais atores da escola; aqui encontro a frase que mais marcou minha trajetória e que me levou a tentar entender o que representam estas fronteiras que nos limitam*: "precisamos guardar o nome destas meninas da turma para nunca colocarmos nossos filhos e netos nas escolas onde elas trabalharem!!"* Pensei durante muito tempo na culpa que nós, professores, tínhamos por formar seletivamente e, principalmente, por reproduzir rótulos em nossos alunos, sem ao menos conhecê-los ou identificar quais problemas apresentavam com relação a sua aquisição de conhecimentos. O que nos leva a decidir que este ou aquele aluno não tem direito ao conhecimento, à educação formal? Seria possível reverter este quadro? Seria possível modificar o olhar sobre estes alunos?

Causava espanto o fato dos alunos continuarem frequentando a escola, mesmo sendo preteridos, sendo alvo de críticas, sendo desacreditados pelos professores. Eles perseveravam, se esforçando para aprender, passar de ano, realizando as atividades solicitadas. Nadavam contra a corrente? Eram invisibilizados! Os professores tratavam estes alunos como se não estivessem ali, ou não estivessem interessados, era a mesma coisa. Por outro lado, estes alunos precisavam chamar a atenção, fosse através do comportamento, fosse através de críticas; precisavam se fazer notar.

Ao conversar com os colegas no coletivo, na sala dos professores, o preconceito e a invisibilidade desses alunos eram marcantes; contudo, nas conversas particulares eles se mostravam preocupados para incluir alguns alunos. Percebia-se, nas conversas, que havia um jogo de poder, que alimentava e era alimentado pelo desempenho dos alunos e pelas posições dos professores. Queria entender que jogo era este, que incluía, mas que excluía ao mesmo tempo.

Foi uma marca determinante na construção da identidade docente que se principiava ali. As mudanças vivenciadas foram o início das reflexões sobre um problema que ainda não tinha um significado e que, durante estes 14 anos, foram sendo gestados em busca de uma resposta e de um referencial teórico que ajudasse a entender as características e as causas/consequências na formação do aluno que se sente excluído estando em sala de aula.

Inicialmente, para mim, esta exclusão era diretamente associada à falta de interesse dos professores em efetivamente ensinar. Naquele cenário onde, em uma das últimas turmas do curso Normal na cidade de São Carlos, em 1996 - antes da promulgação da LDB 9.394 e no auge da discussão sobre as consequências que a lei traria para um sistema de ensino cujos professores eram, em sua maioria, normalistas, mulheres e representantes da elite -, as alunas tinham problemas básicos de compreensão, faltava entendimento dos assuntos tratados, faltava leitura, faltava perspectiva de futuro. O cenário se completava com conversas frustrantes e frustradas na sala dos professores. Isso incomodava imensamente, pois não conseguia conceber que os colegas não se sentissem perturbados por estarem formando professoras alfabetizadoras que não conseguiam sequer interpretar uma frase básica de biologia, por exemplo.

Por outro lado, faltava também entendimento da real situação. Podia perceber que meus colegas professores não se importavam com a qualidade da formação escolar, por entenderem que as alunas vinham de uma classe social inferior, e cursar a escola normal já era um privilégio para aquelas pessoas que não tinham trato social para receber uma educação mais elaborada. E não se tratava de um posicionamento egoísta, mas de um entendimento de mundo. Aquelas pessoas que haviam se formado na Escola Normal de São Carlos (atualmente chamada de Escola Estadual Dr. Álvaro Guião), muitos anos antes, viveram uma fase de elitização da escola e se ressentiam da massificação do acesso ao ensino. A visão preconceituosa e determinista preponderante

em um grupo específico de professoras naquele momento era uma necessidade de manter a posição social, ameaçada por políticas econômicas e pela abertura do acesso à escola que era representado justamente por esta massificação. Esta é uma situação recorrente na nossa sociedade; em diferentes épocas as elites se ressentiram das facilidades de acesso à escola, e novamente, hoje, a escola pública sofre ataques visando seu desmonte e seu descredito. A desvalorização do diploma e a negação ao direito à educação sempre rondaram o sistema de ensino público e é preciso entender como este ressentimento afeta as políticas educacionais em cada momento para compreender as ações que são propostas, analisar suas reais intenções, avaliar suas consequências.

Não podemos perder de vista que essa é apenas a primeira impressão de uma recém-formada professora, com poucas leituras práticas e teóricas da escola, das relações, e que inicia sua caminhada em uma escola muito específica, central, de elite na sua essência; ingênua e simplista, à procura de um culpado por uma situação injusta que incomodava.

Havia outro grupo, formado por alguns professores mais antigos que sempre se preocuparam com este problema e os novos professores e professoras recém-formados nas universidades da cidade, que começa a discutir a questão. Daí surge a necessidade de buscar respostas que ajudassem a modificar o quadro. Nesta época, fazendo a complementação com a licenciatura, começo a ter contato com algumas leituras na área de educação. Analisando agora esta influência, à luz de outras teorias, percebo que a nossa formação, na instituição que frequentei, tinha um direcionamento para o indivíduo, sua relação com o conhecimento e a forma como respondia a metodologias baseadas no aspecto cognitivo, nos aspectos psicologizantes da formação, com pouca discussão voltada para aspectos sociais envolvidos na formação do licenciando. É uma opção de formação, apenas. Certamente isso me ajudou a olhar para o indivíduo primeiro, na sua relação com a aquisição do conhecimento, mas ainda não conseguia responder às questões do aluno excluído na sala de aula.

Para a mídia, na época, e para as discussões entre os professores, o problema passava pela forma como a escola estava estruturada, que tipo de solução seria oferecida para os diversos professores que não se encaixavam nos parâmetros que a nova LDB ditava. O aluno deveria responder ao ensino da forma mais tradicional possível, com seus uniformes, respeitando as hierarquias, de forma passiva. Mas já havia um murmurinho de mudanças sociais no ar.

A minha carreira na escola foi se consolidando. Sempre fui professora ACT, ou seja, era eventual nas escolas da cidade (e passei por quase todas elas, estaduais e municipais). Em todas as escolas encontrei situações que se assemelhavam: os excluídos, que tinham rótulos classificatórios e que se transformam nos alunos que incomodam na sala de aula, com sua apatia, com sua bagunça, com seu enfrentamento; os incluídos, que são os exemplos a serem seguidos, comportados, interessados. Olhar para estes comportamentos através de um referencial focado no desempenho do aluno e de sua relação com o conhecimento é importante para entender as razões que fazem com que o aluno responda a um tipo ou outro de metodologia; como planejar as aulas para obter uma participação maior de um grupo ou de outro grupo. A relação que o aluno tem com o conhecimento trabalhado em sala de aula ajuda a definir quais os conteúdos a serem trabalhados e qual a metodologia mais adequada para aquele grupo de alunos.

Outra influência muito importante na formação inicial foram as leituras sobre grupos: a gênese, a dinâmica, a prática do trabalho coletivo. Durante a realização da licenciatura conheci a professora Denise de Freitas, do departamento de Metodologia da Educação, na UFSCar, que teve um papel importante na formação de minha identidade docente e pessoal. As disciplinas ministradas pela prof. Denise direcionavam o olhar para o grupo, destacando a importância de conhecermos as diversas posições que um indivíduo pode assumir na dinâmica grupal, e quais os diferentes desenhos que o grupo admite. Somado ao referencial que analisava o indivíduo frente ao seu conhecimento, o referencial de grupo ajudava a compreender como estes indivíduos buscavam se aproximar ou a se afastar de outros indivíduos mirando a posição que consideravam mais adequada para seu desempenho. A sala de aula era, na verdade, um grande grupo, com posições sendo trocadas e novos papéis sendo assumidos por todos. Eu conseguia perceber isso na prática da docência, principalmente por assumir aulas de outros professores no decorrer do período; a chegada de um professor diferente parece criar uma revolução de papéis na sala para obter atenção, para derrubar a liderança anterior. E, para isso, o comportamento dos alunos se altera: mais conversas, mais discussões, mais bagunça; testar a paciência de um adulto é uma característica de toda criança e adolescente, principalmente nos primeiros encontros, quase como uma competição velada para saber quem chamará mais a atenção para o comportamento melhor e pior na sala de aula.

Mas havia um detalhe que me instigava a buscar respostas em outras linhas: os jogos de poder que aconteciam entre um grupo, na aula de determinado professor, se modificavam em outra aula, às vezes tão radicalmente que deixava tanto o professor quanto os colegas sem conseguir entender o comportamento. É interessante acompanhar essas discussões em horários de trabalho coletivo (HTPC) e nos conselhos de classe. As conversas entre os colegas, nos espaços coletivos, deixam entrever algumas características nem sempre visíveis em sala de aula, justamente por haver a preocupação com a forma como os alunos veem o professor. Em geral, nesses encontros, as situações de preconceitos baseados em valores sociais eram mais determinantes no julgamento dos alunos, e seus desempenhos em sala de aula ficavam em segundo plano. Estas situações eram mais marcantes e são visíveis nas falas dos professores e demais atores envolvidos, como direção, coordenação, funcionários. Demonstravam como anulamos nossos sentimentos para manter a posição de autoridade na sala de aula. Muitos rótulos fixados em determinados alunos ficam evidenciados nas conversas informais do coletivo. Emblemática esta conversa, que resultou em uma das minhas primeiras narrativas sobre o HTPC; o assunto veio à tona devido ao forte calor que fazia na cidade naquele dia de reunião coletiva.

Uma professora reclama em voz alta*: "eu não aguento entrar nas salas dos sextos anos depois do intervalo! Eles fedem! A 6ª. B fede demais"*; outra professora responde: *"não devia ter educação física em dias quentes, eles voltam suados para a sala e quem dá aula depois sofre com o cheiro insuportável! ". "Mas nem precisa fazer educação física, só o intervalo, eles correm que nem uns tontos e depois voltam escorrendo suor. "* E então a professora de biologia é solicitada: *"Célia, você poderia dar uma aula de higiene pessoal para essas turmas! Não faz parte de Saúde e qualidade de vida? "* Sim, claro, vamos planejar. *"Mas não adianta, eles já vêm com roupas sujas de casa, não têm higiene em casa, só se der aula para os responsáveis também, impossível. " "Mas quem vai cuidar? Muitos ali só vão ver a mãe nos finais de semana. " "A maioria trabalha a semana toda e os filhos ficam por conta, não tomam banho, não mudam roupa, a gente percebe que vêm com a mesma roupa a semana toda, não há quem aguente. " (N1/2008)*

Pensando nesta situação, agora, fica claro que existe aqui uma fronteira social muito explícita e rígida, que limita as relações com alguns alunos por seus hábitos de higiene. Há a ideia de que não é responsabilidade da escola, muito menos da professora,

averiguar o que acontece ou dar noções de cuidado com o corpo - a não ser, claro, que seja a professora de biologia. A sensação de que é necessário ter hábitos compartilhados de higiene deixa claro que todas as professoras (reclamantes neste episódio) se ressentem por seu conforto pessoal, mas não interferem em uma situação vivida naquele momento por considerar que o limite só pode ser rompido por um determinado professor autorizado a interferir, quase 'obrigado a falar sobre o assunto'. Mas essa, obviamente, não é uma conversa que o professor teria em sala de aula, sob pena de parecer preconceituoso com o aluno e gerar uma discussão que afetaria sua superioridade. No HTPC sim, é permitido dizer de nossa indignação com o 'fedor dos alunos' sem importar com reações dos colegas - afinal, 'todos sentem isso'.

O rótulo de aluno sem higiene estava associado a outros rótulos que recaiam sobre aqueles alunos todos. Eles se tornavam marginais dentro do grupo de sala de aula, pois era impossível aproximar-se deles com aquelas roupas sujas, aquele cheiro de adolescência suada. Não se falava sobre mudar a grade de horário para que tivessem aulas de educação física em um momento mais propício, ou se havia algum outro problema que os impedisse de usar roupas limpas, ou se tinham um desempenho que precisava de cuidados mais diretos. O limite entre quais as atitudes com sua aparência sobrepunha sobre seu desempenho escolar e os tornava invisíveis, sem individualidade.

O problema começa a ter contornos mais definidos. A grande preocupação se coloca sobre os alunos que se tornam invisíveis dentro da sala de aula: em geral, alunos que se esforçam para cumprir as atividades, estão sempre presentes nas aulas, são prestativos; porém, ao passarem por uma avaliação individual ficava evidente que a maioria está dentro de uma categoria que começa a se tornar notícia na escola e na mídia: "os excluídos". A exclusão passa a ser discutida, reproduzida e, finalmente, combatida. Não é a situação que se modifica: alunos sempre foram excluídos, em todos os tempos, por fatores diferentes, por interpretações da realidade influenciadas por momentos políticos, econômicos, sociais. As denominações para rotular o problema se modificam, mas a essência é a mesma: alunos que não se identificam, que não conseguem aprender, que não cumprem as regras colocadas. As reações dos alunos a essa violência são tão diferenciadas quanto suas denominações e interpretações.

A reformulação do ensino, iniciada nos anos 1990, trouxe mudanças significativas que acabaram por direcionar o olhar para aspectos sociais da escola. Havia uma expectativa com a proposta da reorganização do sistema de ensino que

envolveria, entre outras coisas, a redistribuição das turmas nas escolas: 1ª a 4ª Série; 5ª a 8ª Série; 1º ao 3º ano. Pretendia-se que este novo desenho facilitasse o trabalho do professor, mantendo-o na mesma escola durante o período. A queixa maior era em relação ao número de alunos por classes de início de ciclo e o baixo número de alunos nas classes em final de período, revelando um gargalo na caminhada de um ciclo para outro. As universidades eram ameaçadas com cortes de verbas e se propunha que recebessem da iniciativa privada subsídios para enfrentar o sucateamento que se esperava; os cursos de licenciatura não recebiam subsídios e o modelo de três anos de bacharelado e mais um ano de licenciatura não atraía os universitários, que menosprezavam a ideia de 'acabar em sala de aula'. A necessidade que se colocava era de estruturação do sistema de ensino do país – "reorganizar a casa". Os alunos e os aspectos sociais eram, para uma parcela da população, meros obstáculos para que as reformas fossem feitas e resultassem em melhorias efetivas. Por isso, neste momento político onde se atacavam os problemas pensando nos aspectos funcionais, não havia o problema do futuro destes alunos. Previa-se o caos e, depois, o vazio.

A aprovação da LDB 9394/96 trouxe momentos de discussão para a escola pública. O principal ponto discutido e que gerou insegurança foi a orientação para que o professor de ensino fundamental e médio deveriam priorizar sua formação especifica, preferencialmente através de um curso superior. A preocupação dos professores, de forma geral, era: quais as possibilidades que o sistema, seja municipal ou estadual, ofereceria para que pudessem retomar os estudos e cumprir com as demandas do MEC.

Todos esses aspectos do cenário político e econômico afetaram a minha formação inicial. As discussões presenciadas nas escolas sobre as exigências do MEC quanto à formação em licenciatura como orientação para ministrar aulas no ensino básico, gerou uma angústia desestruturante para aqueles professores que não tinham esta especialidade. A escola era povoada por profissionais de áreas diversas que, ao finalizar seus cursos, precisavam sobreviver enquanto aguardavam uma proposta de emprego condizente com a profissão, ou que estavam estudando para ingressar na pós-graduação. A escola era um 'bico', e foi durante muito tempo; atualmente, parece haver uma mudança nesse entendimento. Mas, naquela época, o desejo de um emprego condizente com as expectativas criadas com o curso superior, mais a supervalorização do diploma titulado, representavam o descomprometimento com o ciclo básico. A partir da LDB, as faculdades particulares se apressaram em oferecer cursos de licenciatura curtos e, em

geral, com aulas nos finais de semana, para suprir e cumprir a exigência da lei, atendendo à demanda dos professores em serviço que precisavam do título para se manterem na escola. O olhar desviou-se do aluno, desviou-se da estrutura da escola: o foco passa a ser a formação de professores nas áreas especificas.

Modificou, também, meu olhar sobre o professor. Muitos professores poderiam se aposentar, migrar para outra área, "deixar de sofrer" nas salas de aula. Porém, não foi isso que aconteceu. Em todas as escolas por onde passei, como ACT, havia grupos de professores, inclusive em final de carreira, que se esforçavam para cursar a licenciatura em cidades distantes, viajando aos finais de semana para assistir aulas, ou que se arriscavam no vestibular para ingressar nos cursos noturnos de licenciatura que as universidades já ofereciam. Não eram os professores sujeitos desinteressados - ou pelo menos, mesmo que tivessem interesses próprios (como o aumento de salário ou a permanência na escola), a complementação dos estudos trazia outra perspectiva sobre a escola e seus alunos. Havia uma esperança em melhorar as condições de todos os envolvidos. Minhas angústias pessoais com relação à escola se consolidavam.

Ao finalizar a licenciatura busquei ingressar no mestrado, novamente. Apaixonada pela sala de aula, mas sem saber qual era o objeto que estava perseguindo, fui convidada para me juntar ao grupo recém-formado do Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo (PEPFFESP), composto por especialistas da universidade nas áreas de Educação e Botânica, além de professoras do ensino básico das áreas de biologia, história, geografia, artes. A proposta do Programa de Ensino era desenvolver um projeto interdisciplinar aplicado na E.E. Dr. Álvaro Guião (sim, onde comecei minha história docente). Fui encarregada de registrar e analisar a formação deste grupo - uma experiência fascinante, desde o princípio. A formação de um grupo interdisciplinar exige trocas entre os participantes, que dependem da disponibilidade de abrir seus campos de conhecimento para o outro, bem como admitir que seus limites podem ser desconstruídos.

A análise deste grupo transformou-se em minha dissertação de mestrado, sob a orientação do professor doutor Alberto Villani, no Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências, na Universidade Estadual Júlio Mesquita (UNESP), em Bauru. Ao ingressar no programa, me afastei da sala de aula, como professora, mas o Projeto Flora me proporcionou olhar a escola unicamente como pesquisadora. A orientação do professor Villani me conduzia por um caminho de referenciais psicanalíticos, enfocando

o comportamento de cada participante e sua interação com o objeto de estudo, analisando seus comportamentos, suas dinâmicas dentro do grupo, as angústias, as conquistas. Assim me familiarizei com a filosofia da educação, nas disciplinas cursadas no programa da pós-graduação: Popper, Kuhn, Bachelard, e principalmente Fayeraband, o anarquista da metodologia. O anarquismo dele ao sugerir que todas as formas de metodologia são compatíveis com o desenvolvimento do pensamento científico foi marcante; para mim, todas as formas de entendimento do indivíduo poderiam conviver na compreensão dos processos vivenciados em sala de aula. Teria sido um entendimento leviano?

Compreender os processos pelos quais um grupo de trabalho, envolvido em um projeto, passava ao perseguir um objetivo comum me ajudou a olhar para a sala de aula como um grande grupo, formado por grupos menores que se entremeavam para conquistar espaços e negociar posições. As disciplinas cursadas no mestrado me apresentaram possibilidades de desenvolver um ensino consciente dos anseios dos alunos do ensino básico, planejando aulas mais envolventes e com detalhes do cotidiano inseridos na escolha de conteúdo. Foi também durante a realização destas disciplinas que me encantei com o papel da história da ciência e da educação, na compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem; saber de onde as ideias surgem e quais as intenções associadas às ideias no tempo e no lugar me parece de fundamental importância para escolher caminhos, definir compreensões. Marcou, em muito, a minha prática como pesquisadora e como docente formadora.

O referencial teórico ligado à psicanálise, utilizada em minha dissertação em associação ao referencial de grupo, foi muito importante para compreender a singularidade de cada um de nós ao desempenhar seu papel na sala de aula. O indivíduo toma suas decisões baseado em seus valores, ficou claro na análise daquele grupo interdisciplinar; suas escolhas não se distanciam de seus valores, trazidos e construídos durante sua trajetória dentro do grupo social ao qual pertence. Uma frase, de uma das professoras que participou do grupo interdisciplinar, deu sentido à necessidade de ouvi-los em suas angústias:

"Nós, professoras(es), vivemos em uma solidão cósmica dentro da escola; não conversamos sobre desejos, sobre perspectivas, sobre sucessos; não dividimos angústias, nem decepções. Estamos sozinhos em nossos mundos, ao entrar na escola, ao sair da escola. Nossos momentos coletivos são usados para discutir banalidades de

sala de aula, mas não nos aprofundamos em nossas reflexões por falta de tempo, por falta de coragem". (Professora Maria Estela, disciplina de História, depoimento pessoal)

Apesar de realizar um trabalho significativo com a dissertação de mestrado e da importância que o referencial psicanalítico desempenhou em minha formação profissional, sentia falta de buscar respostas para a exclusão que vivenciava dentro da escola. Deveria haver um caminho que me ajudasse a entender as situações de enfrentamento na escola que desmotivavam professores e alunos em suas relações cotidianas. Na minha maneira de compreender a exclusão, as singularidades dos indivíduos precisavam ser consideradas.

Depois de minha defesa, voltei para a sala de aula. Meu sonho ainda me direcionava para esta preocupação com o não enxergar a sala de aula como um espaço social e as consequências que, imaginava eu, advinham de diferenças de entendimento sobre o outro, sendo excluindo-os ou incluindo-os; sentia, naquela época, que gestava uma ideia, sentia crescer dentro de mim o desejo de levantar esta discussão, de expressar minha opinião com relação a uma situação desconfortante para quem entende a educação como um direito inalienável! Sempre acreditei na escola como um instrumento de revolução, só pelo domínio do conhecimento é que os indivíduos podem se fazer ouvir nos seus direitos e nas suas reivindicações. Todos temos direito de acesso ao conhecimento, inclusive o professor que estudou para desempenhar a profissão e que carrega sua herança de valores e códigos familiares, e precisa entender sentimentos e comportamentos de centenas de alunos através destes limites.

No início dos anos 2000, algumas mudanças propostas para o sistema de ensino brasileiro se efetivaram nos espaços micro e macrossocial; algumas tiveram êxito, mas outras caíram na armadilha do imediatismo e não deixaram marcas efetivas na escola. As reformas políticas apontavam para a necessidade de olhar para os problemas de relações e de busca por uma solução que atendesse e entendesse os atores da escola. Os índices tomam outro sentido: até então, serviam para definir uma quantia a ser solicitada aos órgãos internacionais de financiamento; o novo olhar político sobre o crescimento do país, esses índices passam a mostrar quais problemas foram deixados de lado em nome do pseudo crescimento.

No ano de 2003 houve a divulgação de dados do SAEB. Chamaram a atenção os dados obtidos com um questionário socioeconômico dos alunos participantes, onde 14% deles declararam se sentir "invisíveis" em sala de aula. O surpreendente não foi a notícia destes números, mas sim a repercussão causada para os mais diferentes segmentos, evidenciando que as mudanças da educação básica precisavam focar as relações intrapessoais tanto quanto a gestão escolar. E esse abandono representava queda dos índices de aproveitamento dos alunos nos conteúdos avaliados. A constatação deste fato gerou uma comoção por se tratar de um sentimento expresso pelos alunos, ultrapassando os diagnósticos experimentais mais racionais. Mas o dado é preocupante quando se pretende alcançar índices que confirmem a expectativa de crescimento do país. No cruzamento dos dados com as notas alcançadas por estes alunos que se sentem "invisíveis" em sala de aula, fica clara a queda de rendimento:

> Na 4ª série,13% dos alunos declaram se sentir "deixados de lado" na sua turma. Outros 34% afirmam que essa situação ocorre de vez em quando e, para 52%, não há rejeição; 1% não respondeu. Entre o conjunto de estudantes que dizem sempre se sentir "deixado de lado" na sala de aula, a média foi de 145,3 na prova de Língua Portuguesa do Saeb de 2003. Enquanto a pontuação dos que declararam nunca terem sido rejeitados na turma chegou a 178,5, ou seja, 33,2 pontos a mais. Em Matemática, a diferença é de 29,4 pontos (185,2 a 155,8). Os números foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 10 de agosto de 2004).

De qualquer forma, esta constatação direcionou o olhar sobre o aluno, em como as variáveis para um aprendizado satisfatório envolvem aspectos diversos. A forma como o professor trata seus alunos em sala de aula influencia, sim, no desempenho do aluno. Este fato foi imprescindível para manter minha busca por respostas. Já se haviam passado sete anos antes desses dados mostrarem como é cruel para o aluno que deseja aprender se tornar "invisível" para os demais atores envolvidos no ato de ensinar e aprender. Não deveria desistir de buscar respostas. Nas escolas onde lecionava me mostravam que pouco havia mudado nas relações; percebi que não mudaria, pois não era possível mudar valores.

Ao ler "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia" (PATTO, 1987) fiquei animada ao perceber que não buscava 'reinventar a roda', que outros pesquisadores já se debruçavam sobre o tema e teciam olhares para aquele problema. No livro, a autora oferece subsídios históricos que colocam o problema como uma construção social, antes de tudo; a exclusão não era um problema novo e nem um

problema que possa ser solucionado. A crítica que a autora faz à psicologização e a medicalização indicavam que não era a única resposta a ser dada; a autora defendia uma leitura social para a compreender a opção por esta linha de entendimento. Evidentemente temos alunos com problemas psicológicos e deficiências físicas com os quais precisamos aprender a trabalhar para incluí-los, efetivamente, em sala de aula. Mas esta parcela é ainda menor em relação aos alunos que simplesmente invizibilizamos em sala de aula. Atribuir todos os problemas em sala de aula à capacidade (ou à pretensa falta de capacidades) do indivíduo não me parecia suficiente.

Continuando a busca por respostas, e sem me deixar abater por opiniões que diziam que este era um problema ultrapassado, encontrei na leitura de "Porque uns e não outros" (SOUZA E SILVA, 2003) algumas pistas sobre a escolha da família da classe popular para apostar na formação escolar de um filho e não de outro. O autor analisa a trajetória escolar de filhos de famílias moradoras no Morro da Maré, no Rio de Janeiro; percebe que nas famílias com mais de um filho, os pais investem na formação do mais dedicado aos estudos ou o que apresente maior disponibilidade para finalizar os estudos. O investimento se relacionava a filhos com poucas habilidades para serviços braçais, questionadores da condição familiar, 'sonhadores'. O autor afirma que a *"(...) permanência escolar decorre da dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere"* (SOUZA e SILVA, 2003, p. 13). Então, poderia haver uma resposta para além da condição individual do aluno, suas relações com o meio social poderiam influenciar o desempenho escolar. Para entender as situações que se colocam na vida destes alunos, frente às oportunidades dadas e o grupo social que as sustentam, o autor busca nos conceitos bourdesianos um respaldo teórico, ao apontar que a instituição escolar reforça o determinismo social imposto por uma hierarquia ditada pelo grupo ao qual o indivíduo pertence. Tomo contato mais direcionado com a obra de Bourdieu, mas me sentia insegura em buscar respostas na linha deste autor, ainda. Fica demarcada, porém, a certeza de que a sociologia da educação me daria respostas mais próximas para as situações que me incomodavam. A insegurança em adotar os conceitos bourdesianos se relacionava à diferença marcante entre a realidade francesa e a realidade brasileira, principalmente.

Iniciei, então, uma busca sobre artigos da sociologia da educação que retratassem a realidade brasileira, primeiramente. O primeiro artigo que marcou a construção de minha compreensão sobre a sala de aula foi "FRACASSO/SUCESSO:

um pesadelo que perturba nossos sonhos", de autoria de Miguel Arroyo (2000). No artigo, o autor defende que incorporamos a ideia de fracasso/sucesso como uma obsessão: por mais que o tenhamos quantificado, por mais que seja combatido, sempre vai estar presente, pois encobre e é pretexto para diferenças sociais.

> Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar. (ARROYO, 2.000, p. 33)

Era uma visão mais próxima do que enxergava: nós, professores, sempre estamos perseguindo uma homogeneidade em sala de aula que não condizia com a realidade tão diversa de sujeitos se relacionando em um ambiente controlado. O autor sinaliza, também, para as mudanças de foco nos diferentes tempos culturais, sociais, pedagógicos, e faz uma provocação: *"Onde estariam as novidades no olhar, equacionar e encarar este pesadelo?"* (ARROYO, 2000, p. 33). Este era meu desafio com referência a este problema: olhar de forma que pudesse entender o comportamento social dos alunos excluídos em sala de aula, que são invisibilizados para a aprendizagem.

Outro ponto importante que Arroyo (2000) discute em seu artigo é a relação direta que insistimos em fazer com fracasso e reprovação, e sucesso e aprovação. Assim como o autor, compreendo que a discussão sobre o assunto deve começar com a premissa de que educação é um direito, insubstituível, para todos os indivíduos, independente de classes sociais, de valores, de rótulos, de classificações. Como o autor, entendo que nossa preocupação deveria ultrapassar o micro espaço que se constitui a escola e perceber que a exclusão/inclusão é social, representa o lugar que os alunos poderão, ou não, assumir na sociedade. O fracasso, ou o sucesso, se refletirá em como estes indivíduos participam e opinam sobre seus direitos, sobre suas práticas culturais, sobre seu papel na sociedade.

Ainda sobre a influência que o artigo de Arroyo (2000) exerceu na construção de meus entendimentos, e sobre a sua compreensão de exclusão/inclusão, compactuo com

ele quando afirma que este é um fenômeno cultural que perpassa todas as instituições sociais e políticas, incluindo as responsáveis pela educação e pela saúde.

> O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação. (ARROYO, 2.000, p. 34)

Porém, o autor alerta: não seria correto tirar a responsabilidade dos problemas internos e estruturais da escola; assim também destacamos que todas as formas de entender a escola precisam ser explicitadas para que se transformem em reflexão e não somente em um problema a mais para dificultar o processo de ensino e de aprendizagem. A proposta do autor para a discussão do fenômeno exclusão/inclusão ou fracasso/sucesso passa pela discussão desta forma de entender o indivíduo em seu direito a educação; para mim, passa pela discussão e o conhecimento da forma como impomos limites, nós todos, que afastam ou aproximam os atores da escola na construção e na troca de conhecimentos. O artigo foi importante tanto no entendimento do meu problema de pesquisa quanto na minha prática docente, passando a fazer parte das leituras obrigatórias em disciplinas de formação.

Durante os próximos cinco anos (contados a partir da obtenção de meu título de mestre), direcionei todas as minhas leituras no sentido de elaborar um projeto de pesquisa que me permitisse ingressar em um programa de pós-graduação. Assim, em 2008, entrei na Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Seria inconveniente dizer o quanto me deu ânimo para ir atrás de minhas análises daquele espaço escolar?

Algumas coisas foram decisivas para escolher a linha que optei por utilizar. Em primeiro lugar, sempre, foram as salas de aula onde exerci minha prática docente e os alunos que encontrei neste trajeto: o fracasso deles era um desafio para mim; investigava, sempre, os alunos mais ‘complicados’, suas histórias, suas condições familiares, interessada em descobrir como as relações que estabelecia com a sala ajudava ou dificultava seu desempenho escolar. Tinha sempre o cuidado de me aproximar dos alunos que apresentavam alguma dificuldade em se incluir no grupo da sala de aula; fossem os ‘terríveis’, fossem os ‘apáticos’, fossem os ‘bagunceiros’,

fossem os ‘assanhadinhos’, ou fosse qual fosse o rótulo que lhes definia. Ouvi-los já me dava a certeza que procuravam se estabelecer dentro de algum grupo, situação diferente que experimentavam na rua, nos grupos sociais familiares. E, depois, mas sem intenção de ordem de preferência e diretamente ligados, a convivência com os professores, meus colegas, que me proporcionaram as reflexões mais significativas na minha formação profissional. Ouvi-los é, sempre será, sempre foi, o melhor meio de entender e de levantar questões para prosseguir nas pesquisas e na formação de professores. Mas tinha dúvidas se seria o suficiente para tecer minha análise neste projeto.

Ao ingressar no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, cumpri disciplinas que ajudaram a acreditar na importância de olhar para a exclusão/inclusão, principalmente através da percepção dos atores envolvidos. Entre estas disciplinas destaco duas, por terem sido importantes nas escolhas metodológicas, mas sem a intenção de menosprezar as outras, tão importantes para minha formação como pesquisadora e professora.

A primeira, cursada em 2008, “Etnografias e História Oral nas Pesquisas sobre Juventude e Violência”, ministrada pelas professoras Aurea Guimarães e Dirce Zan, me ajudou a pensar nos alunos; era preciso entender os alunos a partir de suas angústias e seus enfrentamentos da realidade vivida no meio social fora da escola, para tentar compreender alguns comportamentos dentro da sala de aula. Já vivenciava essas situações com olhar de ‘querer entender’, mas me faltava respaldo teórico para justificar minha compreensão em relação a estes comportamentos. A leitura, primeiro, dos artigos sobre a forma como os adolescentes enxergam a violência e como reagem a ela (DAYRELL, 2007; TOREZAN, 2005; ZAN, 2005a, 2010b). Outro ponto importante para minha análise foram as leituras que Spósito (1997, 2001 e 2005) me proporcionou: olhar para o aluno como indivíduo, para além de seu papel constituído em sala de aula. No artigo “A Produção de Conhecimento sobre Juventude na Área de Educação no Brasil” (SPÓSITO, 2001), a autora indica a falta de pesquisas que analisassem aspectos da socialização e da sociabilidade dos jovens no ambiente escolar, enquadrando-os nos modelos de aprendizes. Spósito, ainda neste texto, aponta para a necessidade de se investigar as formas de socialização que ocorrem no ambiente escolar:

> De qualquer modo, fica nítido o fato de que a compreensão da vida escolar está exigindo, também, novos aportes da pesquisa, uma vez que além da sua frágil capacidade de transmissão de conhecimentos e valores considerados legítimos pela sociedade, estaria ocorrendo no seu interior a emergência de

> formas de sociabilidade juvenil não contempladas nas investigações (DUBET, 1991; DUBET e MARTUCCELLI, 1996). Ao que tudo indica estaria ocorrendo um padrão de esgotamento das análises sobre a escola no Brasil que privilegiariam apenas a experiência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar sem levar em conta outras dimensões e práticas sociais em que está mergulhado o sujeito, aspectos cruciais a apontar os limites da ação socializadora dessa instituição. (SPOSITO, 2001, p.42)

Ouvir os alunos, mais do que analisar seu desempenho na sala de aula, poderia, então, ajudar a compreender comportamentos que levam a estabelecer relações com os outros alunos e com o professor, que é a questão mais diretiva de minha pesquisa. A leitura dos textos desta autora, guiando e guiada pelas discussões na disciplina das professoras Aurea Guimarães e Dirce Zan, foi fundamental para decidir sobre a escuta do outro, no seu papel social mais do que em seu papel pedagógico. Instigada por um olhar para as relações sociais, precisava de leituras que me embasassem teoricamente para este aspecto em sala de aula. Uma sugestão de leitura foi Norbert Elias, que tem papel importante em minhas análises finais.

A outra disciplina que influenciou diretamente minha pesquisa foi "Narrativas na Pesquisa e na Formação Docente", ministrada pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. Como anuncia em sua denominação, a disciplina nos apresentou de forma mais detalhada o arcabouço teórico que valida o uso do instrumento narrativa na formação de professores e na pesquisa em educação. No Capítulo 3 temos detalhadamente a influência que as bibliografias trabalhadas na disciplina desempenharam na elaboração desta metodologia. Ouvir o outro e reproduzir sua fala, primeiro, já é um exercício de compreensão agradável e rico; devido à baixa aceitação da concessão de entrevistas (falta de tempo e direcionamento para o que o pesquisador quer ouvir), elaboramos narrativas a partir das conversas com os participantes que, depois, foram lidas por eles e 'corrigidas' (em geral, não houve muitas correções, só detalhes de nomes, de lugares). Sem dúvida, esta contribuição da teoria, através da disciplina, teve um papel muito importante na escolha da metodologia.

Obviamente, todas as outras disciplinas me trouxeram conhecimentos sobre teorias e linhas de pesquisa que me acompanharão durante toda a minha caminhada profissional. Todos os professores que tive contato no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação me proporcionaram excelentes discussões e reflexões sobre a pesquisa, sobre outras linhas de pesquisa e sobre como me fazer docente. Dentre as

sugestões, como mencionada acima, a obra de Norbert Elias auxiliou na construção de minha linha de análise. Principalmente a obra "Os estabelecidos e os outsiders" (ELIAS e SCOTOSSON, 2000) foi imprescindível para entender o comportamento dos indivíduos perante uma situação que os fortalece, ou de um momento de exclusão, onde é visto como não pertencente àquele lugar.

A leitura de Elias modificou o entendimento do aluno excluído, não mais como vítima de um sistema apenas, mas envolvido em relações sociais que os afasta ou os aproxima do interesse pelo conhecimento formalizado da escola. Os grupos aos quais pertence, considerando a sala de aula como formada por vários grupos, se revessam nas formações, dependendo de muitas situações e de como o professor se insere, ou não, nestes grupos. Nas observações em sala de aula esta situação era evidente, apesar de só agora conseguir entender e teorizar a seu respeito. Os alunos se aproximavam de colegas em determinadas situações, e se afastavam em outras.

Um exemplo, que me recordo ter causado estranhamento, foi em uma classe de sexto ano, na última escola onde ministrei aulas de ciências; havia um menino, de 12 anos, lourinho, de rosto arteiro, muito agitado em sala. Nas minhas aulas, particularmente, se destacava pela bagunça. No primeiro momento em que o conheci, tive uma impressão ruim dele, sua postura era violenta, dando socos e empurrando os colegas; quando chamava sua atenção, me enfrentava, xingando, dando os ombros. A postura dele me fazia deixá-lo de lado, pois me irritava seu ar de arrogância e desprezo; por outro lado, ele me desafiava, queria conquistar sua confiança, ele tinha uma certa liderança perante outros alunos e, se havia este lado, deveria ser possível conquistar sua atenção. Mas, entre o momento em que tentei invisibilizá-lo, para meu conforto, e o momento em que se tornou um desafio, houve uma caminhada de muitos enfrentamentos. Percebia que ele se aproximava de um grupo formado por meninas, que o ajudavam a fazer as atividades de sala de aula, mas na hora das brincadeiras, ele as tratava de forma ríspida, fazendo bullying em certos momentos, como se precisasse provar para os meninos que não se relacionavam bem com as meninas que ele não pertencia àquele grupo e que, sim, pertencia ao grupo dos meninos. Depois de uma aula onde perdi a paciência e o enfrentei no mesmo jeito que ele a mim, conseguimos conversar. Passei a dar atenção quando estava com o grupo das meninas, ajudando a realizar as tarefas, tirando a dúvida do grupo. Aos poucos fui conhecendo sua história de vida, a família ausente, o pai violento, a mãe submissa, as constantes surras na saída da

escola; fora daquele ambiente escolar, ele era desprezado, de alguma forma, por sua família. A escola era sua chance de se destacar, de romper com os limites de falta de carinho, de falta de atenção. Ele só sabia se comunicar enfrentando o outro que representava autoridade, como os professores. Quando recebia atenção, sentia-se pertencendo a um grupo, sem violência alguma. Ao final do ano, nas despedidas, ele me abraçou e disse que, se pudesse, me escolheria como mãe.

Mas ainda me intrigava quais eram estes limites entre a autoridade do professor, que pode ser questionada, e a autoridade familiar, que não se discute. Como um indivíduo passava da posição de outsider para a posição de estabelecido? As respostas para estas perguntas começaram a aparecer quando, após ler Bourdieu e Poupeau, principalmente, tomei contato com a obra de Monique De Saint Martin, por intermédio da própria autora, em uma visita ao Brasil. Ela foi colega de Pierre Bourdieu, e apresentei minhas ideias do projeto para discutir como o referencial bourdesiano poderia me ajudar; como sua vinda ao Brasil estava relacionada a palestras para apresentar seu conceito de Fronteiras Sociais, ela me deu o livro e me convidou a ouvi-la, na Universidade Federal de São Carlos.

Era um conceito que ajudava a dar sentido às minhas observações: nós limitamos nossas relações conforme nossos valores e nossos códigos sociais, para proteger ou para incorporar. A leitura do livro Éducation et Frontières Sociales: Un grand bricolage" (MARTIN et MIHAI DINU GHEORGHIU, 2010), foi desafiante. Além do idioma, uma outra fronteira bem demarcada: a cultura francesa é mais inflexível em seus códigos sociais, determinista com relação a hierarquia de classes; as fronteiras geográficas são essenciais para definir a classe à qual o sujeito pertence, e praticamente não há maneiras possíveis de ascender de uma classe para outra. Uma situação de fracasso escolar dificilmente será revertida e vai refletir no resultado da prova de acesso ao ensino superior(baccalauréat), que ficará registrado para sempre em seu currículo. O idioma, por sua vez, é um marcador impossível de ser disfarçado; a hipercorreção, marca registrada dos franceses, denuncia a origem do indivíduo, classificando-o a partir daí.

Assim como os conceitos bourdesianos, a teoria das fronteiras sociais deveria ter uma adaptação à realidade brasileira. A nossa cultura, por sua composição tão diversificada, apresenta códigos sociais mais abrangentes permitindo a mudança de classe quase que naturalmente. O conceito de fronteiras sociais é, primeiramente, focado

nos limites geográficos que afastam os indivíduos de determinado espaço de convivência, muito típico na cultura francesa, pois parece haver um limite físico que impede a presença de moradores de um bairro em outro (quartiers) e, principalmente, da periferia na cidade. A pesquisa que dá origem ao livro analisa as fronteiras sociais relacionadas ao local de convivência dos indivíduos e a sua busca por frequentar os espaços mais bem valorizados socialmente como sinal de uma ascensão social. Mas a realidade enfrentada aqui, no Brasil, é outra, com acesso mais democrático quando se refere a limites geográficos. A categorização espacial é, pelo menos, mais flexível. Mesmo em uma escola de elite, se a mensalidade for acessível ao bolso dos responsáveis, não há impedimento de matricular os filhos; não há julgamento moral, ou social. Os limites na cultura brasileira passam mais por condições familiares, de aparência, de comportamento, ou seja, os códigos sociais que mais pesam na classificação do outro, principalmente do outro aluno ou professor, estão relacionados aos códigos que um grupo domina ou não.

Depois da primeira leitura do livro de Saint Martin, fui coletar meus dados tendo em mente que definimos nossos limites em todas as relações que nos envolvemos. Dentro da escola seria importante identificar e relatar como estas fronteiras se expressam na sala de aula, nos diferentes grupos que a formam e nas intrincadas redes de trocas e de afastamentos. De repente, a exclusão não pode ser definida com apenas um olhar, nem combatida como uma atitude de um ou outro ator: excluímos e incluímos dependendo de quais relações estão em jogo e qual o jogo que decidimos jogar. Qual fronteira nos marca? Qual fronteira nos protege? Que fronteiras desconstruímos? O conceito de fronteira, seguindo os conceitos de Saint Martin (2010), parece ajudar a compreender alguns tipos de comportamentos; obviamente, não se trata de olhar para a sala de aula apenas em busca de fronteiras. A própria autora, durante palestra na USP, adverte:

> O perigo das fronteiras é enxergá-las em todas as situações, em todos os lugares. Ao adquirir uma parte indispensável dos códigos necessários para participar das regras sociais aceitas, não significa unicamente que falamos de fronteiras. É uma forma de entender as relações sociais e pode ser um instrumento importante para compreender o estabelecimento de regras. As fronteiras mais importantes se relacionam ao acesso à educação. (SAINT MARTIN, 2011, palestra proferida na USP zona Leste)

Em 2009, ao ingressar como docente na Universidade Federal de Alfenas, minha rotina de pesquisa foi alterada drasticamente. As viagens semanais me deixavam pouco

tempo para me dedicar ao doutorado; apesar da imensa felicidade que estava experimentando profissionalmente, tinha a consciência que precisava focar na pesquisa, sob pena de perder o encantamento por meus questionamentos. A docência, em qualquer nível, nos absorve de tal forma que nos tornamos reféns dos afazeres e deixamos de lado paixões insubstituíveis, inclusive, complementares a profissão. Ingressar como professora em uma universidade pública, federal, era um sonho inimaginável naquele momento; sem o título de doutora seria impossível participar de uma seleção. Porém, graças ao momento em que o país estava, com grande investimento em áreas sociais e a expansão das universidades, havia uma demanda para as instituições fora dos grandes centros, o que me possibilitou concorrer para a vaga. O perfil não poderia ter-me deixado mais feliz: docente para atuar na formação de professores, em biologia preferencialmente, nas modalidades presencial e à distância. Juntamente com a felicidade de poder fazer o que mais desejava, vinha a certeza de que teria muito trabalho; como uma instituição em expansão, haviam muitos cargos administrativos que necessitavam de representação da área; portanto, além das aulas iniciais em disciplinas que nunca tinha atuado e que por isso exigiam uma preparação maior, as participações em reuniões e decisões tomavam um tempo muito maior que poderia ter imaginado. Mas o entusiasmo inicial prevaleceu. Me afastei da pesquisa quase de uma forma traumatizante, era um peso que me atormentava.

No ano seguinte, 2010, quando estava equalizando o tempo entre a docência e a pesquisa, outra novidade: a vida me deu uma filha linda, que precisava conquistar a cada dia, dividindo mais ainda meu tempo. Foi um grande aprendizado. Tem sido. As fronteiras que nos limitam nos ensinam a necessidade e o prazer de derrubá-las, de redesenhá-las.

Contratempos e angústias, precisei reingressar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, em 2015. Finalizei as disciplinas que devia e procurei minha pesquisa, queria fazer as pazes com ela e retomar.

Mas o que isso interferiu na minha pesquisa, nas minhas buscas por respostas? A docência de terceiro grau mais as aprendizagens com minha condição de mãe potencializaram minha necessidade de entender as relações sociais e as consequências de seus entrelaçamentos. Os licenciandos, quando iniciam as disciplinas de estágio, mostram como as mudanças no olhar sobre a sala de aula podem modificar as escolhas de planejamento e de conteúdo; mostram, também, em suas narrativas de sala de aula

que nossos limites são determinantes nas classificações que tecemos a partir de nossos valores e nossas crenças. Esta experiência, mais as leituras sugeridas na disciplina "Narrativas na Pesquisa e na Formação Docente" me levaram para a escola novamente em 2015 e 2016, para coletar dados que me permitissem fazer o estudo daquele espaço microssocial. Mas desta vez queria narrar, com mais detalhamento, aquelas situações e mostrar através da fala dos professores e dos alunos envolvidos quais as suas ações e reações aos limites que impomos ao outro para aceitarmos ou para sermos aceitos nos diferentes grupos.

A elaboração de narrativas após as observações de aulas e conversas com professores e alunos foi um grande prazer, apesar do aumento considerável no tempo de dedicação e no extenso trabalho que me daria. Sem deixar de me focar nas questões iniciais de minha pesquisa, retornei para a escola para realizar as observações. Desejava entender as relações que se estabeleciam dentro de sala de aula considerando os ambientes sociais distintos em que professores e alunos se originam. Na minha compreensão, quando o professor elege seus conteúdos e sua metodologia baseia-se na relação que tem estabelecida com seus alunos e que carrega os valores e os códigos sociais compartilhados no grupo social tanto do professor quanto dos alunos. As escolhas de metodologias (pelo professor) e de respostas a estas metodologias (pelos alunos) pode ser, também, relacionada ao tipo de relação estabelecida entre estes diferentes indivíduos para serem aceitos por um grupo ou outro. As observações em sala de aula me dariam a possibilidade de verificar se as relações estariam relacionadas a exclusão/inclusão na sala de aula.

Este entendimento da sala de aula, por um viés sociológico, a partir da fala dos atores diretamente envolvidos na determinação de exclusões e inclusões ajuda a compor, com outras linhas de pesquisa (metodológicas, psicológicas, psicanalíticas e outras) a fundamentação da formação profissional docente. Inclusive ao apontar atitudes que potencializam a exclusão na sala de aula. Pretendo levar para a minha sala de aula, na formação dos professores, elementos que os ajudem a compreender a prática docente como uma construção também social, permeada por limites que direcionam o olhar sobre o outro. O ambiente de sala de aula visto como um espaço de trocas mais do que como espaço de jogos de poder, onde os diferentes grupos se interconectam conforme seus limites são evidenciados.

CAPÍTULO 2

EXCLUSÃO NA ESCOLA: BUSCA POR RESPOSTAS

É consenso entre os pesquisadores na área da educação que a exclusão social tem consequências que ultrapassam o sistema escolar, bem como a exclusão na sala de aula afeta o desempenho do indivíduo por toda a sua vida (ARROYO, 2.000, 1.999; LAHIRE, 2003; BOURDIEU, 1975; PATTO, 1987). Estes alunos excluídos, em geral, finalizam seu ensino básico sem compreenderem a linguagem formal e os seus significados, dificultando a compreensão de processos mais complexos, o que os afasta do mercado de trabalho e alimenta os subempregos e o mercado informal.

Neste capítulo focalizamos questões envolvidas com o processo da exclusão escolar, procurando, inclusive, contextualizá-la no âmbito das raízes históricas do sistema educacional brasileiro. Os autores entendem que a exclusão/inclusão é uma consequência, em algum grau, do fracasso/sucesso escolar.

2.1. A COMPLEXIDADE DO PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR

O acesso à escola não é o bastante, por si só, para garantir ao indivíduo inclusão na sociedade ou no mercado de trabalho. Por outro lado, a exclusão está arraigada na sociedade brasileira e se faz presente em muitos segmentos – por exemplo, na escola a criança começa a ser classificada e a assumir a posição social que herda da família. As lutas por leis mais justas denunciam que a sociedade brasileira se elitiza e escolhe quem pode ter acesso a qual direito, principalmente em uma época de acirramento de ideologias políticas como a que o país está passando.

Quando iniciei o estudo sobre o elo entre os comportamentos no cotidiano escolar e a exclusão, minhas leituras estavam mais ligadas ao indivíduo e sua relação com o conhecimento. Influenciada pela pesquisa que desenvolvia na época, analisando a formação de um grupo interdisciplinar, chamava atenção a dificuldade de transitar entre o tradicional e o inovador em um projeto que previa uma mudança de comportamento individual para sustentar o trabalho coletivo. A análise foi alicerçada por conceitos interpretados das leituras, principalmente, de Rene Käes e Jacques Lacan (VALADARES, 2001; VILLANI e FREITAS, 1998; FREITAS*et all*, 2000;

BAROLLI *et al*, 2000). Um dos pontos principais para o sucesso do projeto proposto era identificar como os grupos se estabeleciam

> Uma das dificuldades encontradas para realizar um projeto interdisciplinar é a constituição de um grupo produtivo, por tratar-se de uma tarefa angustiante na medida em que o sujeito vai se desvelando para seus pares. No trabalho em grupo, as relações entre as pessoas que se mobilizam para realizar a tarefa proposta constituem um dos fatores de maior importância, devendo a análise contemplar também a dimensão subjetiva.
> (WEIGERT, 2003, p.58)

Portanto, a análise destacava o comportamento do indivíduo frente ao desafio proposto e como este mudava (se mudava) sua percepção de ensino e de aprendizagem. Para este propósito, o referencial focado no entendimento do sujeito e de seu papel no grupo formado era basicamente o psicanalítico, que identificava, nas diferentes fases pelas quais o grupo passava, como os indivíduos se colocavam frente aos acontecimentos e como se posicionavam nos seus papéis (VALADARES, J. M, 2002; VILLANI, A.; PACCA, J. L. A.; FREITAS, D., 2002; KAËS, R., 1997). O entendimento importante para o grupo era:

> i) Compreender os mecanismos de aprendizagem e os caminhos de menor dificuldade para os estudantes (Niedderer, 1992; Niedderer & Schester, 1992); ii) testar a eficácia de propostas didáticas e encontrar maneiras eficientes de formar professores competentes (por ex., Baird *et al*., 1993; Villani & Pacca, 1997) (VILLANI e FREITAS, 1998, p. 121)

Neste período, ao observar o problema da exclusão na sala de aula, focava no indivíduo, fosse o professor ou o aluno. Procurava alguma culpa pela situação no comportamento individualizado em sala de aula, mas não encontrava respostas satisfatórias para meus questionamentos. Causava-me estranhamento os comentários no momento em que os professores se reuniam na sala dos professores e falavam dos alunos com uma posição muito definida sobre a exclusão e a inclusão escolar, tão determinista que se naturalizava. Não era uma situação individual: era um jogo de poder que se escondia nas falas, delimitando os sujeitos do grupo deveriam seguir em frente nos estudos e qual não deveria, e o porquê da situação produzida. O grupo que se apresentava ali não era o grupo do qual se falava naquele referencial teórico relacionado ao indivíduo e sua subjetividade. Para aquela linha de pensamento, o indivíduo era visto dentro de suas respostas ao grupo, se posicionando dentro deste grupo subjetivamente.

Uma constatação feita e difundida nos trabalhos do grupo que utiliza o referencial psicanalítico era a necessidade de observar aspectos subjetivos envolvidos nas investigações de situações de ensino; por maior controle que se tenha do ambiente escolar, existem variáveis sociológicas e de ambiente que não podem ser previstas nos projetos que se mostraram decisivas para a compreensão daqueles processos (VILLANI e FREITAS, 1998) que envolvem aspectos relacionados ao convívio dos grupos sociais. O modelo de Mudança Conceitual (CONFREY, 1990; STRIKE e POSNER, 1992; PINTRICH *et al*, 1993; VILLANI, 1996) tinha como principal crítica o fato de menosprezar os componentes subjetivos dos alunos e professores (tensões, esperanças, perspectivas e desejos). Para além da relação que o sujeito estabelece com o conhecimento científico, existem relações entre os sujeitos que definem os limites entre diferentes grupos dentro do espaço escolar.

Agora, procurando entender o processo de excluir/incluir indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, percorro outro caminho, em busca de respostas para as questões que me acompanham desde as primeiras elaborações. Havia o peso que as relações entre as pessoas, todos os atores envolvidos, tinha sobre o processo de construção de conhecimentos na escola. E havia, também, a queixa dos professores em relação a apatia, indisciplina, falta de compreensão dos conteúdos por parte do alunado. Some-se, ainda, o fato de que os índices avaliativos demonstravam que grande porcentagem de nossos alunos estava em defasagem com o esperado para os finais de ciclos (quanto a isto, lembremos que a cobrança da sociedade é grande e está sempre associada ao aspecto econômico).

A ideia da pesquisa passou por muitas versões. Inicialmente, a preocupação foi a de achar um culpado para a situação que se colocava nas salas de aula: como a instituição escola compactuava e ignorava as consequências para o futuro dos alunos que eram formados sem saber ler ou realizar uma correlação entre conceitos básicos? Os alunos são superficialmente classificados como “bons”, “maus”, ou “medianos” – isso permite que a escola, institucionalmente, e os professores separem os alunos em diferentes turmas e, dentro delas, estabeleçam lugares sociais para os alunos. Com o passar dos anos, com a convivência nas diversas escolas e com a preocupação de encontrar respostas, a visão sobre o fenômeno foi sendo modificado. Principalmente na convivência com a realidade e a dinâmica escolar.

Observando o aluno na sua interação com a escola, percebe-se muitas nuances que tornam o quadro mais complexo do que a simples culpabilização do estudante frente a seu desempenho. Muitos fatores que compõe o cotidiano escolar estão envolvidos nessa forma de exclusão. É preciso traçar um quadro geral para entendermos quais consequências estão relacionadas ao fenômeno e como direcionar a formação inicial e continuada para discutir os fatores e as implicações envolvidas.

Após algum tempo de observação, dentro da escola, a situação ganha outros contornos. A postura dos alunos é decisiva, mas os professores e suas formas de entender o ato de ensinar são tão responsáveis pelo fenômeno quanto as respostas dos estudantes frente ao processo de ensino. Cada professor atribui um motivo para excluir os alunos na sala de aula; essa explicação reflete, em parte, a classificação implícita, carregada dos valores e símbolos atribuídos a cada aluno pelo professor - ele próprio detentor de sua singularidade e de sua visão de mundo.

As pesquisas no campo educacional procuram analisar todos os lados que compõem a exclusão na sala de aula. Apesar de não ser o foco central desta pesquisa, é preciso conhecer a evolução dessa exclusão a partir de sua construção histórica e social para entender como a política de ensino é influenciada, e como influencia a prática de sala de aula.

2.2 RAÍZES HISTÓRICAS DA EXCLUSÃO

Pensar no fenômeno da exclusão escolar requer olhar para o início do sistema de ensino no Brasil. Toda forma de colonização impos sua cultura ao povo conquistado e essas marcas se perpetuaram nas novas tradições nascidas da mistura dos valores locais com os valores trazidos, compondo a nova identidade social do lugar. Quando pensamos na exclusão como arraigada ao entendimento de educação, precisamos entender esta construção historicamente, para evitar senso comum e a sua naturalização, como assinalado por Arroyo (2000) ao referir-se a escolas que buscam entender e modificar as estatísticas sobre desempenho escolar da rede pública.

> Todas [as escolas observadas] tentam encarar o fracasso/sucesso escolar num olhar global da construção histórica de nosso sistema de educação básica. Tentam superar sua naturalização, não vê-lo como uma praga a combater em bom combate. Não fazem dele o problema. (ARROYO, 2000, p. 33).

As raízes da exclusão escolar confundem-se com o início do sistema de ensino brasileiro. As classificações sociais e as políticas econômicas, em diferentes períodos, balizaram as formas de exclusão da escola e na escola. A retrospectiva histórica permite visualizar os períodos e as formas de exclusão que engendraram.

> O interessante é constatar que em cada momento social ele [o fracasso escolar] é reposto com novas conotações. Cada tempo social, cultural e pedagógico traz novas perspectivas no olhar da escola e novas sensibilidades. Onde estariam as novidades no olhar, equacionar e encarar esse pesadelo? (ARROYO, 2000, p. 33).

Para construir este histórico, encontramos em Moura Lins (1992) vasto material que nos permitiu compreender a formação do fenômeno da exclusão. Em sua tese"A burguesia sem disfarce: a defesa da ignorância versus as lições do capital", a autora escrutina as instituições que se dedicaram à formação dos indivíduos: a Escola, a Igreja e as Corporações Universitárias. Como encaminhamento metodológico, alerta que a tese irá tomar unicamente a instituição Escola. Compactuamos com a autora ao entender que a escola é um formador social muito importante e que deve, sempre, ser relido e repensado; da mesma forma que compreender como as relações se estabelecem e se entremeiam durante o processo de aprendizagem, rompendo fronteiras e criando outras, para construir o espaço social. No seu lugar histórico, a escola representa uma ameaça para a classe burguesa ao permitir que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento formal e, consequentemente, melhores condições de buscar seus direitos. Segundo Moura Lins (1992), do século XVI ao século XVIII a escola foi uma ameaça para o início da sociedade capitalista, pois dificultava a acumulação de capital por afastar o trabalhador de sua atividade, gerando a negação do direito ao conhecimento para os trabalhadores braçais. A autora questiona a concepção de escola para a classe burguesa da época.

> Que escola é esta? Por que a burguesia nega a Escola à classe trabalhadora emergente? E por que, a partir do início do século XIX, com o desenvolvimento da grande indústria, a classe proprietária dos meios de produção começa a se preocupar com as consequências do embrutecimento da classe trabalhadora frente ao desenvolvimento cada vez mais complexo da divisão de trabalho? (MOURA LINS, 1992, p. 1/2).

A divisão de trabalho exige indivíduos com um mínimo de preparo para realizar tarefas que se tornavam mais complexas, o que iniciou uma discussão sobre oferecer à gente comum uma escola com um conteúdo limitado para apenas prepará-los para as

atividades produtivas. Para modificar o quadro encontrado, era preciso lutar com a ordem existente que se caracteriza pela estreita relação entre a escola e a igreja; mas uma instituição era a extensão da outra, pois a igreja detinha o domínio sobre a escrita e a leitura na formação de quadros para a própria igreja e para a realeza, e não havia a intenção de oferecer aos homens comuns estes conhecimentos. Ao contrário, a igreja trabalhava para que os comuns aprendessem, no máximo, a ler as escrituras para serem batizados e *"...corregir e arrancar do animo daqueles que se queirao bautisar, os maos costumes que tinhao contrahido na sua educação."* (SANCHES, 1952, p. 5 *in* MOURA LINS, 1992, p. 3). Neste tipo de sociedade, não havia a possibilidade de ascensão de uma classe para outra, os comuns nunca chegariam à nobreza - é a chamada sociedade estamental. As grandes guerras pelas quais a Europa passou neste período culminaram com o domínio da igreja sobre os destinos da sociedade, uma vez que todos os estamentos da sociedade (dos nobres ao campesinato) tornavam-se soldados e os eclesiásticos assumiam os cargos de maior importância, inclusive o cargo de ensinar a ler e servir ao Estado. Para assegurar que não houvesse questionamentos às doutrinas da igreja, era necessário que a sociedade se mantivesse na ignorância.

É este modelo de escola que chega ao Brasil na sua colonização. Na chegada da Companhia de Jesus, junto com os colonizadores portugueses, inicia-se o período de oferta de escola para os indígenas, com o propósito de "civiliza-los". Moura Lins (1992) busca o respaldo de diversos autores para mostrar as diferentes interpretações sobre a inserção da Companhia na colonização que, além da intenção missionária e educadora dos indígenas, tinha um caráter mercantilista.

A autora faz uma reflexão sobre a importância que a escola assume para a sociedade burguesa, através de sua construção histórica, destacando dois pontos: "o confronto de interesse entre a Companhia de Jesus e o Gabinete Pombalino; e o período de transição entre o fim do trabalho escravo e o início do trabalho livre, desde meados até o final do século XIX" (MOURA LINS, 1992, p. 6). A época é marcada pela influência do mercantilismo que entendia que a escola não deveria ser frequentada por trabalhadores braçais. A divisão de trabalho decidia quem poderia ou não aprender a ler e escrever, mas sentia a necessidade de indivíduos gentis, disciplinados, e assim investe na expansão da escola primária.

Apesar de apresentar duas linhas distintas de compreensão sobre a educação jesuíta no Brasil colonial, a autora se posiciona. Uma linha de pesquisa (Padre Serafim Leite, Laerte Ramos de Carvalho, Betty Oliveira, Fernando de Azevedo, entre outros)

destaca as atividades missionárias e pedagógicas dos jesuítas; a outra linha, com destaque para João Lucio Azevedo e Marcos Carneiro de Mendonça, avalia as atividades mercantis da Companhia e as consequências para o desenvolvimento do trabalho educacional. Para Moura Lins, a segunda linha de pesquisa permite um entendimento das relações sociais que se desenhavam neste período e que servem de base para a compreensão da formação do sistema de ensino. As medidas tomadas pela corte portuguesa em relação ao oferecimento de ensino, ao chegar às terras recém-descobertas, visava primeiro garantir a educação da burguesia ascendente e a aristocracia; o movimento dos jesuítas para catequizar os indígenas é entendido, inicialmente, como uma forma de aproxima-los dos costumes trazidos e, através do batismo, torna-los cristãos – e assim garantiriam que se submetessem ao trabalho braçal e à vontade dos novos senhores, colaborando para o acúmulo de riquezas destinadas ao reino de Portugal. Além de colonizadores, os jesuítas desenvolviam, também, atividade mercantil e necessitavam de trabalhadores braçais.

O início, portanto, da ideia de escola foi marcada pelo que Moura Lins (1992) chama de *expropriação do saber.* E "saber*"* refere-se ao acesso aos conhecimentos básicos que eram necessários para o domínio de qualquer ofício, além do domínio da língua e de operações aritméticas. Entre os séculos XVI e XIX a sociedade dominante, manufatureira em sua maioria, impôs à recém-formada classe trabalhadora o legado da ignorância, sendo a Companhia de Jesus conivente com a classificação imposta aos trabalhadores e usurpadora do mesmo saber que se propôs a oferecer aos indígenas. Para Moura Lins (1992), no Brasil a expropriação do saber tem características singulares: os trabalhadores braçais serão os escravos ou os indígenas. Os escravos foram trazidos pelos navios negreiros e os indígenas foram atraídos para formarem aldeias no entorno das comunidades que se estabeleciam para, posteriormente, serem catequizados e "civilizados". Primeiramente, os jesuítas se propuseram a ensinar aos indígenas a ler e escrever na língua da pátria colonizadora, para batiza-los e torna-los cristãos através da leitura das escrituras sagradas. Contudo, nos primeiros anos do estabelecimento da ordem no Brasil, os jesuítas abandonaram as atividades pedagógicas com as crianças indígenas e os filhos dos trabalhadores braçais para dedicarem-se à educação dos filhos da elite agrária nos colégios.

> Esta reorientação é avaliada, dois séculos mais tarde, por Mendonça Furtado, quando denuncia em sua correspondência, o princípio imposto pela Companhia a todos os seus membros: de serem proibidos de usar a língua

> portuguesa, ou ensina-la aos silvícolas. (MOURA LINS, 1992, p. 80)

Outra denúncia contra os jesuítas era de que eles praticavam uma pedagogia escravocrata, apoiada pela burguesia colonial, para afastar indígenas e escravos da escola. Os escravos foram os mais prejudicados com a dominância da classe burguesa, que os via semelhantes a jumentos: necessitariam apenas de lugar para descansar, alimentos para conseguir trabalhar, o que vestir e onde dormir. Um dos autores citados por Moura Lins (1992), Benci, afirma que os senhores de engenho deveriam oferecer aos escravos a doutrina cristã, para que tomassem gosto pelo trabalho e fossem fieis e prestativos aos seus "donos".

A exclusão da/na escola encontra suas raízes neste sistema que nasce para alfabetizar todos os indivíduos nascidos em terras brasileiras, mas que na verdade sempre foi mitigada por classificações sociais. Desde a Companhia de Jesus, com suas missões catequizadoras dos índios, que deveria dar as mesmas oportunidades para os moradores do reino e isso não aconteceu. Apesar da doutrina cristã, eixo principal desta Companhia, as missões acabaram por negar aos silvícolas o direito de aprender a língua portuguesa, comunicando-se com eles em um dialeto. Este foi o estopim para a expulsão da Companhia de Jesus no período Pombalino; os jesuítas não estavam cumprindo com as atribuições de ensinar e ainda estavam escravizando os índios e, principalmente, se apossando das terras silvícolas, aumentando o seu patrimônio e ameaçando as posições sociais dos donos da terra. O embate não trazia preocupações com o direito a uma educação que aproximasse os indígenas da sociedade burguesa, mas sim a preocupação com o acúmulo de riquezas por parte da igreja e sua disputa com o início do capitalismo. E, quando impedidos de utilizar a mão de obra indígena, utilizaram os escravos para os serviços braçais.

Para esta sociedade colonial, tanto na figura dos jesuítas quanto na figura do Marquês de Pombal, o importante era defender os interesses mercantilistas, negando aos trabalhadores e à classe popular o acesso à escola. Encontramos muitos documentos que pregam a necessidade de manter a classe trabalhadora e os escravos longe do acesso ao conhecimento, sendo necessário, apenas, que aprendessem boas maneiras e a doutrina cristã. Este parco conhecimento não colocaria em perigo a posição do senhor, pois seria necessário dar-lhes alimento e local de descanso.

Moura Lins apresenta, no corpo de sua tese, todo o preconceito que havia em relação aos escravos (a força de trabalho que lhes servia). Nomes como Jorge Benci,

membro ativo da Companhia de Jesus, que se refere aos escravos como seres inanimados (tronco, pedra, etc.) ou como jumentos, incentiva a produção de escravos obedientes e dóceis, mas não pelo aprendizado de letras e sim pelos castigos corporais. O escravo, como ser irracional, precisa de castigos para aprender a curvar-se perante as ordens do senhorio. Outros autores ajudam a desenhar este cenário de elitismo e preconceito orquestrado pela igreja que dita regras no início da colonização (Padre Antônio Vieira, José de Anchieta, João Antônio Andreoni) e que nos faz refletir sobre inclusão e exclusão na formação do povo brasileiro. A educação vista pelo ideário burguês é partidária de deixar os trabalhadores o mais ignorante possível, para que desempenhassem suas atividades braçais sem questionamentos.

Quando se cria o Gabinete Pombal, no reinado de Dom José I, o objetivo principal era reforçar o colonialismo, que havia entrado em decadência. Portugal tentava entrar no mercado industrial, mas não conseguia sair da economia mercantilista. O Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) é nomeado Primeiro Ministro e tem como principal objetivo inserir o país e as suas colônias, especialmente o Brasil, no cenário mundial tendo como meta competir igualmente com a Inglaterra. Entre as Reformas propostas para alcançar o objetivo, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas de todas suas colônias em 1759, e a partir daí todo o sistema educacional construído pelos inacianos se desmantela lentamente. O modelo de ensino pensado para Portugal demora a chegar ao Brasil e é considerado o primeiro maior desastre no sistema educacional brasileiro. Mas o público desejado para este sistema de ensino, que pode ser considerado um modelo positivo por investir na formação do indivíduo, era a nobreza e os filhos da elite em formação. O Gabinete Pombalino toma medidas para libertar os indígenas escravizados, acreditando na miscigenação como forma de povoar suas colônias com descendentes portugueses; mas a concepção defendida ainda é de que não se pode perder tempo em escolarizar a classe trabalhadora. As reformas pombalinas têm um caráter profundamente classista e elitista (MOURA LINS, 1992)

A ideia de escola para os filhos da burguesia se baseava no direito adquirido pela classe dominante de acesso ao conhecimento para além da necessidade de disciplinarização, necessária aos escravos e trabalhadores braçais. Esta é a base da escola na época da colonização, que deixou resquícios culturais sobre nosso sistema de ensino.

Este formato de escola, classista e elitista, se mantém até final do século XIX,

quando as transformações sociais e econômicas pedem indivíduos mais bem preparados para assumirem atividades mais complexas. Em 1879, pelo Decreto número 7.247 (19 de abril de 1879), a Reforma de Leôncio de Carvalho manifesta o desejo de uma renovação educacional que respondesse aos movimentos políticos e econômicos da nova ordem social, marcadas pela abolição da escravatura e a constituição de um governo republicano. Além das expectativas com a capacitação dos trabalhadores para realizar tarefas mais elaboradas, havia a preocupação com o direito ao voto; por isso, também, o governo central (Rio de Janeiro) oferece ajuda financeira para instalação de Escolas Normais que se responsabilizariam pelo ensino primário para todos os cidadãos. As primeiras Escolas Normais se estabeleceram, em princípio, ao lado dos Liceus; os estudantes da elite brasileira que pretendiam frequentar cursos superiores saiam dos Liceus e se aplicavam aos exames nas universidades e, esperava-se que as Escolas Normais funcionassem paralelamente a estes, aproveitando o espaço e os professores. Estas escolas teriam a incumbência de formar os professores que atuariam nas séries primárias, formando alunos entre 7 e 14 anos, nos estados durante a Primeira República.

Alguns estados, antes de institucionalizarem as Escolas Normais, ofereceram Cursos Normais, com a adição de uma cadeira de pedagogia aos cursos já consolidados, mas a maioria destes cursos não foi exitosa por diferentes razões. Mas, o importante para nossa análise é perceber que se estabelecem aí novas fronteiras sociais: de classe (priorizando a educação voltada para o trabalho) e de gênero (com separação de disciplinas), como escancara o texto do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, no seu artigo 4º, que estabelece as disciplinas a serem oferecidas para o ensino nas escolas primárias de primeiro grau; além das matérias de praxe (literatura, noções de gramática, instrução moral e religiosa, princípios de aritmética, entre outras) havia as profissionalizantes, explicitando a função feminina e a função masculina: *"Costura simples (para as meninas); Noções de lavoura e horticultura; Noções de economia social (para os meninos); Noções de economia domestica (para as meninas); Pratica manual de officios (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas)"*.

A fronteira que se apresenta agora, de gênero, mostra-se fortalecida inclusive pela identidade docente que se estabelece a partir das Escolas Normais. Quando da proposta que estas escolas ocupassem um espaço físico adjacente aos Liceus, esperava-se que houvesse interesse de ambos os sexos para os cursos; mas o simples fato de a Escola Normal ser adjacente a um Liceu, afastava as alunas. Para atrair o público feminino, as Escolas Normais precisavam oferecer soluções para o convívio de ambos

os sexos nas salas de aula. Em Pernambuco, no ano de 1875, os assentos eram dispostos em duas fileiras, uma para as moças e outra fileira para os moços, ambas voltadas para o professor que teria controle sobre a comunicação entre as fileiras; além disso, seria possível que os responsáveis pelas moças (pais ou outro parente) permanecessem nas salas, para vigiar o comportamento. Em 1880, em Niterói, o diretor da Escola Normal apresenta uma solução mais "eficiente": havia mandado construir um muro, na sala de aula, para separar totalmente as duas fileiras de cadeiras, de forma que o professor pudesse ministrar as aulas para os dois lados do muro, mas sem que moços e moças se comunicassem. Segundo a Reforma de Leôncio de Carvalho, o ensino para ambos os sexos seria oferecido para crianças até 10 anos de idade, em classes regidas unicamente por professoras (mulheres). A expectativa de formar professores para assumir o ensino público, aliada à remuneração reduzida e ao baixo prestígio social, afastou a elite masculina das Escolas Normais. Outro fator preponderante para a baixa procura pelo curso de formação de professores por parte da elite masculina era a continuação da possibilidade de assumir classes de ensino primário sem diploma de normalista (KULESZA, 1998).

A feminização do magistério refletia a fronteira estabelecida quanto à diferença de gêneros. Para a sociedade da época somente a elite masculina teria capacidade para avançar nos estudos e entrar em universidades; as mulheres, com capacidade intelectual inferior, seriam as mais indicadas para assumir a educação das crianças. Em 1889 o presidente de Mato Grosso, Souza Bandeira, lamenta o fechamento de uma Escola Normal (que se localizava anexa ao prédio do Liceu e por isso não havia alunas matriculadas), e descreve razões pelas quais considera que as mulheres são mais indicadas para desempenhar a função de mestre:

> Ela chegou ao extremo resultado de excluir do ensino normal quem melhor e mais vantajosamente pode desempenhar a árdua profissão de mestre, a mulher. A escola primária é uma continuação da família; bem como no lar doméstico, a mulher menos prendada afeiçoa o espírito e o coração de seus ternos filhos com aquele segredo que os pais mais ilustrados não praticam, nem compreendem, assim também na escola elementar, destinada a auxiliar e aperfeiçoar o trabalho da família vem a ser uma inconsequência abandonar ao homem aquela tarefa (MARCÍLIO, 1963, p.102 *in* KULESZA, 1998, p. 68).

Além das razões acima, outra facilidade atribuída ao sexo feminino para desempenhar a função de professora era a possibilidade de pagamento irrisório, pois seria quase um objetivo de vida das mulheres cuidar dos filhos, dela e dos outros. Esse

foi o argumento utilizado pelo governador do Piauí em 1910, ao reinaugurar a Escola Normal para moças:

> Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira e a mais poderosa foi a natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui; mais afetiva que o homem, ela está, por isso, muito mais apta a ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros albores da inteligência. A segunda razão foi a exiguidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. Com a carestia atual de vida, é absurdo pensar em obter preceptores dedicados ao magistério, pagando os minguados ordenados do orçamento. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços (CASTELO BRANCO, 1995, p. 67 *in* KULESZA, 1998, p. 70).

No período da Primeira República (1889 a 1930), a escola segue os códigos das fronteiras construídas: a elitização e a classificação como fundamentais para pensar o direito à educação formal. Havia uma expectativa de que a mudança de regime trouxesse uma nova ordem ao sistema de ensino que pudesse ser *"lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil*" (SCHUELER e MAGALDI, 2009, p. 33).Mas não foi isso que ocorreu. A escola desejada não se concretizou, não havia a preocupação com os direitos a uma cidadania que resultasse em progresso para a comunidade, não era a escola para todos, anunciada para todos. Shueler e Magaldi (2009, p.34) afirmam que era uma escola "*inacabada e inconclusa", "seriada, graduada, circunscrita a espaços e tempos específicos"*. Para a hegemonia se manter era preciso dar à infância popular um local apropriado para reproduzir os códigos que a elite determinou como corretos.

Criticava-se a escola do período imperial por se apresentar "mofada" em todos os sentidos: pedagogia atrasada, sem formação especializada, estrutura imprópria, sujeira, precariedade.

> Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas − a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. −, a má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso − impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. (SCHUELER e MAGALDI, 2009, p. 35)

Havia, portanto, a esperança geral de que esta imagem da escola fosse enterrada junto com o imperialismo e surgisse um novo modelo, reinventado e com novos

objetivos. A época é marcada por disputas de linhas metodológicas e pedagógicas, por projetos grandiosos que pretendiam modificar o cenário geral no sistema de ensino. Há, segundo Schuler e Magaldi (2009), uma tendência a apagar alguns aspectos da reformulação no período, quase como uma necessidade de esconder o que foi a escola imperialista e como foi difícil modificar a realidade durante a Primeira República. Alguns aspectos podem ser apontados, mas a historiografia da educação neste período carece de outros olhares (SCHULER e MAGALDI, 2009).

As autoras pontuam alguns aspectos que podem ajudar a compreender o que foi o sistema de ensino na Primeira República:

- Os espaços físicos para as escolas primárias, ainda influenciados pelo Império, passaram a receber especial atenção, pois se acreditava que havia uma relação direta entre a arquitetura monumental e a procura pelos estudos, a exemplo das Escolas do Império; as aspirações políticas e sociais do novo regime necessitavam que as pessoas fossem alfabetizadas e se posicionassem perante as mudanças propostas através do voto.
- Os grupos escolares receberam uma especial dedicação dos reformadores do sistema de ensino, que consideravam o ensino seriado e a escola graduada superior às escolas unitárias (ou isoladas), consolidando a representação de escola pública elementar ideal, dando-lhes visibilidade e prestígio.
- A ênfase é dada para se compreender as *culturas escolares*, como um novo olhar sobre a escola e seus alunos. Passa a ser importante compreender como os alunos se adaptam e se interessam pela escola, o que faz desta escola um local agradável para ser frequentado.
- O estabelecimento da seriação:

> No modelo da escola graduada, a seriação foi um dos pilares de ordenação temporal, estabelecido em relação direta com outro elemento organizacional da escola moderna, ou seja, a classificação dos alunos mediante o sistema de avaliação por idades e classes de ensino. (...) foi, sobretudo, com os grupos escolares que se introduziu – e progressivamente se generalizou – a organização dos cursos primários, graduados em três ou quatro séries. Ao introduzir o curso, definiu-se um *percurso* a ser cumprido pelo aluno ao longo de sua escolarização inicial e criaram-se as condições para o fortalecimento da cultura escolar e da própria escola no interior da sociedade. (SCHULER e MAGALDI, 2009, p. 43)

- Havia ainda a preocupação com o fortalecimento da imagem da recém-independente pátria. Seria necessário popularizar os signos patrióticos

(bandeiras, hinos) e disciplinar os indivíduos para respeitar e reverenciar estes elementos de identidade. A escola faria a apresentação destes símbolos para seus alunos, que os divulgariam fora do ambiente escolar.

- Outra preocupação a ser considerada, decorrente dos anos de imperialismo e escravidão, era o gritante número de analfabetos entre os indivíduos produtivos. Era necessária uma campanha de grande alcance para que a situação fosse minimizada. A condição foi considerada o maior problema a ser enfrentado. Compreendia-se que o país só teria alguma possibilidade de crescimento, segundo os ideais republicanos, se fosse oferecida uma escola primária de qualidade para formar os indivíduos; com esse intuito, é criada a Associação Brasileira de Educação (1924), para impulsionar e organizar os diversos projetos que surgem para o tema educacional.

> Na década de 1920, essa crença se manteve, alimentando, por exemplo, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, instituição que passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da "causa educacional" e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira, articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação. (SCHULER e MAGALDI, 2009, p. 47)

Em consequência desta efervescência de projetos para a reestruturação do sistema de ensino, inicia-se um embate metodológico: os católicos, representantes da educação religiosa, e os "liberais" ou "renovadores" ou, mais comumente, os "escolanovistas" (Movimento Escola Nova). É necessário, como frisado pelas autoras, deixar claro que nunca foi um embate tão rigoroso, mas foi marcante para a construção da identidade social do brasileiro. Havia a preocupação em definir uma marca, uma identidade, para a educação brasileira; a principal discordância estava relacionada à Constituição de 1891, que previa a laicidade, decretando a separação oficial da Igreja e da Escola. Em consequência, o ensino religioso de base católica deixa de ser obrigatório e gera protesto entre os religiosos que pretendem reverter a situação; os escolanovistas, por outro lado, defendem a idéia de uma escola laica, neutra.

Outro ponto de discordância entre os dois grupos era o tratamento da questão de gênero. Os escolanovistas defendiam um ensino co-participativo, sem distinção de gêneros no tocante ao conteúdo oferecido. Os católicos valorizavam a diferenciação de gêneros e compactuavam com o princípio de papéis sociais rigidamente distintos. E,

possivelmente relacionado a esta posição, os dois grupos divergiam em relação à agência que regularia o sistema de ensino brasileiro.

> Também em disputa se situava a visão sobre o papel das diferentes agências sociais na educação. Enquanto os escolanovistas enfatizavam o Estado – e a escola pública – como principal instância educativa, os católicos assinalavam a preeminência da família e da Igreja na educação e na civilização da sociedade. (SCHULER e MAGALDI, 2009, p. 48)

- O movimento da Escola Nova se consolida e segue forte na proposição de metodologias e práticas pedagógicas. O movimento é responsável por algumas características que visavam a reestruturação do ensino e a renovação do sistema educacional brasileiro. Entre estes novos aspectos, podemos destacar a cientificização progressiva das práticas escolares, que delimitou o campo educacional e estimulou a formação de professores mais especializados:

> Entre estas, se situa a da cientificização progressiva das práticas educativas, aspecto que alimenta a necessidade de uma crescente especialização e legitimação do educador profissional e do próprio campo educacional, que assumia contornos mais nítidos, estimulando, por sua vez, a formação apropriada de professores em espaços concebidos para esta tarefa e inspirados pelos ideais renovadores. (SCHULER e MAGALDI, 2009, p. 50)

A escola na Primeira República valoriza a centralidade do aluno nas escolhas de projetos que deveriam ser implantados no território nacional, incentiva a formação de professores e defende a laicidade. Mas, é claro para os renovadores, era preciso que a família estivesse conectada à escola em uma parceria colaborativa, para que o processo educacional fosse completo. De qualquer forma, muitas questões sobre o período histórico ainda permanecem abertas, mas as questões que Schuler e Magaldi (2009) nos apontam ao final de seu artigo revelam que a preocupação com o aspecto da exclusão/inclusão carece de detalhamento e que, mesmo ocupando lugar central no desenvolvimento dos projetos educacionais, a relação entre alunos e professores é quase uma incógnita.

> Quem são os *alunos*, meninos e meninas, que frequentaram as escolas e as variadas instituições educacionais na Primeira República? Que experiências, histórias, memórias, marcas inscritas em corpos e rostos foram deixadas pela escola? Que ausências, silêncios, medos, emoções, barreiras, exclusões, traumas e sensações experimentaram aqueles sujeitos que viveram e construíram as culturas escolares? E, do mesmo modo, que representações sócio-culturais foram elaboradas sobre a forma escolar de educação por

> aqueles indivíduos e grupos sociais que dela permaneceram distantes, indiferentes, excluídos? (SCHULER e MAGALDI, 2009, p. 55)

O período histórico seguinte, chamado de Segunda Republica, foi marcado por um crescimento no setor industrial nacional e, consequentemente, um aumento da classe urbano-industrial, levando a uma reestruturação das políticas sociais. Na educação, o período se caracteriza pela inclusão de disciplinas técnico-científicas no currículo escolar atendendo aos objetivos do governo, preocupado com a mão de obra a ser utilizada nesta nova fase econômica do país. Outra disputa, ainda presente no período, se dá entre os escolanovistas e os católicos; o ensino religioso passa a ser facultativo nos currículos das escolas públicas. O movimento Escola Nova, contudo, consegue manter o ensino como direito de todos: público, gratuito e universal.

A Segunda República tem duração até a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas assume a presidência. Neste período aguardava-se a aprovação da nova Constituição (1934) que previa, para a educação, traçar diretrizes para o ensino, coordenar o sistema de ensino e fiscalizar sua implementação. Esta centralização do governo sobre o sistema de ensino é determinação do então ministro da Educação e da Saúde Gustavo Capanema, que se manteve no cargo por 11 anos (1934 a 1945). A Constituição mantém a obrigatoriedade do ensino público e gratuito. Mas em 1937, com o golpe do então presidente Vargas, forma-se um governo repressivo, centralizador e corporativista; e uma das medidas foi isentar o Congresso de qualquer responsabilidade em relação ao sistema de ensino, repassando para a indústria e o comércio o encargo sobre a educação de seus funcionários e familiares.

Foi um período de regressão do sistema de ensino. A prioridade era a formação da elite, visando o progresso nacional, com um ensino tradicional e de cunho humanístico; para os trabalhadores e seus familiares foi criada a escola tecnicista, responsável por formar o cidadão trabalhador. O ensino secundário foi dividido em duas partes: o fundamental, com duração de cinco anos, onde seria priorizado o ensino de hábitos, atitudes e comportamentos, proporcionando ao aluno a convivência em sociedade; 2º. Grau,de três anos,com proposta profissionalizante (aqui vale uma observação: a inescapável semelhança com a atual proposta de ensino no Brasil, em 2017). Outra característica marcante da época foi a responsabilidade conferida ao Exército brasileiro para cuidar do ensino da classe trabalhadora, na incumbência de formar o “cidadão-soldado”.

No chamado Estado Novo, que compreende o período de 1937 a 1945, constitucionalmente a educação deixa de ser dever do Estado. O ensino cívico torna-se obrigatório nas escolas, atendendo ao anseio de uma sociedade obediente e nacionalista.

Havia uma divisão clara em relação ao conhecimento: a classe dominante, a elite, tinha a possibilidade de uma escola secundária que preparava para o ensino superior (propedêutica); a classe popular estava destinada a receber o ensino primário (que hoje chamamos de ensino fundamental) e ingressar nas escolas técnicas, profissionalizantes. Como símbolo deste período e do incremento para o ensino profissionalizante é criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Só que a grande maioria dos alunos egressos do ensino primário não continuava os estudos, e o número de matriculados foi decaindo visivelmente, com as causas podendo ser relacionadas ao maior incentivo do governo para as escolas secundárias e o ensino industrial visando formar a mão de obra necessária para suprir as demandas da indústria crescente no país. Outro evento relacionado é a Segunda Grande Guerra, que criou fronteiras para os imigrantes, principalmente dos países envolvidos no confronto, e muitas escolas primárias fundadas por estes teve seu fechamento decretado.

Na República Nova, compreendida entre os anos de 1946 a 1963, a educação ganha tratamento de política nacional após anos de discussões e de decretos-lei que guiavam seus rumos. A Constituição de 1946 traz em seu texto as expressões "diretrizes e bases" para a educação nacional, representando um avanço para se pensar em novas possibilidades na organização de um Sistema Nacional de Educação. No ano seguinte começa a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões e textos sofreram críticas por parte das alas mais tradicionais que julgavam muito descentralizadoras as sugestões apresentadas. As modificações feitas, então, pretenderam conciliar projetos das diferentes correntes envolvidas (partidos políticos, igreja, imprensa, sociedade).

> Em síntese, a elaboração da LDB seguiu o embate entre o ideário liberal da UDN e o de planejamento central nacional do PSD. O conflito entre a elaboração de garantias ao ensino particular, de inspiração liberal e católica, e de prioridade á escola pública, de inspiração nacionalizante, permeia todo o processo de construção da nova lei. (RICCI, 2003, p. 160)

A LDB foi promulgada apenas em 1961, com as devidas alterações propostas para satisfazer a todos os grupos que tinham algum interesse em direcionar as Diretrizes Curriculares Nacionais e influenciar no encaminhamento das disciplinas e metodologias a serem implementadas nas escolas.

A alfabetização continua sendo um desafio para o sistema de ensino e, entre 1947 e 1962 muitos projetos são propostos para sanar este problema entre os jovens e adultos, assim como algumas instituições são criadas para supervisionar e coordenar os projetos escolhidos. A Constituição prevê punição para qualquer forma de discriminação, seja de ordem religiosa, política ou filosófica, bem como qualquer preconceito de raça ou de classe e os projetos submetidos precisavam atender a este propósito. Estas determinações ajudaram a identificar algumas fronteiras que se colocavam para a sociedade, gerando preconceitos e exclusões.

Mas ainda havia uma clara proteção à classe dominante, percebida, por exemplo, na educação de grau médio, em prosseguimento à educação primária: os adolescentes das classes mais populares eram direcionados para o ensino profissionalizante; já não se falava em prepara-los para ingressarem no ensino superior como acontecia com a elite.

Do ponto de vista dos embates entre as diversas linhas de concepções de educação, havia um predomínio da linha humanista moderna relacionada ao movimento Escola Nova. É somente a partir dos anos 1960 que as linhas tecnicistas de educação começam a ganhar destaque.

A primeira LDB começa a vigorar um ano antes do golpe militar de 1964, e as discussões em torno de uma educação mais igualitária são suspensas, com algumas reformas propostas pelos militares com o intuito de manter o controle sobre a formação escolar. O regime militar desejava manter a inspiração normativa mais pragmática, preocupados em conservar uma estrutura física organizacional, evitando qualquer mudança nas bases filosóficas ou políticas do sistema (ASSIS, 2012). Para o governo militar, o ensino deveria deixar de ser obrigação do estado e, então, cria mecanismos legais para incentivar empresas privadas a investirem em escolas particulares. Claramente, o investimento privado contribuiria para diminuir, até cessar, a obrigação do governo com o ensino público e gratuito. A Constituição de 1967 fornece instrumentos legais para que as escolas particulares fossem, gradativamente, tomando espaço do governo na oferta de escolas para a população, mantendo sempre o domínio da elite sobre a classe trabalhadora.

> Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa

> fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola (GERMANO, 2005 *in* ASSIS, 2012, p. 329).

Com relação à manutenção das classes sociais e suas delimitações, duas grandes modificações no sistema de ensino foram engendradas durante o regime militar. A primeira, em 1968, promove uma reestruturação das universidades públicas, a chamada Reforma Universitária; havia um movimento entre os estudantes e professores solicitando algumas modificações na estrutura universitária: o final das cátedras, a ampliação das vagas, a autonomia universitária. Mas a Lei 5.540/68 não atendeu às reivindicações solicitadas; ao contrário, reforçou a burocracia e a centralização da classe dominante dentro das universidades. No ano seguinte, o Decreto 547/69 institui os cursos de curta duração, favorecendo a entrada no mercado de trabalho de profissionais formados em tempo menor. A segunda grande modificação no sistema de ensino acontece no ano de 1971, com a Lei 5692/71, que foi aprovada com o Congresso esvaziado e previa mudanças nos ensinos primário e médio. As altas taxas de evasão e repetência foram argumentos para que medidas 'democratizadoras' modificassem o acesso e o ciclo para estes segmentos de ensino. Segundo Germano (2005, p. 168 *in* ASSIS, 2012, p. 335), a referida lei

> (...) assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos [...] que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência.

Mas a realidade se mostrava outra, e a verdadeira intenção era apenas quantitativa: abaixar os índices de evasão e repetência para cumprir um acordo com os Estados Unidos (MEC-USAID), que tinha três linhas de atuação: educação e desenvolvimento; educação e segurança; educação e comunidade. O que resultou desta reforma proposta foi a repressão e a censura sobre o ensino; disciplinas que defendiam o ideal de segurança nacional; e o encerramento das agremiações estudantis (centros acadêmicos e grêmios estudantis), que foram substituídos pelos "centros cívicos escolares", organizados e dirigidos por representantes das autoridades oficiais. Estas medidas desqualificaram a escola pública, e a formação de professores foi menosprezada. A análise de Chauí (1977 in SOUZA, 2007, p. 161) é muito esclarecedora:

> O item educação e desenvolvimento propunha a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à

> tecnologia avançada. Profissionalização rápida e privatização do ensino foram objetivos prioritários da reforma voltada à criação de mão-de-obra especializada para um mercado em expansão(...)
> O item educação e comunidade é o mais expressivo (...)A 'integração das escolas à realidade social' (dizia o MEC USAID)visava ao fornecimento de mão de obra barata às empresas e ao surgimento de uma elite de pseudo-pesquisadores (que seriam capazes de tudo, menos de pesquisar).

O governo militar fica marcado pelo sucateamento da educação, assim como a saúde e a previdência. E este é resultante do privilégio concedido à elite e aos empresários, aumentando as fronteiras que delimitavam onde era possível transitar ou não. As instituições de ensino particulares dominaram o mercado desde a pré-escola até o ensino superior, afastando a classe popular das oportunidades de atingirem níveis mais elevados de ensino, quando conseguiam frequentar a escola (GERMANO, 2005). Outra consequência, que se reflete até hoje, foi a retirada de recursos da educação para outras áreas; os primeiros a sentirem a falta de valorização da carreira foram os professores, que pouco a pouco viram seus salários defasados, sua carga horária aumentada e seu prestigio social apagado (CURY, 2007).

No final da década de 1970 e durante a década de 1980 muitos debates e muitas críticas foram feitas para reestruturar o sistema de ensino. São estes resultados que vão embasar a proposta a ser apresentada para o capítulo da Constituição relativo à educação e, que mais tarde, será aproveitada para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Toda discussão que se segue, até a promulgação da LDB 9394/96, evidencia o embate entre duas linhas divergentes: de um lado o Estado, priorizando a formação de profissionais para suprir o mercado de trabalho; de outro, os educadores demandando uma reestruturação do sistema de ensino. Em ambos os casos, não havia a preocupação com o aluno até o momento. Em 1996, com a promulgação da LDB, houve uma efervescência na escola pública. Os professores, formados segundo a Lei aprovada em 1961, sentiram-se inseguros quanto ao seu destino na escola. Até o início dos anos 2.000 poucas mudanças efetivas no sistema de ensino e nas condições de formação docente. As promessas de ofertas de cursos para qualificação docente só começaram a se institucionalizar a partir de 2002, pela rede oficial de ensino (aumento na oferta de cursos de: licenciatura plena, especialização, modalidade EAD) com programas como o REUNI, PROUNI, a expansão do número de universidades e cursos). Seria possível pensar que o aumento da oferta de qualificação acaba por influenciar o olhar para o aluno e sua relação com o conhecimento?

No texto de ANGELLUCI et all (2004), percebe-se que as pesquisas sobre o tema fracasso escolar, entre os anos de 1991 e 2002, modificavam o olhar na direção de analisar as causas dos problemas de aprendizagem a partir da compreensão da relação do aluno com a construção de seu conhecimento. As pesquisas que pretendiam analisar os distúrbios de aprendizagem concentravam-se, principalmente, nas linhas de distúrbios neurológicos, emocionais e cognitivos/psicomotores. Mas as pesquisas nas linhas psicologizantes e a analise psicanalítica, apesar de manterem sua importância e seus espaços, necessárias para compreender o indivíduo e sua relação direta com o conhecimento, abriam espaço para a compreensão das relações estabelecidas na escola. O fracasso escolar passa a ser pesquisado em seus mais diferentes aspectos: a sua remediação e a sua prevenção. A relação do fracasso com políticas públicas, com o cotidiano escolar; a relação entre o professor e o aluno na reprodução deste fracasso, com destaque para a importância desta relação para a exclusão ou inclusão escolar (ANGELLUCI et all, 2004).

Essa mudança de foco sugere que o aluno passa a fazer parte das preocupações com a melhoria da qualidade de ensino. Após as preocupações com a reestruturação do sistema de ensino, depois com a formação do professor, teria chegado o momento de olhar para os alunos e as causas das demandas sobre como respondem ao processo de ensino. O acesso à escola, pelas camadas mais populares, trouxe à tona problemas relacionados ao conhecimento, como a massificação do ensino e a queda na sua qualidade; o professorado sente estas mudanças e se ressente da baixa remuneração, do aumento de trabalho e da perda de status social.

Nos anos seguintes, com a utilização cada vez mais frequente dos índices de aproveitamento e de avaliações dos sistemas de ensino, ficam mais evidentes os problemas relacionados ao fenômeno da exclusão. O foco sobre o alunado se concretiza, e as questões a seguir dizem respeito ao lugar social para os egressos das escolas públicas. O aumento das desigualdades poderia ser atribuído ao fracasso/sucesso escolar?

CAPÍTULO 3
FRACASSO ESCOLAR E EXCLUSÃO: APORTES DA LITERATURA

Considerando a exclusão escolar um problema que ultrapassa o ambiente escolar e que produz marcas que afetam a vida do indivíduo, buscamos no referencial sociológico algumas possibilidades de respostas às nossas questões. Buscamos compreender de que forma as relações sociais influenciam o desempenho do indivíduo no seu percurso e no seu desempenho escolar.

Neste capítulo, apresentamos os conceitos sociológicos que auxiliam na busca por respostas aos comportamentos sociais que incluem ou excluem da convivência em um determinado grupo os indivíduos que aceitam ou não os códigos compartilhados. Os conceitos de estabelecidos e outsiders (ELIAS e SCOTSON, 2000) complementam o conceito de fronteiras sociais (SAINT MARTIN, 2010) para subsidiar a forma como os grupos se transformam e transformam os grupos nas suas inter-relações e nas suas interdependências.

3.1 FRACASSO E CULTURA ESCOLAR

A primeira diferenciação em relação ao tema proposto que encontramos na literatura é uma questão prática: fracasso é exclusão? Ou, a exclusão é sinonímia de fracasso? Este questionamento é necessário para marcarmos a linha que esta pesquisa irá traçar. O aluno fracassa em sua ascensão social em decorrência de uma trajetória de exclusão, não exclusivamente da exclusão na escola.

A situação de fracasso escolar pode caracterizar a exclusão socialdo indivíduoquando há, por exemplo, situações de abandono da escola.Spozati (2000)inicia a sua análise sobre o fenômeno levantando uma questão muito interessante: a exclusão social e o fracasso escolar estão diretamente relacionados, e seria simplista apontar o fracasso do indivíduo apenas como causado por situação excludentes na sala de aula. A

naturalização da situação tira o assunto da pauta das discussões e destaca as consequências advindas deste problema como foco das dificuldades a serem resolvidas.

> Considero, porém, que essa leitura causal, e que não deixa de ter razão, mecaniza a análise, cria a justificativa e com isso retira a questão da dinâmica da vida e do viver. Em outras palavras, a leitura causal, ainda que concreta, leva à naturalização da questão: há fracasso porque há exclusão, ou vice-versa. Aliás, já ouvimos de várias autoridades essa consideração. (SPOZATI, 2000, p. 21)

A autora levanta outro aspecto importante que compartilhamos: a educação é um direito adquirido por todos os segmentos da sociedade, e naturalizar o fracasso e a exclusão de crianças e jovens é socialmente antiético. Não é possível aceitarmos que alunos do ensino básico saiam da escola sem aprender a ler e escrever de forma correta. Este problema foi o que deu origem à ideia desta pesquisa. Aprender, no mínimo, a ler e escrever é um direito de todos os alunos, independentemente de sua classe de origem (SPOZATI, 2000).

A leitura psicológica foi a primeira a ganhar forças nas pesquisas educacionais no Brasil; na década de 1930, mais precisamente em 1938, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) no Ministério de Educação e Cultura, sob o comando de Lourenço Filho, as pesquisas tinham como linha condutora as avaliações psicológicas do processo de ensino e do aprendiz. *"Estava-se no auge da influência da Escola Nova, que assentava as bases da pedagogia científica na biologia e na psico-logia".*(ANGELUCCI *et al*, 2004, p. 53)

Em uma das primeiras leituras sobre o tema, Patto (1991) oferece uma visão sobre a produção do fracasso escolar construída através de análise baseada nos preceitos psicológicos. A psicologia da educação atribuiu o fenômeno ao indivíduo, que chega à escola com problemas familiares e psicológicos que o impedem de progredir nos estudos. O fracasso escolar seria resultante de uma organização psíquica imatura, que se caracteriza por indivíduos ansiosos, agressivos, dependentes.

> Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes. (ANGELUCCI *et al*, 2004, p. 60)

Para esta linha de pesquisa, a escola é um fator externo ao problema. Praticamente, a escola e todo seu aparato de envolvimento com o desempenho do aluno é desconsiderada. A escola ensina, mas é o aluno que não possui estrutura emocional e intelectual para apreender, assim como a relação professor-aluno é vista como secundária na questão. O ambiente escolar traria todas as condições para o aluno desenvolver-se intelectualmente. Esta linha de pesquisa estabelece uma relação direta entre desempenho escolar e saúde mental, ainda muito difundida em nosso sistema de ensino.

> Cabe ao aluno adaptar-se, com a contribuição de professores e psicólogos. No interior de uma concepção de normalidade como adaptação, o não ajustamento à escola ou a insatisfação com características do ambiente escolar são incapacidade individual de orientar-se pelo princípio de realidade. (ANGELUCCI *et al,*2004, p. 60)

Outra linha de entendimento sobre o que seja o fracasso escolar e quais suas causas aponta para o despreparo do professor em relação à condução do processo de ensino. É uma opinião mais tecnicista, preocupada com a forma de aplicação das metodologias e com a falta de investimento na capacitação do professor. Ainda acredita-se que as crianças das classes populares estejam mais propensas a uma (in)capacidade intelectual, mas o foco recai sobre o professor e a técnica utilizada para trabalhar com estes alunos.

Para este entendimento, o professor é preparado para trabalhar com crianças ideais e, sendo os alunos das escolas públicas advindos de estruturas familiares com problemas emocionais e sem acesso à cultura, estes professores teriam dificuldades em aplicar as técnicas de ensino adequadas. A intenção seria ajustar as crianças aos modelos ideais de conduta e de desenvolvimento das habilidades esperadas, sem levar em consideração outras variáveis. Se o professor seguir todos os passos necessários para a aplicação correta das técnicas e mesmo assim o aluno não conseguir aprender, então será necessário encaminhamento para um psicólogo.

> O acento técnico dessa concepção de fracasso escolar fica patente na preocupação com a eficácia da prática pedagógica. Nesse contexto, ser bom professor significa ter formação técnica adequada; refletir sobre a prática; planejar as intervenções; estar motivado. Se todos esses critérios forem garantidos e, ainda assim, houver crianças que não aprendem, aí sim se pode afirmar a presença de dificuldades psíquicas individuais que devem ser encaminhadas a especialistas. (ANGELUCCI *et al*, 2004, p. 61)

Há pesquisas que apontam o fracasso escolar como fruto das instituições educacionais brasileiras. Esta linha parte do princípio de que é uma construção histórica, e como tal necessita de uma mudança de política educacional para reversão do quadro que passa pelo reconhecimento do direito ao conhecimento.

> A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar. Assim, a reversão desse quadro requer, da política educacional, resistência aos interesses privatizantes e compromisso com a construção de uma escola pública capaz de distribuir com mais igualdade habilidades e conhecimentos que lhe cabe transmitir. (ANGELUCCI *et al*, 2004, p. 62)

A construção histórica do fracasso escolar e, por conseguinte, da exclusão da/na escola foi determinante para o desenho atual do sistema de ensino que acompanha as mudanças políticas e econômicas, mas que ainda possui um resquício de seletividade determinante para a reprodução deste fenômeno na escola atual.

A interferência da política no assunto, focalizando as relações de poder situadas no interior dos estabelecimentos de ensino (principalmente no que tange a violência simbólica que desconsidera a cultura popular e impõe a cultura dominante como única alternativa de ajuste social) é também uma das causas apontadas para o fracasso das crianças que não se enquadram nos parâmetros considerados dominantes. As concepções tradicionais que colocam as crianças das classes populares como carentes culturalmente ou possuidoras de deficiências cognitivas e emocionais são criticadas nas relações pedagógicas concebidas para trabalhar o indivíduo, enfim, todos os caminhos que identificam a escola como um local abstrato, sem identidade perante a sua função.

No texto de Angelucci *et al* (2004), utilizado para esta primeira diferenciação sobre fracasso, queremos destacar a ruptura epistemológica pela qual passou o conceito de fracasso escolar, que se modificou na direção de tirar o foco do indivíduo, transformando-ode objeto para sujeito de pesquisa.

> Há, portanto, uma ruptura epistemológica: do conhecimento sobre a "criança fracassada", o "professor incompetente", as "famílias desestruturadas" para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções. (ANGELUCCI *et al*, 2004, p. 63)

A análise do fracasso escolar sob o olhar psicologizante perde um pouco derespaldo dentro da pesquisa nesta área, mas está presente dentro da escola pública, como uma forma de transferir o problema para outro profissional, tirando da escola a

incumbência de oferecer recursos e respostas para a real inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. É comum, ainda hoje, orientações para tratamentos medicamentosos para alunos com dificuldade de entendimento ou de adaptação.

Na convivência dentro da escola, as observações que me instigavam a amadurecer a ideia de analisar o fenômeno (que ainda não tinha uma linha definida) estavam ligadas à forma como alguns professores e alunos se enfrentavam abertamente sem um motivo aparente, e como os comportamentos se modificavam em outros momentos. Em determinados momentos, havia uma tensão entre a figura do professor que representa a autoridade em sala de aula e a posição do aluno que pretende se estabelecer naquele grupo, gerando atritos e resistências para além da resposta esperada para uma situação de ensino e aprendizagem; passa pelas formas de entendimento do seu próprio papel e de sua posição social no grupo, gerando situações de tensão de poder, estas situações entre professores e alunos eram evidentes, quase gritante. Não conseguia pensar somente no indivíduo com problemas de aprendizagem, como a linha psicologizante determinava; intrigava, sobretudo, que professores e alunos modificavam seus comportamentos dependendo da relação que se estabelecia. Um aluno que se indispunha com um professor e, por isso, não obtinha os resultados pretendidos com aquela disciplina, se saia muito bem com outro professor e obtinha excelentes resultados. Não podia ser um problema do indivíduo, apenas.

Outro fator que incomodava era a insistência com a medicalização de alunos indisciplinados e com dificuldades cognitivas. A primeira avaliação era sempre psicológica e o encaminhamento para serviços especializados desviava a atenção dos fatores sociais, externos ao indivíduo, mas que o incomodavam no processo de aprendizagem.

Buscando uma resposta mais próxima do quadro vivenciado na escola, recorremos à literatura em busca de outras possibilidades de análise. Em Abramovicz e Moll (1997) vários autores analisam diferentes formas de fracasso escolar. Dentre estes autores, o texto de Arroyo (1997) é particularmente interessante, colocando o fracasso como parte de uma cultura arraigada na sociedade brasileira perpassando por todas as instituições sociais. O objetivo é gerar a desigualdade e a exclusão, necessárias para evidenciar a dominação da elite sobre as classes populares.

Vemos aqui, nas palavras do autor, o reforço à necessidade de assumirmos como direito o acesso à educação para combatermos o fracasso e a exclusão. A estrutura piramidal da escola reforça o domínio "seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes" (ARROYO, 1997, p. 13). E são justamente as habilidades e os saberes determinados para uma classe e não para outra que resultam em diferentes oportunidades socioculturais futuras, representando uma manutenção da condição de excluído para uns e não para outros.

Arroyo provoca, apontando alguns questionamentos necessários para que as pesquisas contribuam para a reflexão sobre o problema, e que foram determinantes para a escolha de referenciais teóricos para esta pesquisa:

> Nesta direção julgamos que poderiam ser priorizadas pesquisas que esclarecessem questões como estas: o fracasso escolar não é um produto de nossa organização escolar? Um produto inclusive deliberado? Em que medida determina a estrutura escolar brasileira o rendimento acadêmico do aluno? Que aspectos dessa estrutura produzem o fracasso? A história do fracasso não guarda uma estreita relação com a história das disciplinas escolares e com a história da seriação? Que aspecto da estrutura devem ser alterados se pretende democratizar o direito à educação básica? (ARROYO, 1997, p. 14)

O autor aponta, também, para a modificação do foco sobre o problema: nas três últimas décadas, o fracasso deixou de ser atribuído a problemas vinculados à diversidade dos alunos e das famílias, e passou a ser entendido sob a ótica da diversidade das escolas, sua cultura e organização.

Uma abordagem muito interessante, que nos levou a buscar nesta linha de pesquisa as respostas para as indagações iniciais, é o peso da cultura escolar nas situações de fracasso. A abordagem do processo-produto, superestimada nas linhas mais mecanicistas de análise, como mencionado, apontava para situações em que colocava todo o peso do desempenho dos alunos em aspectosligados a materiais empregados, recursos utilizados, aptidões dos alunos e suas deficiências, competência dos professores e técnicas adotadas. *"Se os materiais e os recursos forem de boa qualidade, teremos sucesso escolar. Se forem de baixa qualidade, teremos fracasso escolar"*. (ARROYO, 1997, p. 16)

Para contrapor este excesso de valorização no processo-produto, o autor lembra que a escola é perpassada por relações sociais e afetivas na organização de seu trabalho e de sua produção; todos os atores envolvidos com o cotidiano escolar interferem, direta

ou indiretamente, na dinâmica desta organização. A sua construção histórica e cultural insere a instituição escolar nos mais diversos processos sociais, complexos demais para serem analisados somente por ferramentas racionais; é necessário conhecer e analisar, também, a cultura escolar: o que é essa cultura escolar, qual a sua influência sobre o fracasso escolar, de que forma interfere na reprodução, ou não, desta cultura do fracasso?

Quando pensamos no fracasso escolar, imaginamos um tipo de exclusão dentre as tantas que a escola patrocina: a exclusão por gênero, por raça, por opção sexual, entre outras formas. Em Abramovicz e Moll (1997), os diversos artigos trazem algumas das diferentes visões sobre fracasso. Em Silva *et al*, os autores buscam analisar dados referentes à reprovação nas escolas relacionando o problema com a tonalidade da pele das crianças. É significativa a constatação de que, entre uma amostra de crianças de escolas particulares e públicas, as crianças negras tenham 2,5 vezes mais chances de reprovação que crianças brancas. E essa exclusão cria situações que, certamente, se refletem no desenvolvimento de crenças e valores entre essas crianças que irão acompanhá-las por toda a vida. Os autores indicam algumas conclusões provisórias e, entre elas, uma chama a atenção pela violência simbólica.

> Para obter sucesso na escola, as crianças negras precisam "branquear-se". Para as crianças negras, a experiência da discriminação, explícita ou velada, produz consequências no nível da subjetividade, como sentimentos de inferioridade e menos valia, até o fracasso e a evasão escolar, que são prenúncio da exclusão social. (SILVA *et al*, 1997, p. 43).

A violência simbólica é marcante. Em outro texto, Carvalho (1997)analisa o fracasso e a exclusão a partir das escolhas de conteúdos na elaboração dos currículos, e aponta para o fato de existir uma exclusão que envolve gênero e raça. Alerta que os currículos escolares trazem imagens negativas e estereotipadas "responsáveis pela difusão e manutenção de atitudes machistas, racistas e sexistas" (CARVALHO, 1997, p. 63), resultando em oportunidades numericamente menores de empregos e de inserção social para as mulheres. Depois faz uma revisão sobre o tema que mostra como esse aspecto da exclusão tem se reproduzido dento da escola e é reforçado dentro dos cursos de licenciatura ao desconsiderar este aspecto.

Xavier e Rodrigues (1997) avaliam algumas categorias criadas para entender as demandas de alunas do curso de Pedagogia na UFRGS (1982). Entre as categorias,

destacamos por sua proximidade com os objetivos pretendidos para esta pesquisa, a distância entre a realidade dos alunos das escolas públicas de periferia e a realidade dos licenciandos, em geral de classe média. Este aspecto nos parece fundamental, ao acompanhar as convivências dentro da escola. No texto, as autoras já indicavam uma mudança de olhar para este problema ao prever, em 1997, que os aspectos sociais se tornariam peça importante no enfrentamento dos problemas relativos ao fracasso escolar: o público que passa a frequentar a escola, a partir das décadas de 1980 e 1990, é advindo de regiões mais populares, menos favorecidas, e é preciso investir em mudanças de olhares sobre as necessidades destes alunos e sobre a formação de professores que iriam atuar nas escolas periféricas.

No texto de Medeiros (1997), a discussão sobre o fracasso passa por um termo que me chamou a atenção desde o início desta pesquisa: era frequente ouvir dos colegas a frase 'Os alunos não têm desejo de aprender!' A autora destaca o cerceamento que os currículos, engessados em disciplinas escolares e na ideia do professor de que 'disciplinar' o aluno é ensiná-lo, alerta para a reprodução de modelos de dominância entre as diferentes classes sociais que frequentam a escola.

> Seria o caso, então, de sugerirmos aos educadores que desconfiem deste mandato de completude no qual estão mergulhados, solidário à ilusão moderna de que "saber é poder", de que se conhecendo a criança seria possível enredá-la na "marcha natural do espírito", sinônimo de harmonia e homogeneização. Talvez assim possam abandoná-lo, cedendo lugar a uma reinvenção permanente da prática sustentada, não pelo imperialismo do método, mas pela transmissão dos conhecimentos, articulada com o paradoxo inerente ao *desejo de saber*, isto é, com a própria diferença. (MEDEIROS, 1997, p. 100)

A ideia de conexão entre saber e poder nos remeteu a buscar nas obras de Pierre Bourdieu algumas explicações a partir da sociologia. Justamente por acreditar na dinâmica de relações que ocorrem dentro da escola, constituída historicamente e socialmente, as ideias de Bourdieu explicam como esses vínculos afetam o cotidiano escolar ao arrolar a origem social do aluno com seus resultados nos bancos escolares. Em suas análises, Bourdieu demonstra que o desempenho escolar está vinculado à origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia) muito mais do que aos dons individuais.

As análises do autor abarcam principalmente a sociedade francesa, e apontam para uma preocupação ligada à massificação da escola, típica daquele país europeu: os

diplomas valem menos no mercado de empregos, pois agora todos podem almejar um certificado na intrincada rede de ensino francesa. Os dois extremos da sociedade se sentem "enganados" pelas promessas de um futuro melhor: a classe dominante, que vê seu diploma desvalorizado, e a classe dominada, que não tem a tão almejada ascensão social.

Nogueira e Nogueira (2006) apresentam as ideias centrais da teoria bourdieusiana e nos brindam com elementos que podem elucidar e pontuar semelhanças entre os problemas com o sistema escolar francês e o brasileiro. Apesar de concordamos com os conceitos que explicam determinados pontos, destacamos que os mesmos foram pensados para a realidade francesa, com uma outra construção histórica e social, uma sociedade com tradições seculares. O Brasil é, historicamente, mais recente e com uma característica singular: brasileiro é quem nasce no Brasil, independente de qual a sua origem familiar; mas só é francês quem tem origem familiar francesa. E esta miscigenação de culturas, histórias, tradições, nos diferencia completamente.

Para nossos objetivos, vamos nos ater aos conceitos de Bourdieu referentes à escola e ao processo de reprodução das desigualdades sociais. Em *A Reprodução,* Bourdieu e Passeron (1975) enfatizam o princípio da inteligibilidade: "das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes" (BOURDIEU e PASSERON *in* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 83). O princípio da inteligibilidade discute questões ligadas à escola e o trabalho pedagógico interagindo com o sistema de relações entre as classes. A escola perde sua postura de neutralidade e de transmissora de conhecimentos, avaliando seus alunos em bases universalistas. Para esta reflexão, a escola "é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes" (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 83).

A ideia central, que aproximou as questões de pesquisa ao raciocínio bourdiesiano, foi a discussão sobre os valores que orientam cada grupo social e definem as atitudes, as decisões, as preferências; e que esta é uma escolha arbitrária, ou seja, sem a objetividade que lhe é atribuída. Estes valores são seguidos e vividos pelos indivíduos da classe social como os únicos possíveis e aceitáveis dentro das instituições (no caso, escolares). Para Bourdieu, essas escolhas arbitrárias são convertidas em cultura legítima quando diferentes arbitrários estão em disputa em determinado grupo, e as relações de força entre as classes sociais envolvidas legitima a cultura dominante.

> Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 85)

A escolaseria, então, definidora de quais os códigos aceitos e quais alunos teriam condições de obter sucesso ou de fracassarem na sua trajetória escolar. E para efetivar estas escolhas basta ignorar as necessidades do grupo que representa a classe dominada, elegendo conteúdos, métodos e técnicas que os desfavoreçam no aprendizado. Assim, a escola funciona como reprodutora de um fracasso que é, antes de tudo, determinado por uma classificação social. Para Bourdieu, a comunicação pedagógica e toda comunicação social exige o domínio de códigos por seus receptores, que determina quanto da comunicação pedagógica é assimilada pelos alunos (receptores) e se transforma em aprendizado significativo.

> Para Bourdieu, esse domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria sua cultura 'natal', reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria como uma cultura 'estrangeira'. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 86)

Desta forma, o fracasso é atribuído aos embates sociais que se desenvolvem dentro da instituição de ensino, advindos das classes onde os atores têm sua origem. Para esta pesquisa, as obras de Bourdieu formam um marco para diferenciar os olhares sobre o fracasso; havia, desde o início, um estranhamento em relação aos jogos de poderes que se desenvolvem dentro do ambiente escolar, seja entre professores e alunos, seja entre administração e professores, seja entre administração, professores e alunos. Muitas das queixas ouvidas na escola se referiam a códigos de comportamento que não se adequavam ao comportamento esperado por um segmento sobre outro, gerando situações de exclusão naescola.

No livro *L'école et la rue: fabriques de délinquance,* de Benjamin Moignard(2008), o autor reforça o embate entre as diferentes classes sociais que se encontram dentro da escola e de uma "batalha" de códigos que regem (e reagem) os comportamentos dos atores que as representam. Para este autor, no exercício comparativo entre a problemática francesa e a brasileira está o 'contágio' da escola pela

dinâmica social das ruas. O autor apresenta a escola republicana francesa como uma escola centrada em um saber delimitado, enquanto a escola da comunidade procura desenvolver um exercício de socialização e de educação mais amplo (MOIGNARD, 2008).

Ainda citando Moignard (2008), a escola no Brasil tem um caráter mais protetor, o que resulta em desempenhar um papel mais voltado para o acolhimento dos jovens advindos de bairros mais populares. Para ele, os jovens destes bairros populares que frequentam a escola são envolvidos com a delinquência e com o tráfico.

O fracasso, para este autor, não é só escolar, mas social, já que a forma como a escola acolhe e trata suas diferenças sociais seria o aspecto mais determinante nos resultados frente ao processo de ensino. Voltamos a ressaltar que a realidade francesa e brasileira tem variáveis muito distintas e que a não aceitação do diferente é uma marca registrada da sociedade francesa.

Outra leitura determinante para a escolha da linha teórica foi*Contestations scolaires et ordre social: les enseignants de Seine-Saint-Denis en greve,* de Franck Poupeau (2004). No livro, o autor analisa a greve ocorrida no departamento de Seine-Saint-Denis, situada na região de Ile-de-France. Em 1998 os professores deflagraram uma greve que expunha vários aspectos presentes no cotidiano daquela região: violência, falta de condições de trabalho, baixos salários, a chegada de alunos sem condições de submeter-se ao 'baccalauréat'. O texto analisa as variáveis que afetam o professor e a sua prática docente a partir de quatro pontos de vista: os professores, o sindicato, o governo e a mídia.Poupeau (2004) apresenta a opinião de representantes dos quatro segmentos sobre o que entendem como função da escola. Cada segmento atribui a crise no ensino a causas que, de certa forma, os isenta de alguma culpa.

O governo francês, representado pelo Ministro da Educação Nacional à época, Claude Allégre, defende mudanças no sistema de ensino para tornar cada aluno um empreendedor, *"formando um cidadão capaz de garantir seu espaço no seio da grande competição internacional"*(POUPEAU, 2004, p. 10). A ideia era que a educação não se daria apenas na escola ou na universidade, mas no decorrer da vida; e completa: "eu gostaria de mais alunos inovadores e menos alunos contestadores (sábios pacíficos)" (POUPEAU, 2004, p. 11). O ministério propunha uma reorganização dos tempos de trabalhos escolares, destinados a favorecer a ajuda individual aos alunos e reafirmando a

necessidade de enxugar os programas sociais. Claramente, o ministro dizia que era perder tempo ensinar algumas disciplinas na periferia, e que os alunos precisavam na verdade, profissionalizar-se para desempenhar algum tipo de trabalho que não requeresse formação. O modelo a ser seguido deveria inspirar-se nas escolas americanas, que priorizam o aprendizado da oratória pública (POUPEAU, 2004).

Chama a atenção a semelhança com as reformas pretendidas para o ensino médio no momento atual; a forma como se entende o ensino volta a nos remeter a outros tempos políticos, avaliando a pertinência da proposta baseando-nos, inclusive, nos resultados anteriores e nas consequências que trouxeram para o momento atual.

A posição dos sindicatos, representativamente fortes na França, era na direção de mostrar o perigo econômico da privatização dos estabelecimentos de ensino, como sugeria o Ministério da Educação; o sindicato também alertava para o perigo cultural que se daria com a desvalorização do saber e com a redução dos programas de incentivo.

Os professores estavam divididos em relação à nova proposta, mas a maioria era cética com relação à implantação e a aplicação a todos os níveis de ensino, inclusive pensando que escolas da periferia e as pouco rentáveis no entendimento da iniciativa privada não sobreviveriam a esta reforma. Outro entendimento importante dos professores com relação a esta reforma era que o ensino superior estava reservado para a formação das elites, com inspiração no modelo das '*busines schools'* americanas, portanto, aumentaria a delimitação social entre as classes.

As críticas pedagógicas se referiam a adoção de uma formação disciplinar influenciada pelas causas liberais, contrária à escola tradicional, que priorizava a emergência do 'saber-fazer', destinado a desenvolver competências profissionais que se ajustavam à necessidade de flexibilização do mercado de trabalho. Este movimento de desqualificação dos sistemas de formação nacional inadequados às novas regras do jogo econômico, se contrapõem às estreitas e sufocantes regras da instituição escolar.

As demandas dos professores, a causa primordial da greve, estavam relacionadas com a melhoria das condições gerais de ensino e passavam pelo resgate da valorização da profissão de professor. A mudança de estatuto, assegurar as condições de ensino para todos os alunos de todas as séries e a descentralização administrativa dos fluxos escolares são algumas das demandas defendidas pelos professores durante a greve.

Sempre destacando que o problema da periferia (banlieue) vai além dos problemas escolares, já que existe uma diferença social gritante ciclicamente reproduzindo e reinventando as desigualdades; para os professores, mudar práticas pedagógicas para remediar o fracasso escolar nunca representou garantia de sucesso para os alunos.

No discurso dos professores, o "93" constituía-se no bairro da periferia com os menores índices de aproveitamento escolar, justamente por sua condição social. A reclamação dos docentes é a falta de assistência dos sociólogos e educadores para elaborar mudanças nas escolas. Nesta greve que durou dois intensos meses de reivindicações e debates, a mídia e os funcionários do governo defendiam que o movimento não passava de uma manobra da esquerda socialista, que se negava a admitir que a escola não pudesse mais se comprometer com a educação dos jovens de origem pobre, geralmente imigrantes, responsáveis pela crise na escola. Mas para o jornal da Liga Comunista Revolucionária, a culpa pela crise é do governo e atinge todas as escolas da periferia, principalmente pelas condições desiguais destas escolas. Os grevistas, que se intitulam militantes apartidários, argumentam que a greve é a forma de criticar a política capitalista que produz os "guetos sociais" e culpam o partido comunista francês e a entrada de diferentes forças sindicais pela crise no sistema de ensino (POPEAU, 2004). Esta análise, vista de outros ângulos, foi importante para esta pesquisa, pois ampliou o olhar sobre os fatores que interferem na escola para a reprodução (ou não) de fracassos escolares. Não é bastante olhar apenas para os indivíduos (aluno, professor) ou só para a instituição educacional para entender as causas de fracassos recorrentes; as relações que se estabelecem entre os diversos envolvidos no processo de ensinar e aprender interferem, de forma direta ou indireta, no cotidiano escolar.

3.2 A EXCLUSÃO NA ESCOLA

Estamos partindo, então, da concepção que o fracasso escolar é um dos fatores que gera a exclusão, *da* escola e/ou *na* escola. Portanto, entendemos como fenômenos diferentes aqueles dois tipos de exclusão. Ferraro (1985) foi o primeiro a utilizar a diferenciação dos termos (exclusão da escola e exclusão na escola), em um estudo sobre analfabetismo e escolarização. A intençãofoi separar conceitualmente o aluno que deixa de frequentar a escola do aluno que é exposto a frequentes episódios de reprovações e repetências. No entendimento do autor, os processos têm aspectos singulares, portanto merecem análises separadas para não se tornarem vazios.

Sendo assim, o autor define EXCLUSÃO DA ESCOLA alunos que deixam de frequentar a escola ou nunca tiveram acesso a ela. E EXCLUSÃO NA ESCOLA para designar os diversos processos que implica em alunos que continuam a frequentar a escola, mas com histórico de repetências ou de aletramento.

Para esclarecer com mais detalhes estes dois termos, encontramos em Ferraro(1985) a gênese desta categorização. O texto, *"Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes – Resultados preliminares"* traz uma análise dos dados divulgados pelo PNAD[1] nos anos de 1977 e 1982, comparativamente, e aponta o aumento do índice de analfabetismo em todo o território nacional. Depois de apresentar um histórico do analfabetismo no Brasil desde 1872 até 1980, e constatar que os índices não só não diminuíram como tiveram um aumento significativo neste período, o autor busca entender o "processo de produção do analfabetismo". "A 'produção' de novos analfabetos pode dar-se tanto pela exclusão pura e simples do processo, quanto pela ineficiência ou baixa produtividade no processo de alfabetização" (FERRARO, 1985). O autor verifica, com base em índices do PNAD, que o número de alunos excluídos da escola (não frequentes) era de 33% e os defasados (muito ou levemente) chegavam a 43,8%. Estes números atestavam que havia uma porcentagem significativa de alunos que, apesar de frequentes à escola, eram excluídos do processo regular de ensino.

Os alunos que estavam neste grupo de defasados, segundo Ferraro, eram excluídos pela ineficiência ou baixa produtividade no processo de alfabetização.

> Na realidade, esta é também uma forma de exclusão, com a diferença que, aqui, os excluídos ainda estão na escola, ainda estão no processo de alfabetização, ainda não entenderam com suficiente clareza que estão no "lugar errado". Por ora são apenas excluídos no sistema. Brevemente, através do que os teóricos da aparência chamam de evasão escolar, somar-se-ão também eles ao grupo dos excluídos do sistema de ensino. (FERRARO, 1985, p. 48)

[1] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo IBGE durante o Censo Demográfico: Obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados.(DISPONÍVEL EM: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40> ACESSO EM 09/07/2013)

O autorinaugura, então, a categorização de *excluídos da escola* e dos *excluídos na escola*, como diferenciação para entender os números censitários que demonstravam a não diminuição do número de analfabetos e o contínuo crescimento deste índice no espaço de tempo estudado.

Em outro texto, (FERRARO, 1999) utiliza algumas explicações preliminares para sustentar a categorização realizada. A primeira consideração é em relação ao resgate do termo *exclusão* na obra de Marx, atestando uma situação que sempre existiu, mas volta a ser objeto de estudos a partir de 1996 com a publicação da obra *L' exclusion: l' état dês savoirs*, organizado por Paugam em 1996 e passa a protagonizar discussões que poderiam levar ao esvaziamento do termo por um lado, e a uma supervalorização por outro.

Na segunda argumentação, o autor deixa claro que o termo traz consigo uma carga política e social necessária para esclarecer seu alcance no cenário educacional, e aponta que o paradigma da exclusão e o paradigma das classes sociais são complementares e podem ser compatíveis entre si.O autor utiliza esta argumentação para marcar seu posicionamento frente aos argumentos de Alain Touraine e Durkeim, que entendem que o paradigma da exclusão de algum modo substitui o paradigma da divisão de classes:

> (...)o recurso ao conceito de exclusão como definido acima não significa de forma alguma adesão ao ponto de vista de Alain Touraine (1991), para quem o paradigma da exclusão, de dimensão horizontal, focalizando a perspectiva *in-out* (dentro-fora), teria vindo em substituição ao paradigma de classes, vertical, centrado na perspectiva *upper-down* (em cima-embaixo, dominantes dominados). Esta é uma visão de sociedade que focaliza diferentes estágios, não o processo em si de desenvolvimento social. Dessa perspectiva, a sociedade da exclusão teria substituído a sociedade de classes, assim como, para Durkheim, a sociedade fundada na solidariedade orgânica teria ocupado o lugar deixado pela sociedade fundada na solidariedade mecânica. (FERRARO, 1999, p.23/24)

Baseado nesta linha de raciocínio, Ferraro define *exclusão na escola* como sendo fenômenos que ocorrem dentro da escola como repetência e reprovação; e a *exclusão da escola* representada pelos índices de evasão e não-acesso à escola. Apesar da distinção dos termos, necessária para recortes em pesquisas na área da sociologia da educação, o fenômeno da exclusão escolar assume uma dimensão maior nas discussões sobre políticas públicas educacionais e nas ações pedagógicas planejadas. Nas palavras de Ferraro (1999, p. 12):

> É óbvio que a introdução do termo exclusão no estudo do fenômeno escolar representa uma mudança de perspectiva tanto no plano científico como no político. Sob o aspecto científico, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolare perguntar por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série.

Buscando entender a exclusão na escola dentro do cenário nacional, encontramos em Arroyo (2000) elementos para uma análise humanizada, destacando a construção do problema para além dos elementos estruturantes e estruturais da escola. Não se trata de isolar de outra forma o fenômeno, nem de culpabilizar os atores envolvidos, mas olhar para o aspecto de uma construção coletiva alicerçada em uma forma de pensar a exclusão como um processo instituído para justificar as escolhas do sistema. Quando pensamos (nós, professores) em qual o sentido da educação escolar para nosso aluno, estamos envolvidos pelo seguinte entendimento coletivo: de que aquele aluno, defasado, não se enquadra nas expectativas do mercado de trabalho, não conseguirá competir com outros por uma vaga no ensino superior, ou que simplesmente não se adapta ao convívio da sociedade que acreditamos ser a ideal. Estamos assim carregando nosso entendimento prévio com os valores que temos e com as visões de mundo que compõem o repertório de argumentos reconhecidos como válidos pela sociedade dominante.

Ao fazer a opção por uma análise sociológica, buscamos um olhar que nos ajude a compreender atitudes mais que práticas. Entendemos que as práticas são decorrentes desse repertório de símbolos socialmente aceitos, resultam de como o ator entende os símbolos e as linguagens e como reage a elas. Partimos do pressuposto de que a escola institui a exclusão como forma de classificar os alunos por esse compartilhamento de simbologias e o professor é quem reproduz o rótulo atribuído ao aluno excluído por entender que o ensino não está atrelado à ideia de direito social. Arroyo (2000) apresenta desta forma:

> Confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano. Garantimos, inclusive, aos aprovados e bem-sucedidos, que o tempo de escola contribua para seu direito ao desenvolvimento como seres humanos? Em outros termos, preocupar-nos com o fracasso pensando que o sucesso garante o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos é uma forma de nunca equacionar devidamente o fracasso. É um mau início. Esse erro, esse pesadelo, tem nos impedido de entender que a concepção e prática de escolarização, de ensino, não têm acompanhado os avanços do direito à

> educação, à cultura, à formação humana denossa infância e juventude. Este deveria ser nosso pesadelo maior. (ARROYO, 2000. p.34)

Estamos considerando como termos semelhantes exclusão e fracasso. Ou como complementares: o fracasso é resultante do processo de exclusão. Ao assumir este entendimento, deixamos marcado que a exclusão na sala de aula é uma construção social, influenciada por variáveis relacionadas ao entendimento do professor sobre educação e processo de ensino. A influência dos planos oficiais e as opiniões divulgadas na mídia sobre o professor como o principal responsável pelo insucesso dos alunos (seja pela exclusão na escola ou pela exclusão da escola), afeta o professor e o seu olhar sobre o aluno.

Este problema não é recente na educação brasileira, mas entrou nas discussões há pouco tempo. Um passeio rápido pelas pesquisas publicadas nas revistas sobre educação nos últimos 14 anos deixa nítido como se dá a mudança de olhar para os percalços enfrentados no sistema de ensino e quais as soluções propostas. Utilizando como exemplo apenas uma das importantes revistas de educação, "Cadernos de Pesquisa em Educação", publicada pela Fundação Carlos Chagas, percebe-se que o termo "fracasso" começa a aparecer como protagonista de pesquisas a partir do ano de 2004. Obviamente o fenômeno já era percebido muito antes, conforme assinalado por Ferraro nas citações feitas acima, mas era entendido como coadjuvante, ou sintoma, de outros problemas do sistema de ensino; o texto dos citados Cadernos de Pesquisa, por exemplo, analisa o fracasso escolar ligado diretamente às questões de gênero (CARVALHO, 2004).

As vivências em sala de aula evidenciaram que a exclusão está interligada com as relações que se estabelecem entre os atores todos envolvidos no processo de ensino e no processo de aprender. Para analisar o material utilizado na coleta de dados optou-se por um referencial que trate das formas como o indivíduo, socialmente inserido, constrói suas redes de relações e como isso afeta seu desempenho no processo escolar.

3.3 UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA PARA ABORDAR O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Para pensar nossas escolhas em termos do que compreendemos por inclusão e exclusão, a primeira leitura que influenciou a construção de argumentos foia de Elias e Scoltson (2000), autores de "*Os estabelecidos e os outsiders".* O livro é um estudo

realizado pelos autores na cidade de Winston Parva (nome fictício), Inglaterra, um povoado industrial nos finais dos anos 50. O cenário era uma vila onde todas as condições eram muito semelhantes nos indicadores sociais (renda, educação, ocupação), mas havia uma classificação entre os habitantes que elegia quem era *establishment* e quem era *outsiders.*Como argumento para justificar a classificação que impunham para os moradores, utilizavam o tempo de moradia no local:

> Os primeiros (os estabelecidos) fundavam a sua distinção e o seu poder em um princípio de antiguidade: moravam em Winston Parva muito antes do que os outros (os outsiders), encarnando os valores da tradição e da boa sociedade. Os outros viviam estigmatizados por todos os atributos associados com a anomia, como a delinquência, a violência e a desintegração (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 7)

Os termos, *establishment* e *outsiders*, são de origem inglesa; *establishment* designa grupos e indivíduos que ocupam posição de poder e de prestígio e, juntos, formam a 'boa sociedade' construída por tradições,autoridade e influência. São exemplos morais para o restante da sociedade e, portanto, sempre formam grupos sociais. O termo que o complementa e designa o resto da sociedade é *outsiders*, sempre no plural sem constituir um grupo, propriamente dito. Trata-se de "os outros", sem posição social, estigmatizados por todos os problemas que acometem a comunidade. Os autores empregam estes dois termos para mostrar uma forma de relação de poder que não existe sem a outra complementação; quando se faz referência a um indivíduo, ou grupo, em uma comparação de poder, ou de valores, é comum utilizar o "nós não somos como eles".

> Na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-los entre si. Em Wiston Parva (...) viam-se membros de um grupo estigmatizando os de outro, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio grupo. Portanto, perde-se a chave do problema quando ela é exclusivamente buscada na estrutura de personalidade dos indivíduos. Ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência. (ELIAS e SCOTSON, 1965/2000, p. 23)

Os conceitos de *establishment* e *outsiders* parecem descrever a situação que presenciamos em salas de aula: um grupo, estabelecido em seu conhecimento e códigos, designa de excluídos os não pertencentes a este grupo. E esta estigmatização se processa de diversas formas em sala de aula. É comum ouvirmos sobre roupas mal lavadas, pés descalços, cabelos com cheiro ruim, corpos suados, sempre associados aos alunos que

apresentam comportamentos diferentes das expectativas do ‘bom aluno’, ‘boa aluna’, entendendo que estes alunos compartilham códigos sociais com os professores. Assim como alunos se referindo a professores como mal formados, intransigentes, retrógrados, sem educação; também indicam que há uma separação entre “nós” e “eles”, que interfere diretamente no relacionamento em sala de aula. Esta relaçãoentre professores e alunos foi determinante para a escolha do estudo acerca da exclusão na escola.

Mas como entender estes comportamentos que levam o indivíduo a sentir-se superior ao outro e a menosprezar quem não compartilha códigos sociais com o grupo?A sociologia da educação pode apontar para algumas possibilidades de entendimento sobre a forma como os códigos sociais interferem no comportamento dos indivíduos. Elias e Scotson (2000, p. 20) apresentam algumas questões que nortearam suas análises.

> Como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantem entre si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os de outro? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade aos que são menos poderosos?

Para os autores, olhar a relação entre estabelecidos e outsiders explicaria como a disputa de poder entre os grupos se fundamentam. O sentimento de superioridade humana e a dominação social do grupo que se denomina estabelecido em relação ao grupo chamado de outsiders, apresenta características que podem ser consideradas comuns para outras figurações, contribuindo para preencher lacunas que inviabilizavam a compreensão dos entremeios estruturais e as variações neste tipo de relação para analisá-las e explicá-las em outras situações.

O conceito de “sociodinâmica da estigmatização”, que seriam as condições que um grupo utiliza para classificar outro grupo como inferior auxilia no entendimento da construção social. No caso de Winston Parva, os moradores mais antigos chamavam os moradores mais recentes de “as pessoas de lá” em uma clara alusão ao fato de considerá-los intrusos no espaço conquistado há mais tempo. Mas não havia outras diferenças que pudessem marcar tão rigidamente aquela comunidade como dois grupos distintos. Percebia-se que as classificações atribuídas por um grupo a outro marcariam a inferioridade pretendida para o grupo de outsiders. A estigmatização interfere na forma como um grupo identifica o outro em sua convivência e mostra o preconceito com o grupo, nos seus códigos sociais compartilhados, retirando o indivíduo do centro do problema. Para que um grupo estigmatize outro grupo é preciso considerar a figuração

formada pelos dois (ou mais) grupos implicados, ou, nas palavras dos autores, *"a natureza de sua interdependência"* (ELIAS e SCOTSON, 200, p. 23). Em outro livro, (ELIAS 1994, p. 249/250), o autor explica mais detalhadamente sobre o processo de interdependência.

> A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes (...) as mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes, não há dança. (ELIAS, 1994, p. 249/250)

Para Norbert Elias, nem todos os conflitos que surgem na sociedade são gerados a partir de diferenças de classe e do jogo econômico; compactua com Karl Marx na constatação de que *"os conflitos não surgem da má vontade ou da fraqueza de caráter de um lado ou do outro, mas de particularidades estruturais da sociedade em questão"*(ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 199/200), mas a influência de Marx, em Elias, não é uma constante. Em referência ao problema da exclusão, há uma característica distintiva destacada no texto de Padilha e Barbosa (2005, p. 5):

> As relações interdependentes estabelecidas entre os indivíduos dos diferentes grupos (ou sociedades) definem diferentes configurações (quadros) sociais. Tais relações são entendidas como "relações de poder", não só no sentido de detenção dos meios de produção (ou poder econômico), mas sobretudo como diferenças no grau de organização dos seres humanos implicados.

A estigmatização do grupo impacta a personalidade dos outsiders, fazendo-os sentirem-se como 'seres humanos inferiores' e, portanto, constituindo-se em uma ferramenta útil para manter o jogo de poder entre os grupos e sustentar o status de superioridade social. É assim que o estigma social afeta a autoimagem dos grupos preteridos, enfraquecendo-os e tornando-os invisíveis.

Norbert Elias apresenta uma discussão que subsidia o conceito a ser apresentado a seguir pela leitura de Saint Martin (2010) e guiou as análises desenvolvidas neste estudo e apresentadas no capítulo 4.Referimo-nos ao conceito de FRONTEIRAS SOCIAIS. Para explicar a sociodinâmica da estigmatização, Elias (2000) afirma que os componentes de um grupo precisam compartilhar da imagem que cada um faz de seu grupo entre os outros grupos e, consequentemente, de seu próprio status dentro do grupo. Todos os envolvidos naquele grupo apresentam um "carisma" característico e compartilhado que os identifica e legitima suas escolhas. Obviamente, existe uma cobrança para que as regras e as condutas sejam seguidas com sujeição de todos os

integrantes, para que estes possam continuar a desfrutar a satisfação de pertencer a um grupo poderoso.

> O orgulho por encarnar o carisma do grupo e a satisfação de pertencer a ele e de representar um grupo poderoso – e, segundo a equação afetiva do indivíduo, singularmente valioso e humanamente superior – estão funcionalmente ligados à disposição dos membros de se submeterem às obrigações que lhes são impostas pelo fato de pertencerem a esse grupo.
> Tal como em outros casos, a lógica do afeto é rígida: a superioridade de forças é equiparada ao mérito humano e este a uma graça especial da natureza ou dos deuses. A satisfação que cada um extrai da participação no carisma do grupo compensa o sacrifício da satisfação pessoal decorrente da submissão às normas grupais. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 26)

O fato de "os outros" não compactuarem com as normas e as restrições do grupo dito dominante afasta-os do convívio. Os 'outsiders' são vistos, tanto na fictícia Winston Parva quanto em outros locais (como a escola, por exemplo), como anônimos e o contato, ou convívio, é desagradável e coloca em risco as defesas do grupo dominante que precisa manter as regras para se auto afirmar continuamente. Para os estabelecidos é fundamental manter as barreiras para firmar a sua identidade superior e o poder do grupo.

> Assim, o contato com os outsiders ameaça o 'inserido' de ter seu status rebaixado dentro do grupo estabelecido. Ele pode perder a consideração dos membros deste – talvez não pareça compartilhar do valor humano superior que os estabelecidos atribuem a si mesmos. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 26)

Esta situação de anomia atribuída aos indivíduos que são rotulados de 'outsiders' provoca um sentimento de inferioridade e eles acabam por interiorizar a posição de sempre estarem à margem do grupo dominante com naturalidade. E: *"os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores"* (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 28). A reação a uma marginalidade imposta ao grupo pode ser responsável por comportamentos hostis, como burla, enfrentamento, agressão, incompreensão. Pensando pontualmente na escola, apesar de os grupos estabelecidos e outsiders se confundirem na ordem social, esta marginalidade atribuída pode ajudar a entender o jogo inclusão/exclusão. No grupo social, por exemplo a família, quando os códigos são questionados causam uma ruptura entre os indivíduos, gerando atritos que desestruturam a base familiar, ou, reestruturam outras relações baseados em outros códigos, que preservem minimamente os laços familiares. Os limites entre as fronteiras podem desencadear conflitos entre diferentes grupos, até que se restabeleçam suas características. As fronteiras carregam as marcas do grupo familiar, tanto positivamente quanto negativamente, e a classificação sobre quem pode ser considerado estabelecido no grupo carrega consigo as marcas destes códigos. Os indivíduos escolhem os códigos

que desejam seguir e, consequentemente, qual o grupo que deseja, ou pode fazer parte. Nos grupos formados na escola as classificações se repetem, a partir de códigos que trazemos em nossa história social e que influenciam os comportamentos, seja para impormos limites, seja para derrubar limites. A sensação de superioridade de um grupo sobre outro alimenta o jogo de poder nos diferentes grupos sociais, produzindo e desconstruindo os laços e as tensões que tronam os indivíduos interdependentes.

> Superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-outsiders ilumina exemplarmente: as relações de poder. (ELIAS e SCOTSON, 2.000, p. 8)

É a partir destas ideias de grupos estabelecidos e de grupos outsiders que tentamos compreender as relações dentro do ambiente escolar, dentro da sala de aula, quando a disputa de poder simplesmente não explica os comportamentos tanto dos professores quanto dos alunos na intrincada trama de conduta. Os limites entre "nós" e "eles" parecem transitar entre diferentes espaços e em diferentes contextos, como linhas imaginárias que separam os indivíduos que às vezes respondem a determinados códigos, outras vezes se rebelam contra estes mesmos códigos, comportando-se como "estabelecidos" ali ou como "outsiders" aqui, como se flutuassem entre uma ou outra fronteira.

Localizar o problema dentro da escola é importante para levantar possibilidades de enfrentamento nas discussões em situações de formação profissional, inicial ou continuada. A intenção deste estudo é abrir mais uma frente de pesquisa para analisar o problema enfrentado por professores e alunos; as fronteiras sociais, que separam os estabelecidos dos outsiders, podem significar um olhar mais humanizado para a escola quando propõem refletir sobre as relações que se estabelecem no ambiente de vivências compartilhado.

3.4 FRONTEIRAS SOCIAIS

O conceito de fronteiras sociais é relativamente novo nas ciências sociais e, mais ainda, na sociologia aplicada à educação. Segundo Saint Martin (2010), as fronteiras consideram a sociedade dividida, demarcada por linhas que definem caminhos, delimitam lugares, decidem quais reuniões podem ser realizadas. A heterogeneidade da sociedade é assim desenhada por linhas imaginárias que se colocam como mais ou menos evidentes, semelhantes a limites naturais de fronteiras geográficas. As fronteiras são recursos que utilizamos para definir quem somos "nós" e quem são os "outros".

Em alguns casos (a escola, por exemplo), as fronteiras são difíceis de se perceber, principalmente quando novas hierarquias são introduzidas. As características de um grupo social, hierarquicamente estabelecido, podem se sobrepor ou se confundir com as características do novo grupo, causando injustiças ou confusões em suas delimitações sociais, seus espaços de vida, seus espaços de troca e seus entendimentos sobre quem deve ser incluído ou excluído do grupo. Por outro lado, as fronteiras também representam possibilidades de encontros de pessoas que compartilham de opiniões semelhantes e que almejam construir uma sociedade mais igualitária, que não seja igual para todos nem que todos sejam iguais. De certa forma, os indivíduos escolhem quais as fronteiras desejam romper ou transgredir, e quais devem ser mantidas e consolidadas (SAINT MARTIN, 2010).

Sendo óbvias, declaradas, ou sutis, as fronteiras assumem a mesma função de balizar comportamentos ou as práticas de um grupo social. Os indivíduos que se identificam com um grupo social sabem a princípio os tipos de comportamento que devem ter para serem acolhidos naquele espaço. Em geral, o comportamento de um indivíduo em um lugar determinado não pode ser reproduzido em outro lugar que não compartilhe dos mesmos códigos (SAINT MARTIN, 2010). Por exemplo, na sala de aula os alunos não podem usar uma linguagem que não seja a coloquial, mesmo em conversas com colegas; a pronúncia de gírias, palavrões, apelidos é duramente criticada por professores e demais atores da escola, mesmo que seja uma prática comum entre eles em seus espaços fora dali. Este tipo de aprendizado, de regras sociais compartilhadas, acaba por definir fronteiras entre os diversos atores no cotidiano escolar, inclusive em espaços fora da sala de aula. Espera-se que as pessoas saibam, simplesmente, quais os papéis podem ou não desempenhar em determinados espaços sociais para serem aceitos.

A noção de fronteiras é essencial para a delimitação dos diferentes grupos sociais e para o entendimento de como estes se relacionam dentro de espaços diferenciados. Na escola observa-se claramente a interação de grupos bem delimitados que negociam seus espaços a partir de comportamentos específicos. Em uma análise superficial, determinamos o grupo dos professores, o dos alunos e o da administração. Estes grupos, no entanto, se modificam e se inter-relacionam no cotidiano escolar dependendo de suas atividades, mas mantêm suas características próprias e conservam

os limites das fronteiras dentro de um desenho pré-estabelecido, que gera conflitos e trocas.

Se por um lado as fronteiras estabelecem separação (de grupos), Saint Martin (2010) lembra que também possibilitam a abertura de espaços de troca e de reencontros de grupos, proporcionando a comunicação entre eles.

As delimitações geográficas são uma importante fronteira, sobretudo do ponto de vista cultural. No país de origem da autora, os bairros (ou *"quarties"*) definem a classe social dos moradores e toda a sociedade se baseia nestas classificações para delimitar direitos e possibilidades de acesso. Para a nossa sociedade as classificações se apresentam com outros contornos e, portanto, as fronteiras são mais maleáveis. Este é um dos pontos a ser entendido pela pesquisa.

O conceito de fronteira é uma importante ferramenta para refletir sobre as formas e os arranjos das relações sociais entre grupos pertencentes a instituições que são influenciadas por processos de recomposição social. Estamos entendendo recomposição social como a que ocorre na escola, por exemplo – ao entrar na escola, as crianças têm uma base de composição social dada pela família que apresenta códigos e símbolos sociais que seguem (religião, comportamento, respeito a hierarquias, hábitos de higiene, atitudes coletivas, etc.) e que estruturam o comportamento delas. Ao chegarem à escola são bombardeadas com outros códigos e outras posturas que devem assumir, recompondo-se (reorganizando-se) socialmente perante novas regras para aprenderem a se relacionar neste novo ambiente.

Outra característica das fronteiras é que elas podem assumir diferentes formas para diferentes grupos. Em uma instituição encontramos diversos códigos que determinam fronteiras que estabelecem grupos dentro de grupos. Na sala de aula verificamos diversos grupos que se unem para formar um grupo maior, o grupo "sala de aula". Só que cada um destes grupos que formam o grande grupo "sala de aula" classifica os indivíduos conforme seus hábitos mais ou menos envolvidos no desempenho escolar e estabelecem fronteiras que os diferencia de outros alunos das outras classes em espaços coletivos (hora do intervalo ou jogos de quadra).

Fronteiras sociais são, por vezes, de natureza material (como bairros de diferentes classes sociais separados por uma rua, ou classes escolares separadas por notas ou comportamento), e às vezes,são instituídas a partir de fatos sociais (como

diferenças de direitos, de receita, posto e habilidades designada por estatuto ou diploma) (SAINT MARTIN, 2010). Em alguns casos se apresentam disfarçadas com outras nuances, mas são em essência sociais e culturais. É comum ouvirmos que o aluno, ou o professor, é mal formado quando na verdade estamos nos referindo à instituição de ensino frequentada, se particular ou pública; ou à origem social da pessoa que define qual a fronteira que a separa de determinado grupo e o acolhe em outro. Geralmente as fronteiras são estabelecidas pela formação dos indivíduos e no controle de diferenças no comportamento e nas práticas.

Quando uma pessoa circula de um grupo para outro, passando dos limites das fronteiras, está sujeita aos códigos definidores daquele grupo, correndo o risco de ser excluída se não se adapta às regras sociais. Quem passa a frequentar um grupo diferente do seu (ou quando da recomposição social), vive um momento de aceitação ou rejeição que depende dos códigos compartilhados pelo grupo e dominados pelo ingressante. (SAINT MARTIN, 2010)

Relacionamos as fronteiras sociais aos episódios de exclusão na sala de aula, e partimos da hipótese que as fronteiras podem explicar alguns comportamentos do cotidiano da sala de aula que envolve a relação entre os diferentes atores e que se refletem na forma como estes atores são incluídos ou excluídos das atividades na escola. O fato de estas fronteiras serem produzidas por nós, independentemente da percepção que temos, demonstra que trazemos as bases da formação familiar que nos moldam e a estas somamos as escolhas que fazemos e as características dos grupos aos quais nos ligamos. Conforme o conceito de fronteiras (SAINT MARTIN, 2010) o vetor principal da aprendizagem social é a família, que direciona quais limites sociais desenham as fronteiras que nos delimitam. No ambiente escolar estas fronteiras se entrecortam e se entrelaçam formando ou derrubando outras fronteiras guiadas por estes códigos sociais compartilhados. A forma como estas fronteiras são redesenhadas deixam perceber como as segregações e as separações entre os indivíduos acontecem e quais as reorganizações em diferentes grupos interferem na comunicação e na dinâmica da sala de aula.

As fronteiras, segundo Saint Martin (2010), fazem parte de um processo de aprendizagem iniciado na família e que se estende nas outras instituições dentro e fora do sistema escolar. Como elemento formador de identidade docente, reconhecer as fronteiras que se estabelecem dentro da sala de aula tem o objetivo de identificar nossos limites para amplia-los ou para derruba-los; esta discussão pode ajudar a entender como

as atitudes que tomamos em sala de aula perante o outro afeta o olhar sobre a forma como assumimos nossa profissionalidade e deve ser levada para cursos de formação inicial e de aperfeiçoamento de professores em serviço.

A sociedade, os grupos, as fronteiras são percebidos pelo indivíduo com base na educação familiar recebida – uma aprendizagem que permite tanto a sua integração na sociedade global quanto a sua participação em um grupo e, também, a diferenciação com relação a outros grupos. Cada pessoa acredita que seu ponto de vista é compartilhado pelas pessoas que compõem o grupo com o qual se identifica e aprende a se posicionar no espaço social.

Pode-se afirmar que o estabelecimento das fronteiras sociais permite que os indivíduos se preparem para participar dos jogos sociais, que envolvem concorrência e cooperação. E também é essencial para a compreensão dos conflitos sociais: a sobreposição dessas fronteiras, por exemplo, pode gerar um confronto entre diferentes grupos até o reestabelecimento de suas características, podendo gerar movimentos de transgressão ou de defesa das fronteiras levando a um questionamento do indivíduo sobre a existência do grupo e sobre o seu lugar naquele espaço social (SAINT MARTIN, 2010).

As fronteiras sociais desempenham dupla função. Por um lado, são um meio de dominação, disciplina ou segregação, da marginalização.Assim, alguns comportamentos são terminantemente proibidos em determinados lugares.Alguns jovens em bairros pobres são, por exemplo, forçados a controlar seus corpos em muitas instituições, como escolas ou bibliotecas, quando não podem exibir tatuagens ou usar maquiagem.Esta disciplina imposta no momento de cruzar uma porta (aqui você retira seu boné e seus fones de ouvido, por favor) pode ser oposta a certas formas de identidade ou de aparência coletiva (como o grupo de amigos) e ter um efeito de exclusão do grupo.Por outro lado, as fronteiras representam os meios de proteção social, a defesa de um território, a preservação de uma identidade comum. Mas quando se refere aos indivíduos que fazem parte do grupo, está se referindo, também, a professores e demais atores envolvidos nas instituições (no original, a autora se refere a bibliotecários, uma alusão ao ambiente disciplinador e austero) que devem manter certa ordem dentro de suas instituições para poder exercer seu trabalho e, também, para preservar suas identidades e o lugar social.É por isso que a maioria das instituições e grupos sociais estabelecem fronteiras para organizar o comportamento e as práticas legítimas no

espaço e no tempo (SAINT MARTIN, 2010). Elas são caraterizadas por seus antagonismos, que desencadeiam tanto grandes conflitos quanto possibilitam trocas generosas entre grupos diferentes, conservando seus limites.

O conceito remete a um entendimento de jogos de mobilidade dentro de grupos marcados. Cada fronteira que se coloca entre o indivíduo e um determinado grupo tem marcas positivas (de promoção) e negativas (de deslocamento social – *"déclassement"*), lembrando que na visão da autora as histórias familiares são decisivas para a posição social do indivíduo dentro da lógica francesa. Mas quando pensamos neste conceito para entender um pouco a dinâmica social no Brasil, é preciso frisar que a lógica de nossa sociedade é menos familiar e mais voltada para a posição socioeconômica; percebemos, inclusive, que há um deslocamento das classes sociais nas escolas públicas conforme o período econômico. As fronteiras indicam quais linhas são possíveis de se romper, em um determinado momento, quais linhas são estanques, quem define a posição que o outro vai ter no grupo, quem pode e quem não pode passar de um lado para outro da fronteira colocada.

Os movimentos individuais entre grupos, sejam desejados ou infligidos, permitem que se estabeleçam estratégias coletivas, subsidiando alguns entendimentos importantes; membros de diferentes grupo, com trajetórias diferentes, em momentos de ascensão ou de crise, percebem as fronteiras sociais e se relacionam com os novos limites de maneira singular, aproximando-se ou afastando-se de grupos que apresentam comportamentos que não são compactuados; estas trocas de limites que redesenham as fronteiras guiam as atividades planejadas e as respostas dadas em sala de aula (SAINT MARTIN, 2010). O entendimento destes pontos reforça a origem desta pesquisa; porém, quando foram elaboradas as questões da pesquisa, entendíamos como disputa de poder entre os atores da escola, o que aproximou o referencial sociológico da busca por respostas.

Uma pesquisa realizada no Brasil, Romênia, Suécia e França fomenta uma melhor compreensão das fronteiras sociais. Consta no livro *Éducation et frontieères sociales: un grand bricolagem,* de autoria de Monique de Saint Martin e Mihai Dinu Gheorghiu (2010), e focaliza a história de vida e as possibilidades e enfrentamentos das famílias para se posicionarem socialmente. Foram realizadas "entrevistas detalhadas e observações nas famílias, em diferentes locais de reunião e também nas escolas, particularmente no Brasil" (SAINT MARTIN, 2010, p. 23).

Para ilustrar o conceito de fronteiras sociais, Saint Martin relata um exemplo relacionado à pesquisa que originou o livro. Em uma associação da comunidade de Noisy-le-Grand foi feito o convite para que os habitantes de Pavé Neuf[1] participassem de um encontro matinal, um café da manhã, todas as sextas-feiras, onde seriam discutidos assuntos da comunidade. Os participantes foram, sobretudo, mulheres (aparentemente ligadas a famílias imigrantes ou das classes populares) com os homens participando apenas eventualmente. Esta oportunidade de convívio com a comunidade foi essencial para conhecer os códigos morais que regem os comportamentos familiares. Durante os encontros, os temas levantados eram discutidos por todos os participantes; o aproveitamento escolar das crianças; as dificuldades da vida cotidiana; os problemas financeiros; as realizações possíveis e as impossíveis; as manchetes de jornais televisivos, entre outros assuntos. A associação propôs, também, um apoio escolar para os alunos, o que se mostrou um grande sucesso, com quatro jovens que participavam da iniciativa tendo sido aprovados no "baccalauréat" (qualificação francesa como exame final de ensino secundário, que permite o acesso ao ensino superior) e possibilitando-lhes o ingresso em uma instituição de ensino superior. *"Uma festa (feriado) é planejada: eles conseguiram cruzar duas fronteiras sociais, uma fronteira de espaço, e outra uma fronteira educacional. É um sucesso do grupo."* (SAINT MARTIN, 2010, p. 13)

A partir deste exemplo, fica mais fácil perceber que as fronteiras podem ser positivas ou negativas. Pode representar a diferença para a ascensão social, como no caso dos jovens que conseguiram passar no exame mais difícil da sociedade francesa possibilitando que concorram a uma vaga em curso superior nas instituições universitárias. Pode ser rompida para escapar de uma situação de perigo, em uma fuga para um local mais seguro - são situações comuns para classes populares e médias e para comunidades de imigrantes. Podem funcionar como uma muralha protetora. Separam homens de mulheres, crianças de adultos.

Uma fronteira social clássica é a estabelecida em países onde os direitos do cidadão dependem de seu lugar na sociedade (p.ex., as castas na Índia). Um código de conduta permite, dentro destas fronteiras, distinguir as famílias que fortalecem estes limites com uma educação rígida e fechada em seus valores, "que educam seus filhos longe da rua", das famílias que estabelecem fronteiras mais flexíveis e permitem aos seus filhos que se socializem com outros grupos, "famílias que liberam seus filhos para

aprenderem nas ruas". Esta é uma situação muito corriqueira em cidades do interior, onde algumas crianças brincam nas ruas e compartilham experiências com outras crianças, visitam-se, saem para acompanhar uma a outra; são vistas e ditas como "aquelas crianças que os pais não se importam onde vão". Por outro lado, há outras famílias que nunca deixam os filhos brincar nas ruas, não incentivam as amizades com os vizinhos e mantêm os portões sempre fechados.

Não há o certo ou o errado, há o que se entende como "melhor" para aquele grupo - e este "melhor" é uma construção coletiva do grupo. Algumas vezes, as fronteiras se comportam como paredes concretas, que circundam e encerram, especialmente entre classes populares em que os limites sociais adquirem uma força singular; um exemplo, bem europeu, está relacionado ao domínio perfeito da língua escrita, que é o determinante para ingressar em uma grande escola. Neste universo das classes populares, as famílias muitas vezes recorrem ao reforço no investimento na educação para superar os limites territoriais ou étnicos que os encerram em um bairro pelo processo de desqualificação ou de estigmatização, e proporcionar aos filhos que se destaquem em uma destas escolas. Sobre este aspecto, o livro "Por que uns e não outros" (SOUZA E SILVA, 2003) faz um excelente estudo sobre o acesso ao ensino básico nas famílias residentes no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. Através de narrativas entremeadas por trechos de entrevistas com as famílias residentes, o autor mostra quais as decisões estão por trás da escolha por este ou aquele filho na hora do investimento educacional.

As situações de mobilidade espacial e social permitem entender e observar as fronteiras nas suas trajetórias. No momento de suas narrativas (oral ou escrita), quando explicitam seus espaços sociais, os indivíduos percebem quais fronteiras foram forçados a respeitar, quais fronteiras cruzaram, quais pretendem cruzar no futuro e quais pretendem manter como proteção. É neste momento que o complexo jogo se revela: os indivíduos, de acordo com seus recursos (financeiros, sociais, simbólicos), tendem a contornar os limites sociais das fronteiras impostas e, também, proteger-se dos deslocamentos sociais *("déclassement")* preservando os limites das fronteiras que os resguarda. Estes limites podem, efetivamente, ser questionados, deslocados, violados e, inclusive, reconstruídos. Na maioria das vezes, em épocas de crise e de incertezas políticas e econômicas, as fronteiras podem ser reforçadas.

CAPITULO 4

MÉTODOS SELECIONADOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Realizar uma pesquisa em educação, com um tema tão importante e vasto, requer padrões bem delimitados de coleta e de análise dos dados, para não tornar a discussão esvaziada de significado. O tema escolhido para a pesquisa encontra alguma resistência dentro do campo educacional por se pensar que está saturado, não havendo nada de novo capaz de modificar nem o quadro na escola, nem os professores e nem os alunos. Mas esta proposta é construída a partir da ideia que somos, todos, indivíduos singulares que levamos para nossas relações sociais as nossas concepções sobre o ato de educar, e definimos nossos comportamentos baseados nos valores que trazemos; portanto, pensar, discutir e refletir sobre o que acontece na sala de aula e entender como nossa postura diante da inclusão/exclusão afeta o processo de ensinar/aprender guiados por uma teoria que se define como *"a ciência das instituições, de sua gênese e de seu funcionamento"* (DURKEIM, 1978, p. 30 *in* CARVALHO E SILVA, 2006, p. 28) pode contribuir para observar as relações entre os atores que interagem no cotidiano escolar e propor metodologias que auxiliem o processo de aprendizagem. *"Olhar e questionar nossas ações cotidianas de outra maneira pode ser algo válido para a educação, a escola e a sala de aula"* (CAMARGO, 2007, p. 53 *in* CAMARGO E MARIGUELLA, 2007).

Iniciamos o capítulo com um breve histórico das pesquisas em educação, destacando as mudanças no objeto de estudos e nas metodologias utilizadas. Entendemos que houve uma evolução no olhar para a escola e para seus problemas, muito influenciada pelas mudanças sociais e políticas em cada momento histórico. Buscamos subsídios para recontar esta caminhada em autores como Gouveia (1985), André (2001), Brandão (2005), Saviani (1983), Carraher e Schielemann (1988), entre outras tantas leituras que nos instigavam a buscar características das pesquisas educacionais.

Na segunda parte do capítulo, apresento as bases teóricas para a narrativa. A função é esclarecer como a metodologia foi pensada e quais influências teóricas ajudam na composição da apresentação dos dados. Os textos de Cunha (1997), Reis (2008) e Galvão (2005) foram as primeiras influências para incorporar as narrativas nas aulas de

graduação e, obviamente, formaram minhas concepções iniciais sobre o tema e me desafiaram a conhecer mais sobre o assunto. Este desafio me levou a conhecer três grandes obras no campo da narrativa: Walter Benjamin (aqui, principalmente, 1994), Clandinin e Connelly (2011) e Larrosa (1995) – leituras que possibilitaram que encontrasse argumentos para justificar a utilização de narrativas elaboradas a partir dos textos de campo em colaboração com os atores da escola, e as transcrevesse como textos de pesquisa.

A terceira parte do capítulo traz, então, a descrição de cada etapa realizada nesta pesquisa narrativa. As observações de aulas e as entrevistas semiestruturadas iniciaram a coleta de dados, em 2008. Após um período de afastamento, em 2015 retomamos as conversas e adaptamos a forma de coletar os dados para facilitar a captação dos momentos reais de sala de aula e na escola. As observações foram modificando o olhar da pesquisadora e abrindo possibilidades de entender o fenômeno de um ângulo interessante: através da fala dos atores envolvidos no ambiente escolar.

4.1 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

Nos últimos vinte anos registrou-se um intenso aumento na quantidade e na diversidade de pesquisas na área de educação. A expansão dos programas de pós-graduação contribui significativamente para isso, ajudando a ampliar as discussões sobre temas que afetam diretamente a melhoria do sistema de ensino. Infelizmente, contudo, pouco dessa produção chega às escolas ou a seus professores. A academia ainda estimula o embate entre prática e teoria (principalmente nos cursos de licenciatura), incentivando as discussões sobre se a formação do licenciando deve priorizar a prática do ensino ou a pesquisa sobre o ensino. Em princípio, não entendemos que há diferença na formação do pesquisador e nem na formação para o exercício da profissão docente.

Mas nosso foco é outro, apesar das reflexões se encontrarem em algum momento. Em um breve levantamento histórico percebe-se como as modificações foram sendo estabelecidas no campo de pesquisa educacional.

Gouveia (1985) aponta o primeiro marco para o desenvolvimento das pesquisas educacionais: foi em 1947, com a criação do Departamento de Sociologia e

Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, com grande influência das teorias de Durkheim, Weber ou Mannheim. Desde aquela época até meados dos anos 1960, as pesquisas tinham como foco principal os estudantes universitários e as escolas de nível primário e secundário.

No texto de André (2001) encontramos uma análise histórica sobre como as mudanças foram ocorrendo. Segundo a autora, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por experimentações, dos tipos laboratoriais, relacionadas ao ensino e com variáveis controladas. A análise se voltava para os contextos ocorridos no ambiente extraescolar e quais implicações traziam para o aprendizado dos alunos, o produto (ANDRÉ, 2001). Muito possivelmente esta característica das pesquisas em Educação, voltada para o produto, era influenciadapelo regime vigente, a ditadura (GOUVEIA, 1989).

É interessante lembrar que as pesquisas na linha da psicologia desconstruíam a imagem de escola como lugar ideal. Brandão (2005, p. 2) enfatiza os trabalhos de *"Rogers sobre ensino não diretivo, os de A. S Neill sobre a sua experiência de Summerhill (a escola onde se cultivava a liberdade sem medo)"* como exemplo da desconstrução do olhar sobre a escola como detentora de todas as virtudes necessárias para o desenvolvimento do indivíduo.

O período inclui ainda a "descoberta" do tema "marginalidade cultural", cujo conceito surgiu das pesquisas de Anna Poppovic (1977) com alfabetização, e que contribuiu muito no desenvolvimento de outros olhares para as consequências desse tipo de exclusão.Outro autor a impulsionar a discussão da marginalidade cultural foi Paulo Freire, que nesta época (década de 1970), trabalhando com alfabetização de adultos e educação de classes, destaca a ligação de ensino de linguagem e cultura, defendendo que a cultura influencia a forma como se ensina e como se aprende a ler e a escrever.

De acordo com Brandão (2005, p. 3), o assunto já era investigado nas obras da *"(...)sociologia anglo-saxã (Williams, Lawton, Bernstein, Labov) com ampla repercussão na construção da Nova Sociologia da Educação (Young: 1971)"*. O autor ainda cita, como desconstrutores da ideia da escola como detentora de todas as respostas, as obras de Ivan Illich (1970), dos "educadores radicais" americanos Goodman, Reimmer, Postman etc., que questionavam a democratização do acesso à escola como resposta para os problemas da classe trabalhadora. No mesmo texto

(BRANDÃO, 2005) encontramos outra divisão apontando um aspecto interessante da pesquisa em Educação: o domínio do Marxismo, impulsionado pela obra *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron: 1975) e incentivado pela escola anglo-saxã, estimulou as pesquisas sobre o problema das desigualdades escolares.

Embalados pelas pesquisas sobre a desigualdade social, na década de 1980 as investigações se voltam para o aluno e sua relação com a escola. A dinâmica que se estabelece dentro da instituição passa a ser considerada fator importante. As pesquisas envolvendo currículo, relações entre professores e alunos, metodologias de ensino, disciplina, avaliações, enfim, todos os processos que envolvem o cotidiano escolar, ganham destaque nos periódicos da área. Os estudos procuram focalizar aspectos mais localizados da vida escolar, deixando de lado as generalizações anteriores.

Podemos citar como exemplos de pesquisas que enriqueceram a discussão os trabalhos de Saviani (1983) no livro *Escola e Democracia*, que questiona a abertura da escola para todos entendida como abertura de vagas; em *Fatores intra-escolares,* Guimar Namo de Mello (1979) apresenta a ideia inovadora de discutir a influência do poder econômico na seletividade escolar; outro texto muito utilizado para discussões sobre a vida escolar é *Na vida dez, na escola zero* (CARRAHER e SCHIELEMANN, 1988) inclusive nas salas de professores e reuniões pedagógicas como subsídios para o enfrentamento da diferença entre a cultura popular trazida pelas crianças e a cultura escolar. Talvez um prenúncio da ideia de "fronteiras sociais".

As pesquisas nos anos 80 abrem espaço para estudos multirreferenciais, envolvendo diversas áreas, como antropologia, história, entre outras. A psicologia perde espaço para análises mais críticas da realidade do sistema de ensino. E o "perder espaço" refere-se ao fato de que há *"quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais"* (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Outra mudança significativa nas pesquisas em educação, a partir das décadas de 1980 e 1990, está relacionada às abordagens metodológicas. As análises 'quantitativas' prevaleciam em décadas anteriores, seguindo a natureza experimental das pesquisas. No entanto, a partir do momento em que os enfoques se ampliam (sob pontos de vista diversos, como o etnográfico, pesquisas participantes, estudo de casos), permitindo a

análise do discurso do sujeito e a sua relação com o objeto de estudo, prevalece a necessidade de análises 'qualitativas' (ANDRÉ, 2001, p. 54).

A década de 1990 traz a pesquisa dos aspectos vivenciados 'dentro da escola' como foco principal, com o pesquisador analisando sua prática ou experimentando a realidade na escola, em pesquisas participativas. Houve, neste momento, uma retomada de estudos de décadas anteriores, como Luiz Antonio Cunha (1975) e Luiz Pereira (1961), onde se discutia a democratização da escola e a formação de professores. Brandão (2005) avalia que os anos 90 foram marcados pelo diálogo entre áreas diferentes, a revitalização dos trabalhos empíricos e "(...)certo refluxo nos quadros teóricos que serviam muito mais de moldura ideológica, do que hipóteses de trabalho a serem testadas e reconstruídas no processo de pesquisa" (BRANDÃO, 2005, p.10).

Essa nova mudança exigiu ajustes de foco para as análises e de seleção de instrumentos teóricos-metodológicos mais adequados para as pesquisas, possibilitando o diálogo entre diferentes especialistas envolvidos na área. Além disso, induziu a uma discussão sobre a necessidade de se manter a cientificidade dos estudos, apesar das mudanças marcantes na metodologia e nos enfoques assumidos nas décadas de 1980 e 1990. Uma profusão de pesquisas veio enriquecer este debate:

> A variedade de temas, enfoques, abordagens e contextos fez emergir no final dos anos 80 um debate salutar sobre o conflito de tendências metodológicas (Ludke 1988; Luna 1988; Franco 1988) e sobre diferenças nos pressupostos epistemológicos das abordagens (Smith Heshusius, 98) o que levou os pesquisadores da área a procurarem autores que discutiam o conceito de cientificidade, como Boaventura de Sousa Santos (1988). No decorrer da década de 90 o interesse pelas oposições diminui. Os olhares se voltam, então, para os problemas que emergem no uso das novas abordagens de pesquisa. (ANDRÉ, 2001, p. 54)

Os finais dos anos 1990 e início de 2000 trouxeram outras mudanças de visão sobre as pesquisas em educação. Uma das mais significativas foi o questionamento sobre a qualidade da escola, levando em consideração as necessidades da sociedade e o alcance das pesquisas nas mudanças sugeridas. Há, ainda, um questionamento que paira sobre a relação prática docente e pesquisa: as práticas escolares não se identificam com os resultados das pesquisas acadêmicas; a maior crítica, feita principalmente pelos gestores, era que as pesquisas não ajudavam a decidir sobre quais decisões deveriam ser tomadas para a melhoria da escola, trazendo apenas conclusões teóricas. As pesquisas acadêmicas traziam coletas de dados em pequena escala, e a influência de assuntos sociomidiáticos: "fracasso escolar, a violência na escola, a cidadania, a parceria

educativa, a qualidade da educação, a avaliação, e ainda, sem nunca sair de moda, a formação de professores" (CHASSOT, 2006, p.14).

Para este estudo nos interessa, agora, entender onde as pesquisas em educação passam a utilizar o referencial teórico da sociologia para analisar questões específicas relacionadas ao processo de aprendizagem. Dentre as novas preocupações da área está a necessidade de manter o rigor na coleta e na análise dos dados, independente das condições da pesquisa, do objeto de estudo. A história da sociologia da educação como arcabouço teórico se inicia a partir da década de 40; até então, os temas das ciências sociais passavam por outros caminhos.

Após a década de 1950, a psicologia se destacou nos estudos sobre educação, porém era voltada ao excesso de testes de inteligência que decidiam quem poderia ou não dar continuidade aos estudos (GOUVEIA, 1989). No Brasil, a grande inspiração no campo da sociologia foi Durkeim, através dos trabalhos de Fernando de Azevedo, mas só passa a fazer parte dos instrumentos teóricos–metodológicos das pesquisas a partir do governo desenvolvimentista - o que faz sentido, pois era necessário entender como a sociedade se organiza para conseguir atingir as metas do governo de modernizar o país.

Na década de 1960, a influência de autores como Hutchinson (1960) e Gouveia (1965), introduz a pesquisa quantitativa em sociologia da educação, que destaca a relação entre o desenvolvimento e educação. Trabalhos que apontam a necessidade de entender e aprimorar a formação técnico-científico, para satisfazer a procura por mão de obra mais adequada ao período desenvolvimentista e, também, a formação em valores e atitudes condizentes com a necessidade de democratização do pais. Era necessário ampliar o acesso à escola e reestruturar o sistema de ensino (GOUVEIA, 1989). O grande número de analfabetos adultos foi uma preocupação de Paulo Freire, na época, que demonstrou que havia a possibilidade de alfabetizar estes indivíduos e inclui-los nas ideias de desenvolvimento do pais.

A partir dos anos 1970, junto com a decepção e o descrédito nas mudanças no sistema escolar, ganham destaque os trabalhos de Bourdieu (1975) e Establet (1973) que apontam a escola como aparelhos ideológicos do Estado, vindo ao encontro de todas as críticas que o governo militar da época como responsável por políticas opressoras e reprodutivistas "a serviço da classe dominante" (GOUVEIA, 1989, p. 64).

A participação do indivíduo como sujeito de pesquisa interessa para o entendimento do espaço micro social que a escola representa e como os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se relacionam com o conhecimento ao qual estão expostos a partir de suas inter-relações. É este o foco que a presente pesquisa pretende ao ouvir e, a partir de sua reescrita, analisar para compreender os comportamentos que vivenciamos na sala de aula

4.2 AS NARRATIVAS

O desejo de apresentar os dados como narrativas sempre existiu, só não se tinha coragem de propor. Pareceria informal demais? Escrevo narrativas desde minha adolescência; claro que não sabia que eram narrativas, eram apenas experiências que se tornavam escritas. Quando comecei a estruturar este estudo, além da convicção de querer registrar as falas dos atores na escola, queria garantir que estas falas estivessem marcadas pelas emoções que eram vivenciadas. As entrevistas, mesmo semiestruturadas, cerceavam a espontaneidade das respostas quando os entrevistados achavam que deveriam responder alguma coisa que fizesse sentido para minha pesquisa, deixando um ar de frustração tanto para o entrevistado quanto para a pesquisadora. As entrevistas realizadas, contudo, não deixam de ser consideradas como dados coletados e trazem informações relevantes para a análise.

Na minha prática docente com formação de professores, sempre incentivei os licenciandos a elaborarem narrativas ao invés de relatórios. Primeiro, como toda professora, queria coibir a cópia de relatórios antigos, prática muito comum nos cursos de graduação. O segundo motivo (atrelado ao primeiro, porém de menos coercitivo), era para fazê-los pensar nas experiências vividas nas atividades propostas (estágios, minicursos, palestras) mais do que apenas relatá-las em seus detalhes de planejamento e execução. Não era uma ruptura fácil de fazer. Os alunos de graduação têm mais aula de laboratórios que aulas de práticas pedagógicas e a linguagem corrente eram os relatórios em suas normas rígidas, facilmente preenchidos; escrever sentimentos parecia desnecessário. De qualquer forma, solicitava os “relatórios” em formato de narrativas.

Mas, em 2015, quando retornei para o Programa, cursei uma disciplina que me possibilitou entender que seria possível apresentar os dados como narrativas sem a pressão do formato mais tradicional. As leituras recomendadas e as narrativas semanais incentivaram a retomar todos os dados coletados e os reorganizar no formato. Constatei,

também, que a teoria ajudaria a aprimorar tanto os dados coletados quanto a minha prática docente.

As primeiras noções de narrativa como instrumento de reflexão na prática docente foram adquiridas a partir da leitura de Cunha (1997). De forma objetiva, a autora mostra a importância deste instrumento para a formação do professor:

> Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (CUNHA, 1997, p. s/n)

A possibilidade de a narrativa expor as ideias do sujeito e levá-lo a refletir sobre as suas representações de mundo é um meio eficiente de ressignificar suas relações com a sala de aula. Segundo Cunha (1997, p.s/n), ao narrar o professor pode reconstruir as suas representações da realidade e as apreensões narradas, em geral, estarão *"prenhes de significados e reinterpretações"*.Estas ressignificações poderão auxiliar o professor a replanejar suas aulas e a rever seus conceitos e concepções sobre o ato de ensinar. Citando Ferrer (1995, p. 166), a autora lembra que "*a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...]pois o escrito explica a vida",* valorizando as narrativas e incentivando a linguagem escrita para compreender limites e possibilidades no estabelecimento das relações com o outro.

Outro ponto interessante no texto de Cunha (1997) é a constatação da dificuldade que os indivíduos apresentam para expressar suas vivências, seja de forma escrita, seja de forma oral. A autora sugere que esta é uma característica cultural escolar, que gradualmente impõe a linguagem científica e despreza a linguagem coloquial, associada ao individualismo social, que não favorece a escrita coloquial como prática formalizada. Aponta também, mais enfaticamente, o domínio do conhecimento científico sobre o saber cotidiano como responsável pela dificuldade em narrar situações vividas. Como consequência, o professor é apresentado como mais um componente de sala de aula, sem vida própria; citando Greenne, quando analisa a formação docente frente a esta situação:

> (frequentemente) oprofessor é tratado como se não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade...Sua biografia pessoal foi esquecida, assim como as diferentes maneiras com as quais expressa a si mesmo através da linguagem, dos horizontes que percebe, as perspectivas com as quais olha o mundo. (GREENNE, 1995, p. 84 *in* CUNHA, 1997, p. s/n)

As narrativas seriam, assim, um instrumento que ajudaria a dar visibilidade para os professores e os alunos como sujeitos ativos e críticos de suas práticas. Incentivar que falem sobre as ocorrências de sala de aula e na escola ajuda a desvendar as fronteiras que limitam o espaço de cada um. Cunha (1997) alerta que o sistema social impõe sequências de ações sem reflexão que comandam a vida do sujeito, e as respostas para estas ações são direcionadas pelas normas sociais, pela mídia, mas sem a consciência do porquê fazer o que se faz. As narrativas deixam de ser apenas descrições de uma atividade para assumir o papel de construtoras de conhecimento sobre como o sujeito entende o seu papel na sociedade; nas palavras de Cunha (1997, p. s/n)*"as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores".*

Sobre a possibilidade de utilizar as narrativas na pesquisa, a autora pontua dois aspectos importantes: ouvir o sujeito nas suas falas sobre o ocorrido (a aula, o confronto, a situação) e registrar com fidelidade; mas não se pode esquecer que o pesquisador, como sujeito singular também, atribui seus valores ao que é dito sobre a situação. Para minimizar a interferência da pesquisadora sobre as narrativas ouvidas, optamos por reescrever, junto com o sujeito, a sua fala. É muito difícil manter a neutralidade quando participamos da situação narrada, mas a reescrita conjunta ajuda a ajustar os olhares para uma mesma direção sem, contudo, impedir que as opiniões divirjam com relação à compreensão do ocorrido.

> É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a reconstruir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na reinterpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado. (CUNHA, 1997, p. s/n)

No texto de Reis (2008) encontramos outros subsídios para fortalecer a escolha das narrativas como instrumento de coleta de dados. O autor percebe as narrativas como sinônimo de histórias (ou seja, são relatos de ações humanas ou humanizadas); e conta que, para a academia, elas são estruturas que possibilitam a construção de uma história. Ainda segundo o autor, a estrutura das narrativas deve conter argumentos que envolvam personagens, sequência de fatos que caracterizem o início, o meio e o fim, além de organização de acontecimentos.

Para a pesquisa em educação, em geral, a definição de narrativas valoriza outros aspectos para além do formato estrutural do texto. Importância maior é atribuída ao contexto em que a situação é vivenciada, para quem a narrativa é contada e qual o motivo para contar. Ela é inerente ao comportamento humano e, portanto, deve estar contextualizada social e educativamente. A sua função no campo da educação encontra-se relacionada com: *"a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e c) na investigação educativa (CLANDININ e CONNELLY, 1991; GALVÃO, 2005)"* (REIS, 2008, p.18)

As narrativas têm sido utilizadas tanto como objeto de estudo quanto metodologia de investigação, e como organização de relatos de investigação. Permitem, como metodologia qualitativa de pesquisa, valorizara subjetividade para compreender a realidade através do olhar do sujeito investigado. Os investigados (no caso desta pesquisa os professores, alunos e gestores da escola, principalmente) são convidados a falar sobre si próprios e sobre as relações que estabelecem com os demais.

> (...) a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade). (REIS, 2008, p. 22)

As narrativas permitem que o pesquisador tenha acesso aos valores e aos códigos sociais que o sujeito carrega consigo nas suas ações, e também aos sentimentos que expressa nassuas falas, resultantes de suas vivências naquele grupo social, suas ações, seus sucessos e seus fracassos diante de uma determinada situação. O uso de

narrativas contraria os princípios das abordagens tradicionais, que as considera subjetivas e sem fundamentos científicos para legitimar-se. Mas segundo Polkinghorne (1988), as narrativas dão sentido aos nossos atos; para McEwan e Egan (1998), as falas dos professores ajudam a entender como se constroem dentro da profissão e quais as repercussões sociais de seus atos. Elbaz (1991), citado em REIS (2008, p. 22) afirma que as narrativas constituem a essência da docência e o elo entre pesquisadores e professores: *"a narrativa permite uma melhor compreensão do conhecimento dos professores através da análise das suas próprias palavras"* (REIS, 2008, p. 22).

Para Reis (2008), a investigação narrativa deve ser composta por diferentes vozes e a interpretação destas falas na construção de uma história (que o autor chama de *"relatório de investigação"*) com as falas do investigado compondo junto com os argumentos do investigador uma narrativa que proporcione a leitura da realidade social.

> O relatório de investigação narrativa constitui uma história que o investigador conta a si próprio e aos leitores, ou seja, um argumento construído através da articulação de um conjunto de dados que pretende interpretar retrospectivamente acontecimentos passados, atribuindo-lhes sentido no contexto específico em que decorreram. Para que esta história seja realista, deve incluir evidências e argumentos que apoiem a sua plausibilidade. (REIS, 2008, p.22)

Ainda no texto de Reis (2008) encontramos respaldo teórico para a metodologia que desenvolvemos na pesquisa. O autor destaca que a investigação narrativa não se caracteriza por uma transcrição objetiva e neutra de dados (se é que alguma metodologia consiga este feito dentro do campo da sociologia da educação); também não prioriza a classificação dos sujeitos em categorias fixadas que os silencia, tirando sua identidade de protagonistas das ações. "*Assim, os dados não são simplesmente transcritos nem distribuídos por categorias que ignoram e anulam qualquer diferença individual ou particularidade de contexto" (*POLKINGHORNE, 1995, in REIS, 2008,p.23).

O relatório da investigação narrativa, como Reis (2008) designa a apresentação dos dados, traz a análise de um conjunto de casos particulares que se relacionam em um mesmo espaço social, não para generalizar as ocorrências e atitudes, mas para entender como as particularidades se entremeiam para formar a complexidade das relações no grupo social pesquisado.

> (...) o objetivo desta análise não é a generalização, mas sim o estudo das particularidades e da complexidade de cada caso, ou seja, da realidade específica de cada sujeito, dos sentidos particulares que atribui a essa realidade e das explicações e dos argumentos que apresenta. A narrativa elaborada pelo investigador pretende realçar e compreender os elementos singulares que configuram a história e não os elementos comuns dos casos. (REIS, 2008, p. 23)

Todos os textos citados fizeram parte da construção dos conhecimentos sobre narrativas desde o início de minha carreira de professora de terceiro grau. Mas, em 2015, cursei uma disciplina na Faculdade de Educação, como requisito para o programa de Pós Graduação em Educaçãona UNICAMP, que me apresentou uma bibliografia mais específica para entender o instrumento. A disciplina era *Narrativas na Pesquisa e na Formação Docente* (ministrada pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado) e tinha como foco principal a utilização do instrumento de reflexão, as narrativas, na formação inicial e continuada de professores. Foi-nos proposto a leitura de algumas bibliografias de grande impacto na visão sobre este instrumento e como poderia ser utilizado em nossas pesquisas. Estas obras deixaram a certeza da possibilidade concreta de contar, em narrativas, as histórias de quem tece as relações na escola e cria uma rede de inclusões e exclusões, limitadas por fronteiras.

Uma leitura imprescindível foi Benjamin (1994), referência em pesquisas na área de leitura e contação de histórias. Afirma que o ato de narrar causa embaraço nos indivíduos, corroborando a ideia de que a capacidade de trocar experiências pessoais, orais ou escritas, vai sendo privada de todos nós. Para o autor, as narrativas são elaboradas a partir das experiências pessoais passadas de um indivíduo para outro; e a natureza da verdadeira narrativa é utilitária, que pode estar latente, mas que sempre se constitui em um ensinamento moral, ou uma sugestão prática, ou um provérbio, ou uma norma de vida. Esta característicafaz do narrador um conselheiro - apesar de ser um hábito quase esquecido, aconselhar os outros era uma forma de passar adiante uma experiência.

> Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). (BENJAMIN, 1994, p. 200)

Outra característica para narrativa é o aspecto que a diferencia de informação: quando os fatos nos chegam com explicação estamos diante de uma informação; já a

arte da narrativa requer que nada seja explicado. O narrador e o leitor (ou o ouvinte) ficam livres para interpretar a história narrada como quiserem, o que não é possível em uma informação. Há, ainda, o aspecto da naturalidade do narrador ao apresentar uma história, contribuindo para que seja memorizada por quem a lê (ou ouve) e podendo assimilar a sua experiência. (BENJAMIN, 1994)

A leitura de *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa* (CLANDININ e CONNELLY, 2011) foi primordial para escolhermos a forma de apresentação e análise dos dados. A possibilidade de apresentar os dados como narrativas tomou forma a partir de conceitos e direcionamentos apreendidos. Para os autores, a concepção de pesquisa narrativa se apoia em um espaço tridimensional, constituído por termos específicos: - interação PESSOAL E SOCIAL; - continuidade PRESENTE, PASSADO e FUTURO; - combinados à noção de LUGAR. O conjunto de termos cria o que os autores chamam de *"espaço tridimensional"* que define a pesquisa. A perspectiva sobre a noção de lugar não será desenvolvido neste momento, pois se afasta dos objetivos destinados a este estudo; apenas apontamos que existem interações relacionadas diretamente ao lugar onde ocorrem.

> Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensão e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 85)

Ao elaborar uma narrativa, o pesquisador se posiciona neste espaço tridimensional e organiza questões para a coleta de campo, com vistas a interpretações sobre o tema a ser estudado que englobe aspectos tanto pessoais quanto sociais, no espaço interno e externo do grupo social estudado, e situando-o temporalmente no passado e no futuro.

Uma característica do pesquisador narrativo é perceber que, além das questões centrais da pesquisa, a vida segue sempre em movimentos que (re)estruturam as relações que se estabelecem. É chamada de pré-narrativa, "*vidas em movimento, estruturadas narrativamente com o recontar ainda por vir durante a pesquisa"*(KERBY, 1991 *in*CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.100). É necessário pensar que o pesquisador tem um papel decisivo na elaboração das narrativas; assim como os outros atores, o pesquisador traz consigo as marcas das instituições pelas quais

passou e, ao compactuar com a ideia que as relações se (re)estruturam durante o tempo que pesquisamos, aceita que também influencia as narrativas que elabora.

Segundo os autores, os pesquisadores precisam considerar a amplitude das narrativas, pois a relação entre os atores envolvidos (incluindo aí o pesquisador) que se estabelecem nesta vivência de dias, meses ou anos, propicia que todos experimentem o que é visto e contado, mas também o que deixa de ser dito e de ser contado e, que finalmente, também irá compor os textos narrativos. O que é observado faz parte das narrativas.

Outro aspecto levantado pelos autores está relacionado ao distanciamento e à proximidade do pesquisador com os participantes (atores, para nós). Para Clandinin e Connelly (2011), os textos elaborados no campo de pesquisa vão originar o texto narrativo final, que apresentará os dados coletados; estes textos auxiliam o pesquisador a olhar para o provável e para a gênese dos comportamentos revelados. Os pesquisadores narrativos têm como característica básica o envolvimento com o grupo social no qual estão trabalhando, experimentando as sensações juntamente com o pesquisado.

> Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. (...). A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 120)

Para os críticos desta forma de análise, o envolvimento completo do pesquisador com seu 'objeto de estudos' provocaria falta de clareza em relação aos reais propósitos da pesquisa. Os críticos acreditam que, para a lisura da pesquisa, o pesquisador tem que se manter neutro em todos os sentidos. Posicionar-se, relacionar-se com os atores da pesquisa poderia sugerir que o pesquisador "*irá simplesmente insistir em fios narrativos trabalhados – uma agenda de pesquisa conformista e conservadora, dizem os críticos"* (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 120).

É comum a tensão entre o formato mais tradicional (de coleta e análise de dados com a imparcialidade do pesquisador) e a proposta da pesquisa narrativa mais envolvida com os atores em questão. Os autores lembram que a pesquisa narrativa é relacional, o pesquisador precisa se envolver, apaixonar-se mesmo por todo o processo de pesquisa e, também, deve considerar as mudanças pelas quais seus objetivos passaram no decorrer

do processo, considerar sua história de vida naquele grupo e as outras histórias que se entrelaçam naquele espaço onde vivencia as experiências.

Para garantir a lisura dos dados e se deixar envolver por este "apaixonar-se", é preciso investir nos textos de campo com a maior autenticidade. Ainda segundo Clandinin e Connelly (2011), os textos de campo podem registrar eventos, acontecimentos, atitudes, sentimentos, olhares, que serão (re)interpretados no espaço da pesquisa narrativa. É preciso ressaltar o sentimento, importante na pesquisa narrativa, de que não existe uma única verdade ou uma única versão que explique o fenômeno pesquisado. Os textos de campo são interpretativos, frutos do relato de um indivíduo em um momento determinado.

Mas como fazer, então, a transcrição dos textos de campo para textos de pesquisa? O que fazer quando necessitamos apresentar os dados e as análises? Segundo os autores, ao fazer a transição de um formato para outro, é preciso perguntar-se quais os significados, as relevâncias sociais e os propósitos pretende-se dissertar.

Algumas inquietações são relevantes. Ao se iniciar uma pesquisa é preciso negociar a entrada no seu campo de atuação, e isto é particularmente importante para a pesquisa narrativa, já que indica como o relacionamento com os participantes foi sendo construído. É a partir do contato inicial que as questões vão sendo elaboradas e *"nos apaixonamos pelos participantes"* (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 164), pelo espaço e, inclusive, pelas anotações de campo; mas é importante não perder o foco com relação ao objetivo, à relevância da pesquisa e ao propósito.

> No entanto, na medida em que vivemos a transição dos textos de campo para textos de pesquisa, questões (do tipo "mas quem liga para isso?" e "mas e daí?") re-emergem. Como podemos saber se nosso interesse pela pesquisa é algo além do pessoal ou algo mais que trivial? Como podemos saber se alguém estará interessado? Será que nossa pesquisa fará diferença? (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 164)

Complementarmente às questões dos autores, preocupava a forma de transformar em narrativas escritas as conversas, onde os sujeitos narravam oralmente suas impressões e suas análises dos momentos representativos; o cuidado deveria ser para contextualizar e sustentar os dados, legitimando a analise final.

A justificativa está relacionada, de certa forma, à própria história do pesquisador e molda a investigação desejada. Clandinin e Connelly (2011) afirmam que se interessaram por pesquisa narrativa devido à experiência de ensino que tiveram, à observação das narrativas de professores e alunos sobre o conhecimento e, mais

especificamente, sobre o conhecimento do professor e dos alunos em termos de conhecimento narrativo. *"Em resumo, estávamos tentando sobressaltar nosso senso pessoal de justificativa com um senso social e público de relevância"* (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 165).

O pesquisador narrativo precisa manter o foco na relevância social e no interesse pessoal. Além disso, é sempre cobrado sobre as razões que o levaram a utilizar este método de pesquisa em detrimento de outros, como a etnografia ou um estudo teórico:

> Por que escolher justamente a pesquisa narrativa? O que nos faz pensar que podemos aprender sobre o fenômeno, nos engajando na pesquisa narrativa, que será especial ou singular? Como a pesquisa narrativa se encaixa perfeitamente, amplia ou muda as conversas sociais e teóricas sobre um fenômeno de nosso interesse? (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 165)

Uma das justificativas para a escolha é que a pesquisa narrativa desvenda os participantes em momentos e situações através de suas falas e de suas interpretações sobre as atitudes tomadas. Nenhum outro tipo de metodologia proporciona a oportunidade de revelar o indivíduo desta maneira. E, ao revelar-se, os atores demonstram quais suas fronteiras, quais suas concepções, quais seus desejos relacionados ao fenômeno que a pesquisa busca entender.

O fenômeno, na pesquisa narrativa, carrega um entendimento de busca, re-busca, sempre através do olhar do participante (para nós, atores). Em pesquisas narrativas, as questões são reformuladas a cada nova conversa, sendo, portanto, imprescindível que as questões fundadoras tenham força para manter-se a cada nova entrevista. Para os autores, a reformulação contínua é mais importante que apenas definir um problema, uma solução, mas a origem da pesquisa deve se conservar. Ao relatar uma pesquisa no livro, os autores descrevem a postura da pesquisadora que, constantemente cobrada por seus pares, precisava reafirmar quais seus objetivos na coleta de dados, e reafirmam que não é uma questão fácil de ser explicada, pois na pesquisa narrativa essa não é uma prioridade - as questões vão se reescrevendo a partir do momento que as leituras dos textos de campo vão dando origem aos textos de pesquisa. "*(...)o fenômeno, o 'o que' da pesquisa, está entre os pontos que se põe ao pesquisador. Esse explorar sobre a nomeação do fenômeno de pesquisa é necessário"* (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 170). Em geral, o fenômeno a ser estudado é visto pelo pesquisador como se o objeto estivesse suspenso no ar, desvinculado da realidade toda que o cerca. Mas isso

não corresponde à realidade; a vida e os fenômenos estão sempre em movimento, em constante transformação, o tempo todo, ainda mais em um espaço como a escola, onde as pessoas passam metade do dia convivendo umas com as outras em diversas situações diferentes. Nas palavras dos autores: *"Mas a vida não para, ela está sempre em movimento (seguindo seu caminho), sempre transformando o que pode parecer estático e não mutável em uma complexidade movente e interativa"* (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 171).

Portanto, o método utilizado na pesquisa narrativa são as negociações de interpretações dos participantes. Os autores esclarecem que há, nas pesquisas relatadas em seu livro, diferentes formas de análise. Em uma das pesquisas foi construído um processo similar com a relação de colaboração, em formas de cartas, cuja intenção era facilitar a conversação entre os pesquisados e a pesquisadora, de forma que os textos provisórios fossem uma extensão dos textos de campo. Em outro exemplo, os autores demonstram que é possível que as narrativas possam fazer parte dos textos finais, aproximando os textos de campo aos textos de pesquisa. Assim, Clandinin e Connelly (2011) afirmam que a escrita de textos de campo propicia que os textos de pesquisa sejam compostos um a partir do outro.

Esta é a base teórica que guiou a coleta e a apresentação dos dados que será feita no próximo capítulo. A coleta dos dados será explicitada a seguir.

4.3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A escolha por organizar a metodologia a partir da visão dos professores está diretamente ligada ao tempo de convivência entre a pesquisadora e os colegas professores. As conversas nos intervalos de aulas e nos compromissos coletivos evidenciam como se posicionam diante de situações que afetam o cotidiano da escola. De certa forma, a escola é um grupo social que desenvolve uma cultura própria associada àquele ambiente, singular. O fato de conviver em várias escolas ao longo de treze anos, ajudou a compreender que os ambientes escolares são influenciados pela comunidade onde se localizam, pelos professores que compõem o quadro de docentes da instituição e pelos demais atores envolvidos: direção, secretaria, inspetoras de alunos, encarregados de prover as refeições e a limpeza do local. Como também é verdadeiro dizer que a influência contrária era marcante na comunidade: o comportamento dos jovens e a proximidade com a escola eram sentidos e valorizados por todos no entorno.

Olhando para a realidade dos alunos vemos, também, outra versão do que representa a escola para estes jovens, apesar do comportamento e do aparente desinteresse pelos estudos. Mas ouvi-los nem sempre é fácil (nem possível) quando em sala de aula, por razões variadas, girando em torno de quais as relações são importantes manter com os colegas e qual a resposta ao tratamento que o professor dispensa ao aluno. Se existir uma relação de confiança e respeito entre professor e aluno, a conversa sobre dificuldades ou comportamentos se dá com certa tranquilidade; se, ao contrário, a relação entre eles se pautar em discordâncias, tudo se torna mais difícil e conflituoso, refletindo no processo de ensino e de aprendizagem. Encontramos muitas histórias de vida complexas e muitos entrelaçamentos com outras histórias que influenciam no comportamento em sala de aula e fora dela.

Mas as relações que impactam o comportamento tanto de alunos quanto de professores são influenciadas, também, pelos outros atores que fazem parte do cotidiano da escola. Inspetores de alunos, administração da escola, gestores, todos desenvolvem relações que permeiam o dia a dia escolar. Ouvimos e presenciamos muitos comportamentos que esbarram em fronteiras que são definidas entre todos os envolvidos do ambiente.

A preocupação com a influência destas relações se intensifica conforme se conhece o ambiente escolar com maior intimidade. O fato de ter atuado na escola básica publica durante treze anos me possibilitou vivenciar histórias de inclusão e exclusão nem sempre explicadas apenas por uma variável. A certeza de que somos singulares ultrapassa a ideia que apenas um olhar pode responder às inquietações sobre qualidade do ensino e da instituição.

Falar sobre exclusão levou a buscar respostas que permitissem compreender a escola como um ambiente social regido pelas relações estabelecidas entre os indivíduos, singulares, detentores de códigos sociais e de interpretações próprias. Muito já se falou sobre o assunto, mas existe, ainda, muito a falar e compreender.

Para buscar compreensões sobre a exclusão na sala de aula iniciamos a coleta de dados em 2008; houve um intervalo de alguns anos (conforme explicitado no MEMORIAL DE FORMAÇÃO), retornamos para a escola em 2015 para finalizar a coleta. Temos, portanto, duas etapas que se modificaram quanto aos instrumentos de coleta e, ao mesmo tempo, se complementaram com a riqueza dos dados obtidos.

No ano de 2008 cumpri o duplo papel de professora e pesquisadora na Escola Estadual Esterina Placco, na cidade de São Carlos. Aliás, acho que sempre pratiquei a pesquisa em minhas aulas, sempre observei a escola com olhar questionador. Mas em 2008 a escola tinha aderido ao programa das Escolas Estaduais de Tempo Integral e ministrei aulas de Saúde e Qualidade de Vida (reconhecida como oficina, no contra turno) para os sextos anos; durante alguns meses tive a ajuda de três estagiárias do curso de ciências biológicas (modalidade licenciatura) da Universidade Federal de São Carlos. Foi a minha última atuação como professora do ensino básico e eu tinha um carinho muito grande pela escola e seus quadros. Foi, também, meu ingresso (primeiro) no programa da Pós e precisava escolher um local para as coletas de dados do projeto que pretendia desenvolver; optei por esta escola, aproveitando minha familiaridade com os colegas e a ampla amostra de alunos excluídos socialmente que havia nas três turmas de sexto ano sob minha responsabilidade. Contudo, ao final de 2008 ingressei na Universidade Federal de Alfenas e a situação modificou-se (mas isso também está narrado no capítulo 1).

Inicialmente, compareci a todos os HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) mesmo não tendo a obrigação (por ser "contratada" para assumir as aulas do período da tarde na Escola de Tempo Integral não precisava cumprir o HTPC), por acreditar que este é o espaço mais democrático de discussões sobre a escola. Apesar de a direção (ou coordenação) apresentar uma pauta fechada, não eram incomuns as conversas se transformarem em pautas informais e se apresentarem como mais urgentes que a pauta prévia. Nestes espaços de discussão os professores se mostravam "humanizados", falavam de suas frustrações, seus medos, suas angústias; era, também, nestes momentos, que as fronteiras ficavam visíveis. Estas observações foram anotadas, com os destaques para as conversas que me permitiam identificar comportamentos dos professores que revelassem a forma como entendiam e quais as frustrações envolvendo o ato de ensinar.

Paralelamente aos HTPC's, iniciei as entrevistas com alguns professores. Como escolher os professores para participar? Nas falas proferidas nas reuniões do HTPC e nas conversas informais na sala dos professores observava colegas que manifestavam preocupação com as relações entre os alunos e com os alunos, sejam por meio de atividades pedagógicas ou simplesmente atitudes informais, e fazia-lhes o convite para

uma conversa individual. Estas conversas deram origem a entrevistas semiestruturadas que foram transcritas e fazem parte do material analisado.

Tanto observações quanto entrevistas semiestruturadas integram o arcabouço de metodologias estruturantes da sociologia da educação. Estes instrumentos foram, inicialmente, associados às pesquisas antropológicas e, depois, redescobertos pela pesquisa no campo educacional integrados na coleta de dados qualitativos e descritivos.

No ano de 2008 realizei quatro entrevistas com professores que queriam dizer sobre a exclusão na sala de aula, quais suas respostas para incluir alunos com dificuldades, esperanças no futuro. Alguns colegas estavam prestes a se aposentar e a entrevista tinha uma marca de desabafo, de desejo de deixar uma contribuição; todas as entrevistas foram autorizadas, transcritas e lidas para os entrevistados. Este material será apresentado em sua última versão, ou seja, depois da leitura conjunta com o professor entrevistado e feitas as adequações sugeridas, elaboramos um texto que faz parte do conjunto de narrativas analisadas. Os nomes dos professores são mantidos em sigilo, por conforto mais que por insegurança; assim, as entrevistas têm numeração seguida do ano da realização (1/2008, 2/2008 até 04/2008).

No mesmo ano (2008) fiz observações nas minhas salas de aula (três turmas de sexta série) dos alunos que considerava excluídos por algum motivo: indisciplinados, repetentes, em idade acima da faixa etária da classe, rotulados, apáticos. Ao total, foram mais de quinze ‘entrevistas’. Explico a denominação entre aspas ‘entrevistas’: geralmente, as conversas não foram caracterizadas como entrevistas, pois não havia um planejamento prévio ou um roteiro a ser seguido, como nas entrevistas semiestruturadas, mas havia um evento que me colocava frente a frente com o aluno, em uma situação favorável para a conversa. Inicialmente, estas conversas deram origem a narrativas que foram sendo acumuladas em um local sem privilégio algum, pois não achei que pudessem ser utilizadas como dados coletados.

Com a entrada na Universidade Federal de Alfenas, no ano de 2009, senti dificuldade em coletar mais dados específicos para este estudo. Contudo, ao trabalhar com licenciandos de diversos cursos fiz o exercício de ler as narrativas que elaboravam das salas de aula onde cumpriam seus estágios. Não traremos para este estudo, por razões metodológicas, mas é preciso destacar que estas narrativas ajudaram a manter acesa a chama da pesquisa. Nos relatos estava sempre presente a questão da exclusão na

sala de aula e as diversas formas que os professores em serviço propunham para diminuir este problema; também ficava claro o desenho que as fronteiras imprimiam aos grupos de sala de aula, inclusive com a participação dos estagiários.

Quando retornei para o Programa, em 2015, reiniciei a coleta, revisitando a Escola Estadual Esterina Placco.No momento tinha algumas questões que precisavam focar e observações para atualizar os questionamentos. Todos os movimentos de aproximação com a escola, conversas com a direção, conversa com os professores e os alunos, as observações de aulas foram registradas em forma de narrativas. Mas por que utilizar narrativas ao invés de entrevistas?

Desde a concepção da ideia original desta pesquisa, o foco principal era a fala dos atores da escola no seu cotidiano. Ouvir quem realmente vivencia todos os processos que se desenvolvem na escola é de fundamental importância, principalmente na área de formação de docentes. Talvez pelo tempo que passei lecionando na escola básica pública, aprendi a ouvir os colegas e, tentando dar respostas, buscar na literatura textos que os ajudassem a compreender o cotidiano e a buscar alternativas para facilitar a relação professor-aluno. Uma das coisas que sempre marcaram as vivências na escola foi o anseio dos professores por respostas para um ensino mais atraente para os alunos. Mas as respostas nunca surgem, não prontas! Os textos que indicavam como leitura para ajudar a entender o comportamento dos alunos, por exemplo, falavam de um aluno distante da realidade destes professores, mas não distante por trazer exemplos que não fossem identificáveis com aqueles alunos em especial; distantes da forma como se mostrava a resposta aos comportamentos. Não era aquela a resposta que se desejava ouvir, e isso era o interessante. Quando sentava para discutir o texto, o professor apresentava as soluções que ele havia pensado para resolver seu problema com um determinado aluno, e as soluções eram criativas e eficientes, mas eles não davam importância para o que propunham, consideravam naturais. Valorizavam a solução apresentada no texto, mas não se identificavam com as linhas teóricas, e assim elaboravam metodologias e atividades que traziam características tanto desta teoria apreendida quanto das práticas anteriores, criando uma "bricolagem[2]". Pensando em um formato interessante para registrar estas novas formas de recriar as metodologias, sugeria que elaborassem narrativas, que requer um tempo de reflexão sobre o ocorrido

[2] "Bricolagem" aqui entendida como a união de vários elementos soltos para formação de um único e individualizado elemento.

nas aulas, um tempo precioso para o professor. Nas conversas em horários livres (intervalo, HTPC, troca de turma) era comum troca de experiência entre professores, mas quando se solicitava que escrevessem suas memórias, as narrativas das aulas, geralmente havia uma reclamação*: "mas em que horário posso fazer isso? Só chego em casa à noite, tenho mais as coisas da casa para organizar e as crianças, ávidas por companhia, fora o planejamento das aulas do dia seguinte! Impossível sentar, refletir e escrever."* Em muitas ocasiões, eles propunham: *"E se eu contar e você registrar?"* Portanto, era preciso que as narrativas fossem realizadas em um outro formato, que permitisse que o relato fosse feito por mim, a partir das histórias deles. Outro fator que nos levou a buscar uma forma de narrar os acontecimentos foi a inconstância de disponibilidade dos professores para as entrevistas semiestruturadas; mesmo agendando horário, eram comuns interrupções enquanto conversava com os professores ou outros funcionários da escola.

As narrativas possibilitam o desenvolvimento de atitudes críticas e proporcionam tomadas de consciência importantes para o fortalecimento docente. Ao registrar as narrativas, a reconstrução de ideias e atitudes são evidentes e ocorrem em movimentos permanentes em busca de práticas reflexivas (SOUZA e WEIGERT, 2014). As narrativas possibilitam, em termos, evidenciar a visão de mundo e os posicionamentos políticos que o professor assume nas suas práticas e que lhe conferem a identidade docente. Faz-se de grande valia as problematizações do que se registra por meio das narrativas, ao se revelar um cotidiano de ações pedagógicas conjuntamente a uma reflexão de argumentos científicos, o cotidiano prático nos convida a buscar respaldo teórico para se compreender com profundidade a realidade (SOUZA e WEIGERT, 2014).

Este tipo de coleta de dados, qualitativa, se mostrou muito eficiente do ponto de vista da pesquisadora. Não havia um tempo a mais para que o professor refletisse sobre sua conduta, mas deixava à mostra os sentimentos vivenciados naquele momento do acontecimento. Porém, as observações se mostraram fundamentais; só poderia falar de sentimentos vivenciados se estivesse presente no momento do acontecimento. Assim, frequentei as aulas em três turmas diferentes, no período de maio a dezembro de 2016. As observações geraram narrativas escritas durante as aulas, ou pelo menos apontamentos sobre as situações; quando os alunos que estavam mais próximos de

minha carteira percebiam que eu estava escrevendo sobre a aula, imediatamente paravam de prestar atenção e passavam a questionar o que eu estava anotando; por isso, só fazia anotações de pontos para lembrar o que havia chamado a atenção e depois desenvolvia a narrativa.

Priorizamos reconstituir as falas na sua originalidade, ou seja, muitas vezes sem concordância verbal ou gramatical. Sempre procurei ficar a mais neutra possível durante as falas, para não direcionar as reflexões sobre os acontecimentos. Nem sempre isso é possível, mas é sempre necessário. Depois de elaborada a narrativa convidava os professores e os alunos para fazermos uma leitura conjunta do texto: aquele texto refletia o momento vivenciado? Quais modificações gostariam de fazer? A partir das observações feitas, as narrativas foram reescritas e analisadas. A reescrita não é uma tarefa fácil, requer sintonia com o pesquisado para que as modificações não comprometam o momento relatado. Na apresentação das narrativas, as modificações decorrentes da leitura conjunta serão destacadas quando forem significativas para o sentido geral. Muitas vezes, as modificações se resumiam a horários, lugares, objetos, ou seja, aspectos que não interferiam na estrutura do texto. Nestes casos, não serão apresentadas como modificações em destaque.

Os textos de campo obedeceram ao formato tridimensional desvendado por Clandinin e Connelly (2011). Ou seja: destaca as interações pessoais e sociais; preserva a continuidade dos acontecimentos com alusões ao passado, presente e futuro; e reconstrói o espaço físico (lugar) onde a história se passa. Os textos que produzimos durante as observações e as conversas com os atores são interpretativos e foram elaborados com o cuidado de preservar a autenticidade do momento.

A etapa seguinte foi transcrever os textos de campo em textos de pesquisa. Para isso precisava de parâmetros que me guiassem o olhar. Do referencial teórico (CLANDININ e CONNELLY, 2011) apreendemos que é necessário destacar, no texto de pesquisa, quais são seus significados, suas relevâncias e seus propósitos em relação ao tema central da pesquisa. Para a elaboração das narrativas finais, ou textos de pesquisa, organizei alguns pontos para nortear o olhar sobre o aspecto central da pesquisa: as relações estabelecidas em sala de aula; a forma como o professor entende o processo de ensino e aprendizagem e de que forma estas relações definem, ou influenciam, sua prática docente;as respostasdos alunos para as relações estabelecidas.

Com o decorrer das observações, as questões vão se aprimorando, se (re)estruturando, conforme as fronteiras se entrecruzam e outras relações se constroem. Inicialmente a sensação de incompletude das questões propostas deixava uma impressão de falta de planejamento: como não havia pensado naquelas questões que começavam a aparecer nas falas? A leitura de Clandinin e Connelly (2011) alivia um pouco a tensão, quando percebemos ser esta uma das características da pesquisa narrativa: o cotidiano não para durante a pesquisa, as relações se modificam, a instituição influencia o andamento da pesquisa e dos pesquisados, a pesquisadora carrega marcas daquele ambiente na sua formação o que também interfere no olhar para as situações, as narrativas se constroem nestes espaços em constante transformação. Portanto, é de se esperar que novos questionamentos surjam, que questões se modifiquem e que preconcepções sejam revistas.

Depois de elaborar as narrativas a partir das entrevistas e observações, ler o texto com os pesquisados, reescrever também como narrativas, o passo seguinte é apresentar e analisar os textos narrativos finais a partir dos referenciais teóricos.

CAPITULO 5

ANALISE DE DADOS

O objetivo desta pesquisa sempre foi compreender como as relações em sala de aula se refletem no processo de ensino e aprendizagem. Estamos considerando o professor figura ativa e principal influência na relação do aluno com a apropriação do conhecimento. Durante toda a elaboração deste texto, buscamos olhar para a sala de aula como um grande grupo constituído por vários pequenos grupos, que se entrelaçam construindo uma teia de relações que direcionam os avanços e os retrocessos.

Para apresentar os dados e as análises relacionadas, o capítulo será estruturado em três partes distintas, porém complementares. A divisão é, portanto, apenas facilitadora para o entendimento do intrincado da trama de relações.

Na primeira parte será apresentado um detalhamento histórico da escola envolvida na coleta dos dados, destacando a inserção no bairro e sua origem. Vale lembrar que a escola faz parte da trajetória da pesquisadora como docente de ensino básico e, portanto, está carregada de significados.

Depois, na segunda parte, será feita a apresentação dos indivíduos, justificando cada escolha, com elementos de suas histórias de vida, recolhidos durantes as conversas com os próprios e com terceiros (quando houver). As escolhas foram guiadas por rótulos que marcavam os indivíduos nos grupos a que pertenciam: questionadores, apáticos, ativos, estimuladores, preconceituosos, enfim, marcavam e se deixavam marcar por características singulares, incluindo aí professores e alunos.

Na terceira parte será apresentada a conversa entre o referencial e os dados. Desde o início da pesquisa este é o momento mais esperado, quando conseguimos finalmente olhar para nossa pesquisa como uma contribuição para a construção do conhecimento na área. É, também, o momento mais aterrorizante, que indica se conseguimos atingir objetivos propostos e fazer as correlações necessárias para discutir o tema.

5.1 A ESCOLA

A escolha da escola para realizar este estudo não foi uma tarefa fácil; a principal característica seriam as marcas que este estabelecimento deixou na minha prática docente. Mas todas as escolas deixaram marcas. Como ‘professora eventual’ por treze anos no ensino básico, tive a oportunidade de passar por quase todas as escolas da

cidade e, em cada uma, fui marcada por situações que ajudaram a compor a minha identidade docente. Porém, precisava fazer a escolha para viabilizar a coleta de dados. Optei pela escola onde estava atuando naquele momento; o bom relacionamento com os colegas e a disponibilidade da gestão da escola facilitariam as conversas e os registros das situações. O fato de estar atuando como professora em turmas de sextos anos também me ajudavam a perceber como o sucesso e o fracasso andavam de mãos dadas em todos os momentos.

A Escola Estadual Esterina Placco fica localizada em um bairro da periferia da cidade, onde predomina o comércio e a prestação de serviços. A escola foi criada em 1954, como Grupo Escolar do bairro Tijuco Preto (córrego que nasce no bairro), uma pequena edificação com 3 salas de aula, um gabinete de direção e um ambulatório dentário. Em 1958, a escola passa a se chamar Grupo Escolar Esterina Placco, em homenagem à professora que desempenhou importante papel no estabelecimento do sistema de ensino em São Carlos. Em 1974, a escola agora denominada Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Esterina Placo, ganha prédio novo, no endereço atual. A Resolução 66/91 modifica o nome da escola para Escola Estadual Esterina Placo.

Atualmente a escola conta com 17 salas de aula, 62 funcionários, quadras de esporte, laboratório de ciências e de informática, sala de professores, pátios coberto e descoberto, sala de leitura e demais dependências, inclusive com adaptações para alunos com necessidades especiais. Atende ao ensino fundamental II, nas últimas séries, e ao ensino médio, com 290 alunos e 285 alunos, respectivamente (Censo escolar 2016). No prédio, no período noturno, funciona uma Extensão da Escola Técnica Paulino Botelho.

5.2 OS ATORES

Em uma pesquisa que tem como objetivo principal reconstruir olhares sobre a escola, em sua finalidade mais íntima, precisava escolher atores que representassem os processos que desejávamos analisar. Mas, quando se pensa na escola, as situações não devem ser compreendidas como isoladas; fazem parte de todas as relações que se tocam nos grupos formados e reestruturados pela dinâmica da sala de aula. Com esse entendimento, fica mais difícil pensar em indivíduos pinçados dos grupos da sala de aula. Selecionar os grupos de pessoas que integrariam a pesquisa foi tarefa difícil. Em alguns momentos encontramos pessoas que se encaixavam nos parâmetros definidos e, ao contrário, as escolhas questionavam os parâmetros (não teria sido melhor aquele outro aluno?). E, mesmo tendo o apoio da teoria para estas inseguranças (CLANDININ

e CONNELLY, 2011; LARROSA, 1995), foi sempre necessário reafirmar os objetivos da seleção.

A escolha dos professores foi mais simples. O primeiro aspecto considerado foi o aceite em participar das conversas e a disponibilidade para a reescrita (leitura e discussão); era notável que alguns não se sentiam confortáveis para relatar situações conflituosas com seu grupo de alunos e nem para ver esta mesma situação relatada por outrem. Outro fator decisivo para a escolha dos professores participantes foi a postura em relação aos alunos, se havia ou não conflitos, como estes conflitos eram tratados, como este professor percebia (ou não) os alunos com comportamentos diferentes em sala de aula. Primeiro será feita a apresentação dos professores pois foi a partir daí que os alunos foram escolhidos. Acompanhei dois professores (uma de biologia e outro de matemática). O tempo de convivência com os dois ultrapassa os meses de observação de suas aulas.

5.2.1 PROFESSOR M:

Graduado em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos, o Professor M (estamos considerando que manter o sigilo do nome não interfere na elaboração da análise) leciona há 20 anos para o ensino fundamental e médio nas redes públicas estadual e municipal de São Carlos. Nascido na cidade, mora na Vila Prado (bairro de descendência italiana, muito tradicional), não tem filhos e é casado com uma professora da rede municipal. É conhecido por ser correto e atuante nas lutas de classe, com opiniões respeitadas pelos colegas. É um sujeito retraído, tímido, nas conversas de intervalo; procura ouvir os argumentos antes de emitir a sua opinião, mas defende suas convicções acima de pressões e modismos. Politicamente, se posiciona como de esquerda, mas tece duras críticas ao que lhe parece incorreto.

Nas reuniões com os pais, ele se mostra atencioso e carismático, atendendo a todos e destacando as conquistas dos filhos; aponta as falhas e faz sugestões de onde podem melhorar seus desempenhos na escola. Em geral, os pais separam um tempo a mais nas reuniões para uma conversa com o Professor M, mesmo não havendo problemas relativos ao conteúdo dele com seus filhos. E, diferentemente das conversas com outros professores, os alunos estão sempre acompanhando os pais nestas conversas com ele.

Por tratar-se de um dos docentes mais antigos da escola, o Professor M costuma assumir cargos de direção e vice quando, por algum motivo, se faz necessário. A sua

conduta, sempre coerente com sua postura, transmite a todos os colegas a necessária tranquilidade para que ele seja conduzido a cargos administrativos por aclamação sempre que solicitado. O fato de ser são-carlense é importante para a legitimidade que ele tem com alguns colegas da escola.

A escolha do Professor M nesta pesquisa tem dois motivos: o seu relacionamento com os alunos, e a sua forma singular de resolver os conflitos na escola. Quando esta pesquisa ainda era um rascunho, minha intenção era ouvir o que os professsores achavam sobre exclusão na sala de aula, o direito à educação, o papel social da escola. As conversas com o Professor M, que sempre demonstrou ter ideias marcantes, eram sempre agradáveis. Na narrativa (N2/2008) consta a entrevista feita com ele, onde fala o que pensa sobre a atual situação da escola e sobre sucesso/fracasso escolar.

Em 2015, quando a pesquisa foi retomada, o professor foi consultado sobre o interesse em colaborar com o trabalho, disponibilizando tempo para discutir as narrativas elaboradas a partir das observações e, se necessário, sugerir reescritas. Prontamente aceitou, e formalizamos a sua participação através de Termo de Livre Consentimento. Como professor de matemática efetivo na E.E. Esterina Placco, ele tem carga horária completa, o que o torna responsável por cinco turmas: três do 9º. Ano, uma do 1º Ano e outra do 2º Ano. Consultado, indicou a possibilidade de atuarmos em duas turmas que ele compartilhava com a professora R. Ainda propôs comparar suas aulas na turma do 9º Ano C, ou registrar as diferenças com as aulas dele no 1º Ano A - mas confessou achar mais interessante a análise da turma 9º.C.

5.2.2 PROFESSORA R:

O encontro com a Professora R foi casual. Em 2015, quando retornei para a escola, procurei a direção para solicitar autorização para fazer as observações e conversar com professores e alunos. Após autorização, compareci a uma reunião de pais que estava sendo realizada no horário do HTPC. Entre todas as possibilidades de observação da reunião de pais, decidi acompanhar a sala que recebia os pais de alunos do 1º Ano do ensino médio (turmas A, B e C). Foi então que tive o primeiro contato com a Professora R. Duas características suas me chamaram a atenção: a distinção de gênero e a importância dada ao comportamento dos alunos.

Natural de Araraquara, a professora cursou Pedagogia na Universidade de Araraquara, atuou no ensino infantil durante alguns anos, casou-se e mudou-se para São

Carlos. Cursou, depois de um tempo como professora de CEMEI, Ciências Biológicas na UNICEP (Faculdade particular em São Carlos) com a intenção de migrar para a escola de ensino fundamental e médio. Casada com um gerente da Electrolux (fábrica de eletrodomésticos em São Carlos), tem dois filhos que estudam no Colégio São Carlos (escola particular confessional mais tradicional da cidade). É católica praticante e valoriza a formação religiosa de seus alunos, mais do que outras características.

É responsável por três turmas do 1º Ano (A, B e C) e duas do 9º (B e C), perfazendo 15 horas aula semanais; para completar sua carga horária (30 h/aula), leciona em duas outras escolas estaduais. Discreta, pouco falou sobre a sua relação com essas outras duas escolas. Aparentemente, nessas outras escolas, por ter uma carga horária menor, onde ela chega, dá sua aula e vai embora, a sua relação com os colegas e com os alunos é menos marcante. Mas este não é o objetivo desta pesquisa, porém, valeria um estudo mais detalhado.

Na E.E. Esterina Placco ela leciona há sete anos. Pelo relato dos colegas, a postura da professora é tradicional, exigente em relação ao comportamento mais que em relação ao aproveitamento escolar. Mas é seletiva: as meninas são alvo de suas exigências, assim como alunos que não tenham formação religiosa. Para os meninos, principalmente para quem frequenta igrejas católicas, ela é muito complacente.

A escolha para fazer parte da pesquisa é, principalmente, ligada à relação que estabelece com os alunos. As fronteiras que ela estabelece com os grupos com os quais interage são fortes, arraigadas; para ultrapassar uma fronteira, é necessária uma situação de total acordo. Se não houver esta situação, a fronteira estabelecida não será afetada.
Após iniciar as observações na turma, seria preciso eleger aspectos para selecionar quais alunos seriam representativos para os objetivos pretendidos. Inicialmente pensávamos em focar nos alunos falsamente alfabetizados que, apesar de cumprirem toda a caminhada escolar, saíam da escola sem ler, escrever, interpretar conhecimentos. Mas outros aspectos surgiram, ampliando o olhar sobre as relações que envolviam alunos que apresentavam algum estigma na sala de aula. Percebemos que todas as relações estabelecidas na sala de aula, e mesmo na escola, interferiam no aproveitamento dos alunos, nas suas exclusões e nas suas inclusões. Decidimos então acolher na pesquisa atores que representassem comportamentos marcantes na dinâmica da sala de aula; alunos que carregam rótulos classificatórios (o bagunceiro, o inteligente, a assanhada, o sujinho, o fraquinho) a eles atribuídos por professores, direção, coordenação,

comunidade. Rótulos que se consolidam com o passar do tempo, tornando-se cada vez mais difícil de superá-los.

Em geral, professores e demais atores no âmbito da escola classificam alunos tendo por base valores sociais atrelados a seus capitais culturais, sociais e econômicos. Os alunos, como forma de se protegerem destas denominações, desenvolvem mecanismos de defesa como a burla, a agressividade, a apatia, o descaso. Os jogos de rótulos definem quais os papéis atribuídos a eles e, em muitos momentos, o jogo se transforma em fronteiras que delimitam o espaço onde podem ou não transitar. As classificações movem as relações estabelecidas em todas as direções.

Observando esse jogo de fronteiras delimitadoras, os critérios para escolha dos alunos participantes da pesquisa foram definidos: como estabelece a relação com o professor? Qual a característica marcante na sala de aula? Que papel desempenha no grupo? Como interfere na sala de aula? No entanto, em determinados momentos, foi necessário optar por um aluno que apresentava estas características apesar de haver outros com rótulos mais evidentes em um momento, ou em outro momento. Para apresentar os selecionados, optamos por destacar seus papéis na turma. Assim:

5.2.3 Turma 9º C (E.E. Esterina Placco):

Nesta turma observei as aulas dos dois professores: M e R. Foram 25 aulas, sendo 10 aulas da professora R e 15 aulas do professor M. A escolha da turma de observação da professora R foi baseada na relação estabelecida com a classe e no fato de se ausentar para resolver problemas particulares justamente no dia das aulas duplas com esta turma, fato que despertou estranhamento para a pesquisadora: o que haveria na relação desta professora com a turma que a faz ausentar-se semana sim, semana não, das aulas? A terceira aula (são três aulas semanais para o ensino fundamental II) é dada na quinta-feira e, como ela tem outras aulas na escola, nunca falta. Após observar as aulas na terça (foram 5 aulas na presença da professora) e a relação que ela estabelece com seus alunos, decidi por três alunos que representavam diferentes formas de relação entre professora e alunos.

ALUNOS COM A PROFESSORA R:

5.2.4 ANGÉLICA:

Muito participativa nas aulas da professora R, a aluna se destaca por sempre se prontificar a responder às questões, mesmo não tendo certeza da resposta correta. Com

14 anos, ela tem uma aparência mais infantilizada, quando comparada às outras alunas da turma: não usa maquiagem e usa uniforme tradicional, com uma saia comprida (até o joelho, no máximo!). A família é evangélica atuante, portanto, a filha precisa seguir as regras impostas pela igreja. Filha mais nova, tem mais três irmãos homens: o mais velho é casado e mora em um bairro da periferia; o segundo trabalha na mesma empresa que a mãe trabalhou até se aposentar, a fábrica de doces 'Tiquinho'; o mais novo entre os três faz curso de técnico em mecânica na Escola Técnica Paula Souza (estadual), seguindo a vocação herdada do pai. Angélica é a filha mais nova e a única mulher e, como tal, carrega a responsabilidade de cuidar dos pais; nas conversas com a professora R ela deixa transparecer que a família incentiva mais a sua formação como dona de casa devota e, de certa forma, a formação escolar para estas meninas escolhidas pela família para cuidar dos familiares não é tão importante ou, pelo menos, é visto como secundário. É um aspecto cultural.

Apesar de ser uma aluna atenta, participativa, tem um desempenho chamado de mediano. A professora R diz abertamente: *Ela não é muito inteligente, dá umas respostas fora do contexto, mas eu relevo para incentivá-la a falar, já que os outros alunos não participam muito da aula.* A escolha da Angélica para participar da pesquisa foi justamente por ser uma das poucas alunas que interage com a professora R em sala de aula. Ela circula por todos os grupos, suas relações com a turma, de forma geral, são muito tranquilas. O aproveitamento escolar dela não a impede de ser entusiasmada com a escola, apesar de não ter certeza se daria prosseguimento aos estudos, no futuro e afirma que quando chegar a hora, vai escolher se quer, ou não, continuar os estudos pois considera que o tempo gasto com os estudos, de pessoas que conhece, parece ser muito cansativo e ela, além disso, quer trabalhar.

5.2.5 MAURÍCIO:

Com o perfil questionador que incomoda a professora R. Com 14 anos, está na escola desde o 6º Ano; mora no bairro com o pai e dois irmãos mais velhos estudantes da UFSCar (um cursando Ciências Sociais e o outro Pedagogia). A mãe faleceu há anos, vitimada por um câncer de mama. Tem um ótimo desempenho escolar, mas não é do tipo que anota os conteúdos nem que tem material sempre completo; participa perguntando, realizando exercícios e com leituras complementares ao livro didático. Sem dúvida alguma, o grupo familiar sustenta e apoia seu posicionamento em sala de aula.

O bom desempenho de um aluno que desafia as regras em sala de aula causa desconforto na Professora R, mas desperta a admiração dos demais colegas que o consideram o porta-voz de suas reivindicações com relação à escola. Todas as demandas que exigem um posicionamento coletivo do grupo passam pela liderança do Maurício, que leva os argumentos a quem pode resolver. Entre os demais atores, na escola, ele é visto com o respeito de quem tem personalidade e é correto em suas bandeiras e, em sala de aula, é considerado uma liderança.

Os demais professores da sala admiram o fato de o aluno ser politizado e crítico. Essa é uma característica admirável para um aluno de 14 anos. Mas também causa um certo estranhamento entre professores mais tradicionais, que desejam o aluno como um indivíduo passivo perante questões mais controversas. Assim, o Mauricio passa a ser referência, tanto para um grupo quanto para outro. A escolha deste aluno pareceu óbvia para os objetivos da pesquisa.

5.2.6 MICHELE:

Adolescente de 17 anos, sempre usa maquiagem, unhas pintadas, roupa customizada, camisetas curtas, short. A mãe é faxineira, o pai deixou a família há muito tempo; na casa moram a mãe, o irmão mais velho, ela e o namorado. A mãe faz faxina em residências e às vezes fica semanas sem trabalhar, dependendo da época do ano. O irmão mais velho é usuário de drogas e comete pequenos furtos, tendo já sido preso por longo tempo e, em episódios recorrentes, a Michele já assumiu culpa por armas encontradas em casa para livrar o irmão de ser preso novamente. Isso a levou a ser internada na Fundação Casa em São Carlos por seis meses, resultando em sua reprovação no ano anterior e, além disso, precisa cumprir medidas socioeducativas rígidas, fato conhecido por todos na escola. O namorado divide a casa com a família dela; ele tem 10 anos a mais e não tem um emprego fixo, faz trabalhos eventuais de pedreiro, motorista, ou coisas parecidas, e também já foi preso por porte de drogas. Por estas relações, é frequente a Michele ser abordada na rua pela polícia militar, que faz revistas violentas e a assedia.

Na sala de aula é uma aluna dispersa, pouco envolvida nas atividades, mas com desempenho suficiente para tirar nota nas disciplinas. Ela é despojada e fala tudo que pensa. Seu passatempo preferido é o celular, onde praticamente se esconde da realidade: faz selfie o tempo todo, está sempre conversando nas redes sociais, sempre com o fone de ouvido. Ela se dá bem com todos os grupos da sala e tem, até, uma liderança entre as

meninas, principalmente em questões de roupas, maquiagem, e sobre meninos. Mesmo assim, muitas meninas a criticam pela a forma como ela se impõe em certas ocasiões em que se exalta e fala de forma grosseira.

A relação dela com a família a deixa vulnerável na rua, mas na sala de aula sua condição de menor infratora a deixa com uma aura de esperta. Ela é reconhecida pelos colegas como corajosa por enfrentar tantos problemas na rua, porém, entre alguns professores e alunos é vista como outsider. É por essa característica que foi escolhida para compor as narrativas.

- ALUNOS COM O PROFESSOR M

A escolha dos alunos foi mediada pelo professor M por ser muito difícil detectar situações diferenciadas durante suas aulas. Em geral, todos os alunos têm muito respeito em suas aulas; eles só se expõem em momentos que o professor solicita que façam as listas de exercício e permite que conversem entre eles. Portanto, não é fácil a princípio ver como se relacionam na sala e entre seus grupos com este professor.

5.2.7 RAUL:

Foi descrito pelo professor como um aluno "puxa-saco":

Nunca vi alguém tão puxa-saco (risos) como ele. Está sempre elogiando a aula, mas é como se estivesse vendendo algo, vendendo sua atenção. É uma sensação diferente, de não confiar. Até gostaria de entender um pouco mais esta minha implicância com ele. (N5_2015)

Aluno regular, 13 anos, é filho de um comerciante na vila onde a mãe também trabalha. Católicos praticantes, são tradicionais no bairro. Raul é filho único, herdará o mercado do pai e entende a escola como apenas uma etapa a cumprir, não se destacando na média da turma; como consequência de seu envolvimento cada vez menor com os estudos, foi remanejado do 8ºA para o 9ºC. Em matemática, porém, sempre está entre as melhores notas. Não frequenta a escola particular por opção financeira: "meu pai diz que é tudo igual". Como economiza com a escola, suas roupas e seus materiais escolares são de marca, e ele tem orgulho deste detalhe.

Entre os grupos que formam a turma, ele faz parte dos católicos: não fazem muita bagunça, são seletivos com as amizades, realizam todas as tarefas solicitadas, não vão a encontros da turma fora do período da escola. Ele não tem muita entrada nos

outros grupos, que o consideram mimado e folgado. As meninas reclamam de seu machismo ao tratar com elas.

5.2.8 NAYARA:

Adolescente de 15 anos, tem os pais já aposentados. Apesar da aparência despojada (roupas curtas, muita maquiagem, tem piercing na língua e no nariz e uma tatuagem no antebraço), valoriza as roupas das marcas mais caras e demonstra preconceito com as colegas que não se vestem como ela. Já teve problema com drogas e álcool, por isso faz terapia.

Entre os professores da sala, tem "fama" (rótulo classificatório) de mentirosa, pois sempre está com as atividades atrasadas, não realiza tarefas no grupo, falta com frequência e, em geral, culpa terceiros por sua displicência com os estudos. Desrespeitosa com os pais, nunca comparece com eles na escola quando chamados pela direção, e quando isso acontece acaba brigando com eles na frente da direção e professores, gerando um clima hostil entre todos. Os professores também reclamam que ela se insinua para todos, homens e mulheres, criando um mal-estar geral.

Na sala de aula, sua relação com os grupos é muito instável: depende do humor dela para definir de qual grupo irá se aproximar no dia. Com a instabilidade emocional e a agressividade que demonstra ao se referir aos outros em sala de aula, todos a toleram até o máximo, mas não é incomum uma discussão no decorrer do período. Na disciplina do Professor M, ela mantém a postura de rebelde, mas se esforça para realizar os exercícios na sala de aula; quando pode, se aproxima para tirar dúvidas. Alguns colegas chegam a insinuar que ela tenta seduzir o professor para ganhar nota, mas isso nunca foi explicitado. As meninas, principalmente as mais ingênuas, a admiram pela forma como se comporta, mas não querem se parecer com ela por conta da forma preconceituosa como se refere aos outros na sala. Nas outras disciplinas ela fica invisível: "quanto menos eles me percebem, melhor", diz ela quando se refere aos outros professores, inclusive a professora R.

5.2.9 WEVERTON:

Repetente no 9º Ano, o aluno é apático na maioria do tempo, cabisbaixo, se isola em muitos momentos. Mora na casa dos avós, com um tio que é auxiliar de pedreiro, os pais moram em uma fazenda na área rural de Ribeirão Preto e só se encontram com o filho uma vez por mês. A relação com o tio não é muito amigável, ele sempre reclama

que o tio faz brincadeiras que o deixam incomodado, que os avós não conseguem entender que ele não obedeça ao tio, e que isso o fragiliza. Ele se ressente com esta situação e a entende como abandono por parte dos pais e dos avós.

No grupo da sala de aula é praticamente invisível, mas os colegas sempre procuram trazê-lo para as atividades nas disciplinas. Ele responde bem ao incentivo, esforça-se para acompanhar os outros, mas tem limitações visíveis, que passam por sua relação familiar e por uma base muito fraca que traz da escola rural onde cursou o primeiro ciclo do ensino fundamental. Especificamente na disciplina do Professor M é muito fraco, precisando sempre de provas de recuperação, apesar da atenção que o professor dispensa para o aluno. Eles fazem uma revisão a cada quinze dias, em horário após as aulas da manhã.

Aparentemente, a fragilidade emocional que carrega o faz oscilar entre a apatia total e episódios de explosões de violência. Apesar de nunca ter falado sobre a relação com o tio, percebe-se que existe algum tipo de intimidação; o tio representa os pais nas reuniões da escola, mas ele fica visivelmente contrariado e incomodado, o que gera a desconfiança do assédio. Mas, a princípio, para realizar qualquer tipo de investigação, o Weverton precisaria confirmar as suspeitas da escola, o que não ocorre (ainda). Entre os grupos na sala de aula, chama a atenção o cuidado que os colegas têm ao falar sobre ele e a entrada que tem em alguns grupos. Os grupos que não o acolhem são, porém, muito cruéis com a situação e ele acaba sendo vítima de bullying por conta da roupa, que em geral está suja, pela falta de higiene pessoal, por sua dificuldade em escrever e ler.

Esta pesquisa começou querendo entender porque os professores tornam alguns alunos invisíveis em sala de aula e, muitas vezes, o fazem sem ao menos perceber que interfere na aprendizagem por falar ou deixar de falar algo. Mas, inicialmente, a análise rasa culpava o professor por uma situação que se reproduzia em salas de aula de escolas diferentes. Alunos invisíveis para um professor se destacavam na aula de outro professor; professores que rotulavam alunos aqui, não o faziam na outra sala; alunos que enfrentavam um determinado professor, respeitavam o outro. Não parecia que havia uma única forma de entender estas situações.

Desde o início do contato com a escola básica, em 1996, até hoje, como formadora de professores, é comum ouvir que os alunos não se interessam por aprender, por estudar. Comum, também, ouvir que os professores não estão preparados para ensinar esta geração, apesar de ‘esta geração’ estar se sucedendo há (agora) onze anos

(desde minha entrada na carreira docente). A cada corte temporal, temos um grande vilão para justificar a rebeldia de nossos alunos: televisão, jogos eletrônicos, drogas, internet, celular. Da mesma forma, os alunos continuam surpreendendo professores quando tratados com respeito e interesse por parte dos atores da escola. Seria preciso buscar elementos que ajudassem a olhar para esta situação por outro ângulo.

O primeiro incômodo era perceber a falta de perspectiva que os professores tinham em relação ao desempenho dos alunos, por mais empenho que determinado aluno demonstrasse em sala de aula:

"*Ele acha que vai prestar vestibular! Coitado, não consegue nem escrever direito! Mas eu não falo nada, deixa ele se iludir e pensar que pode fazer universidade". (Fala de professora de matemática no HTPC)*

Esse tipo de julgamento afeta não só os alunos como os demais professores, como um rótulo fixado no indivíduo e propagado para os demais atores da escola. Nossa propensão inicial é achar que essa rotulação é uma resposta do professor ao descaso ou desrespeito do aluno, mas é mais complexo que isso. É fácil atribuir a culpa (se é que existe culpa) ao indivíduo que não se interessa em aprender o que foi formalmente escolhido para fazer sentido em sua vida. Quando, depois, observamos o aluno em outra disciplina, com outro professor, percebemos que existe um interesse da parte do indivíduo em aprender o que é ensinado, um esforço em acompanhar o conteúdo, mas há, por outro lado, uma dificuldade que se expressa através da apatia, do enfrentamento. Onde está o nó? Como compreender os comportamentos envolvidos para que o professor tenha consciência da situação do aluno, e como instigar o aluno a participar do processo de aquisição de conhecimentos, interessar-se por sua formação? Para entender esses aspectos da sala de aula, ou seja, porque o aluno se interessa por um tipo de aula, de um tipo de professor, era preciso buscar caminhos que percorressem as relações estabelecidas na escola. Portanto, a análise pretendida teria que valorizar o olhar dos implicados no processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. As narrativas serviriam para mostrar a realidade de sala de aula através dos olhares dos indivíduos que constroem a ação, mais do que analisar e concluir sobre culpa de um ou outro lado.

As narrativas mostraram fatos interessantes que podem ajudar professores, futuros e já em serviço, a entender como funciona a dinâmica dos grupos na sala de aula e como interagir com estes indivíduos e trazê-los para tornar sua formação efetiva.

5.3 ESTABELECENDO CONEXÕES

Toda esta pesquisa que me propus a realizar tem um significado que ultrapassa a titulação: ajudou a definir a minha identidade docente. Como já afirmei anteriormente, a ideia nasceu na minha primeira sala de aula e ainda se mantém como um problema para mim e para meus licenciandos, futuros professores: o que nos leva a excluir ou a incluir os alunos no ensino básico? Depois de realizar as narrativas, decorrentes das entrevistas com os atores das escolas, podemos apontar um caminho para entender o processo de incluir/excluir. É mais uma forma de olhar (que não pretende ser a única e sim mais uma possibilidade) a sala de aula.

A análise que queremos apresentar pretende destacar a importância das relações em sala de aula, que carregam o peso das singularidades de cada integrante na forma como entende o outro e o que isso significa no processo de ensinar e aprender. Entendemos que a forma como estabelecemos as relações com os outros indivíduos define quem consideramos 'estabelecidos' e quem consideramos 'outsiders' e em quais situações estes papéis se invertem (ELIAS e SCOTSON, 2000). Relacionamos, também, ao estabelecimento de fronteiras, segundo o conceito de Saint Martin (2010); quando definimos quais os espaços a serem ocupados pelos sujeitos com os quais estabelecemos estas relações, estamos delimitando quem pode e quem não pode se estabelecer em nosso grupo. É a partir daí que decidimos atitudes, reações, compartilhamentos, trocas.

Para guiar as análises das narrativas, procuramos destacar as falas que definem fronteiras estabelecidas nas relações entre os grupos e com os grupos. Mas como reconhecer as fronteiras? A princípio, parecia difícil reconhecer uma fronteira como um elemento perceptível, pois a ideia de olhar somente para o indivíduo fracassado insinuava que deveria haver um jogo de poder, que envolvia o papel do professor de um lado (como detentor de toda a responsabilidade pela dinâmica da sala de aula) e, de outro lado, os alunos em sua postura passiva. Contudo, não era a realidade que vivenciava na escola básica: nem todos os professores usavam a posição de poder, atribuída historicamente para assegurar a atenção dos alunos; e quando o faziam, nem sempre obtinham êxito. O mesmo poderia ser dito sobre os alunos: nem todos os alunos aceitavam passivamente a posição de desinteressados, desordeiros; quando assumiam esta posição na sala de aula certamente havia alguma outra razão. Haveria outra forma de entender a sala de aula que pudesse ajudar a entender estes comportamentos?

5.3.1 AS FRONTEIRAS DA PROFESSORA R

A Professora R se caracteriza por manter fronteiras sólidas que dificilmente podem ser abolidas ou movimentadas. Nas suas falas ela mostra algumas fronteiras muito visíveis e solidificadas, que afetam as escolhas que faz em sala de aula. A escolha para observar suas aulas se dá, inclusive, a partir de sua postura frente a problemas discutidos em uma reunião com os pais, onde ela deixa claro a sua fronteira mais definida: o gênero.

No primeiro contato com a professora foi marcante a forma como se referia aos meninos e às meninas das classes em que leciona. Para ela, a capacidade das meninas para compreenderem o conteúdo apresentado é menos importante que o comportamento frente a códigos sociais que deveriam seguir. A crítica que faz com relação a roupas e ao uso de maquiagem demonstra o tipo de exclusão que pratica em sala de aula. Não são comportamentos que por si só demonstram o tipo de relação que estas alunas têm com seu desejo de adquirir conhecimentos; para ela, a falta de roupas tradicionais, por exemplo, é álibi para justificar o assédio dos meninos:

Uniforme, gente. Nunca vi coisa igual, quando cheguei aqui e essa escola eles (...) não têm uniforme. Não tem uniforme e o pior é que as meninas vêm com uma blusa faltando um pedaço aqui (mostrando o meio da barriga) a calça chega até a metade (da cintura) e depois não quer que o menino passe a mão!!! Os meninos fazem o quê? Tô falando mais das meninas, tá? Os meninos geralmente vêm de bermuda. Venham de bermuda, não precisa vir de shorts. (N6_2015)

A professora R deixa transparecer sua visão machista e tradicional ao culpar as meninas pelo assédio por usarem roupas customizadas, short, e que os meninos só seguem seu instinto ao assediarem. Temos duas fronteiras bem explícitas aqui: a primeira relaciona-se com o tipo de comportamento (existem dois tipos de meninas, as "saidinhas" e as comportadas); a segunda fronteira, mais arraigada, é de gênero (os meninos se comportam e seguem seus instintos, as meninas precisam se portar como submissas). São conceitos consolidados, que marginalizam os que não compactuam com eles. É, sem dúvida, uma opinião forte e que merecia ser aprofundada.

A turma da Professora R onde realizei as observações, o 9º C, foi escolhida a partir de uma reclamação sobre o comportamento de meninas e meninos que fugiam ao seu controle. No momento que discutimos sobre qual turma observar, ela alerta para um fato preponderante:

Bem, se você quer ver os melhores alunos, mais comportados e mais estudiosos, recomendo o 1º Ano A. As meninas não são muito interessadas, querem logo se casar e arrumar filhos; os meninos são mais conscientes e querem fazer universidade. Tem o problema da vestimenta, sabe como é, as meninas são adolescentes e tem uma vontade de aparecer que ninguém aguenta. Agora, se você quer uma classe problema, então acho que melhor é o 9º Ano C; eu mesma não aguento aquela turma. Tenho três aulas com eles, sendo que as duas juntas (aula dupla) é na terça-feira as duas últimas da manhã, um transtorno. Lá, nem os meninos são bons alunos. Eu costumo tirar a terça para resolver meus problemas particulares; a cada quinze dias, pelo menos, falto uma terça, eles não se interessam mesmo e nem sentem minha falta. (N8_2015)

Dois pontos chamaram a atenção para o 9º Ano. Primeiro, e mais incomum, o fato da professora faltar nos dias em que tem aula dupla com a turma, alegando que eles não têm nenhum interesse na disciplina dela e, portanto, não sentem falta. O segundo é o fato de ela destacar que "*Lá, nem os meninos são bons alunos",* reforçando a fronteira de gênero que é sua característica. Sobre o primeiro ponto, as faltas frequentes, voltaremos a nos reportar sobre a situação a seguir. Mas aqui, é importante destacar que não se tratava apenas do fato de serem meninos que os tornava bons alunos, deveria haver mais alguma característica que complementava esta fronteira de gênero, porém, mesmo assim, ela diz que "nem os meninos", já descartando que as meninas sejam boas alunas ou façam a diferença na classe.

Ao observar as aulas no 9º C, pude perceber que a classe e a professora tinham uma fronteira sólida, intransponível, entre eles. A que se relaciona ao gênero, que afasta seu convívio com as meninas tinha elementos que deixavam a situação mais esclarecida. Para além dos momentos que faltava a aula, a Professora R tratava a classe com uma excessiva rispidez que não fazia com outras turmas. Mas, focando na relação que estabelecia com as meninas, primeiramente, ficava claro que as fronteiras se sobrepunham quando não havia somente a discordância com os códigos de comportamento ou de vestimenta. A aluna Angélica que, segundo a professora, era uma

das únicas que se comportava de forma adequada, era vista como incapaz de se destacar nos estudos, por sua conduta infantilizada:

Bem, a Angélica é uma das poucas alunas que participa da aula. Ela é um pouco "grudenta", sabe carente? Sempre vem conversar comigo, falar da família, dos irmãos. Às vezes, até foto da família ela me mostra. Já pediu até para me adicionar no WhatsApp dela, mas desconversei. Ela não é muito inteligente, dá umas respostas fora do contexto, mas eu relevo para incentivá-la a falar, já que os outros alunos não participam muito da aula. Uma coisa que gosto na Angélica é que ela se comporta como uma menina de 14 anos, criança ainda; não usa roupas chamativas, não usa maquiagem (às vezes passa um batom), se comporta como criança que é. (N11_2015)

Nas conversas com a Angélica se destaca a falta de incentivo da família para que continue os estudos, o que acaba desmotivando-a. Para a Professora R, ela realmente tem um futuro já definido, que é o mais correto para uma menina que tem *"o nível de inteligência dela",* e faz parte de uma família tradicional:

A Angélica não vai continuar os estudos, a gente percebe isso. Ela é muito limitada, não se esforça para aprender, se esforça para agradar a gente. Quando ela levanta a mão para responder alguma coisa, fico até apreensiva: lá vem! Mas não falo nada, ela participa. Mas meu medo é que os colegas façam piadas da fala dela, já aconteceu isso muitas vezes, daí eu acabo validando a resposta dela para não magoá-la. Mas sei que a mãe dela quer mesmo é que ela cuide dos dois quando ficar mais velha. Ela é raspa de tacho, vai ficar para cuidar dos pais. É o que se espera de toda filha, em um caso deste. Conversei com a mãe dela e ela me disse que vai segurar ela em casa, nem namorar ela quer que a filha namore. Claro, ainda é cedo para pensar nisso, mas no que depender de mim, vou ajudar a manter a Angélica no caminho do bem. (N13_2015)

Em outra aula percebe-se que Angélica desfruta de muita amizade com os colegas da turma, o que não condiz com o receio da professora de que façam chacota. A estudante considera que a Professora R é muito generosa com ela, mas que às vezes a usa para "pegar no pé" dos outros alunos, o que a incomoda.

Eu gosto da Professora R, ela é simpática comigo; mas não gosta das outras meninas, diz que todas são assanhadas, e isso me deixa triste. Tem vezes que ela fala que todas deviam ser como eu, mas eu não gosto, porque eu sou assim porque minha mãe quer que eu seja, se não, eu usava maquiagem também, roupas da moda, cabelo diferente.

Teve uma vez que respondi errada uma pergunta, mas ela disse 'muito bem, Angélica, correto.' Daí, depois da aula, o Maurício me disse que a resposta estava errada e me mostrou a resposta certa; fiquei muito triste com ela, mas o Maurício disse que às vezes todo mundo erra. (N9_2015)

Atenta aos códigos sociais que permeiam sua vida, a Professora R acredita que os comportamentos carregados de valores morais se sobrepõem à aquisição de conhecimentos que deveria ocorrer na sala de aula. Michele, que é outra aluna que participa desta pesquisa, deixa marcada esta fronteira de gênero e de comportamento ao despertar sentimentos inversos ao demonstrado com Angélica. Quando se refere a Michele, a Professora R demonstra a importância que dá ao comportamento mais tradicional, que considera ideal para as meninas:

A Michele é uma típica adolescente fútil. Está sempre muito maquiada, com roupas curtas, mostrando a barriga. Não sei como ainda não engravidou. Vive se agarrando com os meninos, coitados, tem que fugir dela. Na sala é dispersa, nunca presta atenção, nunca participa da aula, pelo menos da minha. Ela é repetente do nono ano, aconteceu alguma coisa na família dela o ano passado e ela repetiu. As provas dela são básicas, ela responde somente o que é pedido na pergunta, mas na maioria das vezes está certa, é aluna de "seis bola", como diz meu filho. (N8_2015)

Ao contrário da Angélica, Michele não tem problemas em discordar da Professora R e de colocar sua opinião. Mas a professora praticamente a ignora em sala de aula, mesmo quando a aluna se dirige a ela com uma dúvida sobre o conteúdo, ou tenta responder a uma questão na sala de aula. Ao falar sobre o desempenho das alunas de forma geral, a Professora R costuma usar o exemplo das duas como antagonistas: a "educada" e a "perdida", acentuando o rótulo de "aluna em liberdade assistida". Apesar de ter tido conhecimento sobre a vida atribulada da aluna, não se solidarizou, continua atribuindo a ela todas as culpas por tantos problemas.

Ah, eu sabia que tinha alguma coisa de errada com esta menina, só podia. Ela é um péssimo exemplo para as meninas mais novas, onde já se viu morar com namorado, nesta idade? Mas eu sempre falo, quando a mãe precisa estar ausente, tem que ter Deus no coração. Já vi a mãe dela aqui, mas também vi que usava maquiagem e umas roupas assim, meio largas, coloridas, sabe hippie? Parece um pouco. Ah, é mesmo, tinha uma tatuagem no braço, que pega todo o braço. Mas estes problemas que ela diz

ter é tudo culpa da mãe que não soube criar nenhum dos dois, se fosse uma pessoa direita, frequentasse a igreja, nada disso teria acontecido. E também não acho que isso seja desculpa para o comportamento dela em sala de aula. É engraçado, todo mundo sempre sabe quando tem uma menina em liberdade assistida, mas menino, não. Eles são mais discretos. (N13_2015)

Obviamente, em sala de aula Michele não faz parte do grupo de alunos aceito pela Professora R. Como as meninas se vestem de forma parecida com Michele, e ela tem certa liderança em alguns assuntos, a professora as classifica da mesma forma: assanhadas e desinteressadas. É uma fronteira muito definida, e que não é exclusiva da Professora R ou de uma só escola.

É comum nos deparamos, em escolas, com a ideia de menosprezar as meninas e enaltecer o papel dos meninos como 'mais preparados' para os estudos, para terem a oportunidade de continuar os estudos, enquanto elas estão fadadas a casarem e se tornarem donas de casa. Durante uma conversa resultante de uma reclamação de alunas de uma das turmas da escola do bairro, que envolveu outra professora, em 2008, ficou perceptível que esta era uma situação que parecia natural. A fala da professora em questão, Giselda, deixa a sensação de que esta é uma fronteira arraigada e estabilizada; na mesma época, esta opinião foi ouvida em outras esferas, inclusive em salas de aula de universidades.

No caso da professora Giselda, as alunas de uma sala de 2º Ano se sentiram ofendidas quando ela usou palavras mais vulgares para se referir ao comportamento delas no pátio da escola, e a coordenadora (na época a professora Maria) me contou sobre o ocorrido para ajudar a pensar em que atitude tomar:

Hoje as meninas do segundo ano vieram me procurar para reclamar de uma professora, a Giselda; elas disseram que a professora viu uma delas namorando na hora do intervalo (os dois namoram há dois anos, já. O menino estuda no segundo ano, também, mas em classe diferente) e disse, em voz alta: 'Que fervor, hein? Tá com fogo nas partes, é? '. Elas dizem que não aguentam a forma pejorativa como a professora Giselda trata as alunas: 'Ah, dona, não aguento o jeito como ela fala com a gente! ' Como eu tenho uma relação mais próxima dos alunos, eles me contam tudo e vem me pedir ajuda com situações como esta. (N1_2008)

Ao falar com a professora Giselda, fica evidente que existe uma fronteira que separa as “boas” e as “más” meninas, alicerçada nos códigos sociais machistas que distinguem lugar de homem e lugar de mulher na sociedade como separados hierarquicamente, e isso está além de formação superior ou das vivências sociais que o indivíduo tem no seu percurso. Ao se referir às meninas, a professora parece esquecer sua formação e deixar seus valores falarem mais alto: “(...)elas vêm de shortinho curtinho, que dá para ver a bunda, a camiseta elas compram baby look e ainda enrolam na barriga para deixar tudo bem visível. Usam maquiagem de, desculpe a palavra, puta: cores fortes, batom, sombra, e o tempo todo estão retocando. ”

Com essas ideias em mente, a professora conclui que o problema do assédio é culpa das meninas:

Daí, quando os meninos dizem besteiras, passam a mão, elas reclamam. Mas não se dão ao respeito, provocam os meninos e não querem arcar com as consequências. Eu já falei: não me venham reclamar dos meninos se eles abusarem de vocês, como vão se controlar com vocês se oferecendo para eles? São meninos, vocês provocam! (N15_2008)

A professora Giselda, formada pela Universidade Federal de São Carlos, no curso de Letras, com dois filhos adolescentes, 25 anos de escola pública, defende que lugar de mulher é em casa, que só trabalha porque o momento econômico do país assim o exige e defende a diferenciação de gênero.

Igualdade de gênero? Ah, quero ver se elas podem trocar pneu, por exemplo, ou trabalhar de pedreiro, ou de mecânico. Essa história de igualdade de gênero não existe, mulher é mulher, delicada, recatada, tem que se dar ao respeito. Homem não gosta de mulher atirada, machona. Já falei isso para elas. Daqui a pouco está todo mundo grávida e nem acabaram o ensino médio. Conheço tantas assim. (N15_2008)

Da mesma forma que a Professora R, Giselda também considera que a forma como as estudantes se portam (vestimentas e maquiagens) é preponderante no seu desempenho escolar, relacionando diretamente uma coisa a outra. Acredita que o fato de se preocuparem com a aparência as afasta do desejo de aprender e tira dela, professora, a obrigação de lhes ensinar:

(...) elas tiram boas notas, mas não conseguem se destacar, como os meninos. Eles não! Eles, além de tirar boa nota, são participativos..." "Mas, Giselda, você as convida para participar da aula? Elas são chamadas para opinarem, discutirem o tema?" "Não, nem me preocupo, elas ficam conversando e se maquiando o tempo todo, que interesse elas teriam em aprender alguma coisa? Os meninos não, eles estão sempre querendo aprender. Os meninos são diferentes. (N15_2008)

Para a Professora R e a professora Giselda, a diferença entre meninas e meninos se relaciona diretamente com o papel das mulheres na sociedade:

> *Ah, é delas mesmo. Meninas não têm essa facilidade com os estudos. Pergunta para elas se querem continuar os estudos? Claro que não, querem casar e ter filhos. Bem, todas as mulheres têm este desejo, não é mesmo? A gente trabalha porque precisa, se não, queria mesmo era ficar em casa, seria o paraíso. (N15_2008)*

A posição das duas professoras ao estabelecerem a fronteira de gênero e impor às meninas um critério de desempenho diferente do critério utilizado com os meninos, desmotiva as estudantes na busca de conhecimento. Como interpretado por Bourdieu (*in* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006), a escola define códigos aceitos e alunos aptos a obter sucesso. Alguns códigos são implícitos e definidores de aceitação perante o grande grupo escolar, efetivando quais alunos farão parte do grupo dominante. No caso da discussão sobre gênero, a classe 'masculino' se sobrepõe ao grupo 'feminino' e isso define os conteúdos, as metodologias e as práticas a serem trabalhadas. A posição das professoras R e Giselda é apenas um exemplo de postura que se reproduz em outros ambientes e entre outros atores relacionados ao processo de aprendizagem, reforçando a ideia de que a escola funciona como reprodutora de um tipo de fracasso, bem específico neste momento, determinado pela questão de gênero. O conceito é tão arraigado no entendimento das professoras que consideram as alunas como 'outsiders', independente da forma como se relacionam com sua aquisição de conhecimentos: está decretado que as alunas, que se vestem com roupas despojadas, utilizam maquiagem e se relacionam amigavelmente com os meninos, são incapazes de acompanhar o conteúdo e, mesmo que apresentassem outro tipo de comportamento, ainda assim seriam menos capazes, pois são mulheres e isso basta para serem consideradas inaptas. A estigmatização, referida no Capítulo 2, se aplica a este tipo de relação que fundamenta a fronteira que delimita quais alunas podem ser consideradas 'boas ' alunas e quais não podem.

Mas, nas observações realizadas na sala da Professora R, identificamos outra fronteira que complementa a de gênero, ainda mais arraigada: a crença religiosa. Quando relata sobre sua formação, a entrada na igreja (católica) é um marco entendido como a saída de uma fase difícil de depressão e de mudança de opção profissional. Ela relata que fez o curso de Pedagogia (faculdade particular) e casou-se, vindo morar em São Carlos. Depois do primeiro filho e com uma depressão pós-parto, cansou-se de trabalhar com crianças o dia todo. *"Comecei a dar aulas nas EMEI no ano seguinte, pegava carga completa, trabalhava com aquela criançada o dia todo, chegava em casa com a cabeça tonta!"*

Decidiram, em família, que valeria a pena se especializar em uma área de conhecimento para poder trabalhar em horário mais flexível e outra faixa etária , mas os anos que frequentou a segunda faculdade (também particular) foram muito complicados e, para conseguir formar-se e curar-se do processo depressivo, ingressou na igreja.

Daí conversei com meu marido e resolvi que biologia podia ser interessante, fizemos um esforço e no ano seguinte voltei para a EMEI durante o dia e fazia o curso durante a noite. No final do primeiro semestre fiquei grávida de meu segundo filho e desesperada. Consegui, na EMEI, ir para a secretaria da escola, mas tinha que ficar o dia todo, também, mas pelo menos não ficava com as crianças. Quando meu filho nasceu eu já estava com outra cabeça: comecei a participar da igreja, dos grupos da igreja, catequese, quermesse, tudo que aparecia, me ocupava o tempo todo para não enlouquecer com as coisas da faculdade e também para não sobrecarregar meu marido, que tinha conseguido uma promoção na fábrica. (N16_2015)

Assim, a fronteira religiosa é determinante para a escolha dos alunos 'estabelecidos' e os 'outsiders' em suas salas de aula. Na turma 9º C, particularmente, ela destaca que muitos dos alunos se declaram ateus, o que a deixa incomodada. Desde o nosso primeiro encontro, ao falar sobre alunos e alunas, a característica mais importante que destaca é a religiosidade: frequenta a igreja, ou não frequenta a igreja. Esta é a forma de separar quem está de um lado e quem está do outro lado da fronteira e é definidora de metodologias e práticas em sala de aula. Percebe-se esta delimitação quando a professora se refere aos alunos da turma 9º C:

Já tive algumas discussões sobre religião na sala do nono ano, mas sempre fico irritada. Eles acham que é bonito dizer que são ateus, mas acho que nem sabem o

significado da palavra. O Maurício é o mais irritante neste aspecto, é só falar de religião que ele já se levanta e quer discutir, fica instigando os outros a dizerem que são também ateus. (N16_2015)

A fronteira que estabelece e perpetua, sem possibilidades de desconstrução, ou de amenizar limites é, sem dúvida, a religiosa. A Professora R classifica (e desclassifica) seus alunos baseada nesta opção de vida: praticar uma religião ou não. O olhar dela recai sempre sobre este aspecto. Sobre Angélica, a professora diz "*Então, a família parece ser muito direita, frequenta uma destas igrejas de crentes, mas é temente a Deus, que é o que importa, né?"*. Já sobre Maurício, sua opinião é que "*Nunca vi nem um deles na igreja, parece que é ateu; sei disso por que já discutimos sobre religião e ele bateu no peito: eu sou ateu! Não sei se para me provocar ou se é mesmo."* Sobre Michele, a professora acredita que "*quando a mãe precisa estar ausente, tem que ter Deus no coração",* e "*estes problemas que ela diz ter é tudo culpa da mãe que não soube criar nenhum dos dois, se fosse uma pessoa direita, frequentasse a igreja, nada disso teria acontecido."*

Em uma das conversas com a Professora R, expus a razão que levou Maurício a se declarar ateu: a doença e morte prematura da mãe o afastou da religião, pois foi um trauma para todos da família (pai e os dois irmãos) que, inicialmente, culparam Deus e deixaram de frequentar a igreja. Mas a professora não quer nem ouvir falar e já decreta:

Não venha me dizer que a culpa é de Deus. Garanto que nunca se cuidou direito e ninguém que frequenta a igreja deixa de acreditar em Deus por conta de uma tragédia familiar. Eles, se fossem pessoas do bem, deveriam, aí sim, se dedicar a religião. Que pai é este que permite que os filhos se declarem ateus? Bem que eu sabia que o pai dele também não valia nada. (N17_2015)

Toda a influência que o aluno tem sobre os amigos, levantando a discussão sobre a religião em sala de aula, é o motivo principal para que a professora se afaste da turma e que tenha criado a resistência em relação a eles. Ela própria afirma:

Quando eu acordo e lembro que é terça-feira e que preciso dar aula nesta turma, já passo mal. Um dia falei sobre isso com o padre da minha igreja e ele disse que deve haver um 'mau presságio' na sala para me afastar deles assim. Eu acho que é a história da serem ateus, que afasta as coisas boas.(N16_2015)

Questiono se suas convicções aplicadas desta forma em sala de aula não podem lhe prejudicar profissionalmente, se pode ser suficiente para colocar em risco sua nomeação como efetiva (as reclamações dos pais dos alunos da turma 9 C já chegaram à Diretoria de Ensino e ela precisou justificar suas faltas recorrentes): o fato de se declararem ateus e o desempenho em sala de aula estão relacionados? De que forma?

Eu tento ensinar eles, mas eles não querem aprender. Ficam só conversando e me desafiando, me provocando. É diferente das outras turmas, que eu consigo conversar, explicar. Eles querem só falar e usar o telefone celular, selfie, essas coisas. Tem uma passagem na bíblia que eu sempre lembro quando tenho que entrar na turma: "Diz o tolo em seu coração: 'Deus não existe'. Corromperam-se e cometeram atos detestáveis; não há ninguém que faça o bem". O padre sempre me diz para lembrar deste versículo antes de entrar na sala de aula do nono ano. (N17_2015)

Ao ser questionada sobre as outras turmas, o argumento da religião sempre aparece como definidora de uma fronteira forte e que não pode ser deslocada:

Não sei se era isso que você esperava da conversa (a solicitação para apresentar os alunos que haviam sido escolhidos para colaborarem com a pesquisa), mas eles são assim no meu ponto de vista. Quando fico pensando nessa turma e na turma do primeiro ano (A), a diferença de postura deles, fico horrorizada. Eles têm uma diferença de idade pequena, mas os alunos do primeiro ano são tão mais adultos, mais responsáveis. Já falei na reunião anterior, acho que a escola nunca mais vai ter uma turma com alunos tão bons como estes. Pena que a maioria vai mudar de escola no ano que vem, muitos estão indo para o ensino técnico. O Júlio, ele é o melhor aluno do primeiro ano, vai para a Paula Souza (escola técnica), por que já está se preparando para casar. Disse-me que no final deste ano quer noivar e quando fizer 20 quer casar, ele tem 15 anos agora e a namorada 14. Fiquei muito feliz, ela é um doce de menina. Encontro sempre com eles na igreja, aliás, encontro quase todos aqueles meninos na igreja. A família do Júlio é muito devotada. (N5_2015)

Reportando-se à teoria bourdesiana, pode-se afirmar que a religiosidade, para esta professora em especial e para muitos outros professores em geral, é um valor que orienta e define atitudes sobre a forma de tratar determinado aluno, pois é definidora de um grupo social. Como as escolhas de metodologias e de práticas educativas são arbitrárias, isto é, sem a objetividade que lhe é atribuída, estes valores são seguidos e

impostos aos indivíduos que compõem o grupo social como os únicos possíveis e aceitáveis, legitimando uma cultura que defende que apenas quem está dentro da fronteira "religiosidade" pode ter acesso ao conhecimento. É, sem dúvida, uma forma de exclusão sutil, difícil de ser entendida pelos alunos e que passa desapercebida pela academia, uma vez que se imagina a escola como preceptora de valores laicos.

No caso da Professora R, depois de analisar e observar suas aulas na turma do 9º Ano C, foi feita uma conversa apresentando as narrativas onde se esclarecia as fronteiras que se interpunham às relações com os alunos. Principalmente, na tentativa de minimizar os atritos entre o grupo dos alunos e ela, foi sugerida a leitura conjunta das narrativas elaboradas a partir das conversas com os três alunos colaboradores. A resposta da professora não foi positiva, pois os valores que utiliza para delimitar suas fronteiras são arraigados e não negociáveis, mesmo que signifiquem manter o processo de exclusão que os afasta dos limites que considera aceitáveis.

Bem, mas falando do nono ano, eu fico muito chateada com a forma como eles me tratam, sem respeito. Preciso gritar para tudo, os alunos me enfrentam como se eu fosse inimiga deles. Será que todo ano a gente tem que encontrar uma turma que não nos deixa à vontade? Já tive outras turmas assim, que acabam tirando o prazer de vir para a escola. Prazer! Modo de falar, a gente sempre fala pros alunos e para os filhos que precisam fazer alguma coisa que lhes dê prazer, assim, como profissão, mas hoje digo que minha profissão não me dá nenhum prazer, talvez por isso eu me identifique com a turma do primeiro ano, pois eles são familiares, se parecem com meus filhos, porque o resto das turmas tem um ou outro que me faz pensar em melhorar como professora. Os demais são um tormento, sem educação, sem trato de família, sem disciplina de casa. Os pais vêm falar comigo que não conseguem educar em casa, que os filhos são revoltados, que não sabem mais o que fazer. E é a escola que tem que educar? E como a gente dá conta de educar 40 por turma, se cada filho que a gente tem já é um sacrifício para dar bons valores. Ainda mais ganhando o que a gente ganha.(N18_2015)

Com relação especificamente ao conceito de fronteiras, apresentado e discutido com os três professores, ela, em particular, discorda que exista uma fronteira que delimita espaços que acolhe ou que exclui, principalmente em relação ao 9º Ano C. Para ela, fronteiras são mais uma forma de arrumar desculpas para o desrespeito dos alunos e

colocar a culpa na professora. Quando, então, apresento a opinião dos alunos colaboradores sobre as aulas dela, a postura é de indiferença.

Não tenho muita vontade nem disposição para saber o que pensam sobre minhas aulas ou sobre minha postura como professora. Se eles têm problemas em casa, na rua, com os amigos, com namorados, com sei lá quem, não me interessa. Na minha aula, valem os meus valores, as minhas opiniões. Não vai mudar a minha forma de ver a sala. Quando planejo uma aula, por exemplo, para o primeiro ano, sei que serei ouvida e que eles participarão, mas quando penso no nono ano, tenho vontade de largar tudo e não voltar mais para a sala. Agora, essa história de fronteira, nunca ouvi falar, me parece mais uma desculpa para aceitar as opiniões diferentes e ofensivas desses meninos. Sinto muito, mas não concordo e não vou mudar meu jeito de planejar ou de dar a aula, não tenho nada com os problemas deles e, repito, se tivessem Deus em seus corações, nada disso seria problema. (N18_2015)

A indisponibilidade da professora R em entender as dificuldades dos alunos com o conteúdo ou com sua metodologia direciona os alunos de uma classe toda para um quadro de exclusão, que pode não se concretizar no tempo do nono ano, mas certamente será sentido nos anos seguintes de escolaridade. A forma como entende a turma, tendo os considerados 'outsiders' por uma fronteira religiosa, não permite que perceba as dificuldades dos alunos frente à metodologia utilizada. O diálogo abaixo é revelador nesse sentido:

Perguntei se ela seguia a orientação dos PCN, que trazem os assuntos para o nono ano.
- "Sim, a orientação da escola é seguir os PCN para planejar as aulas".
- O livro deles intercala os assuntos relacionados com meio ambiente e química, mas não vejo nem uma questão relacionada ao assunto.
- "Pois é, a gente que faz biologia não tem conhecimento para falar de química, né. Então eu falo de meio ambiente agora, no próximo semestre falo de química. Eles têm menos dificuldade em entender".
- Mas você não acha que um assunto ajudaria a entender o outro? Não facilita sua aula?
- "Até poderia ser se fosse outra turma, outra escola. Aqui nossos alunos são muito limitados, fico três aulas para eles entenderem o que é fotossíntese, por exemplo, imagina se fosse dar a parte química do processo!"
- Mas este é um problema do nono ano C, ou de todos as outras classes?

- "Olha, nas minhas classes eu sempre fiz assim e sempre deu mais resultados. Não sei os outros professores. E todo ano eu repito essa sequência: primeiro os assuntos relacionados com a biologia, depois os outros. Ciências é muito complicado de ensinar, aqueles conceitos de física e química são difíceis de compreender, quanto mais de ensinar. Na graduação a gente devia ver mais sobre estes conteúdos, mas tem só uma disciplina de física e de química, é muito pouco. Você é professora de faculdade, também faz assim?"

Digo que não, que temos disciplinas que tratam tanto de um conteúdo quanto de outro, que temos laboratório de ensino de ciências, onde os licenciandos produzem aulas de física e química relacionadas aos assuntos "mais biológicos". Mas ali o foco são as aulas dela, sustento.

- "Então, o que acha das questões? Eu pedi a aula da Evelyn (professora de inglês) emprestada para a Angélica passar para eles na lousa, mas pedi que ela ficasse na sala e desse visto nos cadernos; só vou aceitar as respostas de quem tiver visto no caderno da cópia".

- Você acha que funciona este tipo de pressão?

- "É uma pressão, né? Nem sempre resolve, pois quem não copiou e não fez vai esperar o outro fazer para pegar. Mas quem fez ganha um pontinho a mais. É paliativo. Eles não têm responsabilidade para saber o que é importante, digo, que a confiança que tem que ter entre aluno e professor. Eles foram me denunciar, você acha que é normal isso"?

Pergunto o quanto isso vai afetar a relação dela com a classe.

- "Não, acho que não vai afetar. Eu já não gostava muito da turma, ainda não voltei lá, mas acho que não vai mudar nada".

Volto ao questionário. As questões abordam diretamente os conceitos básicos de ecologia, na primeira parte; estes conceitos já vêm sendo trabalhados desde o sexto ano, não?

- "Sim, eu mesma trabalhei com eles no ano passado estes conceitos, mas se não tiverem o caderno completo não conseguem responder. Você vai vir na próxima semana? Então você vai ver o que estou falando. Poderia até apostar com você, mas não gosto de jogos (risos), quantos alunos vão trazer o questionário pronto".

- E as questões da prova, você vai tirar do questionário? E se restar alguma dúvida em relação ao conteúdo? Principalmente sobre seres humanos e saúde, que é um assunto mais complexo, podíamos planejar uma aula prática para mostrar algumas estruturas

para eles, existem alguns vídeos no Youtube bem interessantes para que eles vejam as formas das células sem precisar de microscópio; como no laboratório tem alguns microscópios, também, dá para fazer alguma coisa bem básica, como cortes de cebola; e temos a possibilidade de pegar uma caixa da experimentoteca (CDCC – USP) que tem microscópio e as lâminas já com os cortes, é só pedir.

- "Eu não tenho tempo, agora. Mas se você quiser preparar a aula, eu cedo para você o horário. Desculpe Célia, mas não vou perder meu tempo preparando aula diferente para uma turma que me denuncia na diretoria de ensino. Mas se você quiser fazer, pode fazer, não quero parecer agressiva, mas eles não merecem meu esforço e nem o seu".

- Preocupa-me pensar que se eles não entenderem o conteúdo podem voltar a reclamar formalmente de você.

- "Eu tenho pensado muito nisso esta semana, não é fácil ser vítima de denúncia de aluno, fiquei bem chateada. Na terça, quando fui conversar com a diretora S levei um puxão de orelha que me deixou perdida. Sempre achei que sou uma boa professora, cumpro minhas obrigações, entrego diário em ordem, na data certa. Mas daí quando vem uma reclamação de aluno, a gente tá sempre errada. A diretora S é durona com as palavras, ela não escolhe palavras. Depois que saí daqui chorei muito aquele dia, conversei com meu marido e pensei até em largar a profissão. Mas ele me acalmou e disse para eu repensar minha prática, que é o que ele recomenda aos funcionários dele, lá na fábrica, quando estão com rendimento baixo: é isso que você quer? Se não é, mude; se é, assuma. Passei a noite toda acordada, pensando em qual a melhor saída, fiz um exame de consciência, e percebi que tenho orgulho de ser a professora que sou, o primeiro ano gosta de minhas aulas, as outras classes gostam da minha aula. Não posso deixar que alguns alunos de uma sala me desestruturem".

Concordo com ela, em partes.

- "Ano passado recebi um grupo do PIBID de ciências, da federal (UFSCar), mas fiquei decepcionada com os resultados. Pedi que me ajudassem a planejar as aulas, eles ajudaram, mas queriam que eu mudasse tudo no meu planejamento, queriam dominar minha prática. Eu sei que na universidade as coisas são discutidas e a teoria é para ajudar a entender o que acontece na sala de aula, mas não dá para sair de lá e querer fazer tudo aqui como viu lá. As coisas são diferentes, os alunos não são santinhos e nem nós somos demônios (que Deus me perdoe). Eu entendo a preocupação

da universidade com o ensino, mas nunca vi ninguém da universidade vir aqui e perguntar o que poderia ser mudado aqui dentro, não olhando de fora". (N16_2015)

Como identificamos os limites e os movimentos possíveis dentro da mesma? No caso da Professora R e de todos professores que constroem fronteiras tão sólidas que excluem os indivíduos que não compactuam com seus códigos, os limites são claros: ou faz parte deste grupo, com estes códigos, seguindo-os à risca, ou é considerado 'outsiders'. E não estamos dizendo que a atitude é certa ou errada. Mas sim, que faz parte da singularidade de cada um de nós, e alimenta a cultura da exclusão, como bem argumenta Arroyo (2000, p.35):

> À medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe.

As atitudes que tomamos em sala de aula são definidoras de como entendemos o direito à educação, ao conhecimento. As atitudes que nossos alunos tomam, ao burlar, ao enfrentar, ao questionar, é também movido por seu entendimento sobre o direito ao conhecimento, à educação. Esses são nossos limites, o que permitimos para chegarmos ao nosso objetivo como professor, como aluno, como indivíduo socialmente aceito em um grupo; e, para protegermos nossos limites, impomos ao outro a necessidade de compactuar conosco em nossos valores para se estabelecerem dentro de nossas fronteiras.

5.3.2. FRONTEIRAS ESTABELECIDAS

A observação e a colaboração dos alunos do 9º Ano C, nas aulas da Professora R, permite que possamos entender como as fronteiras interferem nas relações estabelecidas em sala de aula. O enfrentamento entre professores e alunos é seletivo, acontece em algumas situações que nem sempre estão relacionadas ao desempenho do aluno, ou ao empenho do professor em inovar em suas metodologias (ou não). Conversando com os alunos, percebemos que existem aspectos da relação estabelecida entre eles interferindo na forma como se relacionam com a aquisição de conhecimentos,

como entendem seu direito à educação e quais expectativas têm em relação ao seu futuro.

É interessante pensar que, no caso do 9º Ano C, tivemos dois grupos de alunos colaboradores: alunos observados na aula da Professora R e alunos observados na aula do Professor M. A natureza distinta das disciplinas ministradas não é motivo suficiente para justificar comportamentos tão diferentes com um e outro professor. Havia um jogo de poder, manifesto de diferentes formas, mas marcantes, tanto para os professores quanto para os alunos que guiavam o entrelaçamento de fronteiras, a formação de grupos, a delimitação de espaços. O cenário influencia a forma como se estabelece a relação com o conhecimento adquirido e isso pode ser observado nas falas dos alunos.

Entre os estudantes as fronteiras têm uma dinâmica mais flexível, como seria de se esperar em indivíduos mais jovens, ainda em fase de construção da identidade social. As relações que se estabelecem transitam entre "nós" e "eles" com muita facilidade. As alunas (duas meninas e um menino, portanto no feminino) apresentam características distintas, que marcam delimitações entre elas, mas que as aproximam e favorecem as trocas, como assinala Saint Martin (2010) em suas argumentações sobre o conceito de fronteiras, quando destaca que as fronteiras também representam possibilidades de encontros entre opiniões e valores compartilhados que rompem limites ao mesmo tempo que estabelecem quais mudanças podem ser negociadas e quais serão mantidas para a proteção do grupo.

Reconhecer as fronteiras que estes alunos estabelecem pode ser difícil, pois a cada momento que se movem em suas relações nos grupos, os limites se movimentam acompanhando os novos desenhos do grupo. Angélica é muito maleável em seus limites, mas eles sempre avançam até determinado momento. Filha de protestantes praticantes (Testemunhas de Jeová), respeita muito essa opção religiosa herdada de seus pais, cumpre as regras de forma rígida temendo ofender os princípios da família; mas deseja rompê-los:

Minha família é toda de Testemunhas de Jeová, sabe a igreja? Nós vamos ao culto nas quartas, sextas e domingos. No sábado, a gente fica orando em casa, não pode fazer muita coisa; tem sábados que a gente vai pregar, nas casas, sabe? Mas eu não gosto, fico envergonhada, às vezes a gente bate nas casas de meus amigos e eu fico envergonhada, porque sei que eles são ateus. Eles ouvem minha mãe, mas sei que é por

minha causa, mas tem gente que não é tão amigo que fica dando risada e depois vem falar que sou "crente de saião", isso é bullying, não é? Se eu fosse escolher, eu mesma, uma religião, acho que seria católica, eles podem um monte de coisas que eu não posso. Quando eu tiver filhos, vou deixar eles escolherem. Mas os meninos da sala não ficam falando mal de mim, só das outras salas. Aqui todo mundo gosta de mim. (N5_2015)

Angélica é a filha mais nova e a única menina da casa, vive cercada de cuidados da mãe, aposentada, que se dedica à casa e à religião, mantendo a filha sempre por perto. A aluna está sempre uniformizada, com camiseta e calça de moletom (única exceção permitida para as regras da igreja), nunca usa maquiagem, tem os cabelos longos sempre presos a fivelas e tranças; a aparência a faz parecer mais nova que as demais alunas, quase infantilizada. Apesar da vigilância da família, ela se arrisca a participar do grupo dos "ateus", quase como se fosse uma transgressão, um pecado:

"O Mauricio, o João, o Gabriel, a Michele, a Amanda, a Sara, todos eles dizem que são ateus. Minha mãe diz para eu não andar com eles, mas eu nem ligo. É só não falar de Deus, né?" (N5_2015)

A religião, apesar de ser uma característica marcante na vida da Angélica, não é uma fronteira limitante nas relações. Ela consegue conversar com outros colegas sobre outras formas de entender o Deus que ela venera sem se sentir tão culpada quanto se ela estivesse usando uma maquiagem. Mas continua a ser uma fronteira no sentido que a impede de se portar como as outras meninas, estabelecendo limites muito fortes e determinados com relação à sua conduta em sala de aula. De que forma esse bloqueio afeta seu desempenho escolar? A princípio, a resposta dela é positiva, pois todos os grupos confiam e a acolhem sem a necessidade que compactue com as regras que envolvem comportamento, pois ela consegue manter suas regras resguardadas com sua postura, mas rompe sua barreira em função de outros códigos.

Eu vejo sempre os grupos se enfrentando em alguma coisa: namorados, roupas, música, jogos, acho até engraçado. Eu fico só olhando, daí sai um para um lado, outro para outro; eu não gosto de brigar, dá agonia, não conseguir conversar com o colega só porque a opinião dele é diferente. Eu gosto de todo mundo, e sempre digo isso. Eles gostam de mim, também, acho, porque ninguém briga comigo, ninguém fica tirando de mim, e quando respondo alguma coisa errada, sempre alguém sabe a resposta certa e

me fala. Uma vez a Michele me disse que sou a filhinha de todos! (risos) Achei engraçado, mas parece mesmo que sou protegida. Não sei bem por quê. (N5_2015)

Em relação a seu desempenho escolar a fronteira parece não interferir muito, mas ela percebe a fronteira da Professora R sobre a turma (no sentido de alunos que frequentam alguma igreja).

A professora é católica, e eu sou testemunha de jeová, é bem diferente. E não é. Nós vamos à igreja, ela na dela e eu na minha, ouvimos a palavra do Senhor, oramos, respeitamos todo mundo. Mas eu não gosto de julgar as pessoas que não são de ir na igreja e ela faz isso, já me falou várias vezes. Fico triste, meu pai sempre fala que ir na igreja, de todas as religiões é fazer o bem, não ficar medindo quem é mais. Por isso, na minha igreja, todos vestimos roupas muito parecidas: blusa fechada, saia, nas meninas e nos meninos camisa fechada e calça social, assim não fica ninguém diferente. A Professora R diz que quem não vai na igreja não presta, eu não acho isso, gosto dos meninos que dizem que não acreditam em Deus, gosto dos que acreditam e me divirto vendo as discussões deles, mas a professora usa de exemplo para criticar, se não vai bem na prova, se não faz exercício, se usa roupa curta, se usa maquiagem, se responde ela. Daí fala que eu e os outros colegas que frequentam a igreja somos melhores, mas eu não gosto, eles também estudam e querem aprender. Olha a aula de outros professores, o Professor M, por exemplo, ele não fala nisso, e nem por isso tem gente que vai melhor na aula dele ou que vai pior. (N5_2015)

Estudar não é uma prioridade na vida de Angélica, que está sendo preparada pela família para cuidar dos pais na velhice. Estudar é um complemento para esse objetivo principal. Para a estudante é cansativo se dedicar aos estudos da forma como ela conhece outras pessoas que o fazem, e dentro do grupo familiar os exemplos são direcionados para o emprego e para o cuidado com a casa. Apesar de ser participativa nas aulas, apresenta dificuldade em relação à construção do conhecimento, seja por problema de entendimento, ou por leituras rasas (apesar de declarar que gosta muito de ler): *"Eu gosto muito de estudar biologia, minha mãe sempre compra aquelas revistinhas de ciências para eu ler".*

Eu sei que às vezes respondo errado, mas fico com tanta pena que ninguém responde na aula, que falo o que lembro de algumas coisas. Depois, sempre tem alguém que me dá a resposta certa. Mas eu tenho vergonha de ninguém responder. Na prova, eu

sempre sou a última a entregar, fico pensando nas coisas que vi na aula e nas coisas que li nas revistinhas. Mas tem uns assuntos que é proibido na igreja e a Professora R dá meio por cima, que nem quando falou do corpo humano, ela não falou tudo, sabe, né? Lembro que ela disse que foi Deus quem criou a vida na Terra e o Maurício levantou e começou a discutir com ela. Essas coisas, quando chega na hora da prova, ela cobra como está no livro, mas eu fico confusa, se ela não falou na sala como vou colocar na prova? Mas daí a Professora R me dá meio certo, e eu tiro nota. (N5_2015)

Há, contudo, uma determinação em relação ao futuro da Angélica que aponta para a saída dela da escola e a dedicação aos pais. Tanto ela quanto a Professora R já externalizaram e internalizaram esta determinação. O diálogo transcrito abaixo demonstra:

Pergunto sobre suas expectativas com relação a escola: o que vai ser quando crescer?
- "Minha mãe sempre fala que queria que eu fosse enfermeira, assim vou poder cuidar dela quando ela não puder mais cuidar dela".
E fica em silêncio. Pergunto se não lhe agrada a ideia.
- "Não sei, ainda sou criança para pensar isso, quero pensar lá na frente. Meu irmão sempre fala isso: pense na hora que tiver que pensar, pensar antes dá dor de cabeça. Não sei se gosto tanto assim de estudar, para estudar toda a vida. Meu irmão, esse que falou aquela frase que disse agora, ele faz Paula Souza porque quer ser mecânico que nem meu pai. Tem o irmão do Maurício, que é daqui da sala, que faz universidade e o Maurício sempre fala que ele estuda sem parar, e não trabalha. Quero trabalhar".
Explico que é outro tipo de trabalho, que é um investimento, que estudar é muito legal quando fazemos o que desejamos.
"Ainda não sei. Vou pensar quando tiver que pensar". (N5_2015)

Entendemos fronteira social como códigos sociais que ultrapassam os muros da escola e se reproduzem no seu interior. É tão excludente quanto as fronteiras estabelecidas no interior das instituições. No caso de Angélica, a fronteira social a afasta da busca por um sucesso escolar e a coloca destinada a um futuro baseado na praticidade de um emprego e na determinação de seu lugar de 'cuidadora familiar', acalentado por sua família, apoiado pela Professora R e internalizado pela aluna.

Outra aluna, Michele, também é guiada por sua classificação social: por estar em liberdade assistida carrega consigo a marca do fracasso social. Sua história de vida tem já o peso de muitos fracassos e muitas exclusões. A mãe, faxineira, foi abandonada pelo

marido quando Michele nasceu; para suprir as necessidades da casa, alugada, deixava os filhos sozinhos para trabalhar. Cedo, o irmão mais velho se envolveu em pequenos furtos e usava a casa para esconder uma arma e objetos roubados (mais tarde, viciado em crack, foi internado compulsoriamente). O namorado de Michele, sem emprego fixo e ex-presidiário (porte de droga), mora com eles para ajudar a prover a casa. A própria Michele já foi internada por meses na Fundação Casa por assumir, no lugar do irmão, a propriedade de um revólver. Por isso, repetiu um ano escolar e estava em liberdade assistida no momento desta pesquisa, algo que a marca fundamentalmente entre os atores da escola. Apesar de seu orientador estar muito presente na vida de Michele, quase todos os dias ela passa o constrangimento de, ao sair da escola para casa, ser revistada pela polícia militar. Alega sofrer assédio de policiais:

Tem dias que saio da escola e, quando tô perto de casa, a polícia para, manda encostar no carro e me revista, olha minha mochila, meu celular. De vez em quando, dependendo de quem é, eles passam a mão no meio de minhas pernas e falam uma besteira, ou então passa a mão nos meios peitos. Já tô acostumada. Meu orientador diz que eu devia denunciar, mas e daí eles vão na minha casa e pegam meu marido, já falaram, não vou arriscar". Você já contou para ele? Para seu marido? "Nem quero pensar nisso. Ele fica louco, não quero perder ele também". (N18_2015)

A exclusão, no caso de Michele, começa fora e se prolonga dentro da escola. Muitos professores falam abertamente que é mau exemplo para as outras crianças, às vezes se referindo ao fato de estar em liberdade assistida, outras vezes se referindo ao fato de ser 'casada' com dezesseis anos, ou ainda por ela defender o irmão viciado. Mas dificilmente ouve-se uma crítica quanto ao seu desempenho escolar, que é básico, somente o necessário para atingir a nota de fechamento da disciplina. Os professores que não falam mal dela, e os que a defendem, simplesmente aceitam o fato de a vida dela ser tumultuada, mas poucos afirmam já ter conversado com ela mais demoradamente. Ela passa da invisibilidade para o enfrentamento diariamente, e percorre um caminho árduo passando por tantas fronteiras impostas. Uma frase muito comum de ouvir, entre os professores que a criticam, é: *"Puxa, não tem jeito, ela tira nota, não dá nem para retê-la".* A resposta da aluna é o enfrentamento, em todas as situações de exclusão, como uma máscara. Isso fica claro no seguinte depoimento dado em conversa com a pesquisadora:

- Olha, tem professor e professor. Eu não vou dizer que adoro estudar, porque não gosto, mas tenho que estudar. Agora, mais ainda, faz parte do relatório da LA [liberdade assistida], que eu tenho que vir todo dia. Não é que eu não goste totalmente, tem uma parte de mim que gosta, e acho até que só mudo de vida, um dia, se estudar. Minha mãe me fala isso sempre: estuda, senão vai acabar limpando privada da casa dos outros. Eu queria, sabe, se tivesse essa oportunidade de um dia entrar numa universidade. Mas daí chego em casa, passo primeiro pela polícia, daí chego em casa, meu marido está lá, não vou estudar, né? Acabo estudando só quando estou aqui, faço as lições quando dá para fazer, mas quando não dá, copio de alguém para ganhar visto. Ano retrasado (2013) eu era mais agilizada com as tarefas, mas minha mãe estava mais em casa, também, daí ficava pegando no meu pé. Depois das minhas férias [internação na Fundação Casa] na Casa, fiquei mais lentinha. Acho que quebrou o encanto. Agora é mais difícil. Mas daí, chego na sala de aula, o professor já vem de dedo: não fez o exercício, né, dona Michele? Ficou fazendo o quê? Dá vontade de falar: Sexo! Só dou risada e entro na turma. A Professora R é uma delas: nem me enxerga no corredor, às vezes fecha a porta na minha cara, como se não me conhecesse. Abro e já entro zoando. Ela não gosta de mim, na verdade acho que ela nem me vê. Daí, vou lá e barbarizo, tiro seis bola, só para não dar o gosto de me reprovar novamente. Tem a professora de português, ela é ótima, adoro ela, sempre me ouve. E eu gosto de escrever também, acho que iria facilmente para um curso de escrever, tipo jornalismo, ou alguma coisa assim. Se tivesse dinheiro mesmo, fazia direito, mas só tem na UNICEP, não consigo pagar. Mas ano que vem, daí já sai da LA, vou estudar de noite e trabalhar durante o dia, pode ser até faxineira mesmo.

- Mas, e a sua relação com a Professora R?

- Não tem relação, ela não me vê. Às vezes tento participar da aula, mas ela parece que nem nota que estou de dedo erguido, outro responde, daí eu grito a resposta quando sei, ela me manda ficar quieta, dá uma raiva. Bom, fez isso duas vezes, né? Não respondo mais, nem olho a lousa dela. Fico pilhando os meninos para enfrentar ela, dá cada pega! Daí, sei que ela não gosta que fica mexendo no celular na aula dela, faço de propósito, só para irritar. Quando ela diz: guarda o celular senão vou pegar, eu guardo, ela vira as costas, pego de novo. De todas as professoras, gosto só da de português, que me trata bem, gosta quando escrevo alguma coisa e me elogia; do professor de matemática eu tenho respeito, pois ele gosta de ensinar, mesmo eu tendo dificuldades. De vez em quando ele me diz alguma coisa sobre minha vida, tipo

'cuidado!', 'vai com calma', coisas assim, para a vida. Os outros, só quero zoar e tirar minha notinha para não ficar reprovada de novo. (N18_2015)

Os estigmas que carrega são pesados e geram delimitações claras e objetivas: ela é péssima influência para os alunos com idade menor, é infratora (por isso está em LA), é 'casada', tem um irmão "viciado e bandido", já foi "presa" (internada na Fundação Casa). Muitas portas se fecham, muitos grupos a excluem por sua condição social. O seu desempenho em sala de aula é ofuscado por sua forma de proteger-se das exclusões que enfrenta diariamente como a cobrança exagerada, o desprezo, o julgamento; para se proteger, enfrenta os grupos que a excluem com burla ("*mas quando não dá, copio de alguém para ganhar visto")*, com desafios irritantes ("*Quando ela diz: guarda o celular senão vou pegar, eu guardo, ela vira as costas, pego de novo")* e, principalmente, incentivando os outros alunos a criticarem e questionarem os professores ("*Fico pilhando os meninos para enfrentar ela, dá cada pega!")*. Aqui, na influência dela sobre os outros alunos, encontramos uma característica importante: se na rua, nas relações pessoais, ela é outsiders, pagando inclusive com sua liberdade suas escolhas fora dos padrões sociais aceitos, na sala de aula ela é estabelecida, guiando os outros alunos para questionarem quando não se sentem confortáveis com alguma coisa. As características que apresenta, e que são sua marca de exclusão perante alguns atores que a criticam, são vistas pelos alunos como uma forma de rebeldia e de sobrevivência perante as suas escolhas e o que lhe foi imposto.

O desejo de permanecer na escola, apesar de todos os obstáculos enfrentados, é quase um desafio: se conseguir passar para o período noturno, se o marido incentivar, se tudo der certo:

Não sei se gostaria. Até pensei nisso, mas… primeiro que não sei se passo em prova do ENEM, e ainda faltam três anos, se eu tenho 16, terei 19 anos, meu marido vai ter 29, será que eu terei ânimo para sair de casa todo dia para estudar? É tão longe ainda, e se eu tiver morrido? Não sei se ainda consigo sonhar com coisas tão distantes. Quero chegar em casa hoje, que meu marido arrumou um emprego, quero comemorar. Se eu pensar muito no futuro, e não der certo, vou ficar decepcionada. Mas, se eu tivesse certeza de que chegaria lá, daí eu queria fazer jornalismo, ou direito. Eu gosto de ler e de escrever, acho que seria legal. Mas já ouvi de uma professora, aqui na escola, que quem é LA nunca vai chegar a lugar nenhum. Vamos ver quem tem razão, se ela, ou se a professora I (Ivana), que me diz para sonhar sempre, mesmo que seja só sonho. Ela

diz que o importante é querer alguma coisa, que pode demorar muito, mas a gente pode conseguir, acreditar. Ela diz. (N18_2015)

A exclusão a que Michele é submetida está relacionada diretamente ao seu grupo familiar. As consequências associadas aos códigos que regem a vida familiar da aluna refletem na forma como a escola a classifica. As fronteiras que delimitam seus espaços na escola são fortes e difíceis de suplantar, mas perante seus colegas, em sala de aula, ela coloca os limites e se estabelece como parte do grupo:

Aqui na turma eu 'toco terror'. Os meninos sempre me tratam com respeito, acho que têm medo do meu marido, mas eu deixo eles supertranquilos, ele não é ciumento (risos) e também não dou mole, né? A Professora R diz que eu sou depravada, sento no colo dos meninos, mas, de verdade, esse é o menor dos problemas que eu enfrento. Já pensou se ele visse os guardas me passando a mão no meio das pernas? Aquilo sim, é depravação. E de vez em quando um dos meninos vem me falar de drogas, daí eu 'espano' eles, nem sabem o que é isso e vem me pedir? E se fosse meu amigo, nem falava disso comigo, não sabe que sou LA? Não posso nem brincar de falar sobre isso, e se pudesse não seria com eles, são meus amigos, são crianças, não faço isso. Já as meninas querem saber como é ser casada com alguém mais velho, daí eu falo que é legal, mas tem que ter amor, se não é violência. E sempre falo da minha mãe, que foi morar com meu pai tinha minha idade, ele engravidou ela do meu irmão e começou a bater nela, tirou ela da escola, não deixou trabalhar. Quando ela engravidou de mim, só piorou, e ele batia nela e no meu irmão. Sabe como eu sei? Ela me conta, mas tem os boletins de ocorrência que ela fazia, tem minha avó que viveu isso tudo, eu era pequena quando ele foi embora, nem lembro dele. Falo isso tudo para as meninas, que acham que casar novinha é bom. Eu dei sorte, e acho que ela pode acabar a qualquer momento, se ele for preso, se ele me bater. E se eu engravidar? Aí eu não consigo mais nem trabalhar. Meu pai 'deu linha' quando minha mãe ameaçou matar ele, queria me bater, ela ficou com medo que ele me abusasse, daí ameaçou ele de morte. Ele desapareceu do mapa. Mas ela nunca mais quis ficar com outra pessoa. Eu sempre falo isso para as meninas, e é tão bom não ter compromisso na nossa idade. [Fui morar com ele porque] Eu queria proteção. Meu irmão sempre trazia problemas para casa, a gente brigava de se espancar, minha mãe não conseguia trabalhar sempre, ele roubava e trazia as coisas para casa; quando a polícia chegou e viu aquilo tudo, disse que era meu para eles não matarem meu irmão, minha mãe morria junto, e eu sabia que pegava

só uns meses de Casa (Fundação Casa). Na época, meu marido era amigo dele, mas era limpo já, e ficou o tempo todo do meu lado, ajudou minha mãe a me defender. Daí, acabei me apaixonando por ele e ele por mim, ele precisava de alguém que cuidasse dele, e eu também. Minha mãe gostou, assim não fico mais na rua, não uso mais drogas (eu bebia e fumava cigarro), e ele protege a nossa casa. Agora que o meu orientador arrumou uma casinha legal para nós, a gente tá mobiliando, o meu irmão tá internado e não vende mais as coisas de casa. Vamos ser felizes até quando der. (N18_2015)

Pergunto se ela se relaciona bem com todos na sala, e ela confessa ter uma espécie de rixa com algumas meninas. Aproveita para traçar um "panorama" dos grupos existentes na turma:

Tem uns que eu não gosto, por exemplo, as meninas riquinhas: Nayara, Phamela, Lariane, Camila, elas são metidas demais, vivem usando roupas de grife e achando que todo mundo é 'cafona', tem celular chique, mas não sabem escrever direito! Às vezes me mandam mensagens para me xingar, tudo escrito errado. Dou risada. [Xingam quando] se eu converso com os meninos que elas acham que gosta delas, se eu tiro nota melhor em prova, se eu faço alguma coisa que chama atenção. Elas acham que podem me assustar, não sabem nada da minha vida e ficam me julgando. Mas tem as meninas 'meiguinhas', que todos gostam: a Angélica, a Carolina, a Mirela, a Juliana. São as queridinhas da sala, sempre querem ajudar, me chamam para estudar com elas, daí ficam querendo que ensine a se maquiar, a fazer a camiseta, querem saber como é a minha vida, se é ruim ser LA, essas coisas; eu gosto delas e sempre que precisa eu protejo elas das riquinhas. A Angélica é a mais meiga: tudo é muito bom, tudo é festa; ela tem dificuldades com a disciplina, eu ajudo sempre que posso em português, o Maurício ajuda em Ciências, o Ricardo com matemática, ela merece. Mas, que eu gosto mesmo é o grupinho que tem o Maurício, o João, o Gabriel, a Amanda e a Sara. A gente 'toca o terror' com os preconceituosos, com as riquinhas, com os católicos, com os enxeridos, com os 'puxa-saco'. Fazemos de tudo para não deixar ninguém tirar de ninguém. E medo, eu não tenho medo de nada lá fora, tenho que ter coragem para viver minha vida e proteger quem eu gosto; imagina aqui dentro que ninguém pode me machucar? Tem que respeitar mesmo. (N18_2015)

Os indivíduos em sala de aula desenvolvem uma reciprocidade que os torna interdependentes (ELIAS, 2000), e são essas interdependências que os impelem a construir ou a desconstruir fronteiras delimitantes de seus espaços sociais. No caso de

Michele, as delimitações que ela impõe aos colegas demonstra que tem bem definido qual o seu lugar no grande grupo da sala de aula e quais influências que exerce sobre os outros alunos. E, diferente da opinião de alguns professores, ela não tem a intenção de ser um mau exemplo para os colegas. Mas o rótulo já está posto: classificada como delinquente, é excluída pela grande maioria.

Caso bem diferente de Mauricio. É o típico aluno questionador, crítico, que atribuímos ao suporte que a família lhe dá: o pai é técnico em laboratório da Física, o irmão mais velho acabando de cursar Ciências Sociais e o irmão do meio fazendo Pedagogia, todos na Universidade Federal de São Carlos. Com o falecimento da mãe, quando Maurício tinha cinco anos, a família se tornou unida e coesa, trabalhando para que o caçula superasse a orfandade materna e se fortalecesse como um indivíduo crítico. A morte prematura da mãe os afastou da religião, e para marcar essa posição perante os colegas na escola ele faz apologia ao ateísmo - mais para chamar a discussão sobre o excessivo controle que os religiosos fazem sobre os outros do que para criticar os colegas em sua fé.

"Quando minha mãe morreu eu tinha cinco anos e vivi muito intensamente a dor de meu pai e de meus irmãos durante todo o processo. Naquela época, o tratamento para câncer ainda era muito precário e ela não conseguiu sobreviver ao tratamento de radioterapia e quimioterapia. Hoje, quando revejo todo o processo que ela passou (meu pai guarda até hoje os exames, os laudos, as receitas, tudo) percebo que todo o esforço foi muito penoso. Meu pai, naquele momento, estava finalizando o mestrado em física, na UFSCAR, e vivia com a bolsa e mais umas aulinhas em um cursinho; ela trabalhava como secretária bilíngue em uma empresa em Araraquara, lembro que ela viajava todo dia e eu ficava com o meu irmão mais velho, que na época já estudava à noite. Quando ela adoeceu foi demitida, e passamos a viver com o que meu pai ganhava, que não era muito; meu irmão foi trabalhar para ajudar e parou de estudar. Foi um ano muito duro, ela foi definhando muito rápido, parece que o câncer era muito agressivo e, mesmo tendo tirado as duas mamas, se espalhou e ela morreu em pouco tempo. Nós ficamos arrasados. Naquele ano, íamos à missa todo dia, rezávamos, prometíamos, fazíamos promessas. Nada adiantou, a hora dela tinha chegado e nada podia trazê-la de volta. Aos poucos meu pai foi se afastando da igreja e, quando a gente ia à missa, todo mundo vinha dizer que Deus tinha um lugar melhor para ela. Mas nós queríamos ela ao nosso lado, que Deus é esse que tira quem mais amamos do nosso lado? Hoje sou ateu, e digo

para todo mundo ouvir. Daí, na escola, querem me doutrinar; a Professora R é mais enfática, toda a oportunidade ela vem falar que eu preciso achar Deus, que eu não sou um bom aluno, que não frequento a igreja, que não pode isso, que não pode aquilo. É nestes momentos que faço questão de falar sobre não-religião com o pessoal da sala, ninguém pode nos obrigar a seguir códigos religiosos na escola, de forma alguma, seja lá de que religião for. Nem a Professora R, nem outro professor ou professora. Eu relevo várias coisas, mas religião não pode. Até onde sei, a escola é laica! (N19_2015)

Com o Mauricio podemos perceber que as fronteiras são seletivas e funcionam para classificar o aluno na relação, primeira, com o professor. Para a Professora R ele é o aluno mais insuportável na sala de aula, sendo ateu e questionador está sempre disposto a enfrentá-la, mesmo não estando envolvido na discussão. Foi uma discussão criada por ele que chamou a atenção sobre seu papel na sala de aula já no primeiro dia de observação, quando a Professora R manda os alunos desligarem o celular (seu grande vilão em sala de aula) e, inconformado, Maurício a desafia: *se ela pode atender o celular em sala, por que os alunos não poderiam?* Mas o problema entre os dois não é o celular, é muito maior. Passa primeiro pela fronteira da religião: a professora não aceita que ele se intitule ateu, mesmo não tendo conhecimento sobre os motivos que o levaram a adotar essa postura. Para ela, é inconcebível não pertencer a uma religião. Mas para o aluno a religião é só uma forma de esconder preconceitos na qual ele não acredita e que não confortou nem a ele nem à família quando precisaram. Essa fronteira separa Maurício da Professora R e, para o restante da escola, este é um detalhe que passa despercebido, não interfere nas relações que ele estabelece com os outros atores:

Não falo de religião com mais ninguém. Aliás, nem com a Professora R eu falo sobre isso, ela que vive me dando indireta que eu não consigo isso por falta de Deus no coração, aquilo por falta de frequentar a igreja, tudo ela coloca a religião no meio. Os outros professores não falam no assunto e eu acho isso um preconceito que ela tem comigo. Nesses dias o Professor M veio me perguntar se era verdade que eu sou ateu, eu disse que sim, claro, e ele me perguntou se eu sabia o significado da minha posição, sim, eu sei, e ele, então, me disse que achava interessante que eu me posicionasse dessa forma, na minha idade. Daí eu expliquei o que me levou a tomar esta decisão, falei de minha mãe; no final da conversa ele me parabenizou e disse que havia muita gente que poderia não entender, mas que ele entendia e apoiava. Mas, além dele que me apoiou e

dela, a Professora R que me critica, ninguém nunca veio me falar sobre isso, e acho que ninguém tem nada a ver com isso, é uma escolha minha. (N19_2015)

Ele sabe, também, da liderança que exerce na sala de aula, sobre os outros colegas em questões mais polêmicas e sempre se posiciona de forma a chegar a um bem comum, mesmo tendo que defender aspectos que lhe parecem injustos para alguns, como no caso da reclamação que o 9º Ano C fez da Professora R na Diretoria de Ensino. Cansados das repetidas faltas da professora nas aulas de terça-feira e preocupados com a proximidade da prova, os alunos reclamaram para a direção e para os pais. Dois pais fizeram, então, uma reclamação formalizada na Diretoria de Ensino, temendo que seus filhos sejam prejudicados pelo excesso de faltas. Isso gerou uma solicitação de justificativa para a Professora R, mas a turma temeu por sua reação. O Maurício explicou:

Apesar de concordar com os pais que foram reclamar dela, achei injusto não termos conversado na sala com ela sobre a prova e sobre as faltas. Sei que a turma não facilita com ela e que ela, para se vingar, falta nos dias de aula dupla. Não a estou julgando, sei que é difícil aturar um bando de adolescentes como nós, mas ela também não facilita, falta a cada quinze dias, ou seja semana sim, semana não, ela falta. Eu não acho justo como ela nos nega o direito a aprender o conteúdo de ciências, mas também não acho justo que ela seja denunciada por não gostar da gente. Entendo, mas não compactuo; agora, não vou depor contra a nossa classe. Acho que precisamos falar com ela para não sermos mais prejudicados. (N19_2015)

No dia da primeira aula depois da denúncia, a Professora R informa à classe que irá chamar cada um individualmente para ver o caderno e corrigir as questões, e pede para que os alunos destaquem as questões de maior dificuldade, para serem corrigidas coletivamente. Então Maurício pede a palavra. E acontece o seguinte:

- Professora, apesar de ninguém achar que nossa turma é ligada, nós somos sim. Quero falar, em nome da turma, sobre a semana passada.
- (Ela interrompe) Se não der tempo de corrigir as questões, vocês não reclamem na prova!!
- Nós sabemos disso também, mas queremos falar com a senhora porque achamos que não é justo não falarmos. Na semana passada, quando a professora substituta veio dar a revisão para a prova, nós percebemos que muitos dos assuntos que ela apresentou a gente não tinha visto com detalhes. Depois fui olhar minhas anotações em casa e vi que

o conteúdo eu tinha, mas não tinha explicação para alguns conteúdos. Na quarta, falei com a turma que talvez nós não deixamos a senhora explicar, então a culpa é um pouco nossa, também. Daí um colega nosso disse que o pai dele ficou bravo quando soube que não tinha toda a matéria para a prova e, junto com outro pai que ele conhecia, foram na Diretoria de Ensino e fizeram queixa da senhora. Nós, a turma toda, inclusive os filhos dos pais que fizeram a denúncia, não achamos correto. Sabemos que a senhora tem seus problemas, mas não gostaríamos que a turma fosse prejudicada. Então, queremos pedir desculpas pela denúncia e pedir que a senhora corrija as questões no quadro, para aprendermos.

- Vocês me prejudicaram muito. Na minha carreira, nunca tive uma reclamação formal na minha vida toda de professora. Não quero prejudicá-los, mas tenho meus compromissos e vocês vão concordar comigo que quando eu chego aqui vocês são sempre desordeiros e nunca prestam atenção a minhas aulas. Agora, vocês falarem que eu não dei o conteúdo da prova só me deixa irritada.

- Professora, nós estamos admitindo que temos o conteúdo. Queremos explicação! E nós podemos ser desordeiros, mas merecemos respeito dos professores.

- Tá certo, eu vou fingir que já superei tudo, a prova já vai ser semana que vem e vocês precisam ter o que estudar. Vamos fazer a correção na lousa, mas depois vou dar o visto. (N5_2015)

Fiquei emocionada e surpresa com a maturidade, a sinceridade e o pedido de desculpas dos alunos, mas a Professora R não se comoveu em nenhum instante. Para os alunos, e principalmente para Maurício, falar sobre o ocorrido tinha a função de apaziguar as diferenças com a professora, mas para ela tinha só a função de admitir que estavam errados, pontualmente. Depois da conversa com a professora, eles tiveram uma conversa entre os alunos e, aqui, percebemos uma fronteira muito sutil do Maurício: injustiças. Para ele, não era correto que a professora faltasse tanto, mas também não era justo a delação feita pelos pais de colegas na Diretoria de Ensino. Ao se expor e admitir que foi errado, mostrou que queria a correção tanto de um lado quanto de outro: queria que a professora admitisse as faltas e que os colegas se dedicassem mais, prestando atenção às aulas. Mas, da mesma forma que com a professora não surtiu efeito e ela não deixou de faltar nos dias da aula deles, os colegas se colocaram contra o pedido de desculpas que ele fez. Em uma conversa posterior, Maurício deixa claro o mal-estar com o ocorrido:

- Eu fiquei muito irritado com a postura da turma. Antes de falar com ela, falei com a turma e disse que achava que nós tínhamos uma parcela de culpa, que achava que deveríamos pedir desculpas. Muita gente foi contra e eu acabei falando sem o respaldo de todos, depois ouvi muitas críticas. Mas não suporto injustiças e deixo de acreditar que a turma seja prejudicada se não conseguem admitir os próprios erros. Se nós nos colocarmos contra a Professora R estaremos fazendo com ela o mesmo que faz conosco: ela ignora a sala. Seria mais fácil ganharmos a confiança dela e seguir com a postura de tentar melhorar, é tudo que ela queria na hora. Assim, sem mudar o que fazemos na sala ela sempre tem a desculpa de que não queremos a aula dela.
- E isso mudou alguma coisa na sua relação com o restante da sala?
- Sim, com certeza. De que forma alguém pode defender outra pessoa que não admite que tem feito algo errado? Muitos dos colegas da turma não pensam assim, e isso é triste, todos falam que nossa turma é a pior da escola e todos eles acham que isso não vai mudar nunca. Eu afirmo que pode mudar, se a gente mostrar que somos uma turma como as outras, com problemas, mas com vontade de acertar e de melhorar. Se tem alguma coisa que me irrita e me afasta é o derrotismo, e é assim que a turma se comporta. Alguns me surpreendem, com a Angélica e o Weverton, que são excluídos todos os dias por não acompanharem o conteúdo, mas se esforçam e não demonstram a violência que sofrem. Mas a Nayara e o Raul, que são esnobes e fúteis, são chamados de péssimos alunos e daí dizem que a culpa é da turma toda, não posso dizer que são meus amigos. A Michele, não tem nem como dizer a violência que ela sofre, mas está sempre de boas com todo mundo, mas ela vira as costas e todo mundo fala mal dela, chama de biscate, mas alguém sabe como é a vida que ela vive? Não. Daí, na turma eu tento falar com todos, mas não tenho paciência para o grupo das 'bonitinhas', que já é um preconceito se autodenominar de bonitinha, quer dizer que tem as 'feinhas'? Não acho isso correto. Dos meninos tem o pessoal que quer só barbarizar com todo mundo, xingando, julgando. Vai levar onde este jeito de fazer as coisas? E o pessoal da igreja, que reza todo dia e chega na escola para falar mal, julgar os outros e usa a religião para justificar. Tá errado. (N19_2015)

Algumas fronteiras são sutis e parecem ser maleáveis a ponto de não existirem, mas mesmo estas fronteiras determinam o tipo de relação que o sujeito desenvolve com os outros. No caso do Maurício, o preconceito, o derrotismo, as injustiças o afastam de um grupo e o aproximam de outro; mas, se a turma toda estiver em uma situação pouco

confortável, ele vai derrubar todas as fronteiras e vai reforçar a fronteira que proteja o coletivo, mesmo não concordando com todos da turma.

5.4 - ENTRELAÇANDO FRONTEIRAS – PROFESSOR M

O estabelecimento de fronteiras determina os códigos sociais que aproximam o sujeito de um grupo e o afasta de outros. Nem sempre são visíveis, nem sempre são fortes, para o bem e para o mal. No caso do Professor M, as fronteiras se caracterizam por entrelaçar limites, derrubar visões arraigadas e propor outras compreensões. Isso, contudo, não significa que seus códigos sociais sejam maleáveis, como as fronteiras. Ao contrário, o Professor M é muito metódico com relação aos seus valores e códigos, e os mantém inalterados, embora ofereça possibilidades de entender o que espera do indivíduo quando estabelece uma relação: o que é permitido, o que é proibido? Seus limites determinam quais os grupos que serão mantidos (e reforçados) e os que serão desconstruídos para manter a ordem da qual necessita em sua sala.

O Professor M segue rituais diários que chamam a atenção, seja na sala de aula, seja na sala dos professores. Um exemplo é muito simbólico: seu armário na sala dos professores é sempre o mais arrumado, com divisão para cada coisa (levando em consideração o tamanho reduzido dos armários), com toalhinha para forrar a repartição destinada ao seu copo e sua xícara (ele não usa copo ou xícara fornecido pela escola), que lava após usar e enxuga com um pano de prato que fica dobradinho no canto do armário; sua caixa de giz, antialérgico, está logo abaixo daqueles utensílios, com o apagador caprichosamente limpo após cada período de aula; seus diários de classe, encapados, são arrumados por ordem de aula e estão sempre impecáveis. Todos os livros que utiliza ficam em outra repartição do mesmo armário. O cuidado com a arrumação permite que utilize apenas um armário, diferentemente dos outros professores. Este comportamento metódico se repete ao entrar na sala de aula: pega a toalha pequena que leva dobrada sobre os diários de classe do período, limpa a mesa do professor, coloca seu material sobre a mesa, chacoalha a toalha, dobra-a caprichosamente e recoloca sobre os demais diários; abre o diário da classe onde está, anota a data e o que vai trabalhar naquele momento, fechando-o logo em seguida, pega a caixinha de giz, tira um giz branco inteiro, fecha a caixinha e levanta-se da mesa com o giz na mão; coloca a data na lousa e o assunto da aula; vira-se para a turma e, com o mesmo tom de voz que conversa com todo mundo, começa a aula, falando sobre o assunto marcado na lousa.

Na sala do 9º Ano C o ritual era igual. A diferença está no comportamento da turma: em nada semelhante ao comportamento quando do início da aula com a Professora R. Todos estão sentados, aguardando a aula começar, com conversas em tom muito baixo, alguns com celular, outros não. Ele se dirige à sala quando encosta na lousa: *"Bom dia."* E inicia a falar sobre o assunto, com os alunos prestando atenção e anotando o que o professor demonstra na lousa. As aulas de matemática prendem mais a atenção pela complexidade das operações a serem realizadas, mas definitivamente, a sala se comporta de outra maneira, com mais respeito pelo professor, com mais silêncio e atenção. Não há movimentos nos celulares, nem conversas paralelas; não consigo acreditar que estou no mesmo 9º C da Professora R.

Finalizada a explicação sobre o conteúdo, o Professor M passa alguns exercícios na lousa e pede que os alunos façam para entender o explicado. Agora, a turma conversa mais descontraidamente enquanto realiza os exercícios, mas mesmo assim o clima é diferente. O professor passa nas carteiras, ajudando a tirar dúvidas, e incentiva os alunos a se ajudarem, conforme forem entendendo o conteúdo. Observo que se detém com alguns alunos, conversando sobre assuntos fora do tema da aula, sempre de forma simpática. Ele me fala sobre o comportamento da sala:

Olha, quem me conhece sabe que não sou de ficar falando alto ou chamando a atenção. Quer bagunçar, pode sair da sala, nem me pergunte. Já faço a chamada no final da aula justamente por isso, quem quiser sair da sala fica à vontade, se quer conversar e não estudar, lá fora. Não vou mandar para a diretoria, mas se for pego atrapalhando aula de outro professor ou incomodando alguém, não vou proteger, vou dizer que saiu da minha aula para conversar. Eles parecem respeitar isso e as conversas são sempre assim: enquanto falo, todos prestam atenção, quando fazem exercício podem conversar sem atrapalhar o colega, se quiser falar ou discutir com alguém de forma mais animada, é fora da sala. E eu sempre estou de olho em cada um, sei quem está com problemas e quem está com preguiça, procuro falar com todos, se é problema e puder ajudar será um prazer; se é preguiça, vamos sacudir! Estes meninos e meninas tem famílias ausentes, os pais geralmente trabalham o dia todo e eles têm pouca atenção, então a escola passa a fazer este papel também. Eu sei que meus colegas acham que a escola não precisa fazer o papel social, a escola é uma instituição de apreensão de conhecimentos e deve se preocupar com as metodologias, com as práticas de ensino, com a didática, e que o comportamento do aluno deve ser moldado para compor um

quadro harmonioso. Mas não compactuo com eles, apesar de achar que existe uma verdade nisso; quando a gente se decepciona com um aluno acaba pensando assim, também, mas mesmo a decepção é decorrente da forma como tratamos nossos alunos. Todo mundo gosta de atenção, de ser ouvido, de receber carinho, e eu procuro fazer isso com todos. Claro que não sou o melhor cara do mundo e tenho minhas diferenças com alguns alunos, mas tento minimizar ao máximo, para não prejudicar o aluno, já que nós, professores, temos uma gama de personalidades para lidar todo dia, mas eles, os alunos, nós os marcamos quando tratamos de forma diferente. E o comportamento deles é só resultado da forma como são tratados. (N7_2015)

As fronteiras do Professor M se revelam lentamente, não estão tão evidentes quanto as da Professora R; este professor é mais sutil quando expõe seus limites. Observando com atenção percebe-se que alguns alunos são tratados de forma diferente, como se ele perdesse um pouco da paciência com eles. Um chama mais atenção, o Professor M parece fugir das conversas com ele, algo intrigante e diferente em se tratando deste professor. O aluno é insistente e fica andando atrás do professor que o ignora em alguns momentos, mas fala com ele rapidamente, entre uma conversa e outra. Ao falar sobre este aluno, ele indica uma primeira fronteira:

Tem algumas coisas na vida da gente que não dá para entender o que acontece. Esse menino é o Raul; ele me irrita um pouco, eu demorei para entender a razão. Bem, ele é do tipo que quer entender de tudo e na verdade, não dá uma bola dentro. Parece que está sempre querendo vender alguma coisa, eu não tenho muita paciência com ele. Demorei para saber o que havia de errado. Começo do ano ele veio falar comigo, que o pai é dono de um mercado aqui perto, se eu queria fazer compras lá, que tinha descontos já garantido; agradeci e disse que se precisasse eu iria, sim, mas falei para ser simpático. Dias depois ele começou a cobrar: você ainda não foi no mercado, né? Todo dia chegava cobrando, achei engraçado, deixei de lado. Passou uns dias e ele veio com essa: olha, professor, seu desconto continua lá, mesmo se eu tirar nota baixa. Era isso, o menino queria me comprar com desconto no supermercado do pai! Fiquei muito bravo inicialmente, mas fui falar com ele: olha, Raul, a sua nota nada tem a ver com desconto onde quer que seja, a sua nota vem de sua prova, de seu desempenho na sala de aula. Ele ficou ofendido, dizendo que era meritocracia o que eu fazia, que devia pensar melhor, que algumas coisas podem ser 'negociadas'. Você acredita? Falei que ele estava muito enganado comigo, que notas vêm com estudo, com dedicação. No dia

seguinte veio me pedir desculpas, que tinha ficado nervoso, que nunca mais iria acontecer. Fiquei esperto com ele, tudo que combino com ele, agora, de lição de casa, tenho que dar visto e isso não é algo que faça com todos, mas se eu não fizer isso com ele, pode usar para me enfrentar. Mas ele não percebe, ou faz que não percebe, minha dificuldade em falar com ele. Está sempre me rodeando, querendo puxar assunto sobre tudo: política, futebol, o conteúdo. (N2_2015)

Para este professor, a honestidade e a dedicação são características fundamentais. A fronteira que se percebe, em primeiro lugar, é atrelada a estas qualificações que ele percebe nos alunos. Como uma forma de entender esta fronteira, questiono sobre o aluno Maurício, que na visão da Professora R não seria nem dedicado e nem honesto. Mas ele diferencia um e outro, mostrando que sua fronteira delimita o espaço de cada um:

O Maurício? É um cara muito correto, muito honesto e muito crítico. Na minha aula ele está sempre pronto a ajudar os colegas a entenderem o conteúdo e a realizarem as tarefas; ele não é um ótimo aluno em matemática, mas se esforça e quando precisa me apresenta questões objetivas sobre o assunto tratado, mostrando que estudou em casa, que realizou as tarefas que solicitei. Agora, ele é questionador, está sempre trazendo assuntos polêmicos para discutir com os colegas, se preocupa com eles, e isso gera um desconforto em alguns colegas, pois sua postura não é passiva. E, também, outra característica dele que apoio é a falta de paciência com os derrotistas: ah, não sei; não fiz; sei lá; não vai dar certo. É algo que ele sempre reclama com os colegas, e acho que ele está certo, é preciso ter fibra e força de vontade para ter o tal do sucesso. Não sei ainda que sucesso é esse, mas com certeza nossos pequenos sucessos precisam de caráter e força de vontade. Eu considero um oposto do outro, e fico surpreso que a Professora R não goste dele por causa de sua personalidade questionadora. (N20_2015)

O Professor M é sempre preocupado com o bem-estar de seus alunos, procurando saber como estão fora da escola com a família, com os amigos. A aluna Michele, por exemplo, está sempre no radar do professor:

Ela é LA, você sabe, né? E vejo muita gente sendo preconceituoso com ela, dizendo de sua condição de casada aos 16 anos, de sua reprovação no ano passado, de sua forma de se vestir ou de se portar. Observe ela em minha aula, demonstra interesse e, se não consegue entender, senta-se ao lado de quem entendeu para ensiná-la. Se fosse ver a

condição de vida dela, já estaria fora da escola, excluída pela sociedade. Às vezes quem dá o tom da família é a criança, porque ela é uma criança, mas não teve tempo de viver a infância, a adolescência está sendo roubada com tantos problemas que enfrenta. Mas não fico muito puxando conversa com ela, sei que ela viria falar comigo se precisasse; de vez em quando a Ivana vem me contar alguma coisa, se é preciso intervir, como a vez que ela se sentou no colo do Maurício e a Professora R entrou na sala bem no momento: chamou a direção, fez um barulhão, queria expulsar, chamou de pervertida. O Maurício comprou a briga, disse que não havia nada de errado em sentar no colo do colega: a maldade está nos olhos de quem vê! A atitude dele foi muito correta, mas os dois foram para a direção; fui chamado para ajudar a esclarecer a situação. Ouvimos os dois lados, a Professora R e os alunos, e opinamos sobre o assunto (a diretora S, eu e a vice-diretora Sil). A única a achar que a atitude da aluna era ofensiva foi a Professora R; Maurício fez uma defesa muito bonita e honesta da aluna: 'alguém que só tem sido maltratada pela vida, que enfrenta problemas como os que a Michele enfrenta, pode hoje, poderá amanhã e sempre que precisar sentar no meu colo, sem nenhum tipo de malícia ou de maldade, e quem decide isso (quem senta no meu colo) sou eu'. Enfurecida, a Professora R falou da falta de respeito que ela, a Michele, tem com os outros colegas da classe que são mais novos que ela, disse da falta de Deus nas atitudes dos dois e mostrou todo o preconceito que Michele enfrenta: 'devia ser expulsa!' Bem, a minha opinião e a da diretora e da vice foram unânimes: se era um gesto de carinho, que não envolveu nenhum tipo de violência e nem de assédio, não há o que ser falado. Claro que a Professora R ficou enfurecida, mas não pôde fazer mais nada. Dias depois, conversando com os dois, Michele e Maurício, soube que a professora passou a ignorá-los em sala de aula. (N20_2015)

Os códigos sociais do Professor M são duros e estáveis, mas as fronteiras são maleáveis, pois o professor leva em consideração a situação do outro; e acredita que as pessoas se modificam conforme vivenciam situações que os façam pensar sobre as atitudes que tomam em relação aos outros. As suas fronteiras têm a marca do apaziguador, do entrelaçador: os limites, quando vistos pelo outro, podem e devem ser apreendidos na compreensão da situação. Assim, seus limites se desconstroem conforme outros limites lhe são apresentados e fazem-no pensar na outra realidade. O Professor M abre as fronteiras do que acha correto para que os 'outros' possam chegar ao grupo. Mas, se os 'outros' se mostram preconceituosos, desonestos, os limites são impostos e estes indivíduos são considerados 'os outros'.

Ao considerarmos o Professor M um apaziguador, é por conta da capacidade que tem de romper fronteiras para expor os limites de cada indivíduo envolvido em disputas cotidianas. Muitos são os momentos em que é chamado para mediar conflitos na escola, indicando a confiança que os colegas depositam em suas argumentações. Exemplo disso foi uma situação entre o professor de física do 1º Ano A e a turma, sobre a correção de uma prova: os alunos reclamavam do alto nível de dificuldade da prova, que resultou em nota muito baixa para todos; o professor de física não aceitou ser questionado pela direção sobre o conteúdo da prova. O Professor M então foi chamado para intermediar a questão:

A diretora me chamou para mediar uma situação muito comum na escola: o professor deu uma prova que os alunos acharam muito difícil, eles tiraram nota baixa e estão reclamando que querem ou outra prova, ou a correção na sala. Daí, tem os dois lados: a intransigência do professor, que acha que a turma é muito "esnobe', que quando ele começa a explicar, os alunos ficam dando risadas, como se estivessem discordando das explicações dele. Todos nós já tivemos essa impressão em alguma sala de aula, não é mesmo? Falei isso para ele, mas o Professor H é do tipo que não aceita interação com a turma, ele diz que o conteúdo de física deve ser trabalhado em silêncio, ouvindo as deduções dos conceitos para que faça sentido. Daí, comentei que achava estranho os alunos do 1ºA ficarem de conversa na aula dele, que a turma respeita os professores, que faz silêncio na maior parte da aula; ele disse que na aula dele não é assim. Bem, não queria questionar as suas opiniões sobre a turma; às vezes uma turma é legal com um professor e não é com o outro. Fiquei intrigado com a fala dele e chamei o Júlio (representante do 1ºA) para conversarmos. Pedi que ele fosse sincero comigo em relação ao tratamento do professor com a turma e da turma com o professor. Esse menino é muito honesto, inteligente, do tipo 'bonzinho', certamente iria falar a verdade. O Júlio me disse que o problema com este professor começou já no início das aulas, quando ele (o Professor H) questionou se havia visto o conteúdo no ano anterior, eles disseram que a professora de ciências (a Professora R) não tinha dado o conteúdo de física, que faz parte do conteúdo de ciências, que são os conceitos mais básicos. O Professor H, então, disse que era falta de 'competência' da professora, e que não é mais desculpa que quem ministra aulas de ciências não tem condições de abordar física, que são conceitos básicos, basta ler e interpretar, e que se não se sentisse segura, bastava procurá-lo, mas o que não podia era deixar de trabalhar o conteúdo.

Segundo Júlio, houve um burburinho, metade da turma achou que ele estava sendo antiético, metade da turma ficou irritado com a professora. Daí, na hora da prova, quando todos foram mal, a turma se dividiu, quem apoiava a professora e quem apoiava o professor, mas como a maioria gosta dela, a sala resolveu exigir que o professor fizesse uma revisão. Por sua vez, ele, o Professor H, não abre mão das notas dadas, e diz que eles precisam levar os conteúdos de física a sério. Bem, a intransigência foi das duas partes e, no fundo, a culpa é da Professora R, por não ter dado o conteúdo e não ter assumido o erro perante a turma que os conceitos deveriam ser vistos no 9º Ano. E como você analisa esta situação? Quem poderia ceder? Foi isso que pensei, como poderia resolver uma situação assim. Pedi ao professor que ouvisse outros professores da turma, além de mim, para que entendesse que o comportamento deles era outro, que eles haviam começado errado, deveria ter uma saída sem conflitos. Ele conversou com alguns professores da turma e percebeu que era só com ele o comportamento, ficou chateado e quis saber a razão; aproveitei e falei com o Julio, mostrei que a razão desse problema todo foi a falta de conteúdo nas aulas de ciências e eles precisariam se dedicar mais nas aulas do Professor H. Na conversa com os dois, juntos, o Professor H pediu que os alunos esquecessem o problema da falta de conteúdo, se desculpou por ter sido antiético com a Professora R, admitindo que eles têm especial apreço por ela; o Júlio trouxe a promessa da turma de que iriam se esforçar mais para entender o conteúdo e se comportariam com mais respeito. Pronto, dadas as mãos, acabou o enfrentamento. Confesso para você que achei a situação muito constrangedora por ser culpa de uma professora fora da discussão que, de certa forma, manipula os alunos do 1º.A; a intransigência do Professor H é demasiada, mas todos nós ficamos irritados com comportamentos de enfrentamento, ele só fez se proteger da turma; já a turma, adotou um comportamento de defesa da professora que os manipula através da religião. (N15_2015)

Fico surpresa com a colocação dele sobre a fronteira religiosa da Professora R, e questiono se ele já tinha reparado neste aspecto. “Sim. Ela fala abertamente que os meninos da turma do 1º A são de famílias que frequentam a mesma igreja que ela e que tem um carinho especial por eles por conta disso”. Aproveito para falar sobre o 9º Ano e as recorrentes faltas dela na turma e pergunto sua opinião. “Ela tem esse problema, o nono ano é declaradamente ateu, tirando algumas meninas mais novas. Mas o Maurício tem uma influência de líder da turma e, sendo ateu, muitos alunos se espelham nele”.

Um elemento importante para entendermos a posição do Professor M frente a suas limitações e aos limites que impõe ao outro é a forma como entende o papel da família na vida escolar dos alunos. Para ele, a família é a grande responsável pela falta de incentivo para continuar na escola, exercendo o papel preponderante nas perspectivas futuras. Na concepção dele, a falta de limites prejudica o aluno e o professor; os limites precisam ser estabelecidos e, se isso não acontece em casa, o professor deve fazê-lo, gerando uma responsabilidade a mais na sua prática. A escola, nas palavras do professor, tem se ressentido desse afastamento da família, que se reflete no rendimento do aluno; a forma como ele se relaciona com os alunos é uma resposta, de certa forma, a essa culpa que atribui à família: se em casa não são colocados limites para o comportamento do indivíduo, a escola necessita fazer, mesmo que isso signifique um desvio de função do professor.

Mudou sim, mudou bastante (o perfil do alunado). No início (de minha carreira), no começo das aulas, eu sentia a presença da família garantindo esse suporte, essa estrutura, esse alicerce que é necessário para educar e há algum tempo vem se desgastando, se desgastando... A partir do ano 2000 eu não sinto mais nada, inclusive no ano 2000 eu estava na escola particular e sentia a mesma coisa lá. (N2_2008)

Atribuindo razões política e econômica que estariam subliminarmente influenciando a falta de interesse na escola e o afastamento da família da vida escolar dos filhos, como resultado do excesso de trabalho dos pais, a mídia, o capitalismo e o consumismo exagerado:

É uma convulsão social, isso com certeza. É algo generalizado. Não sei até que ponto a mídia consegue interferir nessa história, mas com certeza é um veículo, é uma arma do governo para poder desvincular a família dessa responsabilidade e jogar isso para a escola, projetar isso na escola. (N2_2008)

As ideias do Professor M encontram eco nas palavras de Freitag (1979), quando atribui o fracasso escolar ao fracasso do sistema social, econômico e político, o que levaria a uma seletividade indevida dos indivíduos baseado em sua posição socioeconômica (FREITAG, 1979; PORTO, 1981). Para o Professor M, o momento político é a principal causa da postura assumida pela família. A mídia é apontada como um instrumento, mas a necessidade de mão-de-obra acrítica é o principal motivo para o sucateamento do ensino e a consequente desmotivação que atinge a alunos e

professores. Ele afirma que existe uma "conspiração" para que os alunos sejam formados para assumirem funções secundárias no mercado de trabalho:

Existe uma expectativa de mão-de-obra, mas que mão-de-obra é essa? Exatamente aquela que pode ser controlada. Sem autonomia, que pode ser facilmente controlada. A ausência de limites completamente. Se ele não tem expectativa, se a expectativa dele é imediata, ele acha que pode fazer o que ele quer.(N2_2008)

Atribuindo tal importância à família, a forma como desconstrói as fronteiras entre os diferentes grupos parece uma tentativa de compensar a falta de limites que deveriam ser estabelecidos no habitat familiar e, depois, levados para a escola para compor com os valores trazidos pelos outros alunos. O Professor M acredita que é uma característica pessoal conseguir perceber que um aluno está com problemas na sala de aula, ou fora dela.

Eu tenho facilidade para perceber isso... é só... Como eu observo muito, muito embora eu não deixe isso claro todas as vezes, e eles até se surpreendem quando eles vêm, que eles acabam me procurando para conversar, para falar comigo, eles percebem que eu observei muito além do que eles imaginam. Então eu percebo isso diariamente. Diariamente. Depois de um tempo que eu conheço o aluno, eu percebo no olhar o que está acontecendo, não sei, é característica pessoal, eu sempre fiz isso em sala e continuo fazendo. Então eu percebo isso. E a exclusão é diária, principalmente nessa idade qualquer coisa exclui, qualquer pensamento errado exclui, e eles sofrem muito com isso, sim. (N2_2008)

Nesses momentos em que o professor percebe a dificuldade com o aluno, segundo suas palavras, aproxima-se e procura ajudar, mas isso não deve interferir na forma como ele ministra a aula, inclusive para não chamar a atenção dos demais alunos e gerar mais conflitos.

Eu procuro conversar. Procuro chamar, de preferência, isoladamente. Às vezes, quando eu não consigo resolver isso mesmo dentro da sala de aula… e às vezes eu consigo. Quando não, eu falo: "ó, eu vou estar na escola tal horário se você quiser vir fora da aula, tirar dúvida e a gente já conversa sobre isso daí que está te incomodando e tal". Geralmente eu consigo ajudar. São problemas bem característicos da adolescência. Em geral, estão relacionados a dois aspectos. Algumas famílias, que são mais próximas, acabam fazendo uma certa pressão no adolescente (rendimento escolar,

comportamento), e é óbvio que ele vai contrariar as regras da família, e quando a família se afasta não é o que ele gostaria que a família fizesse. Então acaba frustrando do mesmo jeito. Eu acho [que os alunos são carentes de atenção], tanto que eu falo que consigo resolver em sala de aula só pelo fato de perguntar 'escuta, está tudo bem? Você não parece legal hoje', acabou! Passa a ficar bem, passa a... É o fato de olhar para eles mesmo. É o fato de eles sentirem que estão tendo atenção que eles não têm. (N2_2008)

A fronteira que ele delimita está diretamente ligada a valores familiares, códigos de honra familiar. Esta é a base das escolhas, inclusive, dos alunos que sugeriu que participassem da pesquisa. O excesso de valores que fecham o aluno apenas na família e que reproduzem códigos firmados em uma tradição econômica mais que social, que é reproduzida na figura do Raul; a falta total de valores e limites familiares que incentiva o preconceito e a futilidade, no caso da Nayara; a falta da família, gerando as exclusões na história de vida do Weverton. Interessante notar que os alunos destacados nas aulas da Professora R tinham um comportamento muito discreto nas aulas do Professor M; solicitado a falar sobre eles, o Professor M mostra um outro lado destes alunos:

O nono ano C tem características interessantes. Temos os alunos mais interessados e alguns alunos com problemas de compreensão, seja da matéria, seja de seu lugar social. Acho que você deveria olhar a turma em dois momentos diferentes, pois sei, de ouvir os outros professores da turma, que a minha disciplina faz eles se comportarem diferente. Não sei se é isso, ou se eles não conseguem me tirar do sério com conversas e celulares, eu não ligo, desde que não me atrapalhe na hora da explicação. Outros professores se incomodam com esses comportamentos, eu não ligo. O Maurício? Ótimo aluno, tem uma liderança sobre a turma e é muito honesto em suas argumentações, gosto dele, é coerente com seus valores, o pai e os irmãos estão sempre muito presentes. Algumas pessoas, na escola, não gostam dele porque diz que é ateu; não vejo como isso interfere no desempenho dele em sala de aula. A Angélica é vítima de sua família, muito mimada pelos pais e irmãos, não deixam ela sair da 'caixinha': crente, infantil, sem desejos de futuro; tenho um pouco de pena da forma como tem sido tratada na casa dela, mas a família é muito protetora, estão sempre presentes, e em sala de aula ela é muito cuidadosa com o que fala e demonstra, tudo é pecado, a ideologia da igreja é massacrante. Não acho que ela vá conseguir fugir de sua sina de cuidar dos pais, indiferente do que ela deseje para a vida, é o destino traçado e

instituído. Muito diferente da Michele, que é a vítima do sistema social mais emblemática que já conheci. Família desestruturada, totalmente, assumiu o delito do irmão sem titubear, passou seis meses na Fundação Casa e agora carrega o rótulo de ex-interna, que é pesado e a afasta de muitas coisas, inclusive de seus sonhos. Fora da escola ela é marcada pela polícia, passa por revistas sempre que cruza uma viatura, já vi isso acontecer, parei para ver o que havia e o policial disse: 'Senhor, ela está em condicional, é nosso dever inspecionar a mochila dela, por favor, se afaste'. E ela concordou: 'Obrigada, professor, já estou acostumada'. É um peso. Na minha aula ela é esforçada, corre atrás do que perdeu quando ficou na Casa. E na sala, desperta um tipo de fascínio entre todos, ela é uma sobrevivente do que eles acham errado, e se mantém firme, sorrindo, brincando, na sala ela tem reconhecimento. (N20_2015)

Sobre o Raul, já foi dito que a sua postura de desonestidade, que chega a ser ofensiva, cria fronteiras quase materializadas: o aluno entende que deve levar sempre a vantagem sobre o outro, que sua posição na classe média, detentor de bens materiais, possibilita-lhe que use os outros como meio de obter vantagens. Ele verbaliza sua posição neste diálogo travado com a pesquisadora:

- Meu pai tem um supermercado, aqui na periferia, todo mundo dos bairros próximos vai comprar lá. Se quiser, pode ir comprar também, diga que me conhece da turma. Ainda não entendi o que você faz aqui, mas me parece importante.
Digo sobre minha pesquisa, de forma resumida.
- Ah, entendi. Você quer saber por que alguns alunos são sempre fracassados?
- Não, quero saber como as relações de sala de aula interferem no aprendizado de vocês.
- Bem, interfere muito, temos que conviver com esses marginais que frequentam essa escola, a gente acaba ficando mais burro no meio de tanta gente perdedora. Meu pai sempre me diz para que eu tenha eles como exemplo de alguém para não ser, ele diz que esses exemplos vão me fazer bem, convivendo com pessoas mais pobres, que eu vou valorizar nossos bens. Eu acho que meu pai está certo, eu aprendo muito com eles, por isso meus pais me mantém nessa escola pobre, mas ele disse que se as coisas melhorarem, eu posso ir para uma escola do centro no ano que vem.
- Por que você não está em uma escola boa, se considera os seus colegas marginais?
- Ora, por isso: para aprender a dar valor ao que tenho. Aqui, ninguém tem tênis da Nike, último modelo, por exemplo, as camisetas que uso da Kirsh, o material da aula

meu pai trouxe de São Paulo, minha mochila veio de Miami, que minha tia mandou. Então, todo mundo tem inveja de mim na sala, e eu sou muito inteligente, todos querem ser meu amigo para copiar as coisas que faço. Sempre faço a lição de casa, tenho até o escritório em casa, onde posso ficar quieto para estudar o quanto quiser. Quem tem isso aqui? Ninguém. (N21_2015)

Fica muito óbvia a dificuldade do Professor M em se relacionar com o aluno. A empáfia dele em julgar os colegas da turma de forma agressiva deixa transparecer o preconceito em relação àquele grupo social. De certa forma, a falta de identificação do aluno com a escola estabelece uma fronteira que o afasta do convívio de seus colegas e mantém uma lógica respaldada por sua posição fora da escola, que marginaliza e criminaliza quem está em um grupo com menor poder aquisitivo. Mas carecíamos de um entendimento sobre esta visão: quem ele considera marginal? Qual o motivo para classificar os colegas como marginais? Na segunda conversa com o aluno solicitamos que falasse sobre os colegas da turma, quais são seus amigos, quais são os 'marginais' do qual falou na primeira conversa.

- Olha, amigo mesmo eu não tenho. Quer dizer, tenho lá em casa, meu pai e minha mãe. Aqui na escola, todos querem tirar vantagem de alguma coisa minha, ou meus materiais de aula, ou do meu lanche, ou de desconto no mercado de meu pai. Na sala de aula tem dois grupos: os marginais e os interesseiros; prefiro me aproximar dos interesseiros, que é mais fácil de controlar. Meu pai sempre fala para manter os invejosos por perto, para controlar o que desejam. Assim eu faço: as meninas, a Nayara, por exemplo, é interesseira, sempre que precisa de alguma coisa ela se aproxima de mim, me elogia; quando consegue, se afasta e me trata mal, como se eu fosse pobretão. Quando chamo ela para fazer alguma coisa comigo, ela dá risadas e me ofende, me chama de mimadinho. Mas ela é de boa família, então, preciso que fique perto de mim, mesmo sendo falsa. Agora, aquela outra, a LA, essa quero distância, que pode uma pessoa que já foi para a cadeia ter de bom para me dar? Nem chego perto, ela já é casada na idade dela, nunca vai ser ninguém. Minha mãe me proíbe de falar com ela e eu concordo, nem converso com ela. Outro perdedor, marginal, é o Weverton, é burrinho demais e tá sempre com cara de coitado, só para chamar a atenção dos professores. O Professor M mesmo, dá mais atenção para ele e não me dá bola e eu já disse que pode ter desconto no supermercado do meu pai, mas ele nem ligou. Eu sou inteligente, mais que os outros

- Quem você considera marginal? O que é ser marginal?

- Quem não tem dinheiro, quem quer me enganar, tem muito na sala. A Professora R não gosta da sala e todos na escola dizem que a nossa turma é a pior, no ano que vem eu vou para o primeiro ano A, que só tem gente inteligente, vou me esforçar muito, faço tudo e tiro notas muito boas para não ser perdedor, na turma de perdedores. Meu pai disse que se eu for para o primeiro ano A ele vai me dar uma viagem para ver minha tia, em Miami. Daí, vou para a Disney. Ah, tem aqueles que dizem que são ateus, esses então quero distância, se não confiar em Deus não consigo ter dinheiro e manter os bens do meu pai. O Maurício, que todo mundo diz que é legal, eu acho que não é não, ele instiga os outros a não irem para a igreja, e eu acho isso errado. Não gosto dele. (N21_2015)

Os códigos que a família segue são fortes e arraigados na fala do aluno, e isso fortalece suas escolhas nas relações estabelecidas em sala de aula. A posição social dos pais, donos de comércio médio em bairro popular, contagia o olhar do Raul que identifica a todos que se aproximam como interesseiros. Sem poder confiar em quem quer que seja, ele constrói fronteiras que o protegem de todas as relações que podem representar perigo, seja econômico, seja social. Para ultrapassar ou desconstruir as fronteiras, ele oferece o que tem à mão: poder sobre o patrimônio de família e favores para conseguir atenção. Sem a possibilidade de construir relações mais fortes com os outros alunos ou com os professores, cria rótulos que define seus limites: os marginais, os interesseiros, os burrinhos, o insensível. Estes limites o isolam de todos os grupos da sala que o julgam por seus preconceitos e seu posicionamento frente aos assuntos vivenciados. De certa forma, a proteção dele são esses limites que impõem aos outros e que o isolam de todos os grupos, preservando sua individualidade.

A Nayara apresenta outra história, mas também ergue limites claros para se proteger de críticas e afastar os grupos que a incomodam. Filha de um casal já em idade avançada, a mãe teve uma gravidez tardia. Em momento algum eles pensaram em adotar outra criança, pois acreditam na importância de gerar descendentes diretos para preservar ‘o sangue da família’:

- Minha mãe já é velha, meu pai também. Não gostam de minhas baladas, daí ele me leva e depois vai buscar. Quando ela engravidou de mim teve que ficar de repouso, era gravidez de risco, daí foi difícil para os dois, ela saiu do emprego, e ele teve que trabalhar mais para dar conta. Quando eles brigam sempre falam disso: ‘Foi você

quem queria uma filha, agora aguenta, eu já aguentei nove meses deitada, abri mão de minha profissão'; e ele: 'Não me arrependo, mas agora já passou tudo isso, temos que dar conta das necessidades dela'. Parece que sou um estorvo, daí quero que eles me deem tudo que eu quero, tenho direito. Quando for famosa vou colocar os dois em uma casa de repouso bem legal. Eles brigam bastante. Um dia disse que preferia não ter nascido ali, naquela casa, e eles choraram…dou até risada.

- E qual era a profissão de sua mãe?

- Ela era contadora de uma loja grande aqui na cidade. Já se aposentou, mas quando engravidou parou de trabalhar e depois fazia coisas em casa, nunca voltou a trabalhar fora, então, ficou recalcada. Meu pai era corretor de imóveis, até hoje algumas pessoas vão em casa pedir para ele intermediar algum negócio. Você tem filhos? Eles também são um estorvo?

Digo que tenho uma filha, a Cacá, que adotamos, e ressalto que a mãe dela foi corajosa, poderia ter perdido a vida, que eu não tive esta coragem e resolvemos adotar.

- Nossa, minha mãe nunca aceitaria adotar, ela sempre diz que sangue é a maior herança, que a família tem que valorizar. Meu pai também acha, fala que só filho da gente é que pode ter direito a herança, que quando tem caso assim, de herança de família, os filhos biológicos ganham sempre. (N22_2015)

A postura que assume na sala de aula carrega um misto de rancor, rebeldia e carência. A aparência mostra, mais que os atos, a carência que sente em relação aos pais, as brigas relatadas mostram que a família tem rancores que foram se avolumando durante a vida: a mãe que desistiu de trabalhar para realizar o sonho de ser mãe e, pelas palavras da Nayara, sempre considerou a maternidade como uma 'obrigação' perante a família, no sentido de garantir descendentes; o pai corretor, materialista, considera a descendência biológica como garantia de manter o patrimônio. Para se rebelar, usa o corpo para chocar: os piercings, a tatuagem, a roupa curta, a maquiagem pesada, tudo é uma armadura para se proteger das culpas que lhe são imputadas (a mãe que largou a carreira e se lamenta; o pai sem paciência com ela; os pais brigando e se culpando mutuamente pelo comportamento "rebelde" da filha…), e se manter afastada do destino que traçaram para ela. A influência dos códigos familiares é marcante no comportamento dela em sala de aula e se revela nos preconceitos que demonstra com os colegas; esses preconceitos foram aprendidos no seio familliar por um lado, mas também derivam da excessiva importância dada a hábitos de consumo.

O enfrentamento ao grupo familiar é como tenta aplacar a carência:

- Todo mundo acha que tenho problemas com minha família, um saco! Por que será que todo mundo fica me perguntando se me dou bem com meus pais? Até você?
- Faz parte da minha pesquisa saber como é a história familiar para entender as influências que agem sobre as suas escolhas.
- Como?
- Ajuda a entender o seu comportamento na sala de aula.
- Olha, não acho que isso seja uma coisa importante, eu sou do jeito que sou porque quero ser, meus pais não têm nada com isso. Eu gosto deles, de verdade, mas não sou obrigada a ser como eles querem que eu seja. Eles mal me notam, se eu for ou voltar, não faz diferença. Às vezes eu saio e eles só percebem quando chego de volta. Então, que importância tem alguém que não é notado dentro de casa? Quando eles brigam sempre falam que se fosse para escolher hoje em dia, eles preferiam não ter tido filha, que é muito caro. Agora me fala: onde dou despesas? E se eu não gastar o dinheiro deles, vai enterrar junto? Me enchem o saco dizendo que sacrificaram a vida por minha causa, que se não fosse por mim não estariam mais aqui, daí quando quero alguma coisa, reclamam. Mas se fizeram tanto sacrifício por mim, agora vão regular? Agora, pergunta se me dão abraço, se me ouvem, se tiram tempo para ficar comigo? Ela tem as amigas, que vão para reunião aqui, reunião ali, rola um carteado toda tarde, chego em casa nunca tem ninguém. Ele vai lá para a cidade, fica no clube, ou sei lá onde, volta tarde para casa. Daí um chega, o outro chega, se olham e começam a brigar. Dá licença, vou ficar no meio? Eu não, saio e vou encontrar a moçada. Eles nem notam se saí ou não. Ano passado conheci um pessoal mais barra pesada, comecei a sair com um dos caras e dai cheirava e dava uns 'pega', ia pra bar e tomava todas com eles. Um dia, a polícia parou a gente e ele disse que não me conhecia, que eu tinha pegado carona, os guardas caíram na conversa e ligaram para meu pai. Quando ele soube, quase enfartou; fiquei duas semanas na clínica fazendo desintoxicação, ainda bem que tava nas férias, quando voltei tava tudo bem. Agora faço terapia com um cara na cidade, gosto dele, ele é gente boa, mas é um feiozão, acho que por isso dá certo (risos). Minha mãe diz que vai ter que me levar para outra cidade, que aqui eu não consigo mais casamento (risos)! Ela já decidiu que eu vou me casar com um cara de 'boa família' e que vou ser modelo fotográfico. A parte de ser modelo eu quero, mas casar acho que só depois que já estiver velha, tipo 23 ou 24 anos. Mas quero viajar sem

eles, já falei para ela, que não quero eles comigo, quando for para viajar. Eles brigam, me enchem o saco. O meu terapeuta diz que eu faço isso só para chamar a atenção deles, sei lá. Não acho. Quando eu fiz essa tatuagem aqui, ela queria me bater, disse que eu nunca mais iria ser nada na vida, que nem esses pobres que estudam aqui comigo. Eu sei que eles estão certos, que devo ouvi-los, mas é difícil quando você quer ser ouvida e seus pais só brigam, porque tem que te ouvir. (N22_2015)

Na sala de aula, os códigos familiares se manifestam na forma como trata os colegas e nos preconceitos que manifesta com alguns deles. Ela estabelece fronteiras que a afastam de quem não compactua com as atitudes dela em relação aos estudos, ao modo de vestir, ao modo de se apresentar. Os colegas dizem abertamente que ela é preconceituosa, geralmente com as meninas que não usam roupas de modinha, como se isso fosse imprescindível para o caráter do indivíduo. Observando o comportamento dela, a sensação é que há uma dificuldade em se relacionar com qualquer pessoa que demonstre algum tipo de cuidado com ela, e as roupas servem de barreira para que isso ocorra. Quando as colegas da sala se aproximam, ela reage de forma grosseira e até agressiva. Na fala dela, alguns sinais mostram como estabelece este limite:

- São umas choronas, todas mimadas. Não gostam de ouvir dizer que são cafonas. Elas têm inveja do meu jeito de vestir. Os meninos gostam, pronto. Daí, são eles que me passam as atividades que não faço, tem que mostrar para o professor, então, tenho que fazer, copio deles.

- Mas você não acha que isso é ruim, quer dizer, nas provas você não terá a ajuda deles.

- Mas eu passo de ano. É o que importa, não é? Meus pais não se importam como, só preciso passar. E depois, para ser modelo eu não preciso de muita coisa, de estudo. Mais três anos e acabo o ensino médio, daí vou atrás de fazer um curso para modelo fotográfico, e só preciso do ensino médio para isso. Então, não quero fazer o papel de 'boa aluna', quero só fazer o básico para ter meu diploma. Na escola gosto mesmo é de causar, ser vista. Você sabe que todo mundo morre de ciúmes de mim? Até as professoras, dizem que dou em cima dos professores, alunos, é tão engraçado! Faço charme é para passar de ano, isso sim. Meu terapeuta diz que sou mentirosa compulsiva, que gosto de mentir, então não tenho que me preocupar em mentir, sou autorizada (risos).

- E não devia ser o contrário? Por ser mentirosa compulsiva você não deveria se preocupar em não mentir?

- Para quê? Para quem? Se ninguém se importa com que faço, assumo minhas mentiras e vivo assim. E as mocréias todas ficam com inveja, acho que porque assumo que quero só estudar até terminar aqui, e a maioria vai ter que fazer universidade, mesmo se não quiser, ou vai ser balconista de loja. Eu não, sou linda e tenho atitude, coisa que elas não têm. Prefiro me isolar delas, se não é porrada todo dia. Aquela Angélica ali, é a pior de todas, acha que pode me dar conselhos, imagina, não saiu das fraldas ainda, parece uma tontinha. Só consigo conversar com a Michele, e só de vez em quando, o dia que ela vem me falar para manerar tenho vontade de dar na cara dela, imagina, ela, dizendo para eu manerar com as coisas, aquela LA, perdedora.(N22_2015)

Em todas as conversas ela sempre se coloca na defensiva, e nas aulas assume a posição de sedução em relação a algum aluno ou mesmo em relação ao professor, e sabe que todos reparam na atitude dela, reafirmando seus códigos familiares de distanciamento e de levar vantagem sobre o outro. A sua condição de vida parece ter sido mais desastrosa quando se procura entender seu comportamento em sala de aula e nas relações que estabelece; a terapia lhe dá um álibi para certos comportamentos, mas na maior parte do tempo ela precisa chamar a atenção para se sentir incluída na sala, mesmo que isso represente um enfrentamento.

Percebemos que entender as fronteiras que estabelecemos não é suficiente para entender comportamentos mais complexos, como desta aluna Nayara. Seria simplista atribuir a fronteiras todos os preconceitos que ela professa. O racismo, além do bullying, ultrapassam as fronteiras, a nosso ver. Mas, mantendo a ideia de analisar limites impostos por ela para entender as atitudes tomadas, percebemos na fala sobre os colegas que este aspecto é muito forte e tem, também, influência de códigos familiares:

- Ontem fui fazer um teste de fotografia em uma agência em Ribeirão [Preto], por isso faltei. Foi interessante, o fotógrafo era bem exigente, me fez cobrir com maquiagem a tatuagem, mas deixou que eu ficasse com os piercings. É uma campanha para uma marca de roupas, mas tinha muitas meninas. E tinha umas três negrinhas, de cabelo ruim. Parece que agora tem cota para tudo, até para beleza. Mas se for de verdade, elas não entram, não tem refinamento para fotografar. Minha mãe, que foi junto comigo, queria reclamar da presença delas, achou que não era um teste sério; eu tive que segurar ela, deixa as negrinhas. Já pensou no barraco? Meu pai fala desse

negócio de cotas, na universidade, no emprego, na escola. Na sala tem gente negra, mas o que podemos fazer, né?
- A minha filha é negra, não acho que negros sejam menos ou piores, isso é racismo. Você sabe que racismo é crime, né?
- E daí, não falei dela, falei dos outros, os que conheço. Depois, eu sou menor de idade, não posso ser presa, meus pais é que seriam. Azar deles, que paguem fiança. Eles sempre me falaram que 'pessoas de cor' são inferiores. Na outra escola que eu estudei, o Anglo, fiquei um ano lá, daí eu tinha uma professora pretinha que pegava no meu pé, minha mãe foi lá e reclamou na escola e ela foi despedida, as amigas dela, da minha mãe, parabenizaram ela por ter despedido a professora. Mas daí todos os outros alunos da professora pretinha começaram a pegar no meu pé e eu pedi para minha mãe me tirar da escola. Passei em outra escola, mas meu pai reclamava de pagar tanto e de minhas notas baixas, daí vim para cá. Aqui, se eu reclamo tem tanta gente para brigar comigo que acabo me afastando dessa gente. (N22_2015)

É triste verificar que haja alunos com esta forma de preconceito tão arraigada em suas vidas. Este comportamento reflete nas relações entre a aluna e os colegas, e entre os professores da turma. O comportamento da Nayara é muito o reflexo da educação familiar, da falta de limites, mas também é a falta de atenção, de carinho, que a leva a se mascarar e erguer uma barreira intransponível para todos. Ela não confia em ninguém e não se aproxima de nada que não possa lhe dar vantagens.

Comportamento diferente do Weverton, que grita por ajuda na sua forma de se afastar e de se encolher em seu mundo. Apático e cabisbaixo, é a imagem do aluno invisível, vítima de bullying e com um histórico familiar complicado. A falta dos pais, que trabalham na zona rural e somente veem o filho a cada mês, deixa-o ressentido com a situação; os avós, que cuidam dele, são idosos e não participam da vida escolar do neto. Na casa ainda mora o tio, auxiliar de pedreiro, que representa os pais nos eventos da escola, mas que deixa o Weverton incomodado pelo comportamento agressivo e as brincadeiras grosseiras. Existe uma desconfiança de que ele sofra algum tipo de assédio por parte do tio, tamanha é a transformação que se dá em seu comportamento quando o tio está presente. A falta de cuidados familiares afeta a vida do aluno de diversas formas, inclusive na sua higiene pessoal: a roupa suja, os calçados malcheirosos, a falta de banho, o cabelo sem cuidados; além de influenciar a autoestima do aluno, ele sofre

bullying dos demais colegas de turma, que se afastam dele por acharem que "cheira mal".

Entre os professores da turma existe, também, o preconceito por sua aparência e por sua falta de cuidados com o material escolar, razão pela qual é classificado como 'relaxado'. Repetente do 9º Ano, os professores acreditam que ele nunca vai conseguir acompanhar o ritmo das aulas e deixam-no isolado em sua apatia. Como cursou o primeiro ciclo em escola rural, tem uma base muito fraca com dificuldades para leitura e escrita, inclusive. Alguns professores, como o Professor M, procuram ajudá-lo a superar suas limitações com uma atenção mais direcionada; contudo, não são todos que se importam. Para muitos deles, inclusive a Professora R, o aluno é invisível em sala, por não responder às expectativas nas realizações de atividades. A falta de perspectivas com relação ao seu desempenho leva o aluno a se isolar em sala de aula, aparentando apatia e desinteresse.

Apesar de tudo isso, alguns grupos na sala de aula se esforçam para integrá-lo nas atividades e incentivá-lo a participar. Ele, reconhecendo esse cuidado, se esforça para acompanhar os colegas nas tarefas, apesar de suas limitações de conhecimentos. Ele reconhece a ajuda dos colegas e demonstra carinho pelos que o acolhem no grupo:

Eles me ajudam a fazer a lição. Às vezes não consigo entender o que está escrito, daí eles me ajudam. O Maurício sempre que pode me ajuda a fazer os exercícios. A Michele também. Ela já me deixou ficar na casa dela quando meu tio brigou comigo e queria me bater, tive que esperar dois dias antes de voltar para casa, ela me ajudou. Mas tem gente que só me humilha. Não gosto de falar deles. (N23_2015)

As conversas com o Weverton não foram muito fáceis; ele se mostra arredio e pouco fala sobre os outros colegas. É difícil entender suas emoções, que variam conforme recorda de uma situação incômoda; sem dúvida, foi a experiência mais intensa vivenciada neste processo. As fronteiras, no caso do Weverton, têm a função de proteger e esconder suas inseguranças dos olhares dos outros colegas. Foram poucas as vezes que ele permitiu se mostrar nas conversas; sempre entremeadas por longos silêncios, suas opiniões são emocionais, suas fronteiras são emocionais. Ao falar da família, se encolhe, como se sentisse uma dor profunda:

- Minha mãe e meu pai moram na roça, trabalham na fazenda Santa Rita [nome fictício], lá em Ribeirão Preto. Minha mãe é empregada da casa dos donos, é ela quem

cuida da casa; meu pai cuida dos trabalhadores da fazenda, mas agora tá ruim, é tudo máquina e ele pode perder o emprego. Minha avó disse que se ele perder o emprego é bom, daí eles vêm para cá e eu posso ir morar com eles. Mas meu tio disse que se isso acontecer, eles perdem a ajuda de custo que minha mãe manda para mim. Eu queria que eles viessem para cá, não gosto de morar lá.

- Por que não gosta de morar com seus avós?

- Não gosto. Eles são bem velhinhos, tão cansados.

- E seu tio, gosta de morar com ele?

- Não. Ele é grosso e quando bebe fica agressivo.

Um longo silêncio, o olhar distante. Não me contenho:

- Ele agride você?

- Não.

Outro silêncio, tão pesado que me deixa constrangida. Mudo de assunto.

- Seus pais vêm apenas uma vez por mês para cá, e você não vai visitá-los?

- Não, é muito difícil. Não posso ir sozinho, tem que andar bastante para chegar na sede da fazenda, daí só se meus avós forem juntos, mas eles são muito velhinhos, não gostam de dirigir na estrada. Meu tio não dirige.

Queria perguntar o que pensa sobre a situação, estar longe dos pais, mas ele não permite este grau de aproximação. (N23_2015)

Weverton incorporou o rótulo de outsiders, ele se convenceu de que não tem lugar no grupo social, seja aquele de sala de aula, seja fora da escola. Na sala de aula, o grupo que mais se aproxima dele é formado pelos outros alunos que, como ele, carregam rótulos bem específicos; as fronteiras, em situações como esta, asseguram que permaneçam em uma posição protegida das críticas e dos valores dos indivíduos que os criticam. Apesar da dificuldade em falar sobre as relações que estabelece, ele deixa claro como o bullying e os preconceitos afetam sua aprendizagem e esclarecem alguns episódios de violência:

- Tem gente muito má aqui na sala. Tem gente aqui que não suporto ficar perto, que só me xinga, vive me ofendendo, dizendo que sou fedido. Mas eles têm em casa quem lave e passe a roupa, que dê o que precisam. Eu faço sozinho, lavo minhas roupas, cuido até da roupa de meus avós, quando eles não conseguem levantar da cama. Eles sempre têm alguma coisa, gripe, dor nas costas, essas coisas, e tem dias que não saem da cama,

quem tem que fazer tudo sou eu. Meu tio sai muito cedo para trabalhar e não tem hora para voltar, às vezes nem volta. Tem dias que nem venho para a aula.

Olha fixamente para algum ponto fora do meu alcance, como se lembrasse de alguma situação mais tensa. Provoco:

- Mas quem fala?

- Não gosto de falar. Eles são ruins, eu não fiz nada para eles, mas eles me provocam, fico muito bravo, tenho vontade de dar porrada na cara! Eu não faço nada para eles. Não quero mais falar deles.

- E quando isso acontece, de você ficar bravo, como os professores reagem?

- Só tem dois professores que me defendem, o Professor M e a diretora S.

- Ninguém mais? A Professora R não…?

- Ela não sabe que eu existo na sala. Eu não vou na igreja.

- E com o Professor M?

- Ele me ajuda a entender a matéria, tem um dia da semana que fico até mais tarde e ele dá revisão para mim e mais três alunos, mas é ele quem quer, que vê que eu não entendi alguma coisa. Quando repeti de ano ele me ajudou a falar com meu tio, disse que era porque eu vim de escola fraca. Pediu para ele não me tirar da escola.

- Seu tio queria tirar você da escola, por reprovar de ano?

- É que ele diz que se eu for ajudar na obra, até ganho um dinheiro.

- E você gosta de estudar? Gosta de vir para a escola?

- Não muito, mas não quero decepcionar meus pais e meus avós. Eles dizem que se eu estudar vou arrumar um emprego melhor que do meu tio, que é pedreiro. Meus pais falam que se eu estou aqui, longe deles, é para estudar e ser alguém na vida, então, tenho que aproveitar.

- Mas, se dependesse só de você, continuaria na escola?

- Sim. Eu gosto de aprender. Não gosto de ser xingado, de ser zoado, mas eu gostaria de ter uma profissão, fazer um curso, que nem o irmão do Maurício. Daí eu podia trazer meus pais para morarem comigo aqui, mas sei que isso vai demorar muito até acontecer. Quando meu tio diz que vai me colocar pra trabalhar com ele, fico achando que se eu começar a trabalhar agora, vai ser mais fácil trazer eles para cá.

- E sairia da escola? É isso que você gostaria de fazer?

- Não, mas eu não tinha mais que brigar com quem me xinga, nem tinha que ouvir que sou péssimo aluno.

- Isso incomoda você?

- Sim.

Ele levanta e diz que quer ir para casa.

- Cansou? Podemos retomar outro dia?

- É ruim falar do que dói. (N23_2015)

Como a conversa com o aluno é difícil, emocionalmente, procuro conversar, primeiro, com os colegas para saber que tipo de reação ele apresenta nos episódios de bullying, ou em episódios que o deixam irritado a ponto de ser violento. O Maurício me fala dele:

- Eu gosto do Weverton, ele é um carinha honesto, mas muito pavio curto. Acho que eu também seria se passasse as coisas que ele passa, de todo mundo criticar, querer afastar ele da turma. As meninas são as mais cruéis com ele, dizendo que é feio, que é fedido, que não tem outra roupa. Ele gostava de uma das meninas daqui, mas ela tratou ele tão mal que agora ele quer sempre brigar com ela. A Professora R também não gosta dele; eu percebo que quando ele tenta se aproximar dela para tirar dúvidas, ela disfarça e diz para ele tirar a dúvida com algum colega. Parece que ela tem nojo dele. Mas não é só ela, tem outros professores que fazem isso também, e tem até quem fale na cara dele que precisa de um banho. Ele até é bem calmo, eu já sairia dando porrada!

- E porque você acha que ele não reage?

- Por que ele não quer decepcionar a diretora. Ela tem um carinho por ele e sempre que vai para a direção ela pede que ele releve os preconceitos e pense nas coisas que quer ser na vida. Acho que só ela sabe disso, ele nunca fala para nós sobre seus sonhos, ele diz que não tem sonho. Mas a diretora sabe.

- Você acha que ele sofre algum tipo de violência na casa dele?

- Não quero falar sobre isso, me desculpe. Ele nunca falou sobre isso.

- Certo. Já entendi. E quem são os amigos dele, na sala? De quais grupos faz parte?

- Olha, não é todo mundo que o aceita como colega de classe, mas o nosso grupo dos 'alunos bagunceiros' gostamos muito dele.

- Alunos bagunceiros? Tem essa agora?

- (risos). Claro que tem!!! A Michele, eu, a Angélica, o Jair, o Ricardo. A Professora R diz que somos o demônio em pessoa! (risos). Mas, na verdade, acho que somos apenas menos preconceituosos que o grupinho dos 'bons meninos que vão à igreja'. O Professor M também gosta dele, tem até um grupinho de reforço que ele criou para alguns alunos, entre eles o Weverton. Ele é um cara do bem, não é de julgar os outros,

mas também não é de levar desaforo para casa. O Weverton fica até mais calmo e mais interessado nas aulas dele. (N24_2015)

Aparentemente, Weverton tem seus limites definidos a partir de suas relações: quem o trata com respeito e carinho consegue ultrapassar suas fronteiras; mas quem o trata com preconceito não consegue derrubar suas limitações. Com os professores R e M fica claro como as relações afetam seu desempenho. A Professora R o ignora completamente.

Quem? Weverton? Ah, sei, aquele que senta lá no fundo? Não faz nada, não participa, nem sabia direito seu nome, sei que é repetente, mas já era apático no ano passado. E não adiantou repetir ele, não mudou nada. Na minha aula ele não abre a boca. Mas é até bom, ele tem mau hálito, chega aqui na frente, aquela roupa sempre cheirando sujeira. Quando vem falar comigo até desconjuro! Não sei nada dele. E ele é violento, briga com todo mundo. Não sei nem o que vem fazer na escola, não se adapta.(N24_2015)

Sobre o aproveitamento em sala de aula, as notas que tira em provas de ciências, nada disso é destacado quando a Professora R fala sobre o aluno. O fato de não apresentar hábitos de higiene pessoal condizente com suas expectativas deixa este aluno invisível para a professora a ponto de ter que ser recordada de seu nome. A frase: 'não adiantou repetir ele' evidencia que as decisões sobre a vida do aluno passa por suas relações mais do que por seu desempenho.

O Professor M, ao contrário, se importa com o desempenho do aluno:

Ele é um menino muito infeliz, que se fecha nas suas limitações, parece um eremita. Já conversei muito com ele, inclusive no ano passado quando o tio queria tirá-lo da escola, quando repetiu de ano. Fiquei chocado com a violência que este senhor trata o menino, tive que pedir para parar de dar tapas na cabeça dele. Fiquei impressionado com o tratamento, como o menino vai conseguir estudar com tanta violência? Ele dizia que preferia que o sobrinho fosse pedreiro, ajudava mais. Os pais são trabalhadores rurais, quase nunca estão aqui. Nas minhas aulas procuro dar uma atenção mais individualizada para ele, sento ao lado, tiro as dúvidas. Como no ano passado só isso não resolveu, fiz um horário de reforço para ele e mais três alunos com o mesmo perfil; acho que tem ajudado, vamos ver no final do ano. Na minha aula ele participa, conversa com os colegas, nunca vi ele sendo violento com ninguém. Mas já vi os outros professores reclamarem que ele tem explosões de violência, e acho compreensível, na

situação dele. Aquele menino, o Raul, vive enchendo a paciência do Weverton, colocando apelido, daí ele se revolta e parte para cima. Mas na minha aula eu não permito. Acho que a postura do professor com o aluno conta neste aspecto.(N24_2015)

As fronteiras que protegem o Weverton dos preconceitos sofridos, das formas de violência a que é exposto, transformam seus limites em barreiras intransponíveis. A confiança no outro é determinante para o aluno deixar se aproximar de alguém, e ele se protege fechando-se para a interação com o outro. A apatia é uma forma de se proteger do julgamento, de esconder suas dificuldades; as suas relações mais próximas são com os colegas que compreendem seus medos. Para os que o julgam, a violência, seja física, seja verbal, seja invisível. Emocionalmente, sua fronteira é frágil, mas ele não deixa ninguém perceber se fazendo de indisciplinado ou de apático.

Esses indivíduos, professores e alunos, encontramos em nossas salas de aula o tempo todo. Pouco percebemos que nossas atitudes interferem na forma como tratamos e somos tratados em sala de aula, pouco percebemos nossos limites e a influência que isso tem no comportamento do outro. Quais fronteiras impomos? Quais fronteiras aceitamos desconstruir para agregar o outro? Quais as circunstâncias que nos levam a decidir quem pode ou quem não pode participar de nossas relações em sala de aula? Os indivíduos escolhidos para esta análise representam um exemplo de alunos e professores em suas formas singulares de se relacionarem com os outros. Não há uma fronteira 'boa' ou uma fronteira 'ruim'. Há formas de relacionarmos com os indivíduos criando espaços de convivência que podem ser estimulantes ou não.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, passamos da busca por respostas para a exclusão em sala de aula para um entendimento mais abrangente das situações de inclusões e exclusões, determinadas por limitações que trazemos de nossas redes sociais, dentro e fora da escola. Estamos entendendo limitações segundo o conceito de fronteiras sociais (SAINT MARTIN, 2010), como uma forma de explicitar, dentro da heterogeneidade dos grupos sociais com que nos relacionamos, quais os códigos e valores negociávies (flexíveis) e os inegociáveis (rígidos). Assim, a noção de fronteira se revela essencial para a compreensão dos grupos sociais e para o entendimento de como os grupos sociais interpretam seus espaços.

Compreendemos que a sala de aula é, assim, formada por diversos grupos que se modificam conforme arranjos sociais vão se estabelecendo para defender ou trocar códigos entre os sujeitos. As trocas (de grupos, de códigos, de valores) são responsáveis pelas relações estabelecidas entre alunos e entre estes e os professores que interfere diretamente na prática escolar. Destacamos que a análise da sala de aula como ambiente micros social, que permite comparar com os espaços macrossociais e perceber quais as nuances que interferem nestes dois espaços e quais as suas interferências.

Nas narrativas, resultantes das falas dos alunos e dos professores, fica evidente que a forma como um indivíduo percebe o outro influencia no tipo de relação que se estabelece. As fronteiras que conseguimos detectar demonstram algumas nuances: desde as fronteiras mais arraigadas até as mais flexíveis. Um exemplo muito claro de fronteira arraigada é a estabelecida pela Professora R com relação aos indivíduos que, como ela, são religiosos, independente da linha de credo: *"Então, a família parece ser muito direita, frequenta uma dessas igrejas de crentes, mas é temente a Deus, que é o que importa, né?"*. Percebemos ser mais difícil para as pessoas muito arraigadas aos seus valores flexiblizar seus limites para aceitar os outros.

Todos temos limites que se constituem em fronteiras e determinam quem pode ou não se relacionar e ser aceito no que chamamos de nosso grupo social, de nossos amigos, de nossos alunos, de nossos colegas. Como consequência, classificamos os alunos em sala de aula e eles nos classificam. Não se trata de uma atitude premeditada,

mas de uma resposta social que usamos para sermos aceitos nos grupos que identificamos como iguais.

> De fato, como enfatizou Fredrik Barth (1995 [1969]), uma fronteira separa e possibilita trocas entre duas unidades que se reconhecem mutuamente como diferentes. Essa noção constitui uma ferramenta teórico-metodológica particularmente pertinente para refletir sobre as atuais formas múltiplas de manutenção e recomposição da distância entre os diferentes grupos sociais e entre os indivíduos nas sociedades afetadas por processos mais ou ou menos fortes de recomposição do social. (LABECHE e SAINT MARTIN, 2008, p. 335)

Nos depoimentos dos participantes da pesquisa, as indicações de características pessoais, mais que escolares, deixam perceber que primeiro buscamos classificar os sujeitos e só depois focamos no desempenho escolar, ou na construção do conhecimento. A Professora R e o Professor M, ao se referirem aos alunos que havia selecionado para participar das conversas, apontam as características que mais chamam a atenção na personalidade deles, *"Bem, a Angélica é uma das poucas alunas que participa da aula. Ela é um pouco "grudenta", sabe carente?"* (Professora R sobre a aluna Angélica) ou *"Não entendo por que você quer conversar com ele. Ele é insuportável, péssimo aluno, bagunceiro, sempre quer comprar briga"* (Professora R sobre o aluno Maurício); apesar de nem sempre representarem a realidade dos alunos em sala de aula. Angélica é participativa por achar que é falta de educação não responder às questões da professora, mesmo não tendo certeza da resposta; e Maurício é crítico e questionador, suas notas são boas, ele tem expectativa de ingressar na universidade. As opiniões da professora sobre eles levam em consideração outras características que a afetam nos seus valores pessoais mais do que o desempenho que apresentam em sala de aula. Devemos considerar uma atitude errada? A professora está apresentando a sua opinião com relação àqueles alunos, que pode ou não ser compartilhada com as outras pessoas; as opiniões dela levam os alunos a se comportarem em resposta a estas opiniões: Angélica não se preocupa em responder corretamente desde que agrade a professora; Mauricio se defende da religiosidade que a professora quer impor na sala de aula através dos questionamentos e dos enfrentamentos.

Nas aulas do professor M, estes mesmos alunos são vistos com outros parâmetros: para ele, o Mauricio é bom aluno.

"*O Mauricio? É um cara muito correto, muito honesto e muito crítico. Na minha aula ele está sempre pronto a ajudar os colegas a entenderem o conteúdo e a realizarem as tarefas; ele não é um ótimo aluno em matemática, mas se esforça e quando precisa me*

apresenta questões objetivas sobre o assunto tratado, mostrando que estudou em casa, que realizou as tarefas que solicitei"; e a Angélica é vítima de uma opressão relacionada à religião: *" A Angélica é vítima de sua família, muito mimada pelos pais e irmãos, não deixam ela sair da 'caixinha': crente, infantil, sem desejos de futuro; tenho um pouco de pena da forma como tem sido tratada na casa dela, mas a família é muito protetora, estão sempre presentes e, em sala de aula, ela é muito cuidadosa com o que fala e demonstra, tudo é pecado, a ideologia da igreja é massacrante".*

As fronteiras mais maleáveis deste professor permitem uma relação mais próxima com os alunos; isso, contudo, não significa que ele mesmo não tenha fronteiras que impõem limitações a comportamentos e situações fora dos códigos que aceita como formadores de sua personalidade. A futilidade e a hipocrisia de alguns alunos o afasta do convívio com estes indivíduos, demonstrando que seus limites passam mais pelo caráter que o outro apresenta nas relações com o grupo.

Acreditando que o sucesso ou o fracasso do aluno não pode ser explicado apenas por seus dons ou a falta deles, questionamos quais aspectos sociais levam a uma avaliação do aluno; avaliação esta que não é a institucional (provas, atividades, trabalhos escolares, etc.), mas que é social e feita por todos os atores envolvidos com os processos de ensino e de aprendizagem. Estas avaliações são construídas explicita ou implicitamente gerando os códigos que regem e escolhem quais os alunos terão sucesso ou quais os alunos serão excluídos. O referencial da Sociologia da Educação ajuda a entender o que é e como seconstroem estes códigos implícitos dentro da escola, que tem um papel ativo na formação e na disseminação das desigualdades entre os alunos.

Segundo Bourdieu (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.47):

> A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

Os professores ajudam a construir a situação de invisibilidade do aluno quando deixam de enxergar suas necessidades de uma atenção mais individualizada. Mas como esses alunos passaram a ser invisíveis para o professor? A conversa com os professores e alunos nos mostra que, em muitas situações, os códigos sociais herdados da família, a origem desses códigos, define quais os tipos de relações o indivíduo irá estabelecer com

o grupo de sala de aula. Professores e alunos aceitam ou rejeitam códigos compartilhados dependendo de sua disposição para aceitar o outro ou não, e muitas vezes isso é definidor do tipo de tratamento que se estabelece.

Perfis como os analisados nesta pesquisa se encontram por aí, na sociedade, nas escolas, nas salas de aula. Como o da professora com códigos fechados, que não aceita comportamentos que fujam de seus limites bem definidos e se baseia nestes limites para olhar a sala. Para professores com este perfil, a forma de enxergar os alunos ultrapassa seu desempenho escolar e prevalece sobre quaisquer problemas de entendimento do conteúdo. Os limites, aparentemente, protegem o indivíduo de códigos que divirjam de sua conduta, servindo para fortalecer uma fronteira declarada (no caso da Professora R, a religião) e manter afastados os indivíduos que não compartilham destes códigos.

Outro perfil, retratado pelo Professor M, é mais flexível. Caracteriza-se por compartilhar códigos com os diferentes grupos, trocando conhecimentos e estabelecendo novos grupos, novos limites, novas fronteiras. Muitas de suas fronteiras podem ser construídas e reconstruidas, porém há a fronteiras fixas, que protegem seus códigos. As suas metodologias e práticas em sala de aula são pensadas para atingir o maior número de alunos, flexibilizando suas escolhas conforme a demanda dos alunos. Mesmo fronteiras tão flexíveis assim, impõem limites e exclui determinado tipo de aluno; a diferença, talvez, seja a disponibilidade para procurar romper limites e encontrar uma forma de reconstruir, com o outro, um código compartilhado.

> A demarcação de fronteiras sociais diz respeito a operações tanto morais e cognitivas, quanto práticas e políticas (Tilly, 2004; Lamont, 2002; Lamont & Molnar, 2002). As fronteiras separam o "nós" do "eles" e interrompem, circunscrevem ou produzem segregações na distribuição de populações ou de atividades dentro das sociedades. Essas fronteiras não são dadas, constroem-se, ultrapassam-se e desconstroem-se no tempo e com o tempo. Enquanto algumas já antigas são freqüentemente estabilizadas, outras, mais recentes, podem ser mais flexíveis e são mais frequentemente questionadas. Entretanto, as fronteiras mais antigas também podem ser abolidas. Enfim, todo processo definidor de fronteiras sociais é o desfecho das lutas e conflitos pela classificação social (*classement*) e contra a desclassificação (*déclassement*) (Bourdieu, 1979). (LABACHE e SAINT MARTIN, 2008, p. 335).

Da mesma forma, o perfil dos alunos tem características marcantes que encontramos em salas de aulas. Suas fronteiras, diversificadas, são mais suscetíveis a mudanças, a adaptações. A construção de sua personalidade depende de suas opções de escolhas; em geral, as escolhas estão envolvidas em sentimentos diversos, passando por

necessidades de acolhimento do grupo, resistência aos códigos mais antigos, inseguranças, medos, enfim, comportamentos que favorecem as disputas de poder entre os diferentes grupos existentes na sala de aula. Mais importante que manter a classificação social, como aos adultos é mais significativo, é classificar quem é estabelecido e quem é outsiders dentro dos grupos de alunos. Esta sim uma luta que instiga os alunos. Conforme o conceito de *estabelecidos* e *outsiders,*

> As categorias estabelecidos e outsiders se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 8)

As maneiras pelas quais os alunos representam as rupturas, ou não, com os códigos de um grupo passam por comportamentos de enfrentamento em sala de aula. Ao falar sobre estes comportamentos, os alunos sempre remetem ao que o grupo impõe quanto código a ser seguido:

Não quero fazer o papel de 'boa aluna', quero só fazer o básico para ter meu diploma. Na escola gosto mesmo é de causar, ser vista. Você sabe que todo mundo morre de ciúmes de mim? Até as professoras, dizem que dou em cima dos professores, alunos, é tão engraçado! Faço charme é para passar de ano, isso sim (N20_2015).

A crueldade do tratamento entre eles produz fronteiras que marcam o indivíduo e acaba isolando-o do convívio com determinado grupo, o que na adolescência pode ter marcas profundas. Os alunos com rótulos mais determinantes de excluídos se ressentem com o tratamento dos colegas e acabam respondendo de maneira mais chocante. Mas estes alunos, por não conseguirem se adaptar com facilidade aos códigos necessários para serem acolhidos nos grupos, são invisibilizados por quem detém os códigos mais sólidos. O caso extremo do aluno Weverton representa muito bem este perfil de aluno. A sua apatia é resultante da falta de códigos mais elaborados para ser aceito como estabelecido, seja na escola, seja na família, tornando-o tão instável emocionalmente que é detentor de todos os rótulos atribuídos aos outsiders.

> (...) os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, veem-se como pessoas melhores, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude especifica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos "superiores" podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes julgando-se humanamente inferiores. (ELIAS e SCOTOSON, 2000, p. 20)

Na sala de aula encontramos todos estes perfis e muitos outros. Mas, de que vale olhar para uma sala de aula e entender apenas aquele espaço? A ideia de utilizar um microespaço para identificar novos olhares para a sala de aula é justificada como a busca de propor mais um modelo de entendimento que enriqueça a discussão em torno dos problemas de sala de aula. Não temos a pretensão, muito menos a ilusão, de que proporíamos um modelo para acabarcom as várias fronteiras que se revelam e se traduzem em formas de exclusão na sala de aula, esse é um problema insolúvel, pois faz parte da cultura e do pesadelo de todos nós. Mas podemos sugerir que a exclusão/inclusão na sala de aula seja discutida expondo nossas fronteiras delimitantes, para que os licenciandos, ao entrarem na sala de aula, percebam-na como um grupo, pulsante, com jogos de poder a serem respeitados e com limites a serem rompidos e reconstruídos, complementarmente a outras formas de compreender o comportamento do aluno invisibilizados. A sala de aula é constituída por singularidades que se entrelaçam para constituir outros limites, reconstruir, destruir, fronteiras.

Segundo Elias e Scotoson (2000), os modelos explicativos construídos em pequenas escalas, como Winston Parva, como a sala de aula do nono ano, pode ser considerada universal, ou seja, um modelo a ser testado, revisto, ampliado, considerando as figurações correlatas em maior escala.

> Nesse sentido, o modelo de uma figuração estabelecido-outsiders que resulta da investigação de uma comunidade pequena, como a de Winston Parva, pode funcionar como uma espécie de "paradigma empírico". Aplicando-o como gabarito a outras configurações mais complexas desse tipo, pode-se compreender melhor as características estruturais que elas têm em comum e as razões por que, em condições diferentes, elas funcionam e se desenvolvem segundo diferentes linhas. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 21)

O exercício de ouvir tanto professores quanto alunos para entender as situações de exclusão e de inclusão em sala de aula foi um marco para a construção de identidades docentes. A busca por olhar para a sala de aula como um espaço social, que abriga diferentes grupos que se entrelaçam e se descontroem na busca pelo direito a conquistar conhecimentos, sejam formais ou sejam informais, é uma caminhada prazerosa, entender o outro é um instrumento de crescimento próprio, é um exercício de incluir.

REFERENCIAIS BIBLIOGRAFICOS

ABRAMOWICZ, A. (org.) Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ABREU SOUZA, A. C. G.; WEIGERT, C.; ABREU SOUZA, G. G.. Narrativas nas formações de educadores uma metodologia a favor de práticas transformadoras. In: Congresso de Pedagogia, 2015, Havana - Cuba. Pedagogia 2015. Havana -Cuba: Sello Editor Educacion Cubana, 2015. v. 01. p. 01361-361.

ALVES, N.; GARCIA, R. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano – duas experiências. Revista Portuguesa de Educação. Ano/vol. 14, vol. 002. Universidade do Minho, Braga. Portugal. 2001.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004

ARROYO, Miguel G. Fracasso – sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Termo in: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997. p. 11- 26.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p.33-40, janeiro 2000.

ASSIS, R.M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012

BARCELOS, N. N. S. Desvelando os 'Saberes da Prática Docente': Inércia e Desejo na voz de professores de uma Escola do Ensino Fundamental. Dissertação. FE-USP. São Paulo, 2001.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOURDIEU, P. La distinction. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. La misère du monde. Paris: Seuil, 1993.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Plano Decenal de Educação para Todos**.** Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91 . Acesso em 27de novembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 23 de março de 2003.

BRASIL. MEC. INEP.
http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola. Cadernos da Fundação Carlos Chagas, 2004.

CHAMPAGNE, P. [et al]. Iniciação à prática sociológica. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação de professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa narrativa e Educação de Professores, ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONFREY, J. (1990); A Review of the Research on Student conceptions in Mathematics, Science and Programming. In Cadzen, C. (Ed.) **Review of Research in Education**, 16; 3-56.

CORREIA, J. A.A Construção Científica do Político em Educação. Educação, Sociedade e Culturas. 15: 19-43, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA!: AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA E NO ENSINO.**Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Nov. 2009. doi: 10.1590/S0102-25551997000100010.

DAYRELL, J. "O jovem como sujeito social", in Revista Brasileira de Educação, n.24, 2003.

_____"A escola `faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil", in Revista Educação & Sociedade, n. 100, 2007.

DUBET, F. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/2003.

ELIAS, N. O processo civilizador. Vol. I: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERRARO (FERRARI), A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernosde Pesquisa*, nº 52, p. 35-49, fev. 1985, São Paulo.

FERRARO (FERRARI), A. R. Fatores escolares e não-escolares do rendimento no ensino de 1º grau. Estudos Leopoldenses, nº 33, p. 3-64, São Leopoldo, 1975.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FREITAS, D. ; PIERSON, A. H. C. ; VILLANI, A. ; FRANZONI, M. . A Formação de um Grupo Interdisciplinar na Construção das Primeiras Experiências Didáticas. In: I Congresso Ibero Americano de Formação de Professores, 2000, Santa Maria, 2000. v. Único.

FREITAS, D.; MENTEN, M. L. ; SOUZA, M. H. A. O. E. ; LIMA, M. I. S. ; BUOSI, M. E. ; LOFFREDO, A. M. ; WEIGERT, Célia . Uma abordagem interdisciplinar da Botânica no Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. 160p.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005

GOUVEIA, A.J. Orientações teórico-metodologicas da sociologia da Educação no Brasil. Cadernos de Pesquisas, São Paulo (55): 63-67, nov. 1985.

KAËS, R. O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. Tradução José de Souza e Mello Werneck. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998

LABACHE, L.; SAINT MARTIN, M. Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 333-354, maio/ago. 2008

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____ Do habitus ao patrimônio individual de disposições: rumo a uma sociologia em escala individual. In: Revista de ciências sociais: revisitando tema clássicos e contemporâneos. V. 34. Nº. 2. Universidade federal do Ceará, 2003.

LARROSSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; LARA, N.P.; CONNELY, M.; CLANDININ, D.J.; GREENE, M. Déjame Que Te Cuente: ensayos sobre narrativas y educación. Editorial Laertes, Barcelona, 1995. 302p.

LINS, A. M. MOURA. A burguesia sem disfarce: a defesa da ignorância *versus* as lições do capital (1992)

MOIGNARD,B. L'école et la rue: fabriques de délinquance.Paris, Fr – Presses Universitaires de France, (2008)

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, M. A, CATANI, A. Pierre Bourdieu Escritos de Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu e a educação. Belo Horizonte, MG – Autêntica, 2ª. Edição, 2006.

PADILHA, A.M.L. e BARBOSA, M.F.S. contribuições de Norbert Elias e Lev Semionovich Vigotski para pensar a Exclusão Social.
Disponivel em: http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais9/artigos/mesa redonda/art2.pdf
Acesso: 27/03/2009

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTRICH, P.R.; MARX, R.W. & BOYLE, R.A. (1993); Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change, **Review of Educational Research**, 63(2), 167-199.

POUPEAU, F. Contestations scolaires et ordre social:les enseignants de Seine-Saint-Denis em grève. Paris: Syllepse, 2004.

POUPEAU, F. Une sociologie d'Etat:L'école et sés experts em France.Paris: Raisons d'agir, 2003.

POUPEAU, F. e GARCIA, S. (2007), «Para uma abordagem sistémica da crise da escola», in Sociologia, (17/18), pp. 267-306.

PRESTA, S.; ALMEIDA, A. M. F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 401-424, maio/ago. 2008

RICCI, C. R. F.. A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas eduacativas (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2003. doi:10.11606/T.8.2003.tde-12032004-170729. Acesso em: 2017-11-17.

SAINT MARTIN, M.; GHEORGHIU, M. D. Éducation et frontières sociales: um grand bricolage. Paris, Fr – Michalon Éditions, 2010.

SAINT MARTIN, M.; Rocha, D. de C.; Heredia, M. Trocas intergeracionais e construção de fronteiras sociais na França.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa**. *Tempo*, 2009, vol.13, no.26, p.32-55. ISSN 1413-7704

SILVA, J. S. Por que uns e não outros? Caminhos de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2003.

SPÓSITO, M. "A produção de conhecimento sobre juventude na área de educação no Brasil". Disponível em www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm

SPÓSITO, M. "Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil", in ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo (orgs.) Retratos da Juventude Brasileira. SP: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPÓSITO, M. "Estudos sobre juventude e educação", in Revista Anped, n. 5-6, 1997.

SPOZATI, A. Exclusão Social e Fracasso Escolar. Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p.21-32.

SOUZA, J. V. de. Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte, MG – Autêntica, 2007.

STRIKE, K.A. & POSNER, G.J. (1992); A Revisionistic Theory of conceptual change. In Duschl & Hamilton (Eds.): **Philosophy os Science, Cognitive Science and Educational Theory and Practice.** -Albany, NY, SUNY Press, 147-176

TOREZAN, S. A. B. Ser jovem em meio a violência : identidade x singularidade no confronto com a lei, São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado-Educação) UNICAMP.

VALADARES, J. M. Uma experiência interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos: O Projeto 'Arte de Viver', na E.M. Paulo Mendes Campos. In: VI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 2001, São Paulo. Anais do VI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. São Paulo: FE/USP, 2001. v. 1. p. 250-250.

VALADARES, J. M.; VILLANI, A . Metáfora e Metonímia do sujeito e do grupo: análise de uma prática e seus discursos. In: VII Simpósio de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP, 2001, São Paulo. Anais do VII Simpósio de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: USP, 2001. v. 1. p. 84-84.

VALADARES, J. M. As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2002.

VELHO, G. Individualismo e Cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. Revista Idéia, N. 23.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Análise de uma experiência didática na formação de professores de ciências. Investigações em Ensino de Ciências – V3(2), pp. 121-142, 1998

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A.; FREITAS, D. Formação do Professor de Ciências no Brasil: Tarefa impossível? In: EPEF, 8, 2002, São Paulo. Atas... São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2002. CD-ROM.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. In Vincent, Guy (dir.). L'éducation prisionnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.Lyon: Presses Universitaires de Lyon. Há uma tradução brasileira, por Diana Gonçalves Vidal, em Educação em Revista, n. 33, jun/2001, pp. 7-47.

ZAN, D. D. P. Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no ensino médio. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, p. 201, 2005.

ZAN, D.; BATISTA, E.; CAMPOS, M. T. de A.; RAGGI, N.; ALMEIDA, T. L.. Grafite e pichação: formas de resistência e participação juvenis?. Revista Educação. Santa Maria-RS, v. 35, n. 3, p. 465-478, set./ dez. 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

WEIGERT, C. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: variáveis envolvidas no processo de construção do planejamento interdisciplinar. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003

ANEXOS

NARRATIVAS

Seleciono uma narrativa para exemplificar como foram elaboradas. Todas as outras narrativas, que utilizamos na análise de dados, foram numeradas e os nomes preservados para não expor os atores envolvidos. Existem muitas outras, que são resultado de nossa pesquisa, e ficam à disposição para futuras analises e consultas. Seria demasiado cansativo apresentar todas as narrativas neste momento.

N1/2008

NARRATIVA SOBRE HTPC 1

(- FALA DAS PROFESSORAS SOBRE DESENCANTAMENTO; -PROFESSORA GISELDA; -BELZINHA COORDENADORA; CONVITE PARA FALAR COM A RPOFESSORA GISELDA; - ELES FEDEM!)

Dia 24 de setembro de 2008. Ministro aulas de Saúde e Qualidade de vida na E.E. Esterina Placco; eu não tenho obrigação de comparecer aos HTPC, pois minha carga horaria é menor que a necessária para isso, mas sempre gostei destes momentos de reunião dos colegas, pois acabamos discutindo problemas reais da escola, apesar de muitas vezes a pauta prever outras atividades. Sempre entendi estas ocasiões como momentos onde as máscaras caem, as falas são reveladoras das concepções dos colegas. Fazer anotações sobre o que se fala e como se fala é um hábito que sempre trouxe comigo, desde que concebi este desejo de pesquisar a exclusão na sala de aula (há pelo menos 12 anos tenho este desejo!); ainda não tenho muita noção de como realizar ou de que vou precisar para realizar esta pesquisa, mas ela já pulsa dentro de mim, e eu vou alimentando-a em cada dia que estou na sala de aula e com os colegas professores. Agora, prestando a seleção para a pós na UNICAMP (ah, que sonho!!) fico mais animada em registrar as falas.

Hoje o dia foi ensolarado, quente; a tarde passou devagar e os alunos estavam agitados. As colegas parecem exaustas ao entrarem na sala de reunião. Algumas entram falando muito, reclamando de tudo, prontas para irem para casa (apesar de precisar ficar mais uma hora ali); outras, sentam-se e ficam quietas, quase catatônicas, olhando para o infinito. Logo começamos a conversar sobre problemas detectados durante o dia.

Uma professora reclama em voz alta: "eu não aguento entrar nas salas dos sextos anos depois do intervalo! Eles fedem! A 6ª. B fede demais"; outra professora responde: "não devia ter educação física em dias quentes, eles voltam suados para a sala e quem dá aula depois sofre com o cheiro insuportável! ". "Mas nem precisa fazer educação física, só o intervalo, eles correm que nem uns tontos e depois voltam escorrendo suor. " E, como sempre, a professora de biologia é solicitada: "Célia, você poderia dar uma aula de higiene pessoal para estas turmas! Não faz parte de Saúde e qualidade de vida? ". Sim, claro, vamos planejar. "Mas não adianta, eles já vêm com roupas sujas de casa, não tem higiene em casa, só se der aula para os responsáveis, também, impossível. " "Mas quem vai cuidar? Muitos ali só vão ver a mãe nos finais de semana. " "A maioria trabalha a semana toda e os filhos ficam por conta, não tomam banho, não mudam roupa, a gente percebe que vem com a mesma roupa a semana toda, não há quem aguente. " Enquanto as conversas vão se sucedendo em torno dessa observação, o mau cheiro dos alunos, fico pensando nas concepções que emergem das falas: a maioria olha para os alunos como se fossem sujeitos marcados por um descaso familiar. Mas eu trabalho com eles, vejo que existem histórias diferentes para serem entendidas. O Ricardo, por exemplo, não tem os pais presentes; ele mora com os avós, idosos, e um tio pedreiro, austero, que não parece se importar muito com ele; tenho, inclusive, uma desconfiança que o tio abusa, de alguma forma, dele. Os pais vêm para cá só a cada quinze dias. Nunca perguntei a razão, ou onde trabalham, mas sei por ele ter me contado, quando reclamou que o tio o trata mal ("não gosto de meu tio, ele judia de mim"). Acho injusto dizer que ele cheira mal e que isso é falta de higiene; que culpa ele tem da condição familiar que lhe é imposta? A maioria dos alunos está na pré-adolescência, época biológica que os hormônios estão buscando equilíbrio no organismo. É difícil, por mais que cuidem da higiene corporal, controlar o suor, ainda mais após praticarem atividades físicas. E, mais uma vez, são pré-adolescentes, gostam de correr, brincar, se exercitar, tem energia acumulada; é impossível ficarem parados em momentos que podem (e devem!) correr. A frase da professora, "eles fedem! " é, no

mínimo, injusta. Pensando nesta situação, agora, fica claro que existe aqui uma fronteira social muito explicita e muito rígida, que limita o acesso dos alunos por seus hábitos de higiene, que não é responsabilidade da escola, muito menos da professora, prestar atenção ou dar noções de cuidado com o corpo, a não ser, claro, que seja a professora de biologia. A sensação que é necessário ter hábitos compartilhados de higiene deixa claro que todas as professoras (reclamantes neste episódio) valorizam mais a aparência do que a situação vivida. Fica decidido que a professora de biologia vai preparr uma aula de higiene pessoal para as sextas séries.

A direção e a coordenação entram na sala para começar a reunião (formal) e, depois dos momentos de praxe (horário de saída, faltas justificadas, informes rápidos) o assunto é o projeto "Game Super Ação"; é um projeto do governo do estado em conjunto com o Instituto Airton Senna, que prevê a participação em minicurso para as professoras interessadas em desenvolver com os alunos projetos que visam o enfrentamento de um tipo de problema a partir de discussão e organização dos discentes. Mas, como sempre, não há incentivo para a participação e isso gera desanimo e frustração: a participação das escolas é obrigatória e, professoras efetivas são convocadas para as oficinas, aos sábados, em outra cidade, sem pagamento de diária ou de transporte. "Estão nos obrigando a participar. Recebi uma convocação para participar e se me recusar posso ser prejudicada, a secretaria marca falta como se fosse uma semana de aula. Vou perder meu bônus. " " É pior, temos que comparecer em Pirassununga, sábados o dia todo! " "Mas quem paga a passagem? Temos que pagar do próprio bolso? " "Não, deve ter uma verba de diária." "Não tem, estou participando, mas até agora não recebi nem para um lanche." Questiono se a participação não vai gerar algum tipo de certificado que possa ser computado como atividade de especialização. "Não, não tem nem um incentivo de progressão profissional, é só mais um projeto." Mas, então, como vai funcionar? "Como sempre, professora, nós fazemos o projeto, aplicamos na sala de aula e nem uma avaliação é feita. O que me parece é que conta como oferta da secretaria, para depois dizer que a culpa do fracasso do projeto é dos professores que não se envolvem com as propostas." Esta é uma situação muito recorrente dentro da escola pública; os órgãos oficiais abrem espaço para projetos que não são discutidos com o professorado e estes projetos chegam à escola como algo pronto, definido, e os professores de área especificas (ou não) são convocados a participarem sem a consulta prévia de intenção. Estes projetos, em geral, não

conseguem modificar ou melhorar as práticas docentes e se consolidam como um incomodo, pois, os professores deixam seus planejamentos consolidados para incorporar as propostas em suas aulas. Mas como não há possibilidade de continuação da proposta, se for interessante, ou uma avaliação de porque não foi exitosa, acabam se perdendo no tempo, do professor, da escola, do aluno. A reflexão feita na escola é a falta de comunicação entre os gestores estaduais e os professores das escolas públicas, que soa como um descaso, uma falta de consideração; para a gestão estadual e a academia, os professores são desinteressados em melhorar suas práticas, por mais que sejam lançados projetos que os auxiliem a minimizar os problemas de sala de aula. Podemos entender com uma fronteira arraigada: quem decide o que deve ser feito (a gestão) para melhorar a qualidade de ensino delimita que só é interessado o professor que concorda em experimentar as inovações; se o professor questionar a intenção ou a eficiência da proposta, é rotulado de desinteressado, de fracassado: "Eles (o professorado) não querem inovar, não se interessam em se renovar, em atrair o alunado com projetos que nós (gestores, especialistas) elaboramos para que isso aconteça."

O assunto do projeto sem incentivo direciona a conversa para o sucateamento do sistema de ensino público. " A escola está sendo destruída. O governo não incentiva que o professor tenha vontade de modificar o quadro. Os alunos são terríveis, cada vez mais, nós ganhamos cada vez menos, temos cada vez mais trabalho." " Tenho um estagiário comigo na sala de aula, falo sempre para ele: desista, vai para outro curso, menino. Se eu pudesse voltar no tempo, não teria feito licenciatura." O desanimo toma conta das conversas, todo mundo fala ao mesmo tempo. É um desencantamento com a profissão, com a educação. É triste. Uma das professoras, de matemática, que sempre teve princípios rígidos em relação a comportamento, a qualidade do ensino, a valores envolvidos no ato de ensinar, que se destaca por apresentar atividades inovadoras (mas nunca quis registrar), me faz uma provocação: "Você que está querendo fazer doutorado na área de educação, você não fica desanimada com tudo isso? Eu já estou me preparando para largar, para aposentar. Não sinto mais vontade." Fico pensando no desanimo dela e me compadeço, é preciso fazer alguma coisa, é preciso valorizar a docência, é preciso valorizar a escola pública.

A coordenadora apresenta a supervisora, da Diretoria de Ensino, que irá trabalhar mais diretamente com a escola. Ela tem a função de orientar, corrigir, reivindicar, fazer a comunicação entre a escola e a Diretoria de Ensino. "Não quero ser

espiã aqui, quero ser parceira de vocês, trabalhar com vocês." Um dos professores, filiado ao Sindicato, questiona: "Mas, por exemplo, quando houver greve, de que lado você vai ficar?" Burburinhos. "Veja, professor, acho que em uma situação como esta, especifica, podemos conversar quando acontecer. Sou tão funcionária quanto todos vocês e, dependendo das reivindicações, claro que vou me posicionar como funcionária." "Ou seja, se a Diretoria de Ensino cobrar que você passe a lista de professores que aderiram a greve, e você não estiver na lista, você passa?" O diretor intervém: "Este assunto não faz sentido agora, gente, vamos deixar para pensar nisso mais tarde, quando for preciso." Visivelmente constrangida, a supervisora reafirma: "Não sou espiã, sou parceira. E sou tão funcionária publica estadual quanto vocês. A diferença é a minha formação e o concurso que prestei (ela é psicóloga, com mais de dez anos de estado e fez concurso para supervisão a pouco tempo. Como psicóloga, lecionava esta disciplina no magistério)" Em seguida, no entanto, ela passa a falar sobre um novo material que a secretaria está enviando para as escolas, para ser incorporado às aulas. Mais uma iniciativa que vem para a escola sem a consulta aos professores. O interesse dos professores vai diminuindo e todos começam a se levantar para sair. Eu fico encabulada, pois a supervisora ainda está apresentando o material; parecemos, todos nós, alunos que não querem ver o conteúdo de aula.

A coordenadora senta-se ao meu lado e também fica constrangida: "Parecem crianças mimadas, não querem ouvir e saem de sala!" Eles têm um pouco de razão, não acha? "Sim, muita razão, é outro material que nos chega nesta época do ano, setembro, para ser aplicado ainda agora, como se fosse resolver. Os professores tem que incluir no planejamento, que já está fechado e quase finalizado. É um descaso com toda a escola. Para quê? Vai mudar a aprendizagem do aluno? Duvido. E os professores não terão uma capacitação, nem para conhecer o material, é pegar e aplicar." Mas a supervisora não tem culpa, está só cumprindo ordens da Diretoria. "É, mas fico pensando se não poderia ser feito de outra forma, sei lá, ela poderia planejar uma oficina para os professores conhecerem o material, por exemplo, isso ela pode fazer." E porque não faz? "Não sei." E se eu falar com ela e sugerir? Posso fazer isso? "Claro, pode sim. Não sei se vai adiantar, mas pode." Me dirijo a supervisora e dou a ideia. " Puxa, estou tão cansada de tratar com professores que não se interessam por nada, parece que falo com as paredes. Eles agem como os alunos que criticam. Este material é ótimo? Não, concordo que não é, mas para que possamos criticá-lo é preciso usar e atestar sua ineficiência, não acha?"

Por isso sugiro a oficina para que os professores conheçam o material com detalhamento. O que acha? “Pode ser uma boa ideia. Vou levar a sugestão para a Diretoria e ver o que acham. Se sim, marco para a semana que vem no HTPC. Obrigada pela sugestão.”

A reunião está finalizada; a coordenadora me convida para o ultimo café, precisa me contar uma situação que aconteceu e que acha que pode ser interessante para mim e, ao mesmo tempo, a ajuda a refletir sobre a atitude a ser tomada. “Hoje as meninas do segundo ano vieram me procurar para reclamar de uma professora, a Giselda; elas disseram que a professora viu uma delas namorando na hora do intervalo (os dois namoram há dois anos, já. O menino estuda no segundo ano, também, mas em classe diferente) e disse, em voz alta: ‘Que fervor, hein? Tá com fogo nas partes, é?’. Elas dizem que não aguentam a forma pejorativa como a professora Giselda trata as alunas: ‘Ah, dona, não aguento o jeito como ela fala com a gente!’ Como eu tenho uma relação mais próxima dos alunos, eles me contam tudo e vem me pedir ajuda com situações como esta.” E qual atitude você tomou? “Então, queria discutir um pouco com você para decidir o que fazer. Tenho receio da reação dela com as meninas e não quero me precipitar em fazer alguma coisa que ofenda ela e as meninas, entendeu? O que você faria?” Creio que seria importante falar com ela, mas eu não a conheço tão bem, acho que só conversei com ela uma ou duas vezes. Me conte um pouco sobre ela, costuma ter reclamações sobre as atitudes dela, é uma professora atuante, ou não gosta muito das turmas, me conte um pouco. “ Bem, ela é professora de português, é relativamente jovem, nossa idade, casada, mãe de dois filhos, meninos, mora no centro, fez UNICEP, e é muito conservadora. Não admite conversas em sala de aula, nem que aluno saia da sala, vive mandando eles aqui para a direção, ou por falta de respeito com ela, ou por conversas, ou por falta de lição de casa; ela não costuma resolver as coisas na sala de aula, acha que tudo deve ser resolvido na direção. Eu gosto dela, como professora, sempre solícita em relação a atividades da escola. Mas tenho recebido muitas reclamações com relação ao tratamento que ela dispensa para as alunas, deixando elas encabuladas na frente dos meninos, com insinuações sobre sexo, com palavras chulas. Não concordo com isso, mas já ouvi ela dizer que só repete o que ouve dos alunos.” Acho que conversar com ela sobre a reclamação, diretamente, mesmo. Se ela acha que a linguagem que usa está correta, então pode pedir para ela não ser tão ‘direta’ nas

observações. Não sei, acho que esta seria a melhor saída. “Vou chama-la amanhã para esta conversa. Quer participar? Chamo você, também.” Está bem, combinado.

Outra oportunidade de compreender a exclusão.

Aqui ainda não tinha definido meus referenciais teóricos para analisar; na verdade, naõa sabia muito bem o que deveria analisar. A coordenadora foi muito importante nas escolhas de olhares.